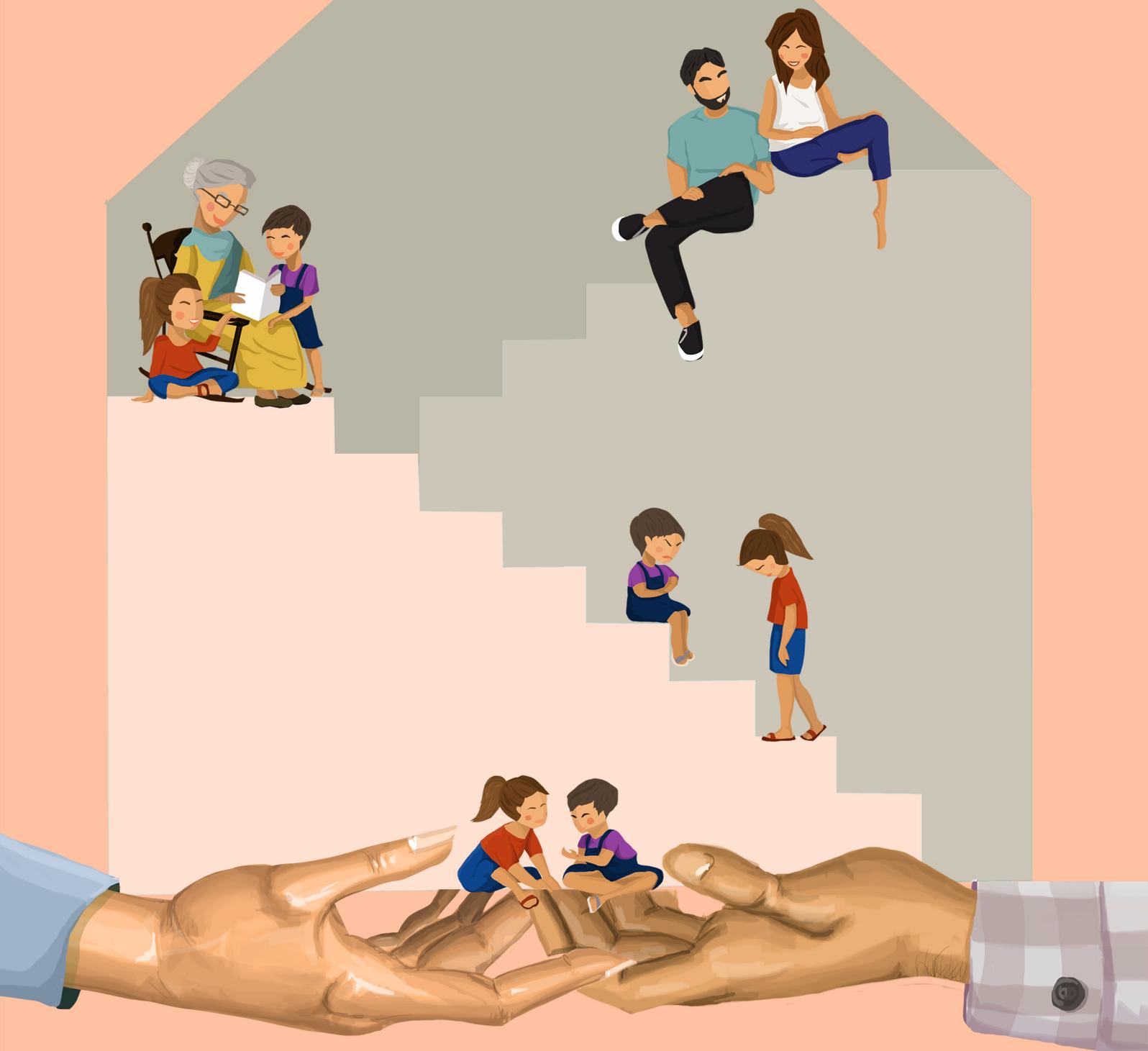


# INFLUENCIA DEL CLIMA Y ESTRUCTURA FAMILIAR EN EL COMPORTAMIENTO SOCIAL Y AFECTIVO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL



TESIS DOCTORAL

**ESTER SÁNCHEZ MORALES**

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

## **TESIS DOCTORAL**

**INFLUENCIA DEL CLIMA Y ESTRUCTURA FAMILIAR EN EL**

**COMPORTAMIENTO SOCIAL Y AFECTIVO DEL**

**ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Doctoranda:

Dña. Ester Sánchez Morales

Directora:

Dra. M. Carmen Pichardo Martínez

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Ester Sánchez Morales  
ISBN: 978-84-1117-192-2  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/72068>

El doctorando / The *doctoral candidate* [ **Ester Sánchez Morales** ] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [ **M. Carmen Pichardo Martínez** ]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / *Place and date:*

**Granada, 28 septiembre de 2021**

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s:*      Doctorando / *Doctoral candidate:*

**M. Carmen Pichardo Martínez**

*Firma / Signed*

**Ester Sánchez Morales**

*Firma / Signed*

*\* El presente documento está escrito con un lenguaje masculino genérico con la finalidad de que no exista un uso reiterado de formas dobles pero se alude en todo momento a ambos sexos.*



***«CREAN LO QUE APRENDEN,  
ENSEÑEN LO QUE CREEN Y  
PRACTIQUEN LO QUE ENSEÑAN »***

**AGUSTÍN DE HIPONA (354-430)**



## **AGRADECIMIENTOS**

*«El agradecimiento es la memoria del corazón»*

**LAO- TSE**

Un corazón que durante este proceso se ha colmado de nuevos retos y sueños por cumplir, de confianza, de lágrimas y satisfacciones conjuntas, de aliento de los tuyos en los momentos más difíciles, de palabras de ánimo, de luz, de orgullo por el trabajo y el esfuerzo realizado. Un corazón inquieto que imagina ofrecer su mano a futuros docentes trasladando la realidad diaria de los pequeños aprendices y sus familias. Son muchas las personas que han hecho posible este logro y a las que debo agradecerle el regalo de animarme en el proceso durante estos años.

A mi Directora M.Carmen Pichardo, a mi Tutor Fernando Justicia y a todo el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada por elegirme, por su confianza depositada, por enseñarme tanto, por animarme a seguir vinculada a la investigación universitaria, siendo esta mi complemento ineludible en el aula cada día.

Gracias a todas las familias de los niños de Educación Infantil que participaron en la encuesta, a partir de la cual se obtuvieron los datos de análisis de esta investigación, gracias por su dedicación, su verdad y su tiempo, que lleva a mejorar y avanzar en la educación familiar.

Gracias a los centros educativos de la Orden Agustino Recoleta (Granada, Motril, Guadalajara), que me ayudaron en el proceso, a sus Directores por confiar en la iniciativa, a mis compañeras de Educación Infantil y del Departamento de Orientación. A todos los colegios concertados, públicos y escuelas infantiles participantes a nivel nacional que dieron un espacio y un valor a la investigación.

Gracias a mi amiga Mercedes, por sus palabras de ánimo siempre, por su paciencia al escucharme y entenderme compartiendo cada nuevo reto.

Gracias a mis familiares, que han valorado los tiempos de trabajo y me han animado a seguir adelante sonriendo cada día.

A mis padres, por vuestro aliento, por vuestro ánimo incansable, por vuestra sinceridad, por vuestro ejemplo de lucha en la vida familiar y profesional, porque me veo reflejada en vuestra identidad, porque me enseñáis a ser madre e hija cada día y porque me habéis transmitido el mejor legado: dedicarme a la educación.

A Jimena, nuestro pequeño gran tesoro. He tenido la suerte de cerrar la última fase de este proyecto contigo en la vida. Gracias por regalarme la magia de tu existencia que fue motor esencial. Gracias por ese impulso desde dentro para trabajar en el confinamiento de la crisis sanitaria COVID-19 que nos tocó vivir, siendo ilusión, motivación y alegría. Gracias por entregarme la fuerza en tu sonrisa cada tarde, para trabajar cada noche. Gracias por enseñarme y regalarme el significado de la maternidad.

A Sebastián, mi marido, mi cómplice, gracias por ser pilar y luz fundamental en el camino. Gracias por compartir los mismos sueños, por todo lo que hemos crecido en el proceso doctoral. Gracias por tu tiempo, por tu positividad, por tu perseverancia, por tenderme la mano en lo adverso, por tu ánimo incansable, por tus consejos y ayuda, por escucharme tanto, por no dejar que me rinda, por tu amor; en definitiva, por ser mi felicidad. Gracias a ti ha sido posible.

A todos, **GRACIAS.**



**I. RESUMEN .....21**

**II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....26**

**CAPÍTULO 1. COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

1. Competencia social en Educación Infantil .....27

    1.1. Aproximación conceptual a la competencia social .....27

    1.2. Recorrido histórico del término competencia social .....29

    1.3. Evolución y cambio conceptual de la competencia social .....30

    1.4. Términos relacionados con la competencia social durante la primera infancia....32

        1.4.1. Asertividad .....32

        1.4.2. Inteligencia Emocional .....33

        1.4.3. Autoconcepto y autoestima .....33

    1.5. Componentes de la competencia social .....33

        1.5.1. Componentes internos de la competencia social .....34

        1.5.2. Componentes externos de la competencia social.....36

2. Teorías y modelos sobre competencia social .....36

    2.1. Modelo tricomponente de la competencia social Cavell (1990).....37

    2.2. Modelo de D´Zurrilla (1993) .....37

    2.3. Modelo de Crick y Dodge (1994) .....38

    2.4. Modelo de Prisma de la competencia social Krasnor (1997).....39

    2.5. Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011) .....40

3. Desarrollo de la competencia social en la primera infancia .....41

4. Evaluación de la competencia social en la infancia .....43

    4.1. La observación directa .....45

4.2. Los informes de las personas .....	46
4.3. Las medidas de autoinforme .....	47
5. Las relaciones familiares y escolares en la competencia social de los niños de Educación Infantil .....	47

## **CAPÍTULO 2. PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

1. Aproximación conceptual a los problemas de conducta durante la infancia .....	50
1.1. Definición de problemas de conducta .....	52
1.2. Tipos de problemas de conducta durante Educación Infantil.....	53
2. Teorías y modelos explicativos de los problemas de conducta durante la infancia.....	55
2.1. Teorías del desarrollo .....	55
2.2. Teorías del aprendizaje social .....	56
2.3. Modelos Transaccionales .....	56
2.3.1. Modelo de la coerción de Patterson (1982).....	56
2.3.2. Modelo del doble ABCX de ajuste y adaptación McCubbin-Patterson (1983) ..	57
2.3.3. Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003) .....	57
3. Evaluación de los problemas de conducta .....	58
4. Importancia de la detección e intervención temprana.....	59

## **CAPÍTULO 3. LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

1. La sociedad y la educación en la actualidad.....	61
1.1. Una perspectiva cambiante de la sociedad .....	61
1.2. Cambios sociales que afectan a la educación de hoy .....	63
1.3. La presencia de otros cuidadores: el papel de los abuelos .....	67
2. Familias ayer y hoy .....	71
2.1. Aproximación teórica al concepto de familia y sus características.....	71
2.2. Los modelos de familia en España con el paso de los años .....	73

3. Las prácticas de crianza parentales y el clima familiar .....	77
3.1. Definición de prácticas de crianza y clima familiar pasando por la educación.....	77
3.2. Modelos sobre prácticas de crianza .....	83
4. Variables que afectan a la crianza de los hijos .....	88
4.1. Factores individuales de los padres .....	88
4.2. Factores relacionados con los hijos .....	94
4.3. Variables familiares .....	96
4.4. Variables contextuales .....	98
5. Evaluación de las prácticas de crianza en la primera infancia .....	99
6. Importancia de la etapa de Educación Infantil .....	101
6.1. Estimulación temprana y futura prevención.....	101
6.2. Necesidad de incorporar las Habilidades Sociales en el Curriculum de Educación Infantil.....	102
6.3. El abordaje de la educación desde la familia y la escuela .....	103
7. Objetivos generales y específicos de la investigación .....	104
<b>III. MÉTODOLÓGÍA.....</b>	<b>107</b>
1. Participantes .....	108
2. Instrumentos .....	110
2.1. Datos personales, familiares y profesionales.....	110
2.2. Escala de Clima social Familiar (Family Enrironment Scale, FES) .....	110
2.3. Estilos Educativos de Padres .....	112
2.4. Estrés Parental .....	112
2.5. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC).....	113
3. Procedimiento.....	115

4. Análisis de datos.....	118
<b>IV. RESULTADOS .....</b>	<b>120</b>
1. Características secundarias de la muestra participante.....	121
2. Tipo de disciplina de los padres/madres/tutores legales.....	124
3. Relación entre la disciplina parental y la competencia social y los problemas de conducta .....	125
4. Relación entre los problemas de conducta de los niños y su competencia social .....	130
5. Relación entre el clima familiar y la competencia social y los problemas de conducta de los hijos.....	132
6. Relación entre el clima familiar y los estilos educativos de los padres.....	134
7. Relación entre el clima familiar y el estrés parental.....	135
8. Relación entre las variables de estilos educativos y estrés parental.....	137
9. Relación entre las variables de estilos educativos, competencia social y problemas de conducta.....	137
10. Relación entre las variables de estrés parental, competencia social y problemas de conducta .....	138
11. Resultados de ANOVA en función de la competencia social/problemas de conducta y características de las familias .....	139
11.1. Frecuencia semanal de actividades extraescolares de los hijos y la competencia social y problemas de conducta .....	139
11.2. Tiempo diario dedicado a dialogar sobre el colegio con los hijos y la competencia social y problemas de conducta .....	140
11.3. Tiempo dedicado a dialogar sobre problemas, necesidades, inquietudes, etc. con los hijos y la competencia social y problemas de conducta .....	141

11.4. Tiempo dedicado a dialogar sobre emociones con los hijos y la competencia social y problemas de conducta.....	143
11.5. Tiempo diario dedicado a los hijos a actividades de ocio y tiempo libre y la competencia social y problemas de conducta .....	145
11.6. Tiempo diario dedicado a los hijos a actividades relacionadas con la alimentación y aseo y la competencia social y problemas de conducta .....	146
11.7. Frecuencia semanal con la que los progenitores confían a sus hijos al cuidado de otras personas: abuelos, tíos, cuidadores, etc y la competencia social y problemas de conducta .....	147
11.8. Relación entre la frecuencia con la que otras personas: abuelos, tíos, cuidadores consienten a los hijos y la competencia social y problemas de conducta.....	149
<b>V. DISCUSIÓN.....</b>	<b>152</b>
<b>VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PRÓSPECTIVA .....</b>	<b>167</b>
<b>VII. REFERENCIAS.....</b>	<b>173</b>
<b>VIII. ANEXOS .....</b>	<b>231</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Evolución de los estudios sobre competencia social de Lopez de DiCastillo, Iriarte y González- Torres (2004).....	30
Tabla 2. Clasificación de áreas funcionales de conducta, sociales y emocionales de Wakschlag (2005).....	54
Tabla 3. Tipologías de estilos parentales .....	83
Tabla 4. Características principales de la muestra participante de padres/madres/tutores legales .....	109
Tabla 5. Temporalización de la Investigación .....	116
Tabla 6. Características secundarias de la muestra participante .....	121
Tabla 7. Tipos de disciplina de los padres/madres/tutores legales .....	124
Tabla 8. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “regañar” como forma de disciplina .....	126
Tabla 9. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso “corregir quitando privilegios” como forma de disciplina.....	127

Tabla 10. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “dar un azote” como forma de disciplina para corregir .....	128
Tabla 11. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “regañar con actitud seria” como forma de disciplina .....	129
Tabla 12. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “dialogar sobre el enfado” como forma de disciplina .....	130
Tabla 13. Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social y problemas de conducta de los hijos de los progenitores participantes en el estudio.....	131
Tabla 14. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de competencia social y problemas de conducta del estudio .....	131
Tabla 15. Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social, problemas de conducta y clima familiar.....	132
Tabla 16. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima social familiar y variables de competencia social y problemas de conducta del estudio .....	133
Tabla 17. Medias y desviaciones típicas de las variables de clima familiar y estilos educativos .....	134
Tabla 18. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima familiar y estilos educativos .....	135

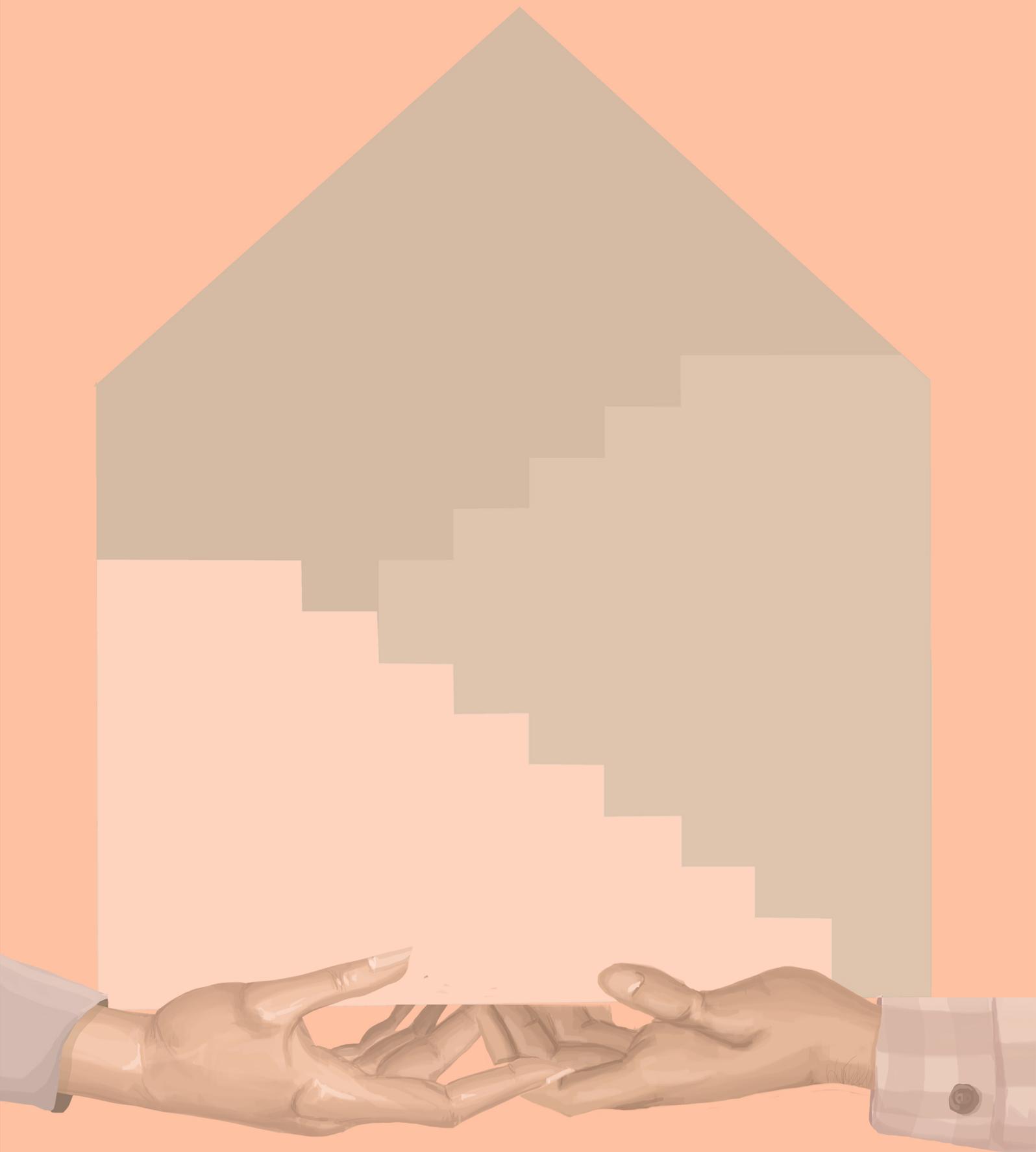
Tabla 19. Medias y desviaciones típicas de las variables de estrés parental .....	136
Tabla 20. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima familiar y estrés parental.....	136
Tabla 21. Medias y desviaciones típicas de las variables de estilos educativos y competencia social, problemas de conducta .....	137
Tabla 22. Coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de estrés parental, competencia social y problemas de conducta.....	138
Tabla 23. ANOVA en función de los minutos al día que dedican a dialogar sobre el colegio en la familia .....	141
Tabla 24. ANOVA en función de la frecuencia que dedica la familia a dialogar sobre problemas, necesidades, etc. ....	143
Tabla 25. ANOVA en función del tiempo de las familias de diálogo sobre emociones con los hijos.....	144
Tabla 26. ANOVA en función del tiempo diario de la familia con los hijos en actividades de ocio y tiempo libre .....	146
Tabla 27. ANOVA en función del tiempo diario de la familia con los hijos en actividades de alimentación y aseo de los menores.....	147
Tabla 28. ANOVA en función de la frecuencia semanal de estancia del menor con abuelos, tíos, cuidadores, etc.....	148

Tabla 29. Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función de las veces que los abuelos, tíos, cuidadores, etc. suelen consentir a los menores.....	149
--	-----

## FIGURAS

Figura 1. Acepciones de habilidades sociales según Gresham (1988) .....	28
Figura 2. Componentes internos de la Competencia social según López De Dicastillo et al., (2008).....	34
Figura 3. Tipología de Habilidades según diversos autores .....	35
Figura 4. Componentes externos de la Competencia social según Justicia-Arráez (2014) .....	36
Figura 5. Modelo tricomponente de Cavell (1990).....	37
Figura 6. Modelo D'Zurrilla (1993).....	38
Figura 7. Modelo de Crick y Dodge (1994).....	39
Figura 8. Modelo de prisma de la competencia social Krasnor (1997) .....	40
Figura 9. Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011).....	40
Figura 10. Mecanismos de la Competencia Social de Monjas (2012).....	43
Figura 11. Estrategias de adquisición de datos de la Conducta social.....	46
Figura 12. Modelo ABCX de la teoría clásica de Hill (1949) .....	57

Figura 13. Variables de riesgo presentes en el Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003)	57
Figura 14. Bienes de los abuelos a los nietos aportado por Bas y Pérez de Guzmán (2010) ..	69
Figura 15. Clasificación Modelos de familia de Estévez (2016).....	76
Figura 16. Grupos de factores de riesgo producidos por la crisis en la crianza por Woodhead y Oates (2010).....	79
Figura 17. Instrumentos y Dimensiones específicas utilizadas en la investigación .....	115



La educación familiar actual está atravesando por un proceso de adaptación a los diversos cambios que genera la sociedad del siglo XXI, cambios a nivel cultural, personal, familiar, profesional, religioso, económico, político, en valores, ético, etc. Dichos cambios afectan a la diversidad de estructuras familiares existentes y, por consiguiente, a los modelos familiares actuales que han ido variando a lo largo de la historia.

Por esta razón, la presente tesis doctoral tuvo como objetivo general, conocer los cambios en la sociedad actual y la influencia ejercida en las familias, teniendo en cuenta las estructuras familiares y estilos de crianza llevados a cabo actualmente por los progenitores en relación con la competencia social y afectiva de los hijos de la etapa de Educación Infantil, etapa crucial en el desarrollo emocional, afectivo, físico, motor y cerebral del niño. Diversas investigaciones muestran que el escaso tiempo de calidad dedicado por los progenitores a los hijos, la influencia del estrés parental, la pobre implicación en su educación, el desconocimiento sobre pautas adecuadas de crianza, el cuidado que ejercen los abuelos y otros miembros familiares o institucionales, acompañado de las características profesionales y personales de los propios padres, hacen que los hijos se desarrollen y crezcan en ambientes heterogéneos que pueden favorecer la aparición temprana de problemas de comportamiento en los menores.

La educación en el colegio, desde los primeros años de vida, busca un equilibrio con la educación familiar, de tal manera que se equiparen los déficits encontrados, surgiendo la necesidad de trabajar familia y ámbito escolar, siempre en la misma dirección.

La tesis doctoral se compone de dos bloques principales, uno teórico y otro empírico. En la parte teórica, se manifiestan algunos de los modelos en los que se fundamentan los constructos estudiados, realizando una aproximación conceptual, un abordaje a partir de diferentes teorías y modelos explicativos, evaluación y prevención sobre los conceptos que dan nombre

a los diferentes capítulos ampliamente definidos, como son los problemas de conducta, la competencia social y las familias. A su vez, se argumentan explícitamente diversas variables que están afectando a la sociedad actual, algunas antes mencionados tales como, el nivel socioeconómico, la influencia laboral de los progenitores, el modelo familiar, el estrés parental, los estilos educativos y la calidad del tiempo dedicado a los hijos, entre otros. La fundamentación teórica finaliza con la exposición de los objetivos generales y específicos del trabajo doctoral.

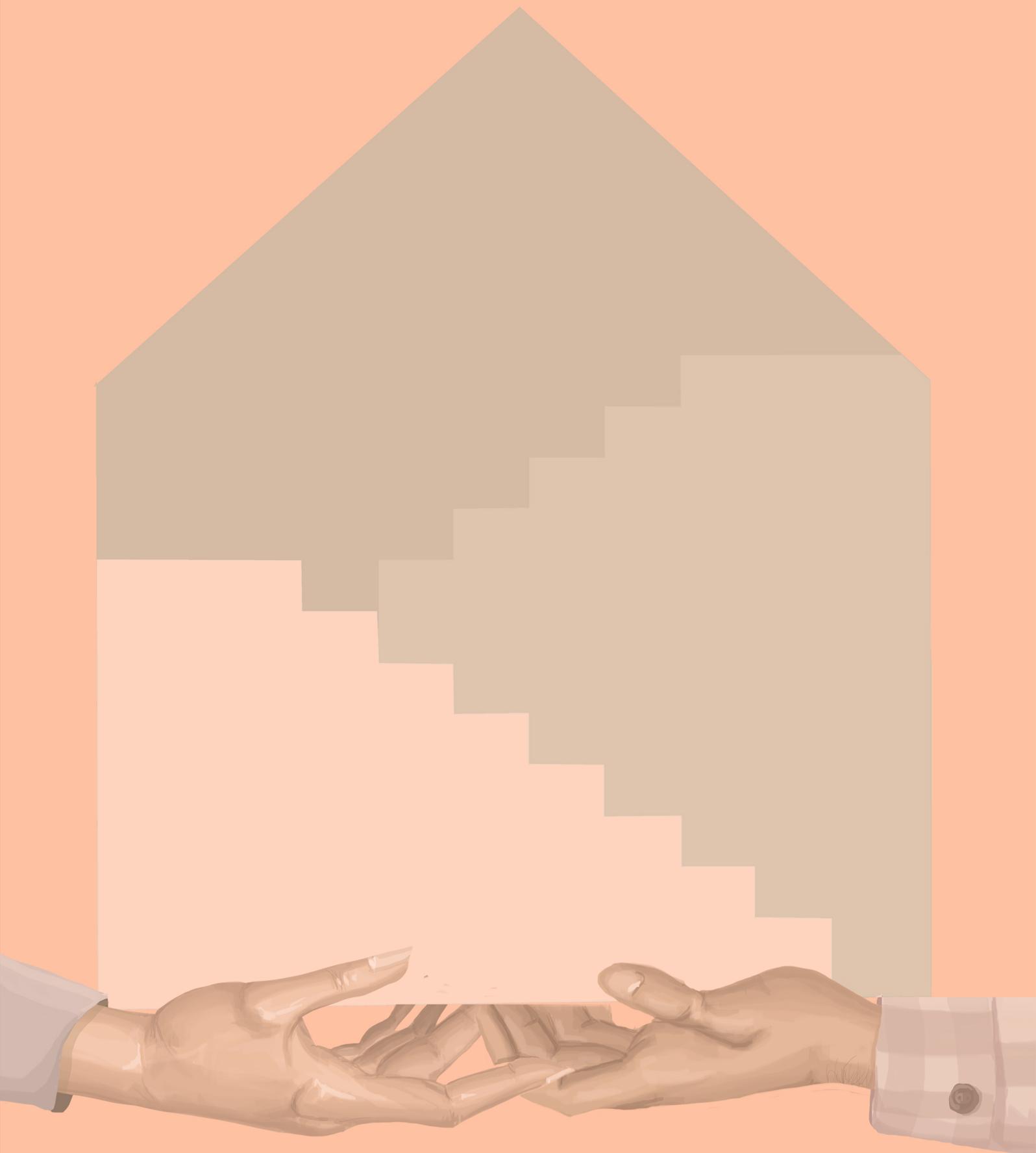
En la parte empírica, se presenta la metodología que define esta investigación, donde se ponen de manifiesto las características de los participantes que han intervenido en el estudio, un total de 560 progenitores y tutores legales de niños de 3 a 6 años de Educación Infantil que contestaron, a través de una encuesta virtual, a diferentes aspectos relacionados con sus características personales, profesionales, del funcionamiento familiar y del comportamiento de sus hijos. A su vez, se presentan los instrumentos de evaluación manipulados para recoger la información y el procedimiento llevado a cabo para ponerse en contacto con los centros educativos, etc.

Posteriormente, en el apartado de los resultados se describe lo obtenido a partir de los estudios de datos realizados con el fin de responder a los objetivos de partida expuestos. En líneas generales, los resultados recogen que un adecuado clima familiar con elevada cohesión, expresividad y tiempos compartidos entre los miembros familiares, se asocia con niveles más bajos de problemas conductuales en la infancia, relacionándose negativamente con ciertos tipos de disciplina parental. A su vez, el clima familiar tiene relación con los estilos educativos y el estrés de los progenitores, siendo base esencial el grado de implicación en la crianza y determinando una mejora del comportamiento social. Por otro lado, la acumulación de eventos estresantes de los padres, puede llevar a la respuesta de conductas agresivas de los hijos y por ende, un menor desarrollo de las habilidades sociales. Además, se muestra que los estilos de

crianza caracterizados por el diálogo, en el que los progenitores comparten tiempo con sus hijos en diversas actividades diarias, se relacionan con una mayor competencia social en los menores.

Como conclusión general, la familia adquiere un papel relevante como primer contexto de socialización, en la adaptación social y personal de sus miembros. Asimismo, el buen clima familiar propicia una adecuada competencia social en los menores, modificando los problemas conductuales y contribuyendo a la mejora de los estilos educativos y el estrés parental.





*“El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y el futuro de la sociedad”.*

**María Montessori.**

## **CAPÍTULO 1: COMPETENCIA SOCIAL EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### **1. Competencia social en Educación Infantil**

#### **1. 1 Aproximación conceptual a la competencia social**

Si observamos cualquier cultura, el niño vive en un contexto social en constante relación con la familia, nace en comunidad, en la sociedad a la que pertenece y donde se desarrolla. Para amoldarse, debe aprender e interiorizar un conjunto de habilidades individuales y sociales en esta compleja red social. Por tanto, la socialización tiene como objeto la adaptación de los niños en la sociedad y en la cultura que los acoge, mediante la interiorización y el respeto por las normas y los comportamientos (Durkheim, 1975).

En esta línea, se parte de un acercamiento a la competencia social como la destreza principal para el correcto desarrollo en la sociedad, siendo una habilidad para enfrentar las necesidades de manera adecuada. Con frecuencia, como señala Alba (2013), los conceptos habilidad social y competencia social son usados como sinónimos debido a una falta de delimitación conceptual, pero no son términos intercambiables (Dirks et al., 2007). Las habilidades sociales son las capacidades para llevar a cabo una tarea interpersonal competentemente, siendo estas conductas aprendidas. Algunos ejemplos de esto son: saber usar la palabra no, responder a un saludo, empatizar, expresar tristeza, elogiar positivamente a los demás, etc.

Según Gresham (1988) hay tres acepciones de habilidades sociales que siguen en vigencia aun teniendo en cuenta que son de décadas pasadas: *aceptación de los iguales* (son niños hábiles populares o aceptados en la escuela o comunidad, pero no identifican comportamientos específicos); *conductual* (comportamientos específicos que maximizan la posibilidad de conservar el reforzamiento o restar el correctivo sobre el comportamiento social, pero no asegura que los comportamientos sean importantes); *validación social* (las habilidades con competencias conductuales que propician que el niño tenga relaciones sociales positivas con otros y confronte eficazmente las demandas de su entorno, conllevando el beneplácito de los compañeros y la adaptación social).

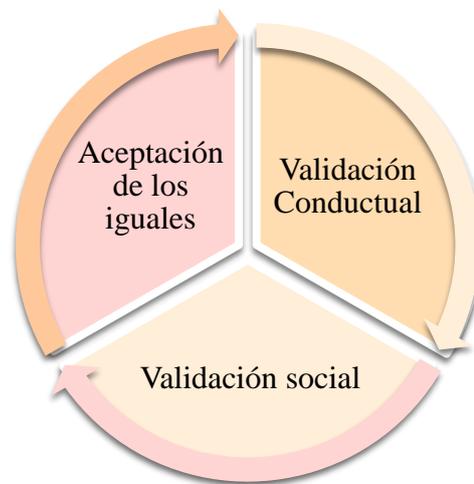


Figura 1. Acepciones de habilidades sociales según Gresham (1988)

Por otro lado, la competencia social ha sido investigada durante décadas, pero no ha sido fácil delimitar una acepción para la misma, ya que, no existe un concepto universalmente aceptado de competencia social (Monjas, 1999). Acercarse al concepto inicial, evolución y terminología de la exploración en competencia social, puede ayudar a su posterior clasificación (Losada, 2015). A su vez, algunos autores definen la competencia social en términos de conductas específicas y otros destacan la importancia de variables cognitivas y afectivas, abarcando un campo de investigación relevante, con un gran desarrollo en las últimas décadas

(López De Dicastillo et al., 2008). Según Paula (2000), esta falta de acuerdo es debido a que la conducta está determinada situacionalmente y a los cambios experimentados por la investigación en relación con la competencia social. En definitiva, en la etapa final del siglo XX y comienzos del siglo XXI, los estudios determinaban un tipo de competencia concreta: la competencia social.

## **1.2. Recorrido histórico del término competencia social**

Según Lopez De DiCastillo et al. (2004), los primeros estudios sobre competencia social remontan a la década de los años 30, donde se especializaron en temas relacionados con la conducta social, la socialización infantil, la inteligencia e incompetencia social en personas con deficiencia mental entre otros casos. A final de la década de los años 50, Wolpe (1958) usa el concepto “conducta asertiva”. Después en los años 60 nace un interés por el estudio de las habilidades sociales y la competencia social, desde el punto de vista médico y terapéutico. Posteriormente, en los años 70, emergen los originarios programas, como el aprendizaje estructurado de Goldstein (1973), con la finalidad de disminuir el déficit en habilidades sociales. Más tarde, a partir de los años 80, la intervención es destinada a todas las personas, con la finalidad de prevenir no solo rehabilitar, enfocándola a todos los alumnos y con la figura del profesor como agente esencial para llevar a cabo los programas (Caballo, 1993; Michelson et al., 1987; Monjas 1999; Trianes 1996) entre otros. Finalmente, al terminar los años 90, con los trabajos de inteligencia emocional y empatía de Eisenberg (2000) y Hoffman (2002) fue cuando los sentimientos adquieren valor en el desarrollo intrapersonal. Los términos mencionados se verán ampliados en siguientes apartados, como conceptos cercanos a la competencia social (ver tabla 1).

Tabla 1

*Evolución de los estudios sobre competencia social de Lopez de DiCastillo, Iriarte y González- Torres (2004)*

<b>Primeros trabajos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducta social</li> <li>• Medida sociométrica</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Habilidades sociales</li> </ul>	+Perspectiva clínica y remedial
<b>Década de los 70-80</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables de mediación y cognitivas</li> </ul>	+Prevención
<b>Década de los 90</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables afectivas             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Empatía</li> </ul> </li> </ul>	

### 1.3. Evolución y cambio conceptual de la competencia social

Después de llevarse a cabo una modificación conceptual del término competencia social con el paso de los años, se presenta un amplio cambio evolutivo en el propio concepto, (Bisquerra y Pérez, 2007, p.3) la explican como “la capacidad de congregar de manera adecuada los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes aceptadas para llevar a cabo actividades diferentes con aptitud y vigor”. En la misma línea, López De Dicastillo et al. (2008) resaltan el aporte positivo para el ser humano, su profesionalidad y la capacidad para desarrollarse en sociedad y la necesidad de recuperar valores en la sociedad en la que vivimos. A su vez, Rose-Krasnor (1997) unió diferentes definiciones dadas por algunos autores, pero para muchos ha sido definida como el éxito social (Attili, 1990); para otros como la destreza para

elegir la manera de actuar más correcta en cada momento (Goldfried y D’Zurilla, 1969). También, es la “habilidad para producir respuestas adaptativas beneficiándose de las oportunidades” (Waters y Sroufe, 1983, p. 79); y la destreza para conseguir propósitos personales y sociales, manteniendo relaciones auténticas con los demás, añadió Krasnor (1992). Según Monjas (1994) la competencia social es un constructo incierto e integral que requiere el impacto social de comportamientos concretos en los agentes sociales del propio entorno. Esta competencia se lleva a cabo mediante una serie de procesos internos a nivel cognitivo, afectivo, conductual y contextual. Más tarde, la misma autora (2011, p.39), plantea una definición teórica que recoge varias dimensiones de la competencia, entendida como: “unión de capacidades, conductas y estrategias, que admiten a la persona edificar y poner en valor su propia identidad, actuar de manera competente, establecer relacionarse complacientes con otras personas y afrontar positivamente, las solicitudes, los desafíos y los problemas de la diarios, propiciando su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y llevar una vida repleta y placentera”. Sin embargo, Dodge (1985) considera que el comportamiento social, es la respuesta ante una tarea social específica y que dicha tarea es el primer componente de toda interacción social, un componente externo al sujeto, un componente social que hace referencia a las características de la cultura, del contexto, de una situación o de una tarea concreta.

Cabe destacar, que existen dos enfoques distinguidos para definir la competencia social (Waters y Sroufe, 1983) citado por Romero (2018). Desde el primer enfoque, es explicada como un concepto molar y desde el segundo, como conductas específicas adquiriendo las variables sociales, cognitivas y afectivas para adaptarse a una situación concreta. Con todo ello, la competencia social se define como la recopilación de destrezas que se habilitan para crear lazos con los demás de manera positiva y propiciando un correcto acuerdo social y escolar (Mcloughlin, 2009).

Tras este recorrido, según Justicia-Arráez (2014) se extrae un ajuste acerca del reconocimiento de dos tipos de componentes en la competencia social que posteriormente se desarrollarán, entre las que están las variables internas (cognitivas, afectivas y conductuales) y externas (agentes de socialización y contexto) que afectan en el desarrollo de la conducta socialmente competente y, por consiguiente, en el éxito social posterior.

A su vez, la familia afecta también a la competencia social de los hijos tanto en sus decisiones, sus habilidades comunicativas, la resolución de problemas, la estabilidad emocional de manera interna; y los estilos educativos, el afecto, el apego establecido, de manera externa (López De Discatillo et al., 2008), y si se tiene en cuenta el colegio, al ser de los contextos más colindantes al niño, se entiende que los progenitores y docentes les corresponde aportar patrones de comportamiento que propicien relaciones donde la base fundamental sea el respeto.

#### **1.4. Términos relacionados con la competencia social durante la primera infancia**

En el siguiente apartado se presentan conceptos estrechamente relacionados con la competencia social y las habilidades sociales en la primera infancia que, de manera progresiva, comenzaron a utilizarse.

##### **1.4.1 Asertividad**

El concepto de asertividad se puede integrar dentro de la concepción amplia de habilidades sociales, definiéndose como el *estilo* con el que actuamos. Según Caballo (1993) implica la expresión directa de los sentimientos, emociones, necesidades, sin castigar a los demás, cuyo objetivo no es conseguir lo querido sino transmitirlo claramente. El niño que es asertivo, tiene un buen concepto de sí mismo y se hace respetar por los demás.

### **1.4.2. Inteligencia emocional**

El concepto inteligencia emocional, tiene sus raíces en el significado de *inteligencias múltiples* designado por Gardner a finales de los años 80. Entre ellas, la más destacada, es la que se denomina *inteligencia personal*, incluyendo inteligencia intrapersonal (relacionada con nosotros mismos) e interpersonal (capacidad para comprender a los demás y que se divide en liderazgo, aptitud de establecer relaciones y amistades, resolución de conflictos y habilidades para el análisis social (Gadner, 1995). Por otro lado, Daniel Goleman define años más tarde, la Inteligencia emocional como la capacidad de establecer contacto con los sentimientos, elegir entre ellos y a partir de este mecanismo, orientar la conducta y responder correctamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás (Góleman, 1996). Según Nuevo y Morales (2007) es crucial ayudar en la mejora de la inteligencia emocional, con el fin de aprender a expresar emociones y sentimientos, afianzando su carácter y voluntad; y creando, el autocontrol, la autonomía, la empatía, la autoconciencia y las habilidades sociales.

### **1.4.3. Autoconcepto y autoestima**

El autoconcepto es el conjunto de percepciones que tiene el sujeto de sí mismo, y la autoestima es la valoración positiva o negativa de uno mismo, apreciando el propio autoconcepto. La autoestima tiene relación con la personalidad y la competencia social, influyendo en cómo la persona se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se comporta (Clark et al., 1993).

## **1.5. Componentes de la competencia social**

Seguidamente se establece una clasificación describiendo comportamientos y habilidades que constituyen la competencia social.

### 1.5.1. Componentes internos de la competencia social

En este apartado se presentan las variables de tipo afectivo, cognitivo y conductual (López De Dicastillo et al., 2008) como señalan estos autores:

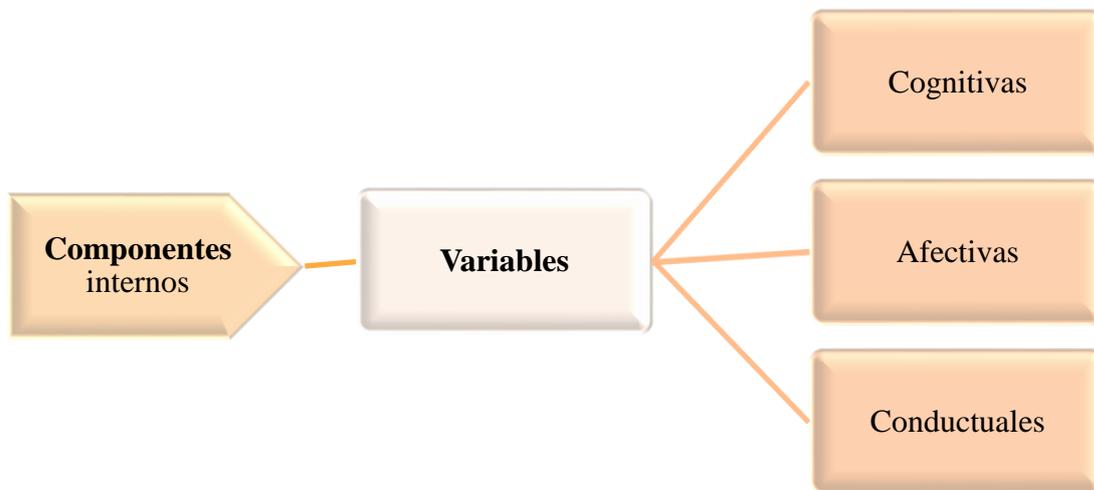


Figura 2. Componentes internos de la Competencia social según López De Dicastillo et al. (2008)

*Variables cognitivas.* Según Webster-Straton y Lindsay (1999), contribuyen al estudio de la cognición social como componente de la competencia social. Entre ellas, el conocimiento social, la resolución de problemas, las metas y expectativas, la valoración de sí mismo, etc.

*Variables afectivas.* Relacionadas la competencia social y emocional, donde la competencia emocional tiene cabida en la competencia social, propiciando su desarrollo Denham y Brown (2010). Entre ellas se encuentra, la comprensión, la empatía o características temperamentales (estabilidad /inestabilidad emocional).

*Variables conductuales.* Son habilidades sociales tales como ayudar, respetar, pedir y conferir favores, conservar conversaciones o iniciarlas, saber recibir críticas, etc. Han sido numerosos

los escritores que han querido sintetizar las diferentes habilidades (Arteaga et al., 2004; Del Prette y Del Prette, 2011; Monjas, 2012; Ribes et al., 2005) creando los siguientes tipos:



Figura 3. Tipología de Habilidades según diversos autores

A su vez, existen factores de temperamento y personalidad influyentes en la competencia social en el modo en que una persona se relaciona con su entorno y con los demás. Teniendo en cuenta investigaciones recientes, se concluye que la usanza de unas correctas habilidades sociales es un factor de defensa frente a patrones antisociables como, por ejemplo, el bullying (Ttofi et al., 2014; Vassallo et al., 2013), aunque cabe resaltar que dentro de los factores de protección más relevantes para el cuidado previo de la conducta antisocial se encuentra la competencia social (Justicia et al., 2006).

En resumen, los niños descifran los sentimientos en los intercambios con otras personas, dándole solución a sus propios conflictos. Cuando no logran estas instrucciones, estas actitudes se pueden transferir generacionalmente, encontrando una herencia familiar de fallas en la capacidad mentalizadora y de creación de un vínculo sano y estable (Justo et al., 2015).

### 1.5.2. Componentes externos de la competencia social

Existen una serie de componentes externos que influyen en la competencia social, según Justicia- Arráez (2014), los agentes principales de socialización (familia, maestros, iguales) así como otros agentes y factores contextuales (medios de comunicación, vecindario, comunidad, cultura), que serían las variables externas que inciden en la competencia social.

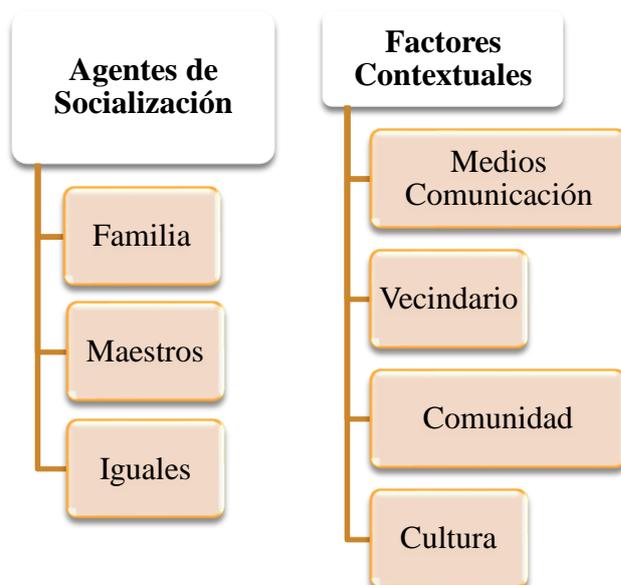


Figura 4. Componentes externos de la Competencia social según Justicia-Arráez (2014)

## 2. Teorías y modelos sobre competencia social

Concurren diferentes modelos para intentar explicar la naturaleza de la competencia social y las interacciones sociales. Seguidamente se exponen algunos de los más distinguidos, pero no son los únicos existentes.

## 2.1. Modelo tricomponente de la competencia social Cavell (1990)

En el presente modelo, Cavell (1990) entiende la competencia social como un constructo multidimensional establecido en un orden jerárquico de la siguiente forma: ajuste social, ejecución social y habilidades sociales. Según el autor, el modelo toma como punto de partida dos premisas básicas: en la primera establece que ni los determinantes ni los productos del funcionamiento social, serán acertados al margen de la ejecución en sí. La segunda premisa, se fundamenta en que es indispensable involucrar la valoración del contexto en la valoración de eficacia de las interacciones. Por otro lado, el ajuste social está situado en lo más alto, refiriéndose al desarrollo de metas en una sociedad concreta.



Figura 5. Modelo tricomponente de Cavell (1990)

## 2.2. Modelo D´Zurrilla (1993)

La resolución de conflictos necesita de un proceso cognitivo-afectivo-comportamental que ofrece la solución de un problema y el elemento principal para ser socialmente competente. El modelo de D´Zurrilla (1993) está compuesto por las cogniciones en la orientación del problema y las habilidades específicas para resolver conflictos, incluyendo: definición y formulación del mismo, listado de soluciones, toma de decisiones y evaluación de la solución resultante. Dicho autor pone de manifiesto la relevancia de conseguir una solución satisfactoria. Por todo ello, la resolución de conflictos y la competencia social se plantean diferentes, ya

que la competencia social se define de manera más amplia incluyendo habilidades sociales y respuestas que ayudan a la persona a controlar las exigencias de la vida.

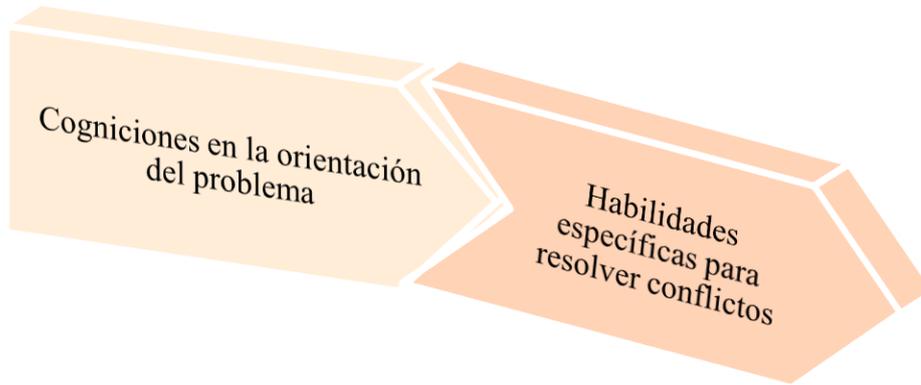


Figura 6. Modelo D'Zurrilla (1993)

### 2.3. Modelo de Crick y Dodge (1994)

En el modelo de competencia social, Crick y Dodge (1994) se plantean unos pasos de procesamiento de información conformados por:

- Decodificación de indicadores externos e internos
- Representación mental de los indicadores
- Clasificación de meta
- Búsqueda de respuestas sociales
- Elección de respuesta y evaluación de consecuencias
- Ejecute de la respuesta.

El modelo plantea que las personas forman parte de actividades de procesamiento de información social, siendo un proceso cíclico y no lineal.

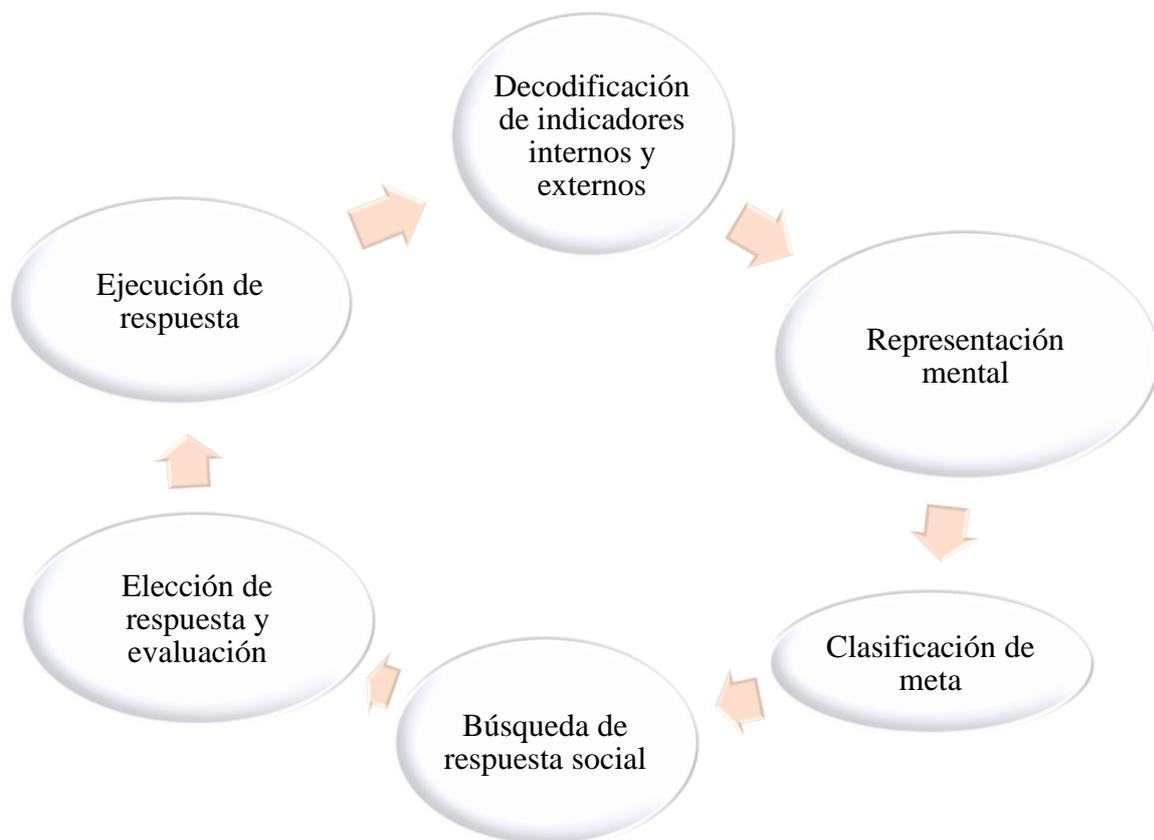


Figura 7. Modelo de Crick y Dodge (1994)

#### 2.4. Modelo de prisma de la competencia social Krasnor (1997)

Este modelo se entiende a partir de la competencia social mediante la analogía de un prisma en varios niveles. El nivel teórico es el más elevado, después se establecen los índices de competencia social y en último lugar, las habilidades. La competencia social, en el nivel teórico, implica un carácter contextual. En el segundo nivel, se establecen el autodomínio y el índice de dominio de otros. El autodomínio incluye los sucesos que dan lugar a las metas, los sentimientos de eficacia y el dominio de otros y a su vez, sugiere la posibilidad de formar parte de un grupo y cumplir con las expectativas. Estos índices se reflejarían en el estatus sociométrico, la calidad de las amistades, el apego seguro y la calidad del soporte social. Por último, el nivel de las habilidades representa el comportamiento y las motivaciones fundamentales, se incluyen la toma de perspectiva, la comunicación, la empatía, la regulación emocional, etc. En

consecuencia, cuando las habilidades y motivaciones son eficaces, los niños obtienen buenos resultados en competencia social.



Figura 8. Modelo de prisma de la competencia social Krasnor (1997)

## 2.5. Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011)

Del Prette y Del Prette (2011) definen la competencia social como la habilidad para expresar acciones, sentimientos y pensamientos teniendo en cuenta las necesidades culturales, contextuales y personales, mejorando las relaciones con uno mismo y los demás.



Figura 9. Modelo de competencia social de Del Prette y Del Prette (2011)

### **3. Desarrollo de la competencia social en la primera infancia**

Existe un acuerdo en la comunidad científica que concreta el periodo de la infancia como un momento privilegiado para el aprendizaje y las prácticas de habilidades sociales. En la etapa de Educación Infantil tiene lugar un desarrollo de manera intensa de diversas capacidades mentales y una serie de permutaciones cualitativas en el propio pensamiento infantil. La educación del niño en esta etapa afecta extremadamente en su aprendizaje escolar y en su acción social. En la primera fase de la vida, éste lleva a cabo sus primeros aprendizajes e inicia su acercamiento al mundo, comienza a elaborar su desarrollo interactuando con el medio en un cuadro social que le admite asimilar las normas y las propias relaciones con los demás (Bernardo et al., 2011). En esta etapa las habilidades sociales llevan consigo la interacción con sus iguales, las primeras manifestaciones prosociales, el conocimiento de las reglas y la comprensión de emociones entre otros (Lacunza y Contini, 2009). Cuando el niño descubre las actividades de manera lúdica que puede llevar a cabo, se produce un cambio del juego solitario o en paralelo hacia otro tipo de juego cooperativo que busca superar la etapa egocéntrica mediante el juego simbólico y de roles. A su vez, son necesarias las conductas como hacer críticas y alabanzas, ofrecer ayuda y opiniones, resistir a presiones grupales entre otras (Monjas Casares, 2004). Por otro lado, según Kelly (2002), las habilidades que tienen relación con la competencia social infantil son los saludos, el hacer y responder preguntas, los elogios, la conducta cooperativa y la responsabilidad afectiva entre otras.

Un relevante patrón que recopila aspectos cognitivos y sociales, es el desarrollo y comprensión de las propias emociones según el momento evolutivo en el que se encuentre el niño. Widen (2002) argumentó que, primeramente, a los 3 años, se produce la distinción entre emociones positivas y negativas. Pueden sentir orgullo o vergüenza, llevar a cabo la expresión de

quejas o halagos, dependiendo de cómo es su socialización y de las características de personalidad parentales. Más tarde, a los 4-5 años comienzan a diversificar entre las emociones elementales: alegría, enfado, tristeza y miedo. A los 6-7 años, empiezan a diferenciar emociones sociales como el orgullo, la vergüenza, la sorpresa o el asco. A su vez, Hatch (1987) investigó mediante varios estudios sobre el desarrollo de la competencia social infantil encontrando que, a los cuatro años aproximadamente, los niños suelen poseer un concepto de sí mismos, ayudando a desarrollar relaciones de amistad con sus iguales a los que se acerca, saluda, sonríe, toca, etc. Según Griffa y Moreno (2005), a los cinco años los juegos grupales se caracterizan por una participación activa, definiéndose el liderazgo y la cohesión grupal. De esta forma comienzan las primeras manifestaciones prosociales, compartiendo juguetes, ayudándose entre ellos y desarrollando destrezas de este tipo desde los dos años en el propio ambiente familiar.

Cabe destacar en el presente apartado que, según Monjas (2012), citado por Romero (2018), la competencia social en la etapa que concierne a la investigación, se logra a través de los mecanismos siguientes en la infancia: 1) *Aprendizaje por experiencia directa*. En este aprendizaje, las conductas interpersonales funcionan según las consecuencias tras cada actuación social y se extingue por la ignorancia, castigo, etc. llegando a afectar a otras conductas. 2) *Aprendizaje por observación*, en el que hay actuaciones que se interiorizan por observación de otros, mediante la ejemplificación e a imitación de conductas. 3) *Aprendizaje verbal o instruccional*. Este aprendizaje se produce a partir de una forma indirecta, mediante lo que se llega a decir o comentar y por último, 4) *Aprendizaje por feedback interpersonal*. El feedback requiere una explicación de cómo ha sido el comportamiento, ayudando a usar un correctivo sin el uso de los ensayos, pudiéndose entenderse a su vez, como reforzamiento social.

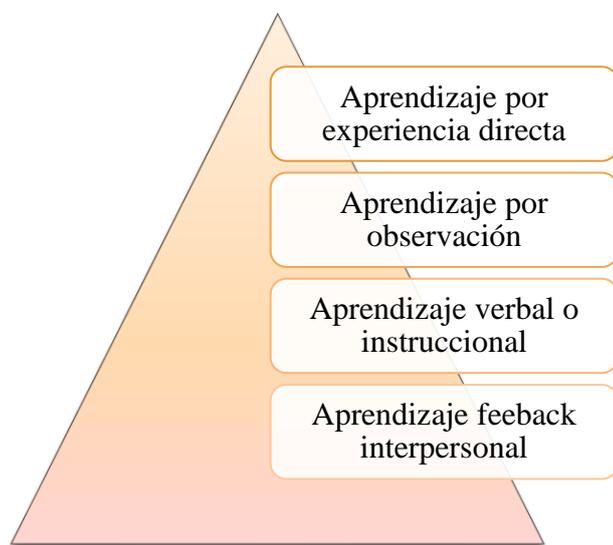


Figura 10. Mecanismos de la Competencia Social de Monjas (2012)

A modo de resumen, en la primera etapa de Educación Infantil, los niños aprenden nuevas conductas decisivas para etapas posteriores. En la etapa de 3 a 6 años, los niños consiguen progresar y desarrollar su propia competencia social en la escuela, mediante la adquisición de normas sociales, el desarrollo de habilidades interpersonales, el trato con los demás, la resolución de conflictos, el control de las emociones, etc., iniciando su propia socialización que se debe reforzar, apoyar y evaluar por padres y docentes, ya que esta relación con la competencia social adquiere una especial importancia como posteriormente se menciona en siguientes apartados.

#### **4. Evaluación de la competencia social en la infancia**

La evaluación de la competencia social, debido a la complejidad y la multidimensionalidad del concepto hace que la tarea evaluadora sea más complicada (Trianes et al., 2002). Entre algunos de los problemas que hacen dificultosa la tarea de evaluar, según Monjas (1994), se encuentran: falta de acuerdo en la definición, como se ha estudiado con anterioridad, procedimientos sobre cómo evaluar, escasez de instrumentos estandarizados con fiabilidad y validez

para la etapa infantil, olvido de evaluación de conductas cognitivas y emocionales, etc. De alguna manera cada evaluador aporta su punto de vista propio y diferente, y contribuyen a una visión más completa de la competencia social de manera general o específica del niño/a.

Según el modelo más consensuado, (Cavell, 1990; Greenspan, 1981; Gresham, 1981; McConnell y Odom, 1986; McFall, 1982; Meichenbaum et al., 1981) las habilidades autoevaluadas definen los comportamientos desde el punto de vista competente, de situaciones definidas que se evalúan por agentes sociales notables, que tienen en cuenta la conducta competente de acuerdo con pautas, reglas y ponderaciones de los contextos socioculturales que se toman de referencia. A partir de esto, se tienen en cuenta características de los sujetos a estudiar, tareas, observadores, familias, etc. Según Trianes et al. (2002), desde una perspectiva de triple naturaleza: *interna* (creencias, emociones, etc.) llevadas a cabo mediante autoinformes, *comportamientos externos* (recogidos por observación) y, por último, *valoraciones de agentes externos* (profesores, compañeros/as y progenitores, que son los más utilizados en el ámbito escolar que concierne al presente estudio).

Por otro lado, Walker et al. (1992), citado por Justicia-Arráez (2014), idearon una clasificación a nivel general a partir de dos tipos de procedimientos para medir la competencia social en los primeros años de vida: la perspectiva que otros tienen acerca del comportamiento de los niños (*observación directa, calificaciones de los padres/profesores, punto de vista de los compañeros/as, etc.* y, por otro lado, *las medidas de autoinforme o roleplaying*. En esta línea, Monjas (1994), ofrece una categorización de los métodos de evaluación de la competencia social. Seguidamente se plantean los métodos de observación y los procedimientos de autoinformación.

#### **4.1. La observación directa**

La información directa es considerada un sistema de evaluación muy usado para conseguir datos del comportamiento social de un niño. En la observación directa se encuentran la observación natural y la observación en situaciones artificiales, citado por Romero (2018).

*La observación natural*, es un medio ideal que se refiere a un momento real, teniendo en cuenta las relaciones con los demás de un niño en su propio entorno (Eisler, 1976; Nay, 1977). Además de conductas inadecuadas, se puede valorar lo que provoca la intervención en la enseñanza de destrezas a nivel social. Son necesarios uno o varios observadores, definiendo los comportamientos de manera clara. Entre estos métodos se encuentra el Código de Observación de la Interacción social (COIS), (Monjas et al., 1991), mediante un examen en el que se presta atención las interacciones entre iguales. Es posible llevar a cabo aspectos de manera cualitativa, mediante la observación, el registro de la tasa y la repetición de las interacciones.

*La observación en situaciones artificiales*, recoge los tests de *role-playing* o juego de papeles. Se tiene en cuenta en los momentos donde no es viable observar situaciones naturales. Se miden las respuestas sociales concretas que no se alcanzan en ambientes naturales. Comúnmente, uno o más ayudantes llevan a cabo una situación estimulando al niño a responder. Su ventaja principal es conseguir la toma de datos acerca de las prácticas sociales. Rehm y Marston (1968) crearon el test de *role-playing* para una investigación de manera pionera.

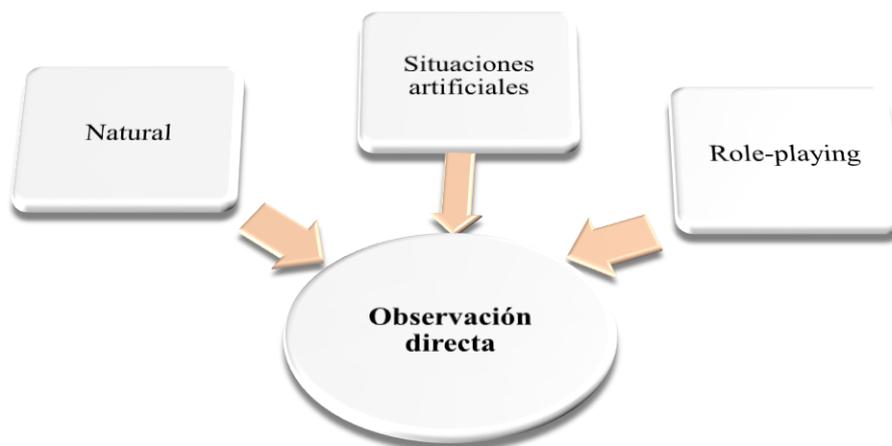


Figura 11. Estrategias de adquisición de datos de la Conducta social

#### 4.2. Los informes de las personas

Las apreciaciones e informes a partir de la observación de padres, maestros, compañeros ofrecen datos significativos para la valoración de las habilidades sociales. Radican en aglutinar ambas medidas desiguales, como el autoinforme y las valoraciones del experto (Michelson et al., 1987). Los informes de los profesores son ventajosos debido a la manera fácil para llevarlos a cabo, identificando los déficits de competencia social. Para ello, se llevan a cabo medidas sociométricas, detectando los problemas de habilidades y de interacción social. Avilés (2013) añade, que las medidas sociométricas son satisfactorias para evaluar y detectar circunstancias de violencia y acoso (bullying y/o cyberbullying).

Cabe realizar una mención especial, a uno de los cuestionarios más usados de competencia social, el *Preeschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) de Merrell (2002), adaptado a la población española (Benítez et al., 2011). Dicho cuestionario mide la competencia social y las dificultades de comportamiento de niños de 3 a 6 años con ayuda de los padres y maestros. A su vez, una de las medidas utilizadas para obtener datos del comportamiento

social es el *Inventario de la conducta problema* de Walker (Walker Problema Behaviour Inventory Checklist) (WPBIC) (Walker, 1970), que discrimina los niños con problemas de comportamiento de los que no los tienen.

#### **4.3. Las medidas de autoinforme**

Actualmente, se cuenta con diferentes ordenamientos para llevar a cabo la estimación de habilidades sociales pero ningún instrumento validado y fiable de manera universal. Las primeras medidas de autoinforme, eran versiones de adultos midiendo asertividad, por ejemplo, la Escala de asertividad de Rathus (*Rathus Assertiveness Scale*) (Rathus, 1973).

Con las medidas de autoinforme, los niños son los que informan acerca de su propio comportamiento social, pero la mayoría de escalas están destinadas a adultos. En España, en investigación y ambientes escolares se usan instrumentos evaluadores de conducta social. Monjas (1992) propició el *Cuestionario de habilidades de interacción social* (CHIS), que describe conductas interpersonales adecuadas: habilidades sociales básicas, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con emociones y sentimientos, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades de relación con los adultos.

### **5. Las relaciones familiares y escolares en la competencia social de los niños de Educación Infantil**

En el tiempo de mejora de la competencia interpersonal en la primera infancia, la familia y las iniciales figuras de apego llevan a cabo un papel fundamental. Por ello, la influencia recíproca entre el apego y situaciones en riesgo social resulta distinguida, especialmente la importancia de que los padres ayuden a los hijos a procesar los estados emocionales propios y ajenos de manera afectiva y cognitiva (Marrone, 2014). Concretamente, es la sensibilidad materna, uno de los factores que facilita el desarrollo socioemocional de los niños al tolerarles la

exploración al entorno de manera segura, propiciar la experimentación, regulación y expresión de emociones de forma apropiada social y culturalmente, promoviendo competencias interpersonales correctas (Palmer et al., 2013). Con ello, la sensibilidad de los progenitores, el apoyo y la intrusión de estos, predicen el desarrollo de la competencia social de los hijos (Barnett et al., 2012), siendo el apoyo de los padres, cálido y afectivo, mientras que la intrusión se refiere a lo negativo, controlador o la falta de autonomía en la crianza de los hijos (Dotterer et al., 2012). Según Echeburúa (1993) la estimulación social que llevan a cabo los progenitores armoniza directamente con el nivel de desenvoltura social de los niños. Incluso, los sucesos novedosos durante los primeros años propician las habilidades sociales, de esta manera los niños asimilan recopilaciones de habilidades sociales insuficientes, respuestas de inhibición y/o de evitación (Monjas, 2000). Por ello, la interacción entre estos y los hijos es considerada la base sobre la cuál se construye el desarrollo social (Laible y Thompson, 2007). Además, la manera en que progenitores interactúan verbalmente con sus hijos, mediante guías y preguntas abiertas, ayuda a los niños a practicar su comunicación, promoviendo el mismo desarrollo social (Gallagher, 1993; Lee et al., 2012; Vygotsky 1978). Aunque hay evidencias que relacionan la manera de comunicarse verbalmente que tienen los padres con sus hijos, en relación con las habilidades cognitivas y su rendimiento escolar, los estudios al respecto son escasos (Mermelstine, 2017).

Actualmente, además de la familia adquieren un importante valor las imágenes demostrativas de interacción y observación como los iguales, cuidadores, instituciones, profesores/as, etc. que más tarde son desarrolladas en la presente investigación.

Por otro lado, según Semrud-Clikeman (2007) la segunda socialización llega cuando el niño se integra en el colegio y desarrolla una correcta competencia social mediante el refuerzo de los iguales llevando a cabo halagos, imitaciones, observación, comparaciones sociales, etc. (Hoffman et al., 1995) y es que, cuando controla emocionalmente, llega a reprimir u ocultar

emociones, diferenciando entre lo que le pasa internamente y lo que exterioriza (Hidalgo y Palacios, 2000). Con todo ello, Denham et al. (2003) sustentan que la buena relación con los iguales, favorece las estrategias resolutivas ante los problemas, siendo estas características potencializadoras de las propias habilidades sociales, desarrollando a su vez otros recursos como la espera de turnos, guardar el silencio cuando no deben hablar, integrarse en grupos, desarrollar el sentido del humor, e incluso, cabe resaltar, que la competencia social se ha relacionado repetidamente con el rendimiento escolar (Shala, 2013), considerándose muy importante para el éxito escolar de los menores.

En definitiva, el nuevo ambiente escolar requiere una adaptación social y de habilidades para construir amistades, aprender a cooperar y beneficiarse de manera óptima de las oportunidades de aprendizaje. El desarrollo cognitivo y emocional necesario para las interacciones sociales y afectivas se describen como competencia social (Kostelnik et al., 2014), como se ha comentado en anteriores apartados, siendo los niños con mejores habilidades de procesamiento socialmente más competentes (Ziv, 2013).

## CAPÍTULO 2. PROBLEMAS DE CONDUCTA EN EDUCACIÓN INFANTIL

*“El comportamiento de los niños  
es un reflejo del de los adultos”*

**Louise Hay.**

### **1. Aproximación conceptual a los problemas de conducta durante la infancia**

Los problemas de conducta en nuestro país forman parte de la realidad diaria. Durante épocas pasadas los problemas de conducta infantiles se han tenido en cuenta por su asiduidad en las revisiones científicas (Brauner y Stephens, 2006; Campbell et al., 2000; Tarver et al., 2014; Terzian y Fraser, 2005). En la actualidad, estamos inmersos en una época identificada por el rechazo de normas y disciplina a nivel familiar, produciéndose un distanciamiento del principio de autoridad que se vivió en épocas pasadas. Los problemas de comportamiento de los hijos (rabietas, desobediencias, arrebatos o actitudes agresivas) inquietan al ámbito familiar (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017). Este contexto está fundamentado en una falta de autoridad y disciplina que conlleva gran cantidad de problemas de comportamiento en los menores (Urra, 2006).

Actualmente, los comportamientos antisociales suponen una gran preocupación de las personas comprometidas con la educación y en muchas ocasiones para los propios padres, por ello es la principal razón de consulta a profesionales de salud mental (*American Psychological Association*, -APA-, 2002; Keenan y Wakschlag, 2000; Wakschlag y Danis, 2004).

Concretamente, en el contexto familiar y escolar, algunos niños y adolescentes presentan comportamientos que suelen llevar a futuros problemas y desórdenes. Incluso, la escasa

habilidad social de los padres para enseñar a los hijos a autorregularse es una de las causas que favorecen las dificultades de conducta. En esta línea, unas prácticas de crianza inadecuadas con interacciones negativas y un ambiente familiar inadecuado afectan a la adaptación de prácticas sociales en el niño, lo que aumentaría el riesgo de desarrollo de complicaciones conductuales posteriores (Kerr et al., 2004).

Ante esta situación los padres y el profesorado deben conocer las principales características y su adecuada intervención ya que las experiencias de crianza de los progenitores afectan en la conducta del niño y en su desarrollo. Sin embargo, es el propio comportamiento del niño el que influye en dichas prácticas parentales (Solís-Cámara y Díaz, 2007), pero con el fin de entender los problemas de conducta, no se puede olvidar el contexto evolutivo.

Según (Campbell, 2006, p.1): “(...), 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 (...)”

En investigaciones pasadas se consideraba que estas conductas son normales según evolución en la etapa infantil (Wakschlag et al., 2005). En esta línea, los problemas de conducta que brotan en la primera parte de la vida, evolutivamente son normales y no suelen persistir a lo largo del tiempo, sino que tienden a desaparecer (Patterson, 1986). Por otro lado, diversos estudios, señalan que la expresión precoz de comportamientos disruptivos puede ser una señal posterior con fiabilidad de problemas de conducta (Campbell et al., 2000). A su vez, Gesell et al. (1998) contrastan que durante el proceso se produce una relación funcional entre la modificación de las conductas y el período cronológico.

Teniendo en cuenta investigaciones recientes, según Benavides (2018), concretamente algunas de ellas en el año 2015, el 6% de madres y padres de hijos de entre 4 y 17 años de Estados Unidos, presentaron dificultades de comportamiento y emocionales a la hora de relacionarse con otras personas (*Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*, 2017). Por otro lado, en España, el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017) registró entre un 20% y 35 % de trastornos conductuales en niños y niñas de entre 0 y 9 años. En relación con estos datos, y en otros estudios de Calvete y Orue (2016), se registraron resultados similares indicando que el 8.7 % de los adolescentes españoles había utilizado violencia psicológica reiterada en el tiempo contra sus progenitores. Cabe resaltar, como dato referente al sexo, que la prevalencia de las dificultades de comportamiento se eleva a lo largo de la etapa infantil, siendo más habitual en el sexo masculino que en el femenino (NICE, 2014).

### **1.1. Definición de problemas de conducta**

Según ha publicado la *American Psychiatric Association –APA–* (2013) en el último *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), los desórdenes de conducta son un trastorno que se manifiesta mediante un “patrón de conducta repetitivo, persistente, con el que se violan los derechos básicos de otros, se quebrantan las normas sociales acordes con la edad y también las leyes” (p. 469).

Las conductas problemáticas son diversas y existen una gran cantidad de definiciones asociadas a las mismas. Sin embargo, como se ha mencionado de manera amplia, la conducta llega a ser problemática cuando implica un daño para sí mismo o para los demás y una inadecuada relación con el entorno social (Cava, 2016).

En definitiva, los problemas de conducta infantiles han sido presentados como actuaciones antisociales, disruptivas, rebeldes y problemáticas, que pueden diagnosticarse como desórdenes de conducta que conllevan un empeoramiento del día a día en casa, en el colegio y

no son manejables por los adultos del entorno cercano (Yu et al., 2012). A su vez, los conflictos en el comportamiento afectan al ajuste general de los niños en su ambiente (Romero et al., 2006) y, pasado un tiempo, si no se trabaja en ello, los efectos pueden complicarse derivando y propiciando la infracción y la delincuencia (Farrington, 2005). Algunas indagaciones apoyan que se llevan a cabo debido a perturbaciones de conducta (Dery et al., 2004; Herreros et al., 2004). No obstante, muchos autores lo precisan como las conductas que llevan consigo la transgresión de las medidas sociales, la infracción de los derechos de los demás y la pérdida de las posesiones (Clakins y Keane, 2009; Murray y Farrington, 2010).

## **1.2. Tipos de problemas de conducta durante Educación Infantil**

En la primera infancia, existen problemas de tipo disruptivo y negativista desafiante, desde de los criterios del DSM-5 (APA, 2014), los niños con dichos problemas presentan enfado, irritabilidad, a menudo pierden la calma, están enfadados y resentidos, tienden a ser vengativos, rencorosos, molestan a los demás deliberadamente, etc. Más tarde, dichas conductas, pueden producir comportamientos de tipo disocial que se observarán en la adolescencia.

Así, por ejemplo, teniendo en cuenta la etapa que concierne al presente estudio, entre los 2 y 3 años, los niños no hacen demasiado caso a las prohibiciones, pero aprenden normas y lo que está prohibido hacer y lo que no. Evolutivamente es normal la reacción agresiva si se les lleva la contraria. Entre los 4 y 5 años aproximadamente, los niños ya han interiorizado las pautas de su entorno más cercano y se comportan en base a ellas, sin embargo, pueden ser impacientes e impulsivos y manifestar conductas agresivas que tienden a desaparecer cuando los adultos intervienen con límites fijados y llevados a cabo sin excepción. Por todo ello, si estas conductas se llevan a cabo más de los primeros años de vida, dejando de ser una conducta infantil apropiada y convirtiéndose en una complicación que afecte a diversos espacios vitales

de los niños, pueden llegar a complicarse y generalizarse en consecuencias negativas posteriores.

En esta línea, según Sánchez (2008) existen unos importantes rasgos de las dificultades de conducta como surgir los primeros años vitales en el transcurso de desarrollo, que en cuantiosos casos son evolutivamente adecuados, esporádicos y tienden a desaparecer. Por otro lado, los trastornos tienen una persistencia mínima de 6 meses y perturban a lo personal, académico y familiar. A su vez, un gran número de investigaciones (Campbell, 2006; Flanagan et al., 2003; Keenan, 2000; Kochanska et al., 2001; Shaw et al., 2003) propiciaron tres ámbitos del ejercicio conductual y socioemocional en la infancia, que ayudan de manera fiable a discernir este tipo de problemas de conducta de los que no lo son, en base a la clasificación de Wakschlag (2005), (ver tabla 2).

Tabla 2

*Clasificación de áreas funcionales de conducta, sociales y emocionales de Wakschlag (2005)*

<b>Área funcional</b>	<b>Definición</b>	<b>Competente</b>	<b>Problema</b>
Control conductual	El niño regula la conducta según el ambiente social y emocional.	Desarrollo de las estrategias conductuales y asertividad.	Respuesta agresiva, enfado e intransigencia.
Regulación de la emoción	El niño regula la intensidad, duración y adaptación a la respuesta adecuada.	Mantenimiento de la afectividad positiva con el fin de buscar una estabilidad emocional.	Contestaciones aceleradas ante la frustración, dificultad para recuperarse en circunstancias estresantes.
Orientación social	El niño se preocupa por su ambiente social.	Iniciativa y búsqueda de estrategias sociales.	Respuesta alejada de las correctas normas sociales, conductas antisociales.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la investigación de Wakschlag (2005)

Por último, según Cavas (2016) desde el punto de vista individual del alumno, focalizándonos en su baja autoestima académica y familiar, su escasa empatía emocional y unas actitudes negativas hacia el profesorado y el colegio, se traduce como relevantes factores de riesgo. También lo son desde el punto de vista familiar, los estilos de socialización negligentes o excesivamente autoritarios, en los que existe poco afecto e implicación de los padres en la educación de sus hijos, así como los entornos familiares caracterizados por la mala comunicación, conflictos, violencia, inciden en mayores conductas problemáticas en los hijos. Por otro lado, son factores de riesgo en el contexto escolar, según la misma autora, las estructuras competitivas, la tolerancia hacia la violencia, el escaso apoyo del profesor y la poca atención a la evolución de las competencias emocionales del niño.

## **2. Teorías y modelos explicativos de los problemas de conducta durante la infancia**

Existen diversos modelos teóricos que intentan explicar los problemas de conducta en la infancia. En esta línea, algunas teorías se han focalizado en factores propios como las complicaciones de aprendizaje, impulsividad, inteligencia, etc. otras investigan variables externas como el ámbito familiar, social, etc. (Timmerman y Emmelkamp, 2005). Seguidamente, se presentan algunas teorías al respecto.

### **2.1. Teorías del desarrollo**

A partir de diferentes expertos (Gottfredson y Hirschi, 1990; Lahey et al., 1999; Loeber, 1990; Lynam, 1996; Moffitt, 1993; Sampson y Laub, 1992) se ha establecido una visión del progreso para exponer los problemas de conducta, teniendo en cuenta los comportamientos antisociales que llegan a ser crónicas tras la adolescencia y dan continuidad a ciertos patrones actitudinales durante la primera infancia. Tal como mencionan Rutter et al. (2006), los infantes que presentan tempranamente estos problemas se exponen a efectos negativos en el futuro que aquellos que comienzan en la adolescencia, como antes se ha mencionado.

## **2.2. Teorías del aprendizaje social**

Como punto de partida, se considera el conocimiento de integrantes conductuales y sociales influyentes en este problema. En esta línea, se estableció la proposición del aprendizaje vicario creada por Bandura (1987), en la que el niño adquiere normas sociales, juicios morales, autocontrol a partir de tres principios de aprendizaje que son la familia, el grupo cultural y el modelo simbólico. Posteriormente, Feldman (2003) incluye factores cognitivos y situacionales para explicar este tipo de conductas. Las modificaciones a nivel social afectan a la forma de vida y las pautas de comportamientos humano. Como consecuencia a la no resolución de estos problemas, se eleva la delincuencia produciéndose una eliminación de los valores.

## **2.3. Modelos Transaccionales**

Las características y conductas de los hijos están influenciadas no solo por los padres, sino también por la disposición y actitud del resto de adultos con ellos. Seguidamente se presentan algunos modelos transaccionales.

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

Patterson (1982) confecciona un plano hipotético argumentado en los diseños transaccionales y el aprendizaje social, que explica la manera de mantener los problemas de conducta infantiles. La práctica disciplinaria del modelo familiar fundamenta su modelo explicativo, por ello, la conducta antisocial aparece a nivel familiar en el momento en el que las prácticas parentales son incorrectas, por tanto, si establecen el uso de normas en la infancia, beneficiará el desarrollo positivo posterior.

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

El presente modelo, asume su nacimiento en la teoría clásica de Hill (1949), donde el estrés en la familia se genera por el desequilibrio entre la percepción que tienen los padres y su manera de llevar a cabo las tareas. En dicha teoría, Hill ofrece un modelo ABCX, donde el estrés produce una modificación familiar (A) que afecta a las fortalezas de la familia (B) y a su vez, al significado que se le dé (C), produciendo estrés o “crisis familiar” (X).

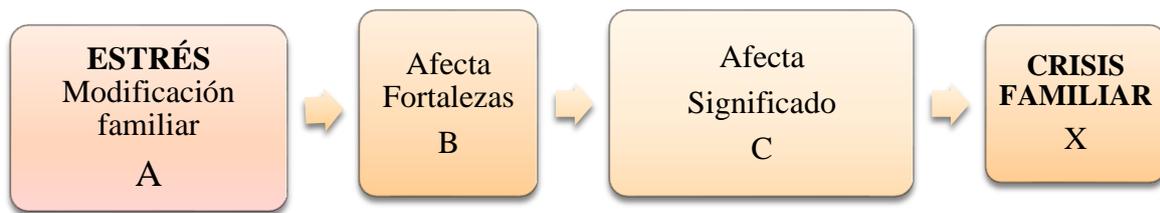


Figura 12. Modelo ABCX de la teoría clásica de Hill (1949)

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

El modelo biopsicosocial, mantiene una visión en la que hay dos factores de peligro para desarrollar problemas de conducta crónicos, entre los que se encuentra: el componente biológico, cultural y social. A su vez existen otras variables de riesgo como las experiencias con sus iguales, la relación con sus padres, la influencia de las instituciones sociales, etc.

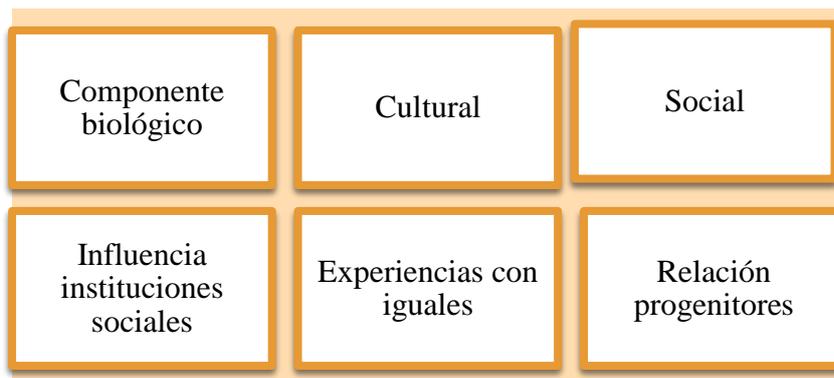


Figura 13. Variables de riesgo presentes en el Modelo biopsicosocial de Dodge y Pettit (2003)

### 3. Evaluación de los problemas de conducta

La evaluación y detección temprana de los problemas de conducta infantiles, tiene gran relevancia, ya que sin ella se pueden crear mayores dificultades y peores ajustes personales y sociales, pudiendo generar posteriormente, en el periodo de la adolescencia: promiscuidad sexual, problemas graves de conducta o abuso de drogas (Dishion et al., 2016). En esta línea, Webster-Stratton y Taylor (2001) señalan la multitud de causas de dichas conductas confusas en los primeros años que ofrecen una relación con los constituyentes de peligro.

Para la evaluación de los problemas de conducta, se pueden usar métodos como los que se llevan a cabo con la competencia social: informes, observación, medidas de autoinforme, etc. Seguidamente se resaltan algunos de los instrumentos más reconocidos para la evaluación de problemas de conducta:

- *Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes*, BASC, (Reynolds y Kamphaus, 1992; adaptada al español). El cuestionario, se menciona más ampliamente en los instrumentos utilizados en la presente investigación.
- *Temperament and Atypical Behavior Scale*, TABS, (Bagnato et al., 1999). Cuestionario cumplimentado por los progenitores y destinado a etapas superiores, entre 11 y 71 años con la finalidad de dar medida al temperamento, comportamiento y autorregulación.
- *Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil*, SPECI, (Garaigordobil y Maganto, 2012). Evalúa problemas emocionales y conductuales y está destinado a menores de entre 5 y 12 años, mediante de la apreciación de los profesores y a partir de 10 ítem, entre ellos: Retraimiento, Somatización, Ansiedad, Infantil-dependiente, Problemas de pensamiento, Atención-hiperactividad, etc.

Finalmente, cabe destacar que el factor basado en la protección, entre otros más relevante de manera preventiva de la actuación antisocial es la competencia social (Justicia et al.,

2006), por ello es fundamental que, de manera previa a las estrategias de intervención, se sensibilice a las comunidades educativas de la necesidad y valor de la prevención en este término.

#### **4. Importancia de la detección e intervención temprana**

En las últimas décadas, se han llevado a cabo propuestas de intervención para prevenir tanto la violencia escolar como competencias sociales y emocionales en los niños y adolescentes, combinando sensibilización en los alumnos y favoreciendo las relaciones interpersonales. Por ello, la mejora en esta etapa y el enfoque a familias es crucial en el cambio de los problemas de conducta (Larmar y Gatfield, 2007; Maalouf y Campello, 2014; Tully y Hunt, 2016), interviniendo como factores de protección. Como antes se ha mencionado, diferentes estudios han mostrado que, llevando a cabo unas adecuadas herramientas sociales, se consigue que actúen de protección ante conductas como el bullying (Ttofi et al., 2014; Vassallo et al., 2013). En esta línea, Webster-Stratton y Taylor (2001), apoyando el valor de la intervención temprana para eliminar la base de los problemas.

En la etapa de Educación Infantil, una intervención con los progenitores es una oportunidad que repercutirá positivamente en la familia durante mucho tiempo (Pearl, 2009). Por ello, el factor de protección del que se parte define la competencia social a partir de una serie de estrategias, que facilitan a las personas para llevar a cabo lazos con otras de manera positiva, propiciando un correcto ajuste social y escolar para la vida (McLoughlin, 2009).

En esta línea, existen diversidad de programas preventivos, pero se va a hacer especial mención al programa Aprender a Convivir, como programa específico destinado a intervenir con niños y niñas de 3 a 7 años, consiguiendo un óptimo desarrollo y mejora del comportamiento social en dicha etapa educativa, elaborado por el equipo de investigación (Alba, 2013; Justicia-Arráez et al., 2013; Fernández, 2010; Justicia, 2014; Justicia et al., 2008).

Finalmente, se destaca la necesidad de disponer en los centros educativos de protocolos de actuación ante posibles casos de acoso escolar reconocidos por todos, además de las adecuadas medidas preventivas.

## **CAPÍTULO 3. LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

*“Hay dos cosas que los niños deben recibir  
de sus padres: raíces y alas”.*

***Goethe.***

### **1. La sociedad y la educación en la actualidad**

#### **1.1. Una perspectiva cambiante de la sociedad**

Cualquier persona que observe la sociedad española logra descubrir que ha experimentado una serie de cambios en las últimas décadas a nivel social, personal, económico, educativo y de valores. Cambios en el avance del siglo XXI produciendo la denominada globalización, en diversos campos, especialmente en el de la familia. Este impacto ha sido bastante significativo para la unidad familiar, observándose modificaciones en su estructura, en los roles y en las funciones que tradicionalmente cumplía.

A modo de introducción en el capítulo, las familias españolas de primeros del siglo XXI son más diversas, versátiles y más frágiles, que las familias del siglo anterior. En la segunda parte del siglo XX, tuvo lugar una separación entre sexualidad y reproducción, un descenso de la fecundidad que conllevó el cambio fundamental del pasado. Por otro lado, la convivencia de la maternidad-paternidad y el avance hacia modelos más igualitarios hicieron posible el nacimiento de modelos familiares diferentes en el presente siglo XXI. Muchos investigadores utilizan el concepto de red familiar, en sustitución al de hogar, con el fin de indagar en la diversidad de familias actuales (Tobío y Fernández Cordon, 2013).

En relación con esta idea, se entiende como sociabilidad, la adaptación natural del ser humano con el fin de vivir en sociedad. Son muchas las definiciones del término, pero se partirá de la definición planteada por (Martín López, 2000, p.168), quien señala que la socialización es “el proceso a través del cuál los nacidos en una sociedad se convierten en miembros efectivos de la misma, desarrollando sus potenciales como seres sociales, e incorporándose las formas y los contenidos propios de un sistema cultural”. Existen diversos contextos de socialización; a continuación, se destacan los más relevantes:

- La familia como agente primero de socialización, donde se adquieren los valores para entender la sociedad de la que formamos parte.
- La escuela, como educación formal.
- El conjunto de iguales, que afectan a su vez al proceso de socialización.
- La influencia de los medios de comunicación en la sociedad.

En la actualidad, vivimos sumergidos en una sociedad en la que todo vale. Cualquier cambio que genere novedad es susceptible de ser seguido. Para entender estas modificaciones, García y Benito (1995) argumentan los siguientes instantes de cambio en la familia occidental desde el inicio de la Era Moderna: 1) la familia entendida desde el punto de vista de la producción al punto de vista del propio consumo, 2) el movimiento de familia extensa a familia nuclear y 3) la diversidad de tipos de familia. Dichas transformaciones se dan a partir de los años setenta, cuando de un modelo más severo y riguroso se pasa a un modelo más flexible, produciéndose diversas permutas dentro de la organización familiar y social.

Según Estévez (2016) en las últimas décadas han tenido lugar cambios diversos que han modificado la institución familiar, como la continua incorporación de la mujer al mundo laboral, el descenso de la nupcialidad y nacimientos, incremento de las uniones de hecho, la

variación de la edad de contraer matrimonio, el aumento de separaciones y divorcios, las familias monoparentales y reconstituidas, hijos nacidos fuera del matrimonio, incremento de nacimientos por reproducción asistida, tarde abandono del hogar, tardía obtención del primer empleo y cambio de la esperanza de vida entre otros, de los que más tarde se irán argumentando sus efectos. Todo esto conlleva la existencia de nuevas formas de convivencia, una modificación de los roles de género y la transformación de la estructura familiar entendida como tradicional.

## **1.2. Cambios sociales que afectan a la educación de hoy**

Uno de estos grandes cambios, con respecto al pasado, es la similitud entre progenitores e hijos. Como señalan diferentes autores (Alegret et al., 2005; Cowan et al., 1998; López, 1995) se parte de unos elementos normalizados como ser “amigos” de los hijos, la llegada de un consenso entre ambas partes sin llegar a imponer y la indagación de la educación democrática. Se busca hablar, compartir, dialogar, pero se regresa al modelo autoritario poniendo límites y exigiendo criterios.

Por otro lado, según Beck y Beck-Gernsheim (2001), el mundo laboral y la poca disponibilidad, implica modificaciones en las familias notables en la sociedad. La formación académica es una exigencia para todos, la consecución de títulos busca una estabilidad económica y social, ya que pueden ayudar a la permanencia familiar pero todo ello conlleva, demorar los compromisos de pareja y el momento de constituir una familia. A su vez, la esperanza de vida está aumentando; la fecundidad está disminuyendo, se elige tener menos hijos que en el pasado viéndose en la necesidad de comenzar una familia más tarde, por la necesidad de buscar una mayor estabilidad económica y laboral. El resultado de todo este cambio es lo que se ha definido como “familias de frijoles”, grupos largos y delgados de varias generaciones pequeñas que se van estableciendo (Grundy et al., 1999). Tampoco se puede obviar que actualmente, se

lleva a cabo el desarrollo en una sociedad globalizadora y consumista. Esto genera, según Gubbins y Berger (2004), que el insuficiente tiempo que proporcionan los progenitores a los hijos, ofrezca una serie de déficit afectivos que se intentan equiparar con objetos materiales. Por tanto, el consumismo adquiere valor y se aborda todo con más permisibilidad y flexibilidad de la cuenta y por consiguiente se genera un distanciamiento del adecuado modelo de crianza que da sentido a la vida familiar (Jiménez, 2005; Montesinos, 2002).

Otro aspecto relacionado es la influencia en la familia del mundo laboral por ambos progenitores. Actualmente, la profesionalidad de los hombres y mujeres y la familia va en la misma dirección, lo que conlleva positivamente, una riqueza personal para uno y otro, pero a la vez, una adaptación y compromiso mutuo. Sin embargo, esto lleva consigo la necesidad de buscar profesionales productivos y siempre disponibles, formados para el trabajo de la sociedad exitosa de este siglo. Este éxito comentado, propicia en sintonía con Coloma y Forni (2007) que se ofrezca menos tiempo a la familia, generando una serie de insuficiencias que afectan al progreso de los hijos. Como ya se ha mencionado con anterioridad, algunos autores (Covarrubias et al., 1983; Raczynski y Serrano, 1986) exponen que la incorporación de la mujer en el mundo laboral ha propiciado esta modificación, afectando a su vez, a una caída en la natalidad (Donoso, 2007), reflejándose en el trato de los hijos.

Según el Instituto de Estadística (INE) en 2019, la tasa de empleo es mayor en hombres con hijos en comparación a la de mujeres con hijos que va aumentando progresivamente con respecto a años anteriores (86.7% y 68.1% respectivamente). En esta línea, Caro (2016) sostiene que dichas modificaciones a nivel familiar están afectando al modelo de crianza tradicional familiar, pasando de una maternidad tradicional (con un sacrificio en el papel de mujer y madre) a una maternidad racional y de apego (compartida por ambos progenitores), en la que los roles de las demás piezas de la familia intervienen (Jiménez y Roquero, 2016), como posteriormente se expondrá.

A modo de resumen, si se tienen en cuenta de manera concisa cambios más recientes desde un punto de vista sociológico, se recogen los siguientes según Caro (2016, p.111-112):

- Segregación entre algunos aspectos antes intrínsecamente relacionados: reproducción, relaciones sexuales y matrimonio. Se derivan de ello matrimonios sin hijos, mujeres solteras que solicitan la reproducción asistida, etc.
- Acrecentamiento del divorcio, desde su consentimiento, cambiando la visión del matrimonio como un contrato, dejando a un lado el concepto de compromiso.
- Dilatación del tiempo para establecerse en matrimonio, por razones de diversa índole como la incorporación de la mujer al trabajo, las dificultades económicas, cambio valores, etc.
- Ruptura de la organización jerárquica de la familia, papel del hombres y mujer es más flexibles.
- Disminución de la cantidad de hijos, maternidad tardía, por postergar el nacimiento del primero. Esto conlleva la falta conciliación de la vida familiar con la laboral.
- Familia no es unidad de creación sino unidad de consumo.
- Ocaso del principio de autoridad.

En relación con este último cambio, según Bernal (2012) es imprescindible esta autoridad para el correcto desarrollo familiar y para el bienestar del propio niño; promoviendo la autoridad no arbitraria, que busca la libertad y el compromiso del menor. En esta línea, Caro (2016) argumenta que, en el actual contexto sociocultural, el prestigio de la autoridad ha producido consecuencias en la educación y en la familia. La influencia de unas concretas corrientes de pensamiento en contraposición a la autoridad, la libertad y el éxito de los absolutismos del siglo anterior que llevó a adoptar enseñanzas más liberales.

Como se puede observar, estas evoluciones en las familias se mantienen en diferentes niveles y calendarios en gran cantidad de países occidentales (Bumpass, 1990; Seltzer, 2000; Pailhé et al., 2013). La sociedad está enfrascada en un proceso que afecta al propio sentido y

significado de la educación, marco fundamental en el que nace la investigación. Se ha generado cierto desasosiego por la infancia generando modificaciones en diversos ámbitos, propiciando estilos de crianza más permisivos. Por ende, estos cambios en distintos contextos están causando un desconocimiento y miedo a diversas actuaciones, conllevando un descontrol educativo en los centros escolares y las familias. En esta situación, como señala el Centro de Investigaciones Sociológicas (2005), surgen actuaciones inadecuadas, faltas de control y acciones vandálicas en relación con el mal trato de hijos a padres, a abuelos y otras modalidades. Por ello, la propia institución familiar duda si es adecuada la educación que se transmite a las nuevas generaciones.

Si se piensa en el ámbito familiar, el cambio hoy, es una verdad conocida por todos, cada vez más es un hecho que las familias actuales que tienen uno o dos hijos, difieran de las familias que convivían con las generaciones anteriores. La organización y la convivencia está cambiando, con ello las relaciones interpersonales entre los miembros familiares y sus cuidados, que intentan ser compatibles con los horarios laborales, como antes ha sido reflejado.

En definitiva, los cambios socioculturales de las últimas décadas han producido un relevante impacto en la estructura social y familiar. Por motivos de diversa índole, hay muchas familias que necesitan ayuda para establecer la primera socialización y es que, parte de las funciones que cumplía la familia, se han derivado a instituciones externas, cuidadores, familiares como tíos, hermanos mayores, abuelos, etc., constituyendo estos últimos un relevante rasgo familiar en la modernidad, pero no se debe obviar que la labor llevada a cabo por los progenitores y estas terceras personas que velan por el cuidado de los niños, afecta a los patrones nutritivos, sanitarios, psicológicos y físicos de los niños, mayoritariamente en las primeras edades (Moreno, 2015).

Llegado este punto, adquiere un apartado especial la función de los abuelos y otras figuras, como aspecto destacable de la sociedad contemporánea actual.

### **1.3. La presencia de otros cuidadores: el papel de los abuelos**

Las necesidades de cada familia han ido variando con el paso del tiempo, este aspecto es más complejo, pero de manera simplificada el enfoque actual es el de una familia que se puede comprender por otros miembros que no sean madres y padres solos, por ejemplo, abuelos criando nietos, hermanos mayores cuidando hermanos menores, padres o madres criando sus hijos solos, entre otros. Por tanto, en la familia, son cruciales las relaciones que se establecen entre hermanos y con otros miembros como tíos, primos y, muy especialmente, con los abuelos (Estévez, 2016). Como señala Álvarez (2013), el concepto de abuelos es reflejado también como madres y padres “tardíos” que parecen ser abuelos y abuelas para sus hijos al compararlos con los padres y madres de los compañeros de éstos.. Probablemente, surge de todo esto un miedo a la crianza sin vitalidad, debido a la edad con los algunos padres ejercen la paternidad o maternidad en la actualidad. Varios aspectos del reciente cambio demográfico ponen de relieve la importancia probable de los abuelos en la vida familiar contemporánea, y es que estos, adquieren un rol fundamental mediante la transferencia de tradiciones que construyen la identidad familiar del niño. Por otro lado, a su vez los tíos y otras figuras destacan por el desempeño de funciones más instrumentales, como ayudar a afrontar conflictos o superar dificultades escolares (Estévez, 2016).

Por tanto, la atención a los nietos es común en las familias donde ambos padres trabajan (Clarke y Cairns, 2001), y entre el colectivo de madres solteras (La Valle et al., 1999). Además de estos factores demográficos, también se ha investigado que la calidad de las relaciones entre progenitores y abuelos, la actitud de los padres en relación con el cuidado de los hijos e incluso los recuerdos de los mayores, influyen en la probabilidad de participación de éstos (Mueller y Elder, 2003). Concretamente, en la publicación realizada por Pinazo y Montoro (2004) se tuvieron en cuenta aspectos que determinan la calidad relacional entre abuelos y nietos como la

periodicidad del contacto con ellos, la relación cercana entre abuelos y progenitores, las acciones realizadas juntos (dialogar, dar un paseo, compartir recuerdos de la familia, etc.) y la visión de los mayores como fuente de conocimientos. A su vez, Cava y Musitu (2000) en sus investigaciones, exponían que es indudable la relevancia de los ascendientes como ejes socializadores que ofrecen apoyo a las familias, sin embargo, no se pone en valor su incorporación, ya que se sigue teniendo en cuenta más el papel e influencia de los iguales, de los padres y de los hermanos. Por otro lado, Triadó y Villar (2000) expusieron que los abuelos son tratados como compañeros, existiendo una satisfacción por parte de ambos, ya que no tienen la exigencia de ejercer autoridad, obligaciones y responsabilidades como lo hacen los padres con sus propias funciones y esto lo saben los nietos (Estévez, 2016). Además, Vega et al. (2002) afirman que en el contacto entre abuelos y nietos existe un beneficio mutuo, existiendo abuelos que aun no siendo frecuentes las visitas de sus nietos, manifiestan el significado primordial de ser abuelo en sus vidas. A su vez, un importante reforzador de estas nuevas funciones, está propiciado que la imagen actual del abuelo, ya no es la de la persona mayor pasiva. Por el contrario, cuando los nietos llegan a la vida de los abuelos, estos suelen ser personas vitales, a las que se les encomienda el cuidado de los descendientes cuando los propios hijos trabajan fuera del hogar (Estévez, 2016), y con ello parece estar justificada la misión.

Hoy día, gracias a los cambios sociales, la mayoría de los abuelos se hacen cuidadores activos, que ofrecen una entrega de su tiempo que ha pasado de ser deliberada y ocasional, a cotidiana y completa, en comparación a nivel cultural con abuelos que han sido cuidadores secundarios de los nietos mientras los padres dedicaban tiempo a su trabajo. Bas y Pérez de Guzmán (2010) añaden resumidamente los bienes que ofrecen los abuelos a la educación de los nietos:

- Son principio de valor por las experiencias que han vivido.

- Mantienen los lazos a lo largo de generaciones.
- Aportan un soporte emocional y afectivo, para ayudar en la simultaneidad de la vida laboral y familiar.
- Ayudan a interiorizar los valores mediante el diálogo.

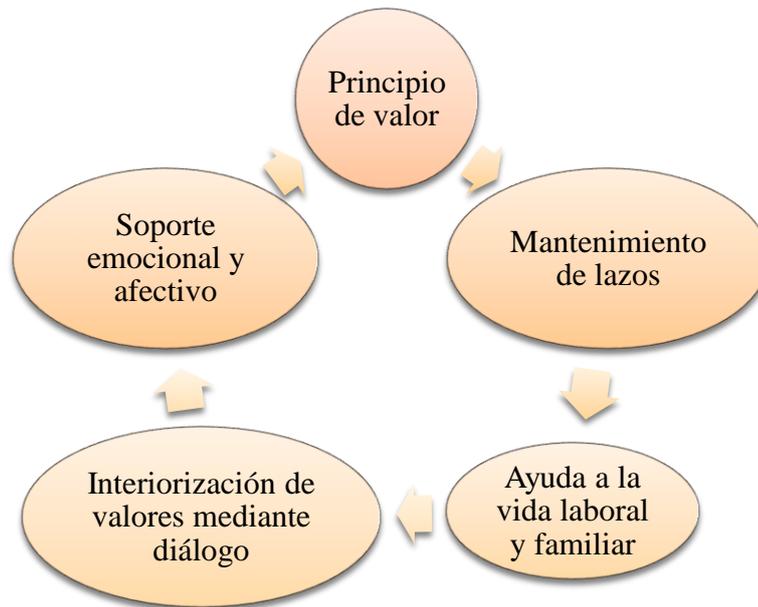


Figura 14. Bienes de los abuelos a los nietos aportado por Bas y Pérez de Guzmán (2010)

En contraposición a estos datos y teniendo en cuenta la investigación de Peterman (2005) sobre abuelos que criaban a nietos, los autores aludieron varios factores asociados como la falta de calor emocional y acercamiento, la poca participación y supervisión con los mismos, todo esto debido al estado social, familiar y emocional de los propios abuelos y de sus nietos, y es que muchos abuelos no tienen las herramientas necesarias para relacionarse con sus nietos y a veces, utilizan estilos de disciplina muy permisivos e inadecuados en la primera infancia y con conductas restrictivas en la posterior adolescencia, donde es demasiado tarde la corrección.

Como puede observarse, existen rasgos positivos y negativos con respecto a esta función pero es cierto que el número de abuelos custodios ha ido aumentando en los últimos años. Es evidente, que el rol de abuelo hoy día es complejo, al llevar a cabo diversidad de actividades, y considerándose un rol multidimensional a nivel emocional, afectivo, conductual, que propicia la obligatoriedad de atender y enseñar a los nietos. A su vez, este rol que anteriormente conllevaba aspectos ilusionantes para ellos, en ocasiones comienza a ser un contrato, soportando mucha energía, esfuerzo económico y emocional.

Por otro lado, las mejoras en la esperanza de vida en la mayoría de las regiones del mundo han aumentado la oportunidad de interacción entre nietos y abuelos. En consecuencia, a esto, las investigaciones en estratificación educativa se han ampliado para estudiar el efecto de los abuelos en la educación infantil y otras etapas (Mare, 2014).

La mayoría de estos estudios al respecto, se centran en la influencia del tiempo de los abuelos con los nietos (Creighton et al., 2009), y /o en la influencia en la educación y en el desarrollo que ejercen los mayores en los mismos (Chiang y Park, 2015; Jaeger, 2012).

A nivel general, existen estudios que argumentan, que los abuelos influyen en la educación de los nietos dependiendo del nivel educativo de los propios progenitores (Chiang y Park, 2015; Jaeger, 2012), de la estructura familiar (Pong y Chen, 2010) y del logro educativo de los mismos (Zeng y Xie, 2014). En contraposición, se encuentra que, la educación de los abuelos no tiene impacto cuando los padres tienen niveles de educación medios o bajos (Chiang y Park, 2015).

Atendiendo a diversas investigaciones, en los EEUU existen estudios que muestran un patrón opuesto, ya que la educación de los abuelos compensa a los padres con bajos niveles educativos para mejorar la educación de los nietos (Jaeger, 2012). A su vez, otros estudios registran que el nivel educativo de los abuelos puede proporcionar un entorno intelectual favo-

able, que fomente el desarrollo cognitivo de los nietos. Por ejemplo, pueden participar en actividades de lectura y tareas más a menudo que abuelos menos educados (Guryan et al., 2008) y pueden propiciar actividades como jugar y contar historias a sus nietos que apoyan el desarrollo infantil (Zeng y Xie, 2014). Por otro lado, y teniendo en cuenta estudios llevados a cabo en Taiwan, la educación de los abuelos es más sólida en los hogares donde ambos padres están ausentes (Pon y Chen, 2010).

Sin embargo, los abuelos también pueden ayudar económicamente, a proporcionar apoyo emocional a los nietos, y/o asumir actividades de cuidado con consecuencias positivas en el proceso de logro educativo de los menores (Jiménez, 2012; Maldonado-Saucedo, 2015; Partidas, 2004; Zeng y Xie, 2014), pero dicha influencia depende de la propia relación existente. Por ejemplo, si se tienen en cuenta los hogares con familias separadas o con divorcios, pueden beneficiarse de vivir con los abuelos, dado que proporcionan ayudas a nivel económico o emocional como se ha comentado, de este modo la separación para los nietos/as es menos dolorosa para ellos.

## **2. Familias ayer y hoy**

### **2.1. Aproximación teórica al concepto de familia y sus características**

Existen una serie de agrupaciones familiares tan diferentes que es complejo obtener una definición del término familia apta para todas las culturas, sociedades y momentos históricos, como se ha señalado en anteriores apartados. Desde el siglo XIX y primeramente desde el estudio de la antropología, se buscaron los términos comunes y universales a las estructuras familiares. Posteriormente, en la mayoría de los hallazgos del siglo XX, se han añadido particularidades como la legalización de unión familiar, y la educación e instrucción de los hijos, dentro de la definición de familia (Estévez, 2016).

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1949, en el artículo 16, se dice que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección del estado”. Por otro lado, en el diccionario de la Real Academia Española (2014), se leen las siguientes definiciones:

- 1) Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.
- 2) Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje.

Sin embargo, (Altarejos, 2009, p.22) considera que la primera definición no engloba las diferentes situaciones que conlleva una realidad familiar, por ello, la siguiente acepción incluye la consanguinidad y parentesco por adopción. Antropológicamente hablando, se puede definir el concepto familia partiendo de una unidad de convivencia donde:

- Las personas integrantes, son el propio fin.
- Nace en un compromiso personal de manera ética.
- Conformada por actos libres de aceptación interpersonal.

Desde el ámbito psicológico, la única institución social y religiosa, es la familia, que se establece en las sociedades cumpliendo con funciones y aspectos que generan bienestar y cubren aspectos económicos, educativos, afectivos y de autorealización personal, ejerciendo paternidad, maternidad o la relación con la pareja (Estévez, 2016).

Como se puede observar, las definiciones sobre la familia cambian con el paso del tiempo, López et al. (2014), entienden el concepto familia como la alianza de personas, mediante fuertes vínculos, objetivos, propósitos y fines. Los miembros buscan unas mismas emociones, valores, tradiciones, más allá de las personas que viven en el mismo hogar, unidas por lazos de parentesco. A su vez, la familia es el lugar por excelencia en el que se aprende a

entender cómo es el mundo, las relaciones sociales y se constituye un sistema de valores personales y una identidad (Estévez, 2016). En esta línea, (Rodrigo y Palacios, 1998, p.33) la definen como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existiendo un compromiso personal entre sus miembros y donde se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” y López et al. (2014), reflejan que la familia la conforman cuatro pilares fundamentales: la dependencia entre los miembros, la relación indestructible de los que ofrecen cuidados, el contrato personal de sus miembros y la creación de pautas, normas, reglas entre sus integrantes. A esto se añade que, entre los compromisos de los padres se encuentra la entrega a sus hijos propiciando lazos emocionales, ya que “cada hijo necesita el trato personal propio de la familia; el ser querido porque *es* (porque existe), y no por *lo que es*, el ser considerado como *alguien*, y no como *algo*” (Castillo, 2009, p.173). A su vez, Bronfenbrenner (1987), propuso una serie de modificaciones positivas, donde la familia es el nivel más intrínseco del esquema ecológico, con encuentros bidireccionales, fundamentados por la existencia de un contacto físico continuo y afectividad en el ambiente.

Si se tiene en cuenta la diversidad familiar, cabe destacar que el papel de las familias es de trascendental importancia en la vida del ser humano.

## **2.2. Los modelos de familia en España con el paso de los años**

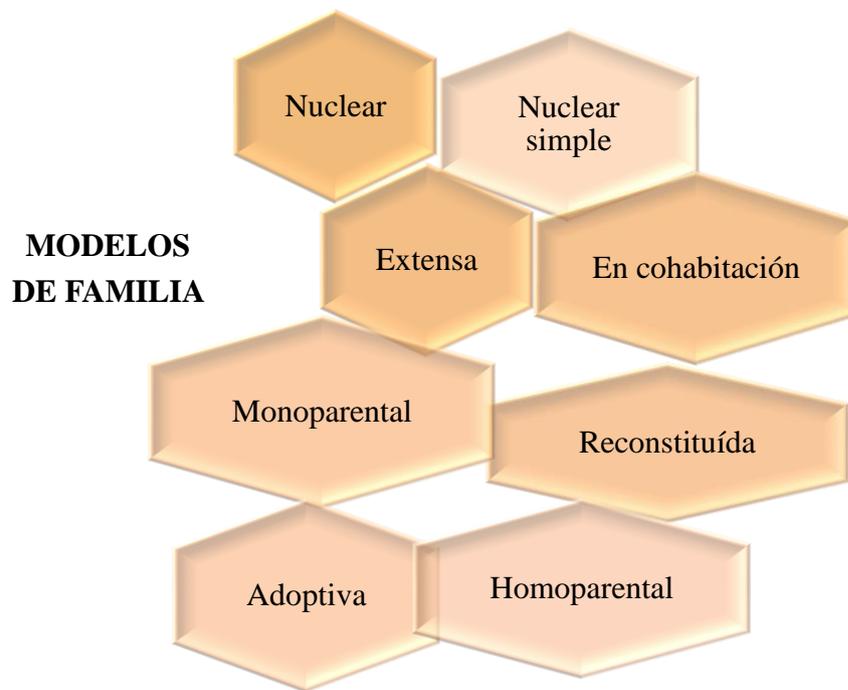
Como se ha mencionado anteriormente, existen una serie de cambios en todos los niveles: sociales, culturales, económicos, etc., que afectan al modelo familiar en nuestros días. La estructura familiar compuesta por un padre, una madre y sus hijos biológicos se da desde los años 1950 en España. El padre era el que salía a trabajar y la madre se encargaba de las tareas de la casa y cuidaba a sus hijos (Alberdi, 1999). Pasaron los años, y en 1960 y 1970 el concepto de familia tradicional establecida hasta el momento cambia y por ende sus funciones, estructura y estilo de vida (Hareven,1995).

Posteriormente, la modificación más significativa anteriormente descrita que afectó al modelo clásico de familia fue la incorporación de la mujer al mundo laboral, las decisiones en la familia y los procesos de planificación familiar (Castro, 2007; Morgan y West, 1987). Sin embargo, estas variaciones, han llevado consigo más recientemente, el incremento de los divorcios y la legalización, en determinados países, de la unión matrimonial entre personas de igual sexo, que son otros factores que han promovido transformaciones familiares (Valdivia, 2008). Actualmente, las fuertes transformaciones sociales y culturales se dan en las familias occidentales (Martínez et al., 2015), por ello, las diferencias demográficas, económicas y culturales conforman las diversas maneras que tienen las familias de desarrollarse en la sociedad actual.

La situación existente está buscando la necesidad de cambio de los conceptos de adulto, padre, madre, referente, autoridad, etc., produciéndose una serie de variaciones de estas figuras, funciones, y los límites que llevaban consigo antaño que resultan cada vez menos evidentes (Moreno, 2010). Para las generaciones pasadas, lo corriente era desarrollarse en familias con un matrimonio de padre y madre, como se ha mencionado ya, pero actualmente, aunque este modelo sigue predominando, la proporción ha disminuído; y son comunes las uniones sin estar casados, las familias reconstituídas o las formadas por un solo adulto o por dos personas de igual sexo, recogidas en diversas exploraciones. Seguidamente se presenta, a partir de Estévez (2016), una clasificación en lo referente a los modelos de familia:

- *Familia nuclear*: formada por un matrimonio y los hijos. Es la familia que prevalece en las sociedades urbanas occidentales. Se puede distinguir la familia nuclear numerosa (dos o más hijos) y la reducida.
- *Familia nuclear simple*: formada por una pareja sin hijos. Modelo común en nuestra sociedad que afecta a la natalidad.

- *Familia extensa*: compuesta por varias generaciones (abuelos, primos, etc.) que en los contextos urbanos tiende a desaparecer. Familia que imperó en las sociedades premodernas y actualmente se halla en sociedades no occidentales o zonas rurales.
- *Familia en cohabitación*: unión de una pareja sin vínculos matrimoniales.
- *Familia monoparental*: formada por una madre o un padre que no vive en pareja y con algún hijo menor. Situaciones de viudedad, separaciones, divorcios o madre/padre en solitario.
- *Familia reconstituida*: unión familiar que, tras una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se constituye con el progenitor que tiene a los hijos y la nueva pareja y sus hijos si los hubiere. Es un tipo de familia creciente en España.
- *Familia adoptiva*: son familias con hijos propios o sin ellos, que han tomado la opción de adoptar otros. En España existe una tasa elevada de adopciones internacionales.
- *Familia homoparental*: formada por cónyuges del mismo sexo. Desde el año 2005, la ley permite que conformaran legalmente un matrimonio. Pueden vivir solos, con hijos propios, adoptados o concebidos por métodos de fecundación artificial.



*Figura 15.* Clasificación Modelos de familia de Estévez (2016)

Como se presenta, la estructura de familia tradicional varía, por tanto, se habla de modificación, no de disipación, ya que en línea con Altarejos (2009), el término transformación, es más adecuado ya que parte de un cambio en la forma y por ello, no genera desaparición, sino modificación en lo que cambia.

Con todo ello, en una realidad de familias de diversas composiciones, de relaciones más retiradas, de intermediadores entre los padres e hijos durante el tiempo de crianza y desarrollo (abuelos, institutrices, instituciones, etc.) es complejo instaurar tipos de familia mejores o peores, sin caer en la estigmatización de nuevas formas de ser familia que se hace imposible, dadas las circunstancias que proyecta el modelo social contemporáneo.

Si se tiene en cuenta un acercamiento a los datos concretos en España al respecto, los cambios antes mencionados se ven reflejados en los informes del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020), en el que se menciona al hogar, en vez de la familia, en lugar de ofrecer datos del número de matrimonios, lo hace teniendo en cuenta las parejas. A su vez, según los

resultados publicados por el INE, según Estévez (2016), la pareja con al menos un hijo es el hogar más frecuente 34% de la totalidad, seguido de la pareja sin hijos 21.6 %. Si se tienen en cuenta las parejas con respecto al número de hijos, las parejas con un hijo representa el 16.4%, con dos hijos el 15.3% y con tres u más hijos el 3.2% que resta. Si se tiene en cuenta el porcentaje de parejas casadas obtendría un 86.3% y las parejas de hecho el 13.7%. Los hogares monoparentales compuestos por un solo progenitor con hijos, mayormente con la madre son el 87% del total. Al respecto, de este último tipo de familias monoparentales, Carvajal (2014) estudió la influencia que los factores negativos tienen sobre la creación del vínculo en los niños y niñas, describiendo que predomina el apego ansioso (evitativo y ambivalente) en dichas familias.

En definitiva, como se puede observar, los modelos familiares en la actualidad son dinámicos, capaces de transformarse constantemente, quizás llegando a afectar al funcionamiento de la familia y a su ajuste psicosocial. Por ello, se requieren estilos de educación superpuestos que se acomoden a las nuevas formaciones familiares, a los roles de padre y madre, a los nuevos códigos culturales que busquen el desafío de encontrar estilos parentales más participativos (Climent, 2006), emergiendo nuevas realidades y retos en la educación. Por todo ello, la estructura familiar es una característica clave que afecta al desarrollo de la crianza de los niños desde las primeras etapas y es motivo de investigación en el presente estudio.

### **3. Las prácticas de crianza parentales y el clima familiar**

#### **3.1. Definición de prácticas de crianza y clima familiar pasando por la educación**

El desarrollo completo del niño viene dado por la responsabilidad e influencia que ejercen las familias en sus hijos. Como se ha reflejado, la educación de los niños y los jóvenes es una de las inquietudes fundamentales a nivel social. Por ello, diversas teorías psicosociológicas

han destacado la relevancia familiar en la educación. Hay que tener en cuenta que la influencia es bidireccional, la educación se lleva a cabo de manera conjunta entre padres e hijos (Rich, 2002). Como señala Hernández (2003), la educación es el mecanismo influyente sobre la “nueva generación”, con el fin de infundirle o no, una serie de normas, valores y actuaciones para desenvolverse a nivel individual y grupal. Por tanto, se parte de una educación basada en una serie de habilidades y competencias que amplíen las herramientas de actuación de los niños en las diversas situaciones diarias y propicien el desarrollo de la competencia social que les hace respetuosos ante la adversidad, razón de estudio en el primer capítulo.

Sin embargo, desde que la educación en el colegio exclusivamente no se adapta un niño a la sociedad. El desarrollo de la persona, y en concreto, el desarrollo del niño necesita del estudio de diversos factores: hereditarios, genéticos, socioculturales, etc. La manera que tienen los progenitores de desarrollar y/o mantener las conductas de sus hijos, afecta al comportamiento de los mismos y es aquí, donde las acciones cotidianas se convierten en prácticas de crianza, que pueden ser las adecuadas o conllevar futuros desórdenes por la falta de disciplina, de ahí su relevancia desde la primera infancia. En relación con lo anterior, Solís-Cámara y Díaz (2007) consideran las prácticas de crianza como un conjunto de actuaciones específicas de los padres cuya finalidad es conseguir la socialización. Por otro lado, según Darling y Steinberg (1993) se trata de actuaciones específicas, con una finalidad, a través de las cuáles madres y padres llevan a cabo sus deberes maternos o paternos. Si se tienen en cuenta diferentes estudios que buscan investigar sobre las prácticas de crianza, todas las definiciones comparten la necesidad de cubrir carencias en la etapa de desarrollo de los niños. En esta línea, según DeMause (1992) los niños nacen en un mundo sin sentido que adquiere significado cuando reciben un concluyente estilo de crianza. Por ello, los modelos ecológicos han sido muy necesarios en la explicación de la conducta parental, Woodhead y Oates (2010) afirman tres grupos de factores de riesgo conexos con la crisis en la propia crianza:

1. Relacionado con el exosistema, la vida desarrollada en un ambiente con problemas sociales y económicos (pobreza, chabolismo...).
2. En cuanto a lo familiar y el hogar, el inferior nivel socioeconómico familiar, (bajos ingresos, desempleo...), y los inconvenientes relacionados (conflictos conyugales, uso de sustancias...).
3. Relación individual, incapacidad de afrontamiento de las tareas propias de la crianza junto con manifestaciones extremas de estrés.

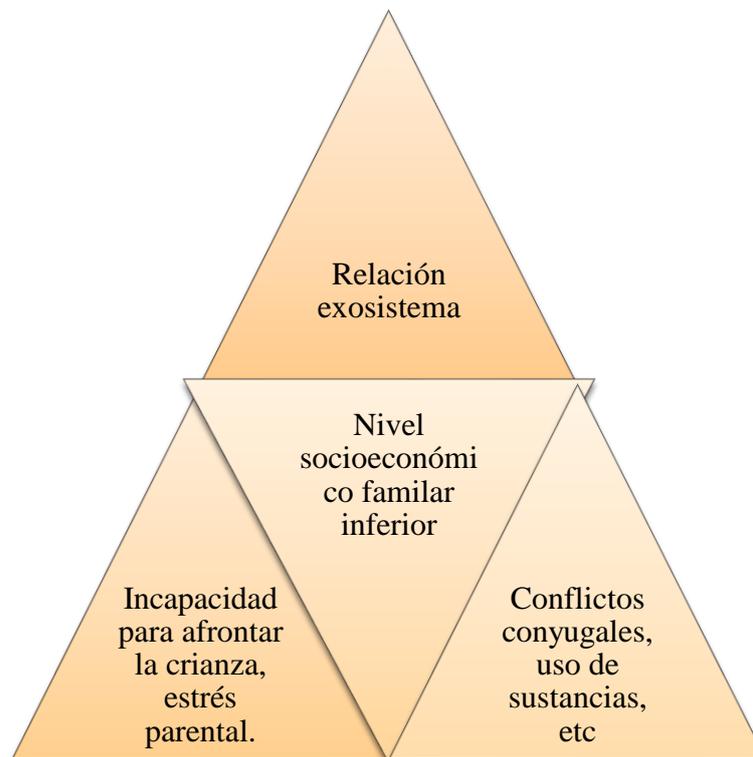


Figura 16. Grupos de factores de riesgo producidos por la crisis en la crianza por Woodhead y Oates (2010)

Además, a partir de investigaciones como las de Ainsworth y Bell (1970), Schaffer y Crook (1981), Rodrigo y Triana (1985), Palacios y Oliva (1991), Goodnow (1996), Rodrigo y Palacios (1998), Hidalgo (1999), Palacios, Hidalgo; Moreno (2001), Sánchez (2001), Alonso

García (2002), y Barudy (2005), sugieren que las prácticas de crianza de los padres son la influencia más notable en el desarrollo de los hijos y manifiestan la forma en la que estos últimos son educados y cuidados por sus progenitores. Por tanto, se entiende como prácticas de crianza a todas las expresiones que llevan a los padres a tener una idea y creencia de lo que necesitan sus hijos. Sin embargo, para entender el desarrollo infantil se necesitan conocer ambas dimensiones relevantes, las prácticas de crianza y los estilos educativos que se lleven a cabo.

En esta línea, Coloma (1993) argumenta que los estilos educativos de los padres son experiencias, que cruzadas entre sí en diversas combinaciones, dan lugar a tipos corrientes de educación familiar. A su vez, Solís- Cámara y Díaz (2007) los conciben como afirmaciones a nivel general de los progenitores para entender la correcta educación de los hijos. Si se tiene en cuenta una definición más reciente, los estilos parentales se definen a partir de (Bernal, 2012) como la interacción en la relación de padres e hijos percibiéndose influencias, enseñanzas, control, atención y satisfacción de necesidades. Además, los estilos educativos son un sistema de creencias, valores, actitudes, procedimientos y niveles de implicación que generan formas peculiares de educar (Bas y Pérez de Guzman, 2010). Con esto, el interés de las investigaciones con los estilos educativos quizás se ha relacionado en gran medida con el provecho escolar, el bienestar psicológico, la competencia psicosocial y los problemas de conducta ya que los estilos llevan a ver cómo está el niño ante la vida y consigo mismo. Incluso, es mencionable que, en los últimos años, se ha estudiado además la influencia de los hijos sobre la interacción de los progenitores (Bernal, 2012).

En cambio, en la mayoría de los estudios realizados, ambas variables, estilos educativos y prácticas de crianza se analizan por separado sin llegar a encontrarse. Para Darling y Steinberg (1993) se muestra hincapié en la dependencia entre lo cognitivo y el aspecto comportamental de la crianza. Otros autores como Torío et al. (2008) apoyan el valor de las prácticas de

crianza en detrimento de los estilos educativos por su preferente operacionalización y es que, los programas de intervención que se han avanzado durante años anteriores, con la finalidad de buscar apoyo y formación para los padres en la crianza de sus hijos, a su vez contrastados empíricamente por diversos autores (Barkley y Benton, 2000; Eyberg et al., 2008; Webster-Stratton et al., 2001), se han focalizado en la perspectiva de enseñanza de prácticas de crianza adecuadas, siendo éstas, más modificables que los propios estilos educativos.

Llegado este punto y en relación con los términos de prácticas y estilos de crianza, se tiene en cuenta el estudio realizado por Lila y Gracia (2004) donde el clima familiar adquiere una perspectiva primordial en la conducta de los padres con sus hijos en diversos aspectos de la vida diaria. El valor del clima familiar a nivel personal y social de los hijos (Pichardo et al., 2002), produce un efecto que favorece las competencias emocionales de los menores. Aun siendo un tema de gran controversia, pero siendo necesario su estudio en la actualidad, en línea con Valiente y Eisenberg (2006) y Valiente et al. (2006), se necesita conocer la relación entre la competencia emocional de padres e hijos y el clima adecuado en la familia, formando ello parte de los objetivos principales de esta investigación.

Según Pichardo (2000), cada familia, al mirar sus expectativas, establece un sistema de valores, creencias, conocimientos y normas que funcionan como elementos básicos al desarrollar sus actitudes y acciones que contribuyen en la regulación de la conducta del niño, a la hora de acomodarse al medio social que le rodea. A su vez, como señalan (Chang y Dodge, 2003) los métodos de aprendizaje en la infancia se ven afectados por la familia y las personas que rodean a los niños y éstos sirven de estimulación para su desarrollo y consecución de hábitos que le permiten desenvolverse e interactuar en los diversos contextos.

Con todo esto y en línea con Barudy (2005) la buena actitud en la educación de los niños certifica el correcto bienestar infantil, que es base del equilibrio mental de los futuros

adultos de una sociedad. La correcta educación es la capacidad de los progenitores para llevar a cabo adecuadamente el cuidado, defensa, instrucción, respeto, empatía y apego. Por ello, la idoneidad parental propicia que los niños crezcan con una buena autoestima y tratando bien a los demás. Además, según Parke y Buriel (2006), el bienestar de los hijos se ve influido directamente por las relaciones entre los progenitores y en la dinámica familiar. A su vez, la calidad de la relación entre los progenitores, como se verá posteriormente, puede influir directamente en el desarrollo socioemocional de los hijos, en su capacidad de autocontrol de las emociones y sus destrezas de afrontamiento. Debido a esto, las familias muy unidas, que buscan dar importancia a actividades relacionadas con el ámbito de la cultura, los sentimientos, desarrollo intelectual ayudan a crear conductas emocionales en sus hijos haciéndoles así más inteligentes, forjando en la familia el contexto más relevante donde se desarrollan las emociones.

Según Fuenzalida (2014) la relación paterno-filial se comienza a estudiar ampliamente desde principios del siglo XX, proponiéndose diversos modelos desde la visión psicodinámica y conductista. Se comienza a percibir al niño como constructor de su desarrollo, modulando e interpretando las interacciones que establece con los demás agentes sociales dentro del ámbito familiar (Pichardo, 2000). Posteriormente, los estudios se fundamentan en otros ámbitos como la influencia del contexto social, creencias, educación y prácticas de crianza, entre otros.

Los efectos de la crianza o cuidado infantil han sido examinados desde tiempos ancestrales (De Mause, 1974). A partir de dichos estudios publicados sobre crianza, queda establecido que los niños de Educación Infantil representan un grupo de edad importante para el desarrollo correcto de la personalidad (Taaffe, 1994), estableciéndose idóneamente para la prevención de problemas de comportamiento futuros (Belsky, 1990), de ahí establecer la investigación en dicha etapa, teniendo en cuenta una prospectiva en el futuro. A su vez, Denham y Brown (2010) muestran que las emociones y comportamiento social de los niños en el intervalo de los primeros años de vida afecta a los años posteriores. En esta etapa se desarrollan las primeras

experiencias de apego, que influyen de manera directa sobre las habilidades socializadoras (Maccoby, 1992).

### 3.2. Modelos sobre prácticas de crianza

Según la revisión de las principales investigaciones sobre estilos parentales con el paso de los años y a través de los diversos autores, se establecen una serie de dimensiones y estilos asociados. A modo de resumen se recoge en la siguiente tabla la mezcla de dichas variables:

Tabla 3

*Tipologías de estilos parentales*

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Estilos</b>
E. J. Shaefer, R.Q. Bell	<b>1958</b>	Control/Autonomía Afecto/Hostilidad	Autoritarios Negligentes Superprotectores Democráticos
Erikson	<b>1963</b>	Permisividad/restricción Proximidad/distancia	
W.C. Becker	<b>1964</b>	Restricción/permisividad Afecto/Hostilidad Tranquilidad/ansiedad	Hostiles, rígidos Inestables, despreocupados Superprotectores, organizados democráticos superindulgentes
D. Baumrind	<b>1966</b>	Exigencia (control) Sensibilidad (afecto) Comunicación	Autoritarios Autoritativos Permisivos
Hoffman	<b>1970</b>		Afirmación de poder Retirada de afecto Inducción

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Estilos</b>
Maccoby-Martín	<b>1983</b>	Exigencia (control) Sensibilidad (afecto)	Autoritarios Con autoridad Permisivos o indulgentes Indiferentes o sin implicación
Schwarz, Barton-Henry y Pruzinsky	<b>1985</b>	Aceptación Control firme Control psicológico	
Moreno y Cubero	<b>1990</b>	Afecto Grado de control Grado de madurez Comunicación entre padre e hijos	
Coloma	<b>1993</b>	Control firme/control laxo Cuidado y empatía/rechazo e indiferencia Disponibilidad/no disponibilidad Comunicación Bidireccional/unidireccional Comunicación abierta/cerrada	
Torres y colaboradores, Alberdi y Ochita	<b>1994</b> <b>1995</b> <b>1995</b>		Modelo autoritario Modelo inductivo de apoyo Modelo errático o inconsistente
Kellerhalls y Montandon	<b>1997</b>		Estilo contractualista Estilo estatuario Estilo maternalista
López-Franco	<b>1998</b>		Padres simplistas Laissez-faire Desaprobadores Padres verdaderos preparadores emocionales

<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Estilos</b>
Misitu y García	<b>2001</b> <b>2004</b>	Implicación/aceptación Coerción/imposición	Estilo autorizativo Estilo autoritario Estilo indulgente Estilo negligente

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Bernal (2012) y Torío, Peña y Rodríguez Menéndez (2008)

Se puede observar que existen diversos modelos de conceptualización de estilos educativos surgidos de muchas investigaciones para intentar explicar las discrepancias de los niños según personalidad y socialización, teniendo en cuenta la de los estilos educativos parentales (Torío et al., 2008). Por otro lado, se establece una correspondencia entre los estilos de crianza y la calidad de vida familiar (Marfull, 2010; Navarrete, 2011), que sugeriría una relación entre las tipologías del modelo de crianza con autoridad (Baumrind, 1966) y la eficacia de vida, generando agrado y bienestar positivo en los integrantes de la misma. Los padres llevan a cabo estrategias socializadoras mediante actitudes y conductas, que difieren según el grado de comunicación de los hijos con los padres y están orientadas a delimitar el comportamiento del niño o niña. Las tácticas de socialización están basadas en dos dimensiones: apoyo y control parental (Torío et al., 2008). Se puede hablar de estilo por su persistencia y duración en las diferentes edades, aunque aspectos concretos del estilo educativo se ven afectados según el sexo, la edad, tanto de los hijos como de los padres, con el desarrollo del propio hijo, número y lugar que ocupa entre los hermanos, permutaciones en la organización familiar y la dinámica de funcionamiento de la misma (Comellas, 2003). Pese a dichas variaciones los aspectos identificativos de cada estilo permanecerán en la dinámica de relaciones entre adultos y niños: autoridad, afectividad, diálogo o imposición, sobreprotección o exigencia (Nardone et al., 2003). A su vez, el modelo clásico de Baumrind de estilos de crianza delinea dos ejes de rasgos: exigencia y capacidad de respuesta.

Baumrind (1991) propuso cuatro estilos de crianza de los hijos: autoritario, autoritativo, permisivo y rechazadores-negligente. Dichos estilos parentales se relacionan con los resultados de diversos estudios (Aunola y Nurmi, 2005; Darling y Steinberg, 1993; Milvesky et al., 2008; Roopnarine et al., 2006) y en general, cuando las madres y los padres usan técnicas más democráticas y autoritativas de parentalidad, sus hijos tienden a experimentar resultados más positivos (Roopnarine et al., 2006), sin embargo los padres que son más permisivos en sus estilos parentales tienden a criar a los niños que desarrollan menos habilidades sociales y madurez (Baumrind y Black 1967; Milvesky et al., 2008). A partir de investigaciones previas, se sabe que cuando las madres y padres tienen estilos similares de apoyo a los hijos, los resultados de los niños tienden a ser más beneficiosos y la calidad de la crianza de los hijos tiende a ser mejor (Meteyer y Perry-Jenkins, 2009). Por ejemplo, pensando en la primera etapa de vida, cuando ambos padres apoyan a los dos años, las habilidades de los niños en lenguaje y matemáticas son más fuertes a los cinco años (Martin et al., 2007). En relación con el tema, los padres se convierten en parte del microsistema y tienen la capacidad de afectar a los resultados de sus hijos (Bronfenbrenner y Morris 2006). A su vez, estilos positivos de crianza de los hijos, junto con un mayor control de los padres tienden a conducir a mejores resultados para los niños en todos los ámbitos sociales y de comportamiento. Los estilos de crianza también están relacionados con prácticas parentales más específicas que están vinculadas con efectos positivos y negativos. Por ejemplo, los progenitores con autoridad son más propensos a participar en el andamiaje efectivo de la resolución de problemas de sus hijos y fomentar la autonomía apropiada para la edad de los mismos (Berk y Winlser 1995; Bernier et al., 2010).

Existen investigaciones sobre familias biparentales que indican que los niños desde la edad infantil, que son criados por padres con autoridad, más tarde en la adolescencia, son mejores en cuanto a indicadores de salud psicológica y conductual, mientras que los hijos de padres negligentes son peores (Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1983; Novak, 1996;

Steinberg, 2001). Sin embargo, se debe observar que los estilos de crianza más autoritarios o efectivos se encuentran igualmente en ciertos contextos, por ejemplo, entre las familias que viven en ambientes potencialmente peligrosos donde puede ser necesaria una mayor vigilancia y autoridad de los padres (Deater-Deckard et al., 1996).

En otros estudios, se han probado que las inadecuadas prácticas de disciplina parental, tales como las sanciones físicas propician efectos negativos a la larga en el ajuste psicológico de los hijos (Gámez-Guadix et al., 2010; Musitu y García, 2004), así como en comportamientos violentos de hijos a progenitores (Brezina, 1999; Straus y Stewart, 1999). A su vez, existen autores que valoran la relevancia del control paterno como prevención comportamental en niños y adolescentes (Oliva, 2006). En relación con estas prácticas, Jocson et al. (2012) sugirieron que el castigo corporal se produce normalmente en las familias que utilizan predominantemente un estilo de crianza autoritario. Por otro lado, los estilos educativos, como se ha comentado influyen en el clima familiar y las conductas de los niños.

Según Benavides (2018), existen diversas investigaciones como el metaanálisis de Pinquart (2017), la investigación longitudinal de Flouri, y Midouhas (2017), o la investigación llevada a cabo por Puff y Renk (2016) con familias de la etapa Infantil, que muestran la relación entre estilos parentales autoritarios y permisivos con elevados niveles de externalización de los menores por problemas infantiles con el paso de los años; así como prácticas democráticas, de cariño, estimulación, compromiso y cuidado con el desarrollo de una apropiada competencia social.

Por tanto, a modo de resumen, los padres autoritativos-democráticos son cálidos e involucrados que de manera consistente y democrática hacen cumplir reglas y disciplina convenientes para el desarrollo de sus hijos. Por otro lado, los padres autoritarios ofrecen a sus hijos bajo calor y alto control, más frecuente y autocrático (Novak, 1996). A su vez, los padres permisores son cariñosos pero indulgentes, y ofrecen a los niños poca orientación y disciplina

para controlar su comportamiento. Finalmente, los padres negligentes proporcionan a los niños poco afecto o disciplina.

#### **4. Variables que afectan a la crianza de los hijos**

Como se ha observado, la crianza que los padres ejercen en sus hijos ha sido un espacio de investigación frecuente en los últimos años, en cambio, no lo ha sido tanto el estudio de estas conductas de manera conjunta y las variables influyentes. Múltiples variables actúan como factores de vulnerabilidad o protectoras según el comportamiento parental (Grusec, 2002), por ello, se precisa analizar distintas de ellas tales como “la edad, el sexo, la interacción, el tipo de crianza o pautas educativas, el grado de conflictividad familiar, el tiempo transcurrido tras la separación o las condiciones económicas” (Martínez-Monteagudo et al., 2013, p.11), estos integrantes han sido detallados por otros autores en investigaciones como variables circunstanciales (De Pául et al., 2002; Gómez y De Pául, 2003; Medora et al., 2001; Pham, 2000).

Posteriormente, se presentan una serie de factores con los que la crianza se puede ver afectada y que, se han tenido en cuenta para llevar a cabo el presente estudio reuniéndose diversidad de ellos mediante el cuestionario utilizado para la adquisición de los datos.

##### **4.1. Factores individuales de los padres**

###### *Nivel educativo de los progenitores*

Diversas investigaciones manifiestan que la variable del nivel cultural familiar es influyente en la cuantía y la eficacia de la relación con el colegio, ya que las familias con nivel cultural inferior asisten minoritariamente al colegio y sienten desigualdad de condiciones (Paéz, 2015; Vazquez y López- Larrosa, 2014). Hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones las dificultades en el aprendizaje y en la conciliación con el colegio es ocasionado por la escasez de apoyo familiar, el bajo nivel cultural de los progenitores o a las dificultades económicas de dichas familias (Filp, 1995), que antes han sido mencionadas. Entre los componen-

tes relacionados con los progenitores, el mayormente relacionado a los estilos educativos familiares ha sido la clase social, definida como mezcla de elementos: nivel de educación, profesión, cantidad de ingresos y disposición de vivienda (Hill y Bush, 2001). Además, se ha planteado la hipótesis de que los padres con mayor nivel educativo están más preocupados por el desarrollo académico de sus hijos, por lo tanto, pasan más tiempo con los mismos, especialmente en las actividades relacionadas con el logro ya que conocen mejor las necesidades del desarrollo infantil mediante una participación paterna positiva (Bailey, 1993; Blair et al., 1994; Marsiglio, 1991) y obtienen un mayor nivel de compromiso.

Por otro lado, los recursos familiares y la educación de los padres aparecen entre las variables más estudiadas que contribuyen o dificultan el aprendizaje en el hogar y las actividades de alfabetización. Controlando el ingreso, los niveles más altos de educación de los padres se han asociado con mejores habilidades de alfabetización, de lenguaje y cognitivas en niños pequeños (Curenton y Justice, 2008; Lugo-Gil y Tamis-LeMonda, 2008; Perry y Fantuzzo, 2010), mientras que los niveles educativos de los padres más bajos pueden situar a los niños en riesgo de fracaso académico (Ceballos y Bratton, 2010). A su vez, los indicadores de la educación familiar y el nivel de alfabetización de los cuidadores pueden influir en cómo los miembros adultos de la familia interactúan con sus hijos (Curenton et al., 2008) y cuánto tiempo pasan juntos. Los padres que se sienten más apoyados y formados tienden a estar menos ansiosos acerca de sus relaciones y a mostrar un mayor aumento en el tiempo de su nivel de compromiso en actividades apropiadas para el desarrollo con sus hijos (Verde et al., 2007). El apoyo social también parece contribuir al disfrute más maternal del niño, y para una mayor autoeficacia de los padres (Corse et al., 1990).

### *Conflicto parental*

La calidad de la relación matrimonial tiene significativas implicaciones para la estructura de la familia (Cummings y Davies, 2011), este es un aspecto importante de la crianza de

los hijos, que puede derivar en conflicto parental entre padres separados, divorciados, casados, etc. Los niños suelen estar expuestos a los conflictos matrimoniales y esto puede afectar dramáticamente al estilo de crianza, a los comportamientos parentales y a la relación padre-hijo (Shamir et al., 2001). El conflicto marital, definido como la presentación de emociones hostiles negativas por parte de los padres y las pobres estrategias de resolución de conflictos entre estos, a su vez, propicia efectos negativos en el bienestar del niño (O'Leary y Vidair, 2005).

Este conflicto suele preceder a una separación o divorcio, y varios estudios demuestran que los niños se sienten mejor psicológicamente si viven en una familia divorciada armoniosa que en una familia biparentaria conflictiva (Emery, 1982). En esta línea, a partir de la investigación de Amato y Afifi (2006) se muestra que el conflicto entre padres, tanto antes como después del divorcio, aumenta el riesgo de una variedad de problemas emocionales y de comportamiento en los niños. Existen diversas investigaciones que afirman que el conflicto entre los padres está asociado con un mayor riesgo de problemas psicológicos en niños de todas las familias, ya sea que los padres estén casados, separados o divorciados (Ahrons y Miller, 1993; Amato y Keith, 1991; Emery, 1982; Johnston y Roseby, 1997; Otto et al., 2003). Los niños se sienten atrapados en un conflicto continuo, esto los deja con sentimientos de lealtades divididas; ya que les gustaría mantener una buena relación con ambos, pero se inclinan a actuar como intermediarios, y nuevamente temen que los padres puedan interpretar su intervención como deslealtad. Por tanto, el ambiente es fundamental para la interacción del niño con su entorno, e influye en la conducta del menor hacia otras personas (Swart y Pettipher, 2011) y es que, si aumenta la inestabilidad en el contexto socioemocional de la familia, resultan prácticas parentales ineficaces e inconsistentes, lo que a su vez conduce a problemas de conducta infantil (Linville et al., 2010). Los niños tienden a procesar el conflicto marital de dos maneras: evalúan la amenaza en el ambiente y tratan de resolver la razón detrás del conflicto. En línea con este efecto en los menores, según la teoría de la Seguridad Emocional propuesta por Cummings y

Davies (2002) se sugiere que cuando un niño está expuesto a un conflicto parental destructivo, esto conduce a sentimientos de inseguridad emocional, que amenaza la confianza del niño y aumenta el riesgo de problemas psicológicos del mismo. A su vez, Chen y Johnston (2012) argumentaron que los desacuerdos de crianza de los hijos entre los padres, predijeron únicamente los problemas de conducta infantil, incluso después de controlar la efectividad de los padres. Los desacuerdos sobre los objetivos de crianza de los hijos eran un factor de predicción más fuerte de las dificultades de conducta externalizadora de los niños que de los comportamientos de crianza de los hijos (Chen y Johnston, 2012). Con ello, los niveles más altos de conflictos parentales también se relacionan con niveles más altos de conductas externalizantes en los niños (Schoppe et al., 2001). Se piensa que este conflicto explica una gran parte del mayor riesgo de psicopatología en niños que tienen padres divorciados, ya que hay evidencia fuerte de que el conflicto afecta negativamente el ajuste emocional, conductual y social del niño (Amato y Cheadle, 2008; Christophersen y Mortweet, 2003; Garber, 2004; O'Connor y Dvorak, 2002; Strohschein, 2012). A su vez, los estilos ineficaces de crianza también pueden servir como mediador entre el conflicto marital y los resultados desadaptativos del niño. Si se tiene en cuenta la literatura sobre paternidad o maternidad soltera se muestra que los niños que viven en familias monoparentales debido a separaciones o divorcios experimentan peores resultados en estudios que aquellos que viven en familias biparentales (Anguiano, 2004; McLanahan y Sandefur, 1994). Por otro lado, los niños y niñas de madres solteras debido a la muerte del padre, tienen mejores resultados en comparación con los niños criados en familias de madres y padres divorciados (Biblarz y Gottainer, 2000). A su vez, niños criados en familias donde el padre está ausente, debido a la migración, se muestran mejores resultados educativos en comparación con los niños cuyos padres están separados o divorciados (Nobles, 2013). En estas situaciones, el estrés y la perturbación emocional del conflicto interparental golpean los recursos emocionales de los padres. Por todo ello, diversos autores reflejan que se deben establecer

acuerdos de co-crianza, mantener buenas relaciones entre padres e hijos y ser capaces de renegociar con su ex cónyuge de forma continua (Stallman y Sanders, 2007).

### *Estrés parental*

El hecho de ser padre o madre conlleva una reafirmación de la identidad, beneficia la consecución de particularidades psicológicas y evolutivas en relación con la madurez, provocando una pérdida del egocentrismo (Rodrigo y Palacios, 1998). Muchas investigaciones mencionan como problema asociado a la paternidad de hoy día, y como variable influyente, el desarrollo del estrés en la vida de los progenitores que afecta por consiguiente a su manera de enfrentarse a la educación de sus hijos y al desarrollo de su día a día, ya que la mejora del rol parental es un reto exigente en la adultez (Dahinten et al., 2008). En estudios pertenecientes a Singer et al. (2007) se señala que el estrés paternal, que puede conducir a la ansiedad, la depresión y el mal desempeño de las habilidades parentales, también puede ser un factor importante para considerar.

En cambio, escasos estudios en la última década han examinado el estrés de los padres en lo que respecta a las prácticas educativas de la familia en la primera infancia (Farver et al., 2006, Karrass et al., 2003, Semke et al., 2010), pero se puede constatar más extensamente que el estrés de los padres está relacionado con prácticas parentales ineficaces, incluyendo inconsistencia, reducción de la capacidad de respuesta y disciplina severa durante las interacciones con niños pequeños (LeCuyer-Maus, 2003; Linver et al., 2002; Mistry et al., 2004; Pianta y Egeland, 1990).

En lo referente a este tema, Bonds et al. (2002) en sus hallazgos encuentran que el estrés parental, mayormente está relacionado con escasos niveles de afectividad y comunicación en los lazos paterno-filiales. A su vez, se ha sugerido, que el estrés parental (Deater-Deckard 1998; Ponnet et al., 2013) y las ideologías de crianza pueden influir tanto en las prácticas de crianza, como en los mejores resultados del niño.

En esta misma línea, Sidebotham (2001) en su investigación sobre interacciones familiares, muestra que los progenitores que viven con elevado estrés no dan paso a relaciones afectuosas con sus hijos. Los estudios fundamentados en el apego, han demostrado que los pequeños cuyos padres están expuestos a elevado estrés muestran un estilo de afecto basado en la inseguridad (Jarvis y Creasey, 1991; Teti et al., 1991; Willinger et al., 2005). Entre otros resultados de diferentes estudios sobre el estrés de los padres, por lo general, se produce un aumento de la desconfianza en su capacidad como padres y, por ello, necesitan del desarrollo de habilidades prácticas para hacer frente a los factores de estrés de todos los días (Johnson et al., 2010; Webster-Stratton y Reid, 2010). Los padres con más estrés y menos recursos utilizan un peor trato con sus hijos que los de mejores circunstancias (Hoff et al., 2002), que deben invertir energía para responder a las múltiples y crecientes presiones y conseguir mejores recursos para la educación de los hijos (Taylor y Conger, 2014).

#### *Participación en actividades de los hijos*

Otro de los aspectos relacionado a destacar, es la influencia de la participación de progenitores en actividades convocadas por la escuela, que influirá positivamente en el rendimiento académico de sus hijos (Llevot y Bernad, 2015; Sánchez y Valdés, 2011). Los comportamientos parentales conducen a un mejor bienestar (logro) aumentando el tiempo de aprendizaje de los niños directamente (lectura con los padres, asistencia a la escuela superior) o indirectamente (control parental), acrecentando la motivación y el compromiso escolar y desarrollando las expectativas de logro y éxito. También mejoran el apoyo social y las habilidades parentales, lo que reduce el aislamiento social y el riesgo de maltrato infantil.

A su vez, la participación temprana de los padres predice la participación posterior de los hijos, de tal manera que los padres que estuvieran muy involucrados en la etapa de Infantil continuarán con sus altos niveles de participación a lo largo de las siguientes etapas educativas.

Seguidamente, la intervención de los progenitores en la vida del colegio influye en la motivación escolar de los niños, lo que a su vez impacta en los logros. Esto sugiere que la participación sostenida de los padres a través de los primeros años inicia un proceso acumulativo que continúa fomentando la motivación de los niños y la posterior participación de los progenitores, influyendo ambos en el rendimiento escolar.

## **4.2. Factores relacionados con los hijos**

### *Género y edad de los hijos/as*

Los psicólogos del desarrollo han reconocido desde hace mucho tiempo que la intervención de los padres con los niños varía según el género y la edad de un niño/as, así como por el momento de la vida de los padres. Por ello, pueden actuar como factores individuales, las diferencias de género en lo referente a lo social y la comprensión, que favorece a las niñas, ya que estas tienden a aprender interacciones sociales a edades más tempranas que los niños (Abdi, 2010), también superan a estos, en el conocimiento y procesamiento de emociones (Denham et al., 2015). Todo ello puede deberse en que los padres usen diferentes estrategias de crianza hacia los hijos que, hacia las hijas, asumiendo así, una socialización diferencial (Lytton y Rommey, 1991). El modelo de socialización diferencial supone que las estrategias parentales pueden mediar la relación entre género y nivel de competencia social. Existen investigaciones que confirman que los padres hablan más sobre las emociones con sus hijas a partir de los 4 años, que con sus hijos (Aznar y Tenenbaum, 2015). Sin embargo, la socialización diferenciada por gen sigue siendo debatida y solo podría ser cierto en algunos aspectos de la paternidad en relación a la competencia social, ya que en un reciente estudio sobre sensibilidad parental (Endendijk et al., 2016), se concluyó, que las diferencias en la crianza de los hijos e hijas son mínimas.

Por otro lado, la edad de los hijos/as también puede ejercer un papel relevante entre la asociación paternidad y competencia social, ya que los padres adaptan las expectativas de

crianza a la edad de los hijos (Barnett y Scaramella, 2013). En relación con estas características, cabe destacar que las estrategias y comportamiento de los niños pueden cambiar con la edad (Bradley et al., 2015; Spruijt et al., 2018). Cuando entran en el colegio, el ambiente escolar proporciona un nuevo entorno para practicar habilidades sociales con los compañeros, mientras, que las emociones, las habilidades de comprensión y la toma de perspectiva, se desarrollan más rápidamente (Harris et al., 2016). La influencia de los iguales en el desarrollo social se ve aumentada (Rubin et al., 2013) y el efecto de los padres en el desarrollo de las funciones sociales probablemente disminuirá con la edad moderadamente (Flynn, 2007). Entre los hallazgos más consistentes de la literatura está el menor nivel de participación paterna, en términos absolutos, con los niños mayores (Barnett y Baruch, 1987; Marsiglio, 1991; Pleck, 1985).

### *Problemas de conducta*

Entre las variables influyentes en la educación de los niños y niñas, se encuentran los problemas de conducta relacionados con el comportamiento social y afectivo de los hijos, que se presentan de manera ampliada en anteriores capítulos de esta investigación doctoral. Como se ha mencionado con anterioridad, los trastornos de la conducta en la niñez se asocian con resultados pobres en la edad adulta incluyendo un ajuste escaso (Scott 1998), criminalidad (Loeber y Farrington 2000), abuso de sustancias (Robins y Price 1991), suicidio (Beautrais et al., 1996; Fergusson y Horwood, 1998). A su vez, se ha comprobado que el comportamiento agresivo en los niños es difícil de cambiar después de los 8 años (Eron et al., 1991) y cuanto más joven es la edad de aparición de trastornos de conducta, mayor es el riesgo de problemas graves y crónicos en la adolescencia y en la etapa de la adultez (Loeber y Farrington, 2000), incluso el comportamiento antisocial temprano es un factor de riesgo para la delincuencia a lo largo de toda la vida. Sin embargo, según Piquero (2008), la formación temprana de la familia actúa como un importante esfuerzo de intervención y prevención para los futuros problemas

de conducta de los hijos. Acorde a esta idea, la buena aptitud de las relaciones entre padres e hijos, facilita el aprendizaje del autocontrol, dejando a un lado el comportamiento impulsivo y agresivo.

### *Sobreprotección*

En relación con las variables relacionadas con los hijos, en la actualidad, es cada vez más frecuente, sobretodo en la sociedad occidental, que los hijos sufran sobreprotección por parte de sus progenitores, llevando a la necesidad de controlar de manera excesiva a los hijos, que en la edad adulta se transforma en problemas con la alteración de la personalidad. En un estudio de la Universidad de Granada, según informó la UGR en una nota de prensa remitida a Europa Press en el 2007, la sobreprotección que los progenitores ejercen con sus hijos puede favorecer el desarrollo del denominado “*síndrome de Peter Pan*”, un trastorno psicológico habitual caracterizado por la dificultad de llevar a cabo responsabilidades en la adultez, siendo propio de personas sobreprotegidas por sus familias que no saben afrontar la vida según su autora Humbelina Robles.

## **4.3. Variables familiares**

### *Edad de los progenitores*

Desde la perspectiva del curso de la vida, Tinsley y Parks (1987) señalaron que también era importante tener en cuenta la edad de los padres, ya que los padres mayores y más jóvenes pueden diferir en sus niveles de energía, estado de salud, estilos de vida, ocupación en la enseñanza de los hijos. En esta línea, diversos estudios muestran que padres de mayor edad mantienen unas perspectivas más optimistas en relación con el futuro escolar de los menores, dato que debe valorarse ya que las expectativas positivas de los miembros de la familia tienen relación con un exitoso ajuste de los niños al colegio (Torío et al., 2007).

### *Tiempo de los progenitores*

En concreto, el tiempo de ocio se considera un tiempo y espacio privilegiado para educar y socializar ya que también se fortalecen lazos afectivos y se crea un estilo de vida familiar. El tiempo libre en familia es una oportunidad para fomentar y fortalecer la relación familiar y un estilo de ocio saludable en cada uno de sus miembros (Liédana et al., 2013). Si se tiene en cuenta el tiempo destinado en función del sexo del hijo o hija, según Snarey (1993) no se encontraron diferencias en las horas o en los tipos de interacción con hijos e hijas. En contraposición a este autor, Barnett y Baruch (1987) encontraron que los padres prefieren interactuar con los hijos, y Lamb et al. (1988) hallaron que los padres estaban más involucrados con las hijas. En resumen, Foster et al. (2016) señaló que los padres que dedican a sus hijos tiempo en una serie de actividades de aprendizaje en el hogar con frecuencia tienen un mayor logro en la familia, haciéndose un dato más evidente.

Por otro lado, las horas de trabajo de los progenitores, pueden tener una asociación negativa con la cantidad de tiempo que estos pasan con sus hijos. Varios estudios han argumentado que los padres que tienen trabajos más estresantes tienden a pasar más horas en el mismo y están menos implicados en la educación de su descendencia (Nock y Kingston, 1988). Teniendo en cuenta las discusiones de la literatura, la participación de los padres puede verse como una función de las características de los niños y un conjunto de restricciones y recursos disponibles para los padres.

### *Recursos económicos familiares*

El nivel de ingresos de los progenitores y su disponibilidad para cuidar a los niños, las horas de trabajo, el número de hijos en la familia o las limitaciones físicas o mentales del niño pueden llegar a ejercer influencia en las mismas. A su vez, según los modelos de negociación económica familiar, cuantas más madres contribuyen al ingreso familiar, es probable que los

padres estén más involucrados en la educación de los hijos. Sin embargo, existe mucha variación entre las familias de bajos ingresos en el nivel y la calidad del ambiente de aprendizaje y alfabetización en el hogar que crean (Jiang et al., 2014). Por ejemplo, las investigaciones muestran que los padres de bajos ingresos pueden pasar menos horas en casa ayudando con la tarea, que las familias de mayores ingresos, hay diferencias por tanto entre los grupos (Fantuzzo et al., 2004). La distribución desigual de los ingresos familiares, el acceso a un entorno de aprendizaje estimulante en casa, y el compromiso de los padres con los niños, en gran medida explica la preparación para la escuela en términos de comportamiento socioemocional y la cognición en la escuela infantil (Bradley y Corwyn 2002; Guo y Harris 2000; Hackman y Farah 2009; Yeung et al., 2002).

#### **4.4. Variables contextuales**

##### *Apoyo de las instituciones externas*

En la actualidad, existe un gran apoyo de las instituciones externas a la educación de los hijos debido a la multiplicidad de cambios de la sociedad y el factor tiempo de los progenitores. Según Guerrero (2003) el bienestar de las personas viene dado por el éxito en la familia y en el trabajo y es aquí, donde en ocasiones estas dos variables entran en conflicto, conflictos de conciliación laboral y familiar. Es evidente que, ninguna institución social ejerce tan buen efecto a la educación del menor como el de su familia, esta puede servir a la vez como un factor educativo positivo y como negativo por la falta de este tiempo dedicado. Ambos están relacionados y pueden ser incompatibles a la hora de llevarse a cabo de manera adecuada como apoyo (Jiménez y Moyano, 2008; Slan- Jerusalem y Chen, 2009).

Actualmente, el apoyo social hacia las familias y las dificultades para adaptarse a los cambios de sociedad provoca que los progenitores se encuentren sin rumbo, surjan los miedos

y se desorienten a la hora de tomar decisiones para educar a sus hijos y escoger prácticas adecuadas de crianza. Todo ello genera que busquen ayuda en profesionales del ámbito de la educación en línea con (Vila, 2000).

## **5. Evaluación de las prácticas de crianza en la primera infancia**

Un aspecto fundamental para estudiar las prácticas de crianza es analizar las dimensiones que la conforman para poder medirlas: el afecto, el control y el apoyo, etc. A su vez, es significativo estudiar la crianza y las prácticas parentales de los protagonistas del proceso, es decir, padres e hijos. Distintos estudios han demostrado la importancia de investigar las percepciones de los hijos sobre la crianza paterna (Carrasco et al., 2007; Samper et al., 2006; Rodríguez et al., 2009; Andrade-Palos y Betancourt, 2008) ya que se ha evidenciado que los hijos son una fuente más exacta y confiable.

Mediante el entrenamiento a padres con las prácticas de crianza se aumenta la interacción social positiva con el niño (Cartwright-Hatton et al., 2011), necesitando llevar a cabo la corrección simple, la ignorancia, el tiempo fuera para reducir la conducta inapropiada (McMahon, 2015; Morales y Vázquez, 2014), el seguimiento de instrucciones, el establecimiento de reglas y la solución de problemas en familia, reduciendo así los problemas de conducta infantil y promoviendo la conducta prosocial.

Llegado este punto, se debe clarificar los estilos y las prácticas, como elementos para la medición y análisis de la propia crianza. Cabe recordar que Darling y Steinberg (1993) argumentan que los estilos de crianza se plantean como la zona de actitudes, dirigida hacia el niño que forja un clima emocional en el que se expresan las conductas de los padres, mientras que las prácticas parentales son lo comportamientos definidos por contenidos específicos y metas de socialización. Sin embargo, la relevancia de varios autores (Del Barrio y Capilla, 2005; Larson y Richards, 1994; Russel et al., 2003) de diferenciar el estilo materno y el paterno,

ya que los progenitores mantienen lazos únicos y diferentes con sus hijos y en muchas ocasiones, no se regulan ambos estilos, por ello deben ser evaluados de manera independiente, como se realiza en esta investigación, obteniendo diferencias y semejanzas, así como sus diferentes contribuciones al ajuste de los hijos (Oliva et al., 2007). Uno de los primeros instrumentos de los que se obtuvo información de padres e hijos fue el EMBU (Perris et al., 1980). Actualmente, se prefieren buscar instrumentos que perciban manifestaciones culturales de un contexto sin alterar los significados del constructo teórico original (Van de Vijver y Tanzer, 2004), de esta forma se pueden eliminar los factores que lleven compartidos otras variables asociadas.

En el apartado de instrumentos utilizados en la investigación doctoral, se presenta el cuestionario de evaluación de estilos educativos denominado *Inventario de Conducta Parental (ICP)* y reportado en Lovejoy et al. (1999) cuyos datos se presentan de manera más completa. Seguidamente se presentan algunos ejemplos de instrumentos de evaluación de las prácticas de crianza:

- Sistema de observación directa y registro del comportamiento de los padres (Morales y Martínez, 2013). Evalúa las prácticas de crianza, en concreto la exactitud y puntualidad en la ejecución de las actividades específicas para su entrenamiento.
- Inventario de prácticas de crianza (IPC, López, 2013). Evalúa las conductas de los padres con respecto a la disciplina y el afecto de los hijos.
- Cuestionario de habilidades de manejo infantil (Morales y Vázquez, 2011). Es un cuestionario autoaplicable de crianza sobre las habilidades de manejo de conducta infantil mediante situaciones hipotéticas de interacción problemática con el niño donde los padres responden qué harían en diversas situaciones planteadas.
- Inventario de conducta infantil (Morales y Martínez, 2013). Evalúa el reporte de conducta oposicionista desafiante, comportamiento agresivo, inatención, hiperactividad y

la severidad en el hogar y en la escuela.

## **6. Importancia de la etapa de Educación Infantil**

### **6.1. Estimulación temprana y futura prevención**

En la etapa de Educación Infantil, el niño inicia su escolarización con un desarrollo madurativo repleto de energía emocional, con la necesidad de comunicar sus sentimientos, emociones y falta de destreza en la utilización de los mecanismos adecuados de comunicación de dichas sensaciones y necesidades efectivas. Es el momento en el que el niño puede reír o llorar, pedir o exigir, aceptar o negar de forma exagerada. La mejora a nivel cerebral en Educación Infantil es trascendental y está en manos totalmente del ambiente en el que el niño se desenvuelva. Desde hace no mucho tiempo, los científicos especializados en neurociencia exponían que cuando el niño nace, se establece y fija la organización del cerebro de manera genética. Por tanto, no se valoraba que las experiencias en los años iniciales, concretamente en la etapa de Educación Infantil, conllevaban un significativo efecto a nivel cerebral y su consiguiente mejora para la vida (Shore, 1997).

Actualmente, la Educación Infantil se aprecia como una necesidad imperiosa de la vida moderna. En esta relevante etapa, con una gran repercusión posterior, los progenitores quieren educar a sus hijos, por primera vez, con prácticas educativas guiadas por la vigilancia y las exigencias, que afectan la existencia o no de normas y disciplina. Distintas dimensiones presentes en la etapa son la afectividad y la comunicación, teniendo en cuenta el grado de soporte explícito hacia los hijos y la comunicación entre ambas partes (Vega, 2006). En la actualidad, se considera que el profesor, especialmente en Educación Infantil, es una “figura de apego ad hoc”, concretamente para el contexto escolar de manera transitoria (Verschueren y Koomen, 2012). Esta estrecha relación de apoyo y protección facilita la canalización del estrés, ayudándole a enfocar su energía en la exploración del aula y a relacionarse con sus iguales. Se propicia

la interacción maestro-niño como elemento clave del desarrollo positivo de este en la escuela (Sabol y Pianta, 2012) intensificando la necesidad del soporte y ayuda del maestro (Hughes, 2012). Esta experiencia influye manifiestamente en la dinámica familiar, propiciando una sensación satisfecha o insatisfecha de insuficiencias elementales fundamentadas en la comunicación y el afecto. Por ende, la calidad de vida familiar es entendida como un reflejo de los ambientes deseados por una persona en proporción a las dimensiones de la vida que tienen que ver con la riqueza emocional, físico, material, el impulso personal, la autonomía, la inserción social y los derechos (Córdoba et al., 2008). A su vez, es conveniente, proporcionar asesoramiento y orientación a los progenitores sobre la crianza de los hijos y la educación en general en la etapa.

## **6.2. Necesidad de incorporar las Habilidades Sociales en el Curriculum de Educación Infantil**

Hoy día se puede observar en las aulas y si a la vez se tienen en cuenta las investigaciones llevadas a cabo en relación con tema, que existen determinadas habilidades que no se consiguen si no se llevan a cabo actividades educativas que las propicien. Los alumnos necesitan intervenciones concretas y sistemáticas, no aprenden por una mera exposición al comportamiento adecuado de los demás compañeros. De esta manera, se consigue un desarrollo integral de los niños, que contempla la competencia interpersonal de los mismos, una mejora de la competencia social, la prevención del alumnado con dificultades y sin ellas.

### **6.3. El abordaje de la educación desde la familia y la escuela**

Gran parte de los estudios pedagógicos comenzando en los años 80, señalan que “una pieza importante de los resultados de la Educación Infantil se explica a partir del tipo de relaciones en el que se implicaban los agentes educativos, padres y maestros” (Vila, 2014, p.28), por tanto, las familias juegan un papel fundamental en el proceso de logro educativo.

Según Brazelton y Greenspan (2005) es en la familia donde se desarrolla y construye la identidad como persona del niño, mediante la convivencia y actuación con los diferentes miembros y en diversas situaciones que dan valor al núcleo familiar y social. En línea con Bornstein y Torío, (2003), la crianza se produce en muchos contextos, pero el más relevante de ellos es la familia que busca el desarrollo de las primeras habilidades que favorezcan la autonomía para el enfrentamiento a la vida. Según el Centro de Investigaciones Sociológicas (2004), los hijos se sienten más felices en la familia que hace 30 ó 50 años, dándole más valor a las vivencias en la unidad familiar.

La familia provoca una enérgica atribución en la educación de los hijos. Los progenitores establecen un rol básico en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, si se comprometen con la educación de sus hijos y ayudan a los profesores, los niños mejoran su motivación y rendimiento y la adaptación a al colegio se produce adecuadamente. Por esta razón, cuantiosos saberes señalan la necesidad de animar los padres para que formen parte de la tarea que realiza la escuela (De Castro, 1996; Fuenzalida y Jiménez 1994; Gligo 1996; Kotliarenco et al., 1995; Mc Lanahan 1985; Ramey y Campbell 1984). El ambiente familiar y escolar en el que crece el niño influye en su desarrollo personal, social y emocional posterior.

Por tanto, la educación debe buscar un equilibrio entre familia, escuela y alumnado de tal forma que la estimulación temprana y la adquisición de la competencia social llevadas a cabo durante la primera infancia, repercutan en su mejora posterior. En este contexto, Moos

(1996) cree que el clima social y familiar se conforma en el conjunto de los espacios de relación, desarrollo y estabilidad, como propiedades afectivas que caracterizan a la familia. El desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos en la primera infancia a partir de la estimulación temprana favorece su desarrollo teniendo en cuenta al individuo, a su familia y al entorno social que lo rodea y viéndose reflejado en etapas posteriores de la educación.

En línea con las investigaciones sobre las necesidades en la infancia de Mir et al. (2009) y los cambios producidos a nivel social en las familias se puede afirmar que el riesgo está presente en la educación al no existir una familia, unas relaciones, un colegio ideal a seguir. Por ello, son necesarias según Pichardo (2003) las consecuencias positivas en el trabajo simultáneo entre familia y escuela, entre ellas encontrándose un mayor desarrollo cognitivo y del lenguaje, una buena actitud hacia el centro, una mejora de la motivación, rendimiento y autonomía en el niño, la prevención del fracaso escolar, conllevando toda una mejora de la labor de los maestros y progenitores. La relación Familia-Escuela no solo favorece la esfera cognitiva, sino también afecta positivamente a procesos afectivos y sociales (Dessen y Polonia, 2014). La participación de los progenitores propicia canales de interacción necesarios con la escuela (Marcondes y Sigolo, 2012).

Por tanto, la familia y el colegio adquieren un papel relevante desarrollándose en estos ambientes los primeros vínculos afectivos y favoreciendo el gusto por desvelar el mundo desconocido de los niños.

## **7. Objetivos generales y específicos de la investigación**

Una vez expuesta la fundamentación teórica sobre el tema, se plantean los siguientes objetivos de investigación para su posterior análisis descriptivo.

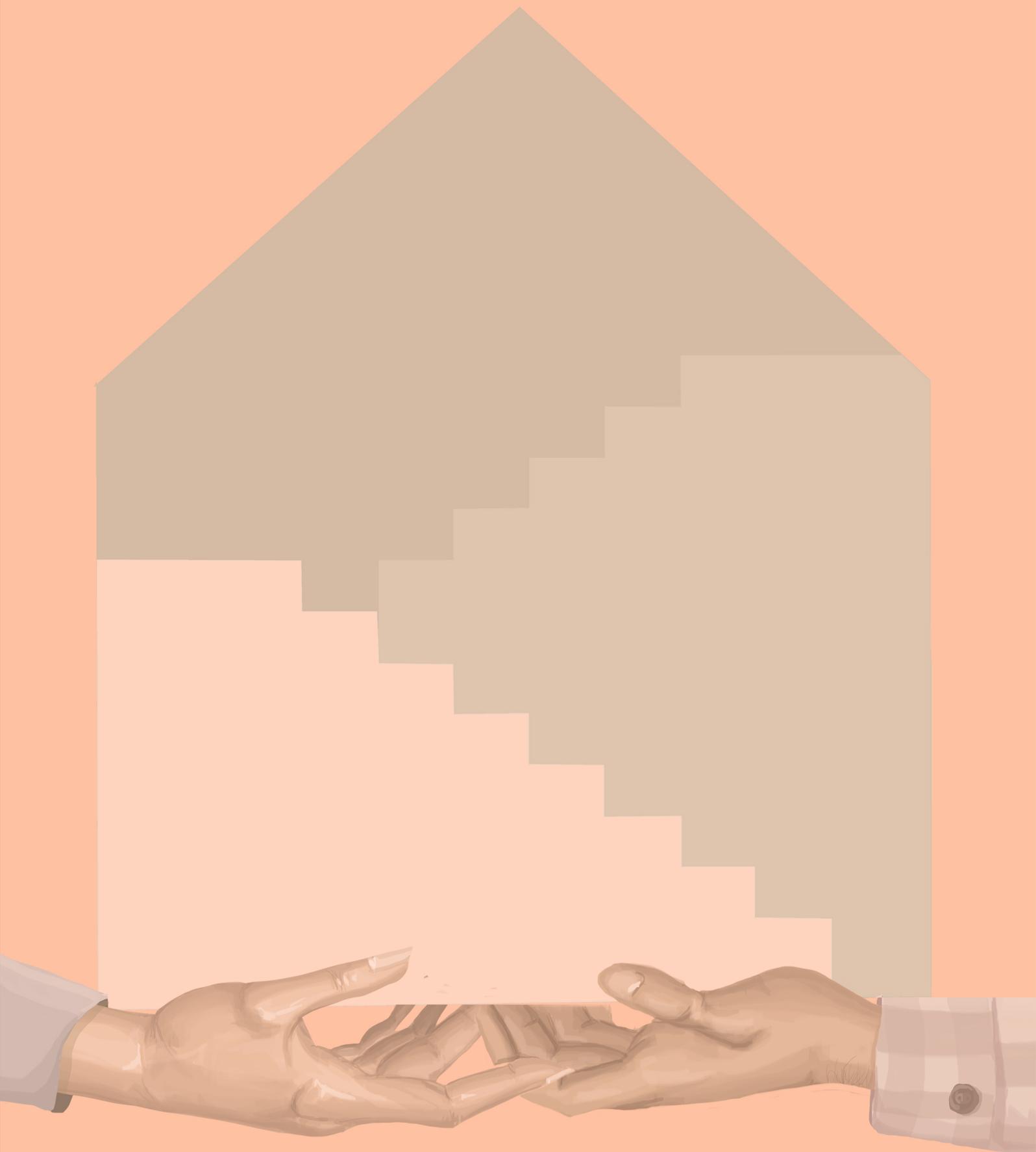
## Objetivos generales

- Determinar el **clima socio-familiar** de las familias participantes en el estudio.
- Analizar los **estilos educativos llevados** a cabo por los progenitores participantes.
- Investigar acerca del **estrés parental** de los progenitores.
- Indagar acerca de los **problemas de conducta y la competencia social** de los niños en la etapa de Educación Infantil.
- Investigar sobre la relación entre los **datos personales, profesionales y familiares** aportados por los progenitores y la socialización de los hijos.

## Objetivos específicos

- Relacionar los problemas de conducta y la competencia social de los niños de Educación Infantil.
- Establecer la relación entre la disciplina parental y la competencia social y los problemas de conducta de los hijos.
- Estudiar la influencia del clima familiar en la competencia social y problemas de conducta de los niños/as de Educación Infantil.
- Investigar la relación entre el clima familiar, los estilos educativos y el estrés parental.
- Establecer la relación entre los estilos educativos de los progenitores y la competencia social y problemas de conducta de los hijos.
- Comprobar la relación entre el estrés parental y la competencia social y problemas de conducta de los hijos.
- Determinar características de las familias y su relación con el desarrollo social y afectivo de los hijos/as de Educación Infantil. Analizar el tiempo dedicado y el papel en la educación de los menores que realizan las figuras emergentes actuales como abuelos, tíos, instituciones externas, etc. y su relación con la conducta de los niños.





III

METODOLOGÍA

## 1. Participantes

En el presente estudio participan mediante una encuesta virtual, un total de 560 padres, madres o tutores legales de hijos de 3 a 6 años ( $M_{edad}= 3.14$  años,  $DT_{edad}=0.80$ ) pertenecientes a la etapa de Educación Infantil, de los cuáles 305 responden la encuesta propuesta de manera completa y 255 sólo una parte de ella. Los hijos proceden de diversas Escuelas infantiles y Centros educativos públicos, privados y concertados de diversos puntos de la geografía española. La descripción de los padres/madres/tutores legales participantes se recoge en la Tabla 4.

Tabla 4

*Características principales de la muestra participante de padres/madres/tutores legales*

<b>Características</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Edad participantes</b> (N <sub>válidos</sub> =473)	Menos de 25 años	5	1.1%
	Entre 26-35 años	99	20.9%
	Entre 36-40 años	202	42.7%
	Entre 41- 50 años	160	33.8%
	Más de 50 años	7	1.5%
<b>Relación con el niño</b> (N <sub>válidos</sub> =473)	Padres	111	23.5%
	Madres	360	76.1%
	Tutores/as legales	2	0.4%
<b>Número hijos total</b> (N <sub>válidos</sub> =472)	1 hijo/a	132	28%
	2 hijos/as	276	58.5%
	3 hijos/as	58	12.3%
	4 hijos/as	3	0.6%
	5 hijos/as	2	0.4%
	Más de 5 hijos/as	1	0.2%
<b>Hijos no sólo</b>	Entre 0-3 años	183	37.5%
<b>Educación Infantil</b> (N <sub>válidos</sub> =488)	Entre 3-6 años	284	58.2%
	Entre 6-10 años	144	29.5%
	Más de 10 años	38	7.8%
	<b>Estado civil participantes</b> (N <sub>válidos</sub> =456)	Solteros/as	19
Separados/as		6	1.3%
Divorciados/as		5	1.1%
Casados/as		395	86.6%
Viudo/a		1	0.2%
Conviven en pareja		30	6.6%
<b>Estudios de la madre</b> (N <sub>válidos</sub> =472)	Sin estudios	1	0.2%
	Primaria	10	2.1%
	Secundaria/Bachillerato	35	7.4%
	Formación Profesional	70	14.8%
	Grado Universitario (Diplomatura/Licenciatura)	267	56.6%
	Posgrado Universitario (Máster y/o Doctorado)	85	18%
	No procede	4	0.8%
	<b>Estudios del padre</b> (N <sub>válidos</sub> =472)	Sin estudios	3
Primaria		22	4.7%
Secundaria/Bachillerato		66	14%
Formación Profesional		68	14.4%
Grado Universitario (Diplomatura/Licenciatura)		224	47.5%
Posgrado Universitario (Máster y/o Doctorado)		81	17.2%
No procede		8	1.7%
<b>Nivel socioeconómico familiar</b> (N <sub>válidos</sub> =470)	Menos de 1000€/mes	16	3.4%
	Entre 1001€-2000€/mes	123	26.2%
	Entre 2001€-3000€/mes	169	36%
	Entre 3001€-4000€/mes	111	23.6%
	Más de 4001€/mes	51	10.9%

## 2. Instrumentos

En los diversos estudios llevados a cabo en este trabajo, se han usado instrumentos adaptados, propios y estandarizados que conforman el Cuestionario (ver anexo 1), con la finalidad de alcanzar los objetivos de investigación.

### 2.1. *Datos personales, familiares y profesionales*

Se elaboró un cuestionario de 28 ítem, con la finalidad de recoger diversos aspectos de los progenitores/tutores/as legales y del propio niño. Las principales variables que se tuvieron en cuenta fueron: características personales y profesionales de los participantes y de la propia estructura familiar. Se consideraron con respecto a las participantes algunas variables más concretas como la edad, la relación con el hijo, los estudios, el nivel socioeconómico familiar, el estado civil, tiempo con otras personas, tiempo de calidad de los progenitores con los propios hijos, actuaciones a partir de los malos comportamientos, entre otros. Con respecto al propio hijo, variables como el sexo, la edad y la posición familiar.

### 2.2. *Escala de Clima Social Familiar (Family Environment Scale FES)*

Se administró a los padres o tutores/as legales la Escala de Clima Social en la familia (FES) (Moos et al., 2000). Dicha Escala está compuesta por 90 elementos, diferenciados en 10 subescalas que definen las dimensiones principales del clima social familiar: *Relaciones, Desarrollo y Estabilidad*. Al presentarse una serie de frases en relación con su familia, los progenitores debían contestar *V* si la frase era *Verdadera* y *F* si la frase la consideraban como *Falsa*. Se han elegido las subescalas concretas que aportaban información referente al estudio y que se presentan a continuación.

La *Dimensión de Relaciones*, evalúa la comunicación y el grado de conflicto dentro de la familia. La conforman tres subescalas, que han sido incluidas en la investigación.

Cohesión: Grado en que los miembros familiares se compenetran y ayudan. *“En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros”*.

Expresividad: Grado en que se permite actuar en libertad y expresar los sentimientos a la familia. *“Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.*

Conflicto: Grado de expresión liberal y abierto de la agresividad y conflicto entre los miembros familiares. *“En nuestra familia reñimos mucho”*.

La ***Dimensión de Desarrollo***, evalúa la relevancia del desarrollo personal dentro de la familia que puede ser fomentado o no por la vida en común. La dimensión está conformada por cinco subescalas: Autonomía, Actuación, Intelectual-cultural, Social-recreativo y Moralidad-religiosidad. Se tuvo en cuenta únicamente la escala Autonomía: Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos y toman sus propias decisiones. *“En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno”*

La ***Dimensión de Estabilidad***, ofrece información a nivel estructural y organizativo de la familia y a su vez sobre el control que ejercen entre sí los diversos miembros. Está compuesta por dos subescalas: la Organización y el Control. En la investigación únicamente se utilizó la escala Control: Grado en el que la familia lleva a cabo las reglas y procedimientos establecidos. *“En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces”*.

Según los autores de la escala, la consistencia interna en las diversas subescalas se encuentra en un rango aceptable con valores entre .67 a .78 (Moos y Moos, 1986, Moos y Moos, 1990). Para el presente estudio, los índices de consistencia interna se sitúan entre .62 y .67.

### **2.3. Estilos Educativos de Padres**

Para evaluar los Estilos educativos de los progenitores/tutores/as legales se ha usado un Cuestionario estandarizado, denominado *Inventario de Conducta Parental (ICP)*. El diseño siguió un cuidadoso procedimiento reportado en Lovejoy et al. (1999), mediante la evaluación de amplio rango de la conducta parental en dos dominios: Hostilidad/Coerción y de Soporte/Compromiso. El inventario está compuesto por 20 afirmaciones de conductas específicas, del tipo: “*Pierdo la paciencia cuando mi hijo /a no hace lo que le pido*”. Se responde sobre una escala de 0 (*Nada*), *Un poco*, *Algo*, *Moderadamente*, *Cierto*, hasta el 5 (*Muy cierto*) en marcos de tiempo de un día, semana, generalmente, para ver el tipo de relación que tienen los padres con sus hijos. Los progenitores deben responder sobre el grado de certeza con que realiza las afirmaciones de conducta específicas en relación con su hijo. Como se ha comentado anteriormente, el cuestionario tiene dos dominios o factores, pertenecen al factor 1 (**Hostilidad y Coerción**) los ítems (1,3, 5, 7, 9, 13,15,17,19 y 20) y al factor 2 (**Compromiso y Soporte**) los ítems (2, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16 y 18). En una escala de 1 al 5 tuvieron índices de fiabilidad promedio de 4.28 para hostilidad/coerción y 4.51 para compromiso/soporte. Es un reciente instrumento de autorreporte para evaluar la conducta de crianza de padres/madres de hijos en la etapa de Educación Infantil.

### **2.4. Estrés Parental**

Para evaluar el Estrés parental de la muestra de progenitores/tutores/as legales se utilizó la Adaptación española de la Escala de Estrés Parental (*Parental Stress Scale (PSS)*) adaptación al español de Oronoz et al. (2007), debido a los pocos instrumentos de estas características en España. Está compuesto por 17 ítem con la finalidad de conocer cómo se sentía el padre/madre/tutor/a legal en los últimos meses, del tipo: “*El comportamiento de mi hijo/a a menudo me resulta incómodo o estresante*”. El tipo de respuesta es *Sí* si se ha sentido identificado con la

pregunta y *No* si no se ha sentido identificado con la misma. Los ítems están divididos en dos factores, factor 1 “*Baby Rewards*” (**Recompensa**) y factor 2 denominado “*Stressors*” (**Estresores**). El factor 1 contribuye el 23.4% de la varianza y comprende los ítems (1, 5, 6, 16 y 17) y el factor 2, contribuye al 10.1% de la varianza y lo conforman los ítems (3, 9, 10, 11, 12, 13 y 15). El resto de ítem (2, 4, 8, 7 y 14) no son considerados en la adaptación española dentro de una dimensión de constructo de Estrés Parental, por lo que el cuestionario está conformado finalmente por 12 ítem. La consistencia interna del instrumento se encuentra en un rango aceptable con valores Recompensa .77 y Estresores .76.

## **2.5. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC)**

Se ha usado la Evaluación de niños y adolescentes adaptada al español por González et al. (2004). La adaptación española de dicha escala ha consistido en llevar a cabo una traducción y ajuste de los materiales que la conforman. Estas escalas usan diferentes tipos de información acerca del comportamiento y personalidad de los niños a partir de la información aportada por padres, tutores y el propio sujeto, de manera adaptativa y clínica según sus dimensiones. En esta investigación se ha llevado a cabo la evaluación a partir del BASC en su *versión para Padres*, con el fin de evaluar las múltiples dimensiones en las que los progenitores/tutores/as legales son fuente imprescindible de información teniendo en cuenta la conducta de los hijos de edades comprendidas entre 3 y 6 años según la observación en la casa. Aporta sistematicidad, objetividad y fiabilidad. Según la Escala de valoración para Padres se encuentran las **Escalas Clínicas** (Agresividad, Hiperactividad, Problemas de conducta, Problemas de atención, Atipicidad, Depresión, Ansiedad, Retraimiento y Somatización), **Escalas adaptativas** (Adaptabilidad, Habilidades Sociales y Liderazgo), **Dimensiones globales** (Exteriorizar problemas, interiorizar problemas y Habilidades adaptativas) y **Escalas de Control**.

En la presente investigación se han usado las Escalas Adaptabilidad ej: “*Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños*”, Agresividad ej: “*Discute con sus padres*”, Ansiedad ej: “*Tiene miedo a la muerte*”, Depresión ej: “*Dice: No le caigo bien a nadie*”, Hiperactividad ej: “*Actúa sin pensarlo*”, Habilidades Sociales ej: “*Mantiene un buen contacto visual (mira a los ojos) cuando se le habla*” y Problemas de Atención ej: “*Se distrae fácilmente*”.

La valoración de respuesta se realiza teniendo en cuenta el comportamiento del niño en casa durante los últimos seis meses, contestando en una escala entre: *Nunca* (cuando el niño nunca ha mostrado el comportamiento especificado o el adulto no lo ha observado), *Alguna vez*, *Frecuentemente*, *Casi siempre* (cuando el niño casi siempre muestra el comportamiento especificado o el adulto así lo ha observado). Los índices de consistencia interna para el presente estudio se consideran aceptables, situándose entre .62 y .87.

A modo de resumen, la siguiente figura recoge las variables, instrumentos y dimensiones asociadas al presente estudio.

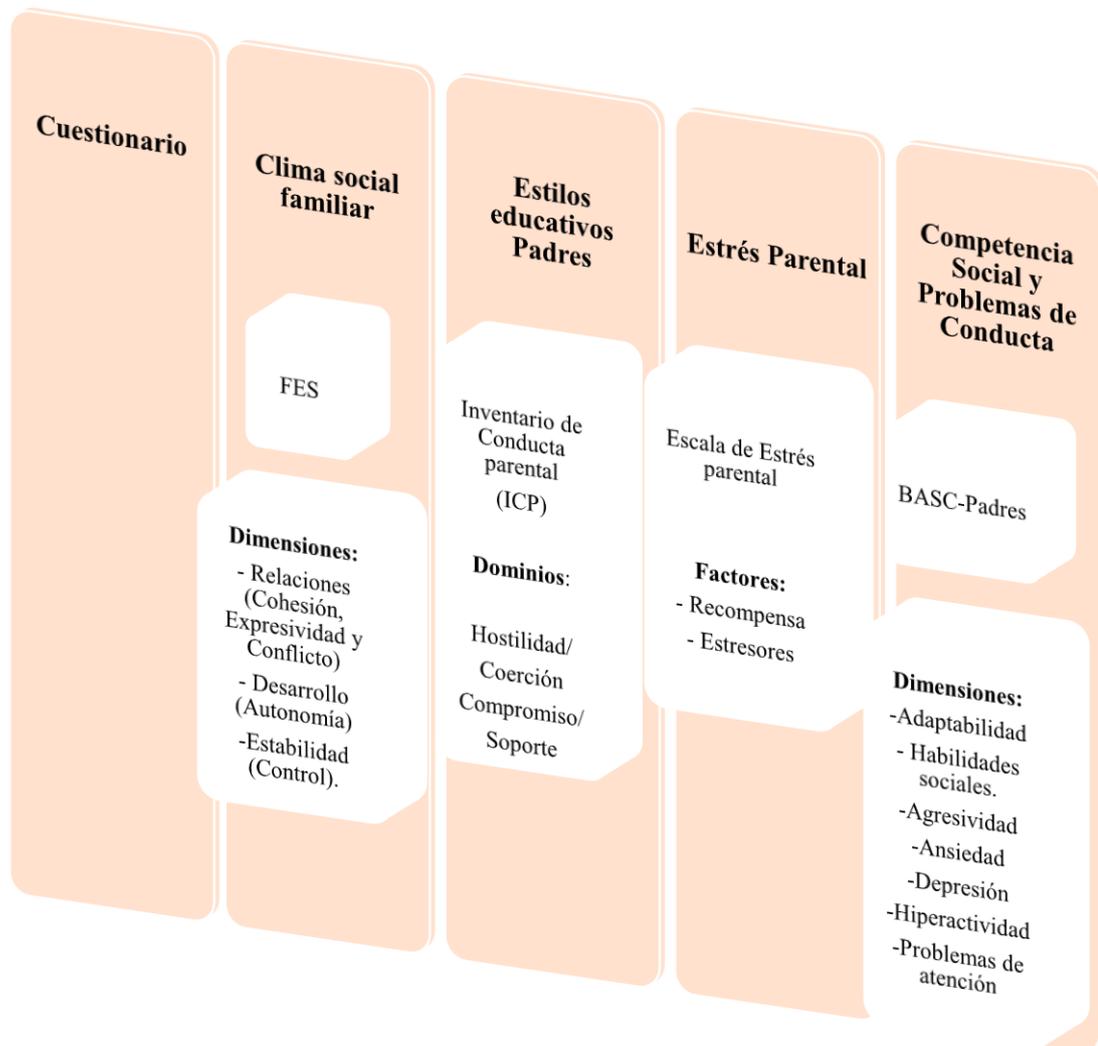


Figura 17. Instrumentos y Dimensiones específicas utilizadas en la investigación

### 3. Procedimiento

En el curso académico 2013/2014 comienza el primer acercamiento a la investigación a tiempo parcial de la presente Tesis Doctoral. En su fase inicial, de desarrollo y final, se llevó a cabo la documentación y evaluación de la situación actual de la temática, con su posterior organización de información, cuya finalidad era conseguir la muestra necesaria y análisis que da lugar a la presente investigación. Se recogen en la Tabla 5, las fases y desarrollo del trabajo establecido en los diferentes cursos académicos.

Tabla 5

*Temporalización de la Investigación*

<b>Fases académicas</b>	<b>Desarrollo del trabajo</b>
2013/2014	-Desarrollo y defensa del Plan de Investigación de la Tesis Doctoral.
	-Lectura y elaboración bibliográfica.
	- Asistencia Actividades formativas.
2014/2015	- Comienzo del desarrollo del Cuestionario.
	- Inicio toma de contacto con los Centros educativos.
	- Lectura y elaboración bibliográfica.
	- Asistencia Actividades formativas.
	- Finalización del Cuestionario.
2015/2016	- Finalización toma de contacto con los Centros educativos.
	- Organización del proceso de recogida de la muestra en los Centros educativos.
2016/2017	- Lectura y elaboración bibliográfica.
	- Finalización y pruebas del Cuestionario para los padres.
	- Recuerdo información a los Centros educativos, solicitud y primer envío de los Cuestionarios mediante la Plataforma Limesurvey de la Universidad de Granada.
	- Difusión del Cuestionario por diversos medios.
	- Asistencia Congresos. Publicación artículo.
2017/2018	- Lectura y elaboración bibliográfica.
	- Redacción de la investigación.
	- Adquisición y recopilación de los datos.

Fases académicas	Desarrollo del trabajo
2018/2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización del material teórico-empírico.</li> <li>- Análisis estadísticos.</li> <li>- Redacción de la investigación.</li> </ul>
2019/2020	- Redacción de la investigación.
2020/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Publicación Estudio.</li> <li>- Redacción final de la investigación, depósito y defensa de la Tesis Doctoral.</li> </ul>

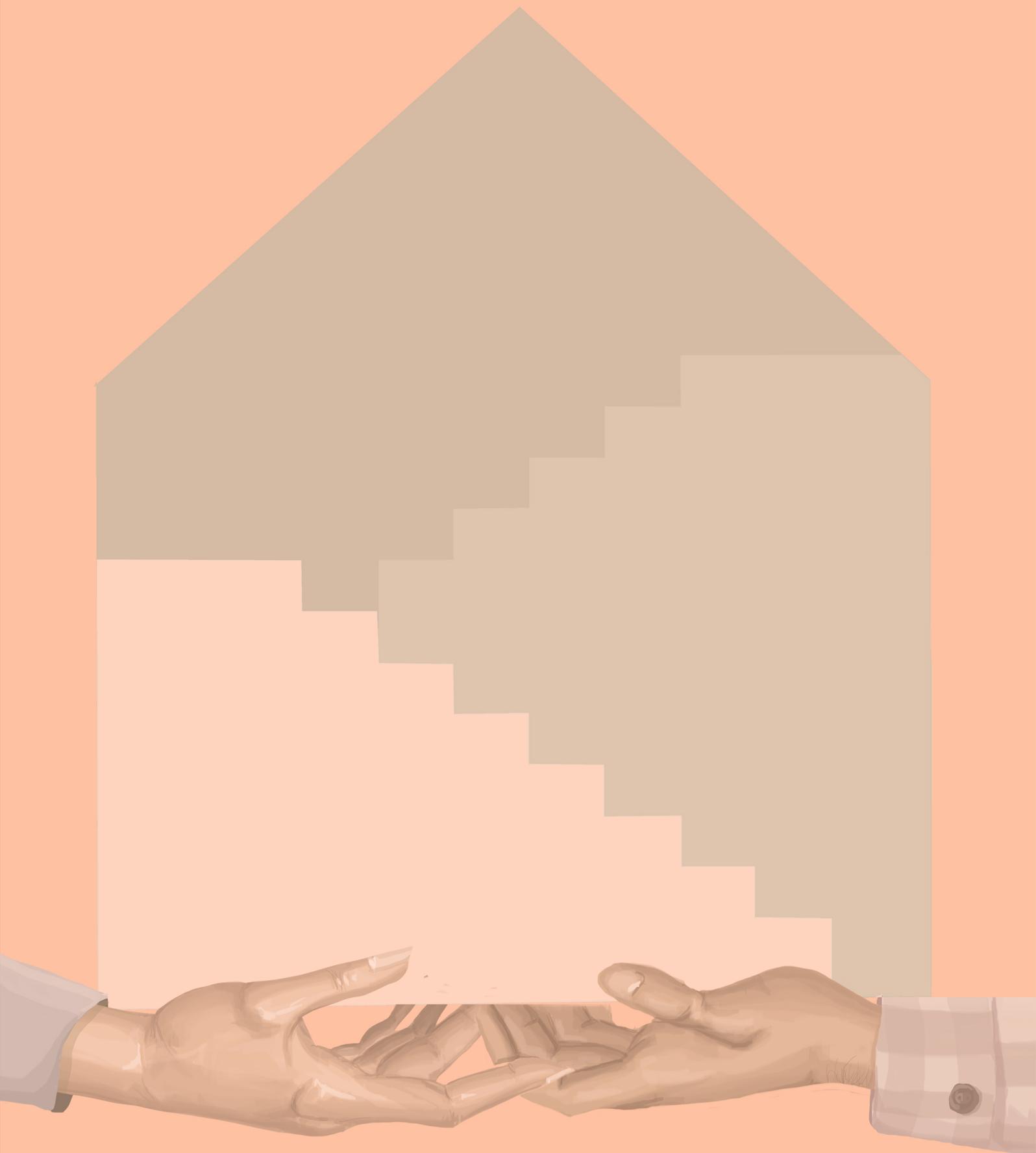
Se partió de la preparación de un Cuestionario online que recogiese las variables del estudio. Paralelamente a este proceso, se llevó a cabo la toma de contacto con las Direcciones de los Centros educativos intervinientes para explicarles el motivo del estudio y sus características. Una vez se conseguía la aceptación de los Centros, se enviaba el correo que las propias Direcciones educativas desde sus bases de datos familiares reenviarían a los padres/madres/tutores/as legales, informando con un enlace adjunto que redirigía a la plataforma web para la administración de encuestas *LimeSurvey*, gestionada por la Universidad de Granada. Antes de acceder al cuestionario se les pedía a los participantes el consentimiento informado para participar en el estudio, que debían firmar para poder comenzar el cuestionario. En esta plataforma estaba alojado el Cuestionario para su cómoda respuesta en fases (con autoguardado) si así lo necesitaban los padres, madres y/o tutores/as legales, que accedían si los hijos cumplían las características de edad que se solicitaban (Educación Infantil) y cumpliendo el plazo estimado de respuesta establecido del que se informaba en el mismo correo (ver anexo 2). A su vez, a

los 10 días del primer envío, se remitía un correo recordatorio y de agradecimiento por la colaboración. La información extraída era completamente anónima y confidencial, por ello se solicitaba una respuesta lo más sincera posible (ver anexo 3). Una vez finalizado el plazo y conseguido el mayor número de cuestionarios, se produjo una transmisión de datos desde la propia plataforma virtual Limesurvey al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 25 para Windows con el fin de analizarlos.

#### **4. Análisis de datos**

Para llevar a cabo el análisis se efectuaron estudios descriptivos para caracterizar la muestra (media aritmética y desviación estándar) en las variables del estudio. Después, teniendo en cuenta la distribución analizada mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov, se llevó a cabo el coeficiente de correlación de Pearson con la finalidad de explorar la relación entre las variables del clima social familiar consideradas y las puntuaciones obtenidas en competencia social y problemas de conducta. Por último, se realizaron ANOVAS con la finalidad de analizar las diferencias en competencia social y problemas de conducta en función de: 1) frecuencia diaria dedicada a dialogar sobre el colegio (menos de 15 minutos, entre 15-30 minutos, más de 30 minutos); 2) frecuencia diaria dedicada a dialogar sobre las emociones (Nunca, A veces, En ocasiones, Siempre); Tiempo diario implicados con los hijos/as en actividades de ocio y tiempo libre (Menos de una hora, entre 1-2 horas, más de 2 horas); y frecuencia semanal de estancia del menor con abuelos, tíos, cuidadores o instituciones externas (menos de 1 vez, entre 1-2 veces, más de 2 veces). Para las comparaciones múltiples *post hoc*, en función de la homogeneidad de varianzas (prueba de Levene), se utilizaron las pruebas de Bonferroni o Tamhane.





La siguiente sección está compuesta por los estudios que conforman los análisis de la investigación establecidos mediante los siguientes apartados:

## 1. Características secundarias de la muestra participante

Seguidamente, en la Tabla 6 se reflejan una serie de características secundarias extraídas de las respuestas de los encuestados, presentadas en número total y en porcentajes organizadas en diversos bloques que guardan relación con la disciplina llevada a cabo con los hijos, características de los menores, tiempo con otros cuidadores y dedicación diaria a los menores para la realización de diversas actividades por parte de los progenitores.

A su vez, en apartados posteriores aparecerán las características estudiadas que se irán relacionando estadísticamente con otras relevantes variables de estudio.

Tabla 6

*Características secundarias de la muestra participante*

<b>Características</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Frecuencia Regaño/Castigo semanal</b> (N <sub>válidos</sub> =424)	Ninguna vez/semana	43	10.1%
	1-3 veces/semana	259	61.1%
	Más de 3 veces/semana	122	28.8%
<b>Se encarga de la disciplina</b> (N <sub>válidos</sub> =426)	Padre	58	13.6%
	Madre	124	29.1%
	Padre y Madre	291	68.3%
	Abuelos/as	37	8.7%
	Cuidadores/as	9	2.1%
	Colegio	36	8.5%
<b>Acuerdo entre padres</b> (N <sub>válidos</sub> =424)	Nunca	4	0.9%
	En pocas ocasiones	18	4.2%
	Bastante de acuerdo	248	58.5%
	Siempre	154	36.3%
<b>Sexo de los hijos en la etapa</b> (N <sub>válidos</sub> =488)	Hijo	236	48.4%
	Hija	214	43.9%
	Hijo e hija	32	6.6%
<b>Hijos en la etapa por edades</b> (N <sub>válidos</sub> =488)	0-2 años	20	4.1%
	2-3 años	53	10.9%
	3-4 años	164	33.6%
	4-5 años	161	33%
	5-6 años	141	28.9%
	Hijo/a único	203	41.6%
	Segundo hijo/a	253	51.8%

<b>Posición familiar de los hijos en la etapa</b>	Tercer hijo/a	45	9.2%
	Cuarto hijo/a	3	0.6%
(N <sub>válidos</sub> =488)			
<b>Pasa mayor tiempo con...</b>	Padre y Madre	419	91.7%
(N <sub>válidos</sub> =457)	Abuelos/as	48	10.5%
<b>Tiempo semanal con los abuelos</b>	Menos de 10h/semana	283	62.2%
(N <sub>válidos</sub> =455)	Entre 10-15h/semana	86	18.9%
	Más de 15h/semana	50	11%
	No procede	36	7.9%
<b>Ocupación de los hijos cuando los padres/madres no pueden</b>	Abuelos/as	325	72.9%
(N <sub>válidos</sub> =446)	Otros familiares	68	15.2%
	Cuidadoras/es	76	17%
	Centro Infantil, colegio, Gabinete, etc.	40	9%
<b>Tiempo semanal con abuelos, familiares, cuidadores, etc.</b>	Menos de 1 vez/semana	185	41.5%
(N <sub>válidos</sub> =446)	1-2 veces/semana	125	28%
	Más de 2 veces/semana	107	24%
	No procede	29	6.5%
<b>Frecuencia de consentimiento de abuelos, familiares, cuidadores, etc.</b>	Nunca	9	2%
(N <sub>válidos</sub> =446)	En pocas ocasiones	215	48.2%
	Bastante	191	42.8%
	Siempre	21	4.7%
	No procede	10	2.2%
<b>Tiempo diario de los padres realizando actividades de ocio y tiempo libre</b>	Menos de 1h/día	48	11.3%
(N <sub>válidos</sub> =426)	Entre 1-2h/día	193	45.3%
	Más de 2h/día	185	43.4%
<b>Tiempo diario de los padres realizando actividades de alimentación y aseo</b>	Menos de 1h/día	53	12.4%
(N <sub>válidos</sub> =426)	Entre 1-2h/día	246	57.7%
	Más de 2h/día	127	29.8%
<b>Tiempo semanal de los hijos para realizar actividades extraescolares</b>	Menos de 1 vez/semana	108	25.4%
(N <sub>válidos</sub> =426)	1-2 veces/semana	210	49.3%
	Más de 2 veces/semana	108	25.4%
<b>Tiempo diario de los padres para hablar con su hijo sobre el colegio</b>	Menos de 15min/diarios	99	23.2%
(N <sub>válidos</sub> =426)	Entre 15-30 min/ diarios	244	57.3%
	Más de 30 min/diarios	83	19.5%
<b>Tiempo de los padres para hablar con su hijo sobre problemas, necesidades, inquietudes y emociones</b>	Nunca	5	1.2%
(N <sub>válidos</sub> =425)	A veces	55	12.9%
	En ocasiones	113	26.6%
	Siempre	252	59.3%
<b>Tipo de organización parental</b>	Padre y Madre	428	94.3%
(N <sub>válidos</sub> =454)	Padre y Padre	1	0.2%
	Madre y Madre	7	1.5%
	Madres solteras-con abuelos	6	1.3%

Padres separados/divorciados	12	2.6%
Custodia Madre(N=12)	10	83.3%
Custodia Padre(N=12)	1	8.3%
Custodia otros miembros(N=12)	1	8.3%

Se puede observar en la tabla 6 que en el bloque relacionado con la disciplina de los hijos, el (61.1%) de los progenitores regaña/castiga entre 1-3 veces semanales, frente al (10.1%) que no lo hace ninguna vez. A su vez, se registra que se encargan de la disciplina de los menores, el padre y la madre conjuntamente.

En el bloque relacionado con el sexo y posición familiar de los hijos de los encuestados, el (48.4%) son hijos y el (43.9%) son hijas de la etapa de Educación Infantil, la mayor parte de los mismos con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

A su vez, en el apartado relacionado con otros cuidadores, se recoge que pasan mayor tiempo con los menores el padre y la madre (91.7%) frente a un (10.5%) que pasa mayor tiempo con los abuelos. En concreto, el (62.2%) pasa menos de 10h/semanana con los mismos, frente al (11%) que pasa más de 15h/semanales. En ese tiempo, que pasan con abuelos, familiares, cuidadores, etc. suelen consentirles bastante (42.8%).

Por último, los datos recogidos en el bloque relacionado con el tiempo semanal que pasan los progenitores con los menores, se presenta que el (45.3%) pasan entre 1-2h/diarias realizando actividades de ocio y tiempo libre. Entre otras preguntas, es distintivo observar que el (59.3%) dialogan siempre sobre inquietudes y emociones con los menores.

## 2. Tipo de disciplina de los padres/madres/tutores legales

En la siguiente tabla se reflejan características extraídas del cuestionario a cerca del tipo de disciplina llevada a cabo por los padres/madres/tutores legales con sus hijos.

Tabla 7

*Tipo de disciplina de padres/madres/tutores legales*

		N <sub>si</sub>	%SÍ	N <sub>no</sub>	%No
<b>Tipo de disciplina (ante un mal comportamiento)</b> (N <sub>válidos</sub> =426)	Suelen ceder	3	0.7%	423	99.3%
	Usan el diálogo	309	72.5%	117	27.5%
	Suelen regañar	274	64.3%	152	35.7%
	Utilizan castigo	114	26.8%	312	73.2%
	Actúan sin hacer caso	26	6.1%	400	93.9%
	Suelen corregir	425	99.8%	1	0.2%
	Corrigen quitan privilegios: juguetes, premio...	200	46.9%	226	3.1%
	Dan pequeño azote	41	9.6%	385	90.4%
	Suelen regañar con actitud seria	222	52.1%	204	47.9%
	Uso diálogo dejándo clara la razón	310	72.8%	116	27.2%

Como se puede observar, la mayoría de los padres/madres/tutores legales encuestados cuando los menores tienen un mal comportamiento *suelen corregir* (99.8%) y *usan el diálogo* dejando clara la razón del mal comportamiento a los hijos (72.8%).

Por otro lado, (99.3%) de los encuestados aseguran *no ceder* ante los malos comportamientos de los menores. A su vez, no actúan *sin hacerles caso* como forma de disciplina la gran mayoría de ellos (93.9%), *no utilizan el castigo* (73.2%) y *no usan el azote* como corrección (90.4%).

### **3. Relación entre la disciplina parental con la competencia social y los problemas de conducta**

Teniendo en cuenta datos anteriores y con el propósito de seguir investigando al respecto, en este apartado se reflejan los resultados en competencia social y problemas de conducta en función de diferentes formas de disciplina que tienen los progenitores con sus hijos, entre las que se encuentran: regañar, corregir quitando privilegios, dar azotes, regañar con actitud seria y dialogar sobre el enfado que ha ocasionado la corrección hacia los hijos, como se ha observado con anterioridad.

De este modo, cuando se les pregunta a los progenitores si ante un mal comportamiento regañan a sus hijos como forma de disciplina, la mayoría de los padres (N=220) indican que no utilizan esta forma de corrección, frente a un número reducido de padres (N=89).

Como se puede observar en la Tabla 8, no se encuentran diferencias significativas en las dos variables de competencia social analizadas (Adaptación y Habilidades Sociales) entre las familias que utilizan regañar a los hijos ante su mal comportamiento, frente a aquellas familias que no lo utilizan. Sin embargo, sí se observan diferencias estadísticamente significativas en todas las variables de problemas de comportamiento analizadas como son: Agresividad, Ansiedad, Depresión, Hiperactividad y Problemas de Atención. En todas las variables, los hijos de familias en las que se utiliza regañar como forma de disciplina, frente a los comportamientos inadecuados de los hijos, los niños presentan puntuaciones más elevadas en problemas de comportamiento tanto internalizados como externalizados.

Tabla 8

*Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “regañar” como forma de disciplina*

<b>Regañar</b>		<i>M</i>	<i>DT</i>	t	gl	p
<b>Competencia Social</b>						
ADAP	No	2.22	0.37	1.71	307	.088
	Si	2.14	0.38			
HHSS	No	2.19	0.46	1.07	306	.285
	Si	2.13	0.45			
<b>Problemas de conducta</b>						
AGRE	No	0.45	0.26	3.82	137.26	.000
	Si	0.60	0.32			
ANSIE	No	0.71	0.30	2.20	281	.028
	Si	0.80	0.35			
DEPRE	No	0.60	0.29	3.35	307	.001
	Si	0.73	0.30			
HIPERAC	No	1.06	0.40	3.64	307	.000
	Si	1.24	0.44			
PROB.ATEN	No	0.80	0.38	3.42	307	.001
	Si	0.96	0.41			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS= Habilidades sociales, AGRE= Agresividad, ANSIE= Ansiedad, DEPRE= Depresión, HIPERACT=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

Ante otra de las preguntas hacia los progenitores de si con un mal comportamiento de sus hijos les corrigen quitando privilegios (un juguete, un premio, no ir a algún sitio que decidan, etc), el número de padres se encuentra muy repartido. Aproximadamente (N=154) indican que no utilizan esta forma de corrección, frente al resto de padres que indican lo contrario (N=155).

Como se presenta en la Tabla 9, no se reflejan diferencias significativas en las dos variables de competencia social analizadas (Adaptación y Habilidades Sociales) entre las familias que corrigen quitando privilegios a los hijos ante su mal comportamiento, frente a aquellas familias que no corrigen quitando privilegios. A su vez, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de problemas de comportamiento analizadas excepto en Hiperactividad, donde los hijos de las familias que utilizan la eliminación de privilegios, como parte de su disciplina, reflejan puntuaciones más elevadas en hiperactividad que aquellos que no corrigen de esta forma.

Tabla 9

*Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso "corregir quitando privilegios" como forma de disciplina*

<b>Corregir quitando privilegios</b>		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>Competencia Social</b>						
ADAP	No	2.20	0.40	0.43	307	.966
	Si	2.20	0.36			
HHSS	No	2.18	0.49	0.13	306	.895
	Si	2.17	0.42			
<b>Problemas de conducta</b>						
AGRE	No	0.47	0.27	1.88	307	.060
	Si	0.53	0.29			
ANSIE	No	0.74	0.32	0.02	281	.981
	Si	0.74	0.30			
DEPRE	No	0.64	0.32	0.16	307	.870
	Si	0.64	0.29			
HIPERAC	No	1.05	0.42	2.28	307	.023
	Si	1.16	0.41			
PROB.ATEN	No	0.84	0.41	0.31	307	.758
	Si	0.85	0.38			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

Con respecto a la pregunta de si ante un mal comportamiento corrigen a sus hijos dando un pequeño azote, la gran mayoría de los padres (N=278) indican que no utilizan esta forma de corrección, frente a un número reducido de padres que sí lo utilizan (N=31).

Tal como se presenta en la Tabla 10, existen diferencias significativas en una de las dos variables de competencia social estudiadas (Habilidades Sociales), entre los progenitores que dan un pequeño azote a sus hijos ante un mal comportamiento como forma de disciplina para corregirles, frente a aquellas familias que no lo hacen como medio de corrección. A su vez, se observan diferencias estadísticamente significativas en variables de problemas de comportamiento como: Agresividad y Problemas de Atención. En las demás variables Ansiedad, Depresión e Hiperactividad no se encuentra significatividad. Por tanto, los hijos de familias en las

que se utilizan los azotes como forma de disciplina por parte de los padres frente a comportamientos inadecuados, presentan puntuaciones más elevadas en Agresividad y Problemas de Atención. Por el contrario, sus puntuaciones en Habilidades Sociales son más bajas.

Tabla 10

*Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “dar un azote” como forma de disciplina para corregir*

Dar un azote		M	DT	t	gl	p
<b>Competencia Social</b>						
ADAP	No	2.21	0.38	1.94	307	.052
	Si	2.07	0.29			
HHSS	No	2.19	0.45	2.01	306	.045
	Si	2.01	0.45			
<b>Problemas de conducta</b>						
AGRE	No	0.48	0.27	2.92	33.760	.006
	Si	0.67	0.36			
ANSIE	No	0.74	0.30	0.76	281	.448
	Si	0.78	0.37			
DEPRE	No	0.63	0.30	1.90	307	.058
	Si	0.74	0.25			
HIPERAC	No	1.09	0.42	1.90	307	.058
	Si	1.25	0.37			
PROB.ATENCIÓN	No	0.82	0.39	2.94	307	.004
	Si	1.04	0.38			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

Debido a la pregunta hacia los progenitores de si ante un mal comportamiento regañan con actitud seria a sus hijos, la gran mayoría de los padres (N=165) indican que utilizan esta forma de corrección, frente a un número algo más reducido de padres que no lo utilizan (N=144).

Como se puede observar en la Tabla 11, se encuentran diferencias significativas en Adaptabilidad, en cambio en la otra variable de competencia social analizada, como son las Habilidades Sociales, no se observan diferencias entre las familias que regañan con actitud seria a los hijos ante su mal comportamiento, frente a aquellas familias que no regañan de este modo. Por otro lado, se reflejan diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las

variables de problemas de comportamiento analizadas como son: Agresividad, Depresión, Hiperactividad y Problemas de Atención no siendo significativas la diferencias en la variable Ansiedad. Por tanto, los hijos de familias en las que se regaña con actitud seria como forma de disciplina, frente a los comportamientos inadecuados que se presentan, obtienen puntuaciones más elevadas en la mayoría de los problemas de comportamiento, exceptuando la Ansiedad . En cambio, sus puntuaciones en Adaptabilidad son menores.

Tabla 11

*Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “regañar con actitud seria” como forma de disciplina*

<b>Regañar con actitud seria</b>		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
<b>Competencia Social</b>						
ADAP	No	2.26	0.37	2.82	307	.005
	Si	2.14	0.37			
HHSS	No	2.22	0.46	1.73	306	.084
	Si	2.13	0.45			
<b>Problemas de Conducta</b>						
AGRE	No	0.43	0.22	4.09	294.93	.000
	Si	0.55	0.31			
ANSIE	No	0.72	0.31	1.22	281	.223
	Si	0.76	0.31			
DEPRE	No	0.58	0.29	3.25	307	.002
	Si	0.69	0.30			
HIPERAC	No	1.00	0.40	4.50	307	.000
	Si	1.20	0.41			
PROB.ATEN.	No	0.76	0.38	3.70	307	.000
	Si	0.92	0.40			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DE PRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

Ante la pregunta de si ante un mal comportamiento, los progenitores dialogan con sus hijos sobre el enfado, la gran mayoría de los padres (N=229) indican que utilizan esta forma de corrección, frente a un número reducido de padres que no lo hacen (N=80).

Como se puede observar en la Tabla 12, se encuentran diferencias significativas en las dos variables de competencia social analizadas (Adaptación y Habilidades Sociales) entre las familias que dialogan sobre el enfado con sus hijos ante un mal comportamiento, frente a aque-

llas familias que no lo hacen. Sin embargo, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de problemas de comportamiento analizadas. Por tanto, los hijos de los padres que dialogan sobre el enfado obtienen puntuaciones más altas en Adaptabilidad y Habilidades Sociales.

Tabla 12

*Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función del uso de “dialogar sobre el enfado” como forma de disciplina*

<b>Dialogar sobre el enfado</b>		<i>M</i>	<i>DT</i>	t	gl	p
<b>Competencia Social</b>						
ADAP	No	2.10	0.45	2.23	112.10	.027
	Si	2.23	0.34			
HHSS	No	2.05	0.53	2.54	115.11	.012
	Si	2.22	0.42			
<b>Problemas de conducta</b>						
AGRE	No	0.52	0.30	0.92	307	.356
	Si	0.49	0.28			
ANSIE	No	0.73	0.37	0.35	105.16	.727
	Si	0.75	0.29			
DEPRE	No	0.65	0.34	0.27	122.23	.785
	Si	0.64	0.29			
HIPERAC	No	1.13	0.37	0.53	307	.594
	Si	1.10	0.40			
PROB.ATEN.	No	0.88	0.43	1.00	125.93	.317
	Si	0.83	0.38			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

#### **4. Relación entre los problemas de conducta de los niños y su competencia social**

Las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables de competencia social y problemas de conducta analizadas en el estudio se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13

*Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social problemas de conducta de los hijos de los progenitores participantes en el estudio*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Competencia Social</b>			
ADAP	309	2.20	0.38
HHSS	308	2.17	0.46
<b>Problemas de conducta</b>			
AGRE	309	0.50	0.28
ANSIE	283	0.74	0.31
DEPRE	309	0.64	0.30
HIPERAC	309	1.11	0.42
PROB. ATEN	309	0.84	0.40

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

En la Tabla 14 se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre las variables de competencia social y problemas de conducta.

Tabla 14

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de competencia social y problemas de conducta del estudio*

	1	2	3	4	5	6	7
ADAP	1						
HHSS	.69**	1					
AGRE	-.35**	-.24**	1				
ANSIE	-.14*	.03	.50**	1			
DEPRE	-.31**	-.14*	.63**	.53**	1		
HIPERAC	-.22**	-.12*	.62**	.47**	.46**	1	
PROB.ATEN	-.38**	-.33**	.50**	.38**	.48**	.58**	1

*Nota.* 1ADAP=Adaptabilidad, 2HHSS=Habilidades sociales, 3AGRE=Agresividad, 4ANSIE=Ansiedad, 5DEPRE=Depresión, 6HIPERAC=Hiperactividad y 7PROB.ATEN= Problemas de atención.

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Según los coeficientes de correlación de Pearson, se observa una correlación significativa y positiva entre las dos variables de competencia social analizadas (Adaptación y Habilidades Sociales). A su vez, entre las diferentes variables de los Problemas conductuales analizados (Agresividad, Ansiedad, Depresión, Hiperactividad y Problemas de atención), existe una correlación significativa y positiva entre las mismas.

Por el contrario, se refleja una correlación significativa y negativa, entre Adaptabilidad con cada una de las variables de problemas de conducta y entre Habilidades sociales con cada una de las variables de dichos problemas conductuales, salvo con la variable Ansiedad cuya correlación no resulta estadísticamente significativa.

## 5. Relación entre el clima familiar y la competencia social y los problemas de conducta de los hijos

Las medias y desviaciones típicas de las variables del clima social familiar y las variables de competencia social y problemas de conducta analizadas en el estudio se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 15

*Medias y desviaciones típicas de las variables de competencia social, problemas de conducta y clima familiar*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Clima familiar</b>			
COH	373	8.12	1.26
EXPRE	374	6.38	1.26
CONFL	373	2.63	1.16
AUTO	374	4.58	1.29
CONTR	374	4.31	1.40
<b>Competencia social</b>			
ADAP	309	24.15	4.17
HHSS	308	30.41	6.39
<b>Problemas de conducta</b>			
AGRE	309	6.46	3.68
ANSIE	283	6.69	2.81

DEPRE	309	8.31	3.92
HIPERAC	309	17.81	6.69
PROB.ATEN	309	6.75	3.18

*Nota.* COH=Cohesión, EXPRE= Expresividad, CONFL= Conflicto, AUTO= Autonomía y CONTR=Control. ADAP=Adaptabilidad y HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

En la Tabla 16, se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre las variables de clima social familiar y variables de competencia social y problemas de conducta.

Tabla 16

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima social familiar y variables de competencia social y problemas de conducta del estudio*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>COH</b>	1											
<b>EX- PRE</b>	.34**	1										
<b>CONF L</b>	-.38**	-.11*	1									
<b>AUTO</b>	.03	.12*	-.07	1								
<b>CONT R</b>	.10	-.11*	.09	-.17**	1							
<b>ADAP</b>	.21**	.17**	-.25**	.03	-.02	1						
<b>HHSS</b>	.27**	.13*	-.25**	.05	.03	.69**	1					
<b>AGRE</b>	-.31**	-.18**	.39**	.03	.02	-.35**	-.24**	1				
<b>AN- SIE</b>	-.11	-.12*	.16**	.02	.09	-.14*	.03	.50**	1			
<b>DE- PRE</b>	-.24**	-.10	.29**	.08	-.03	-.31**	.14*	.63**	.53**	1		
<b>HI- PERA C</b>	-.22**	-.12*	.32**	-.02	-.02	-.22**	-.12*	.62**	.47**	.46*	1	
<b>PROB .ATE N</b>	-.29**	-.14*	.26**	-.01	-.03	-.38**	-.33**	.50**	.38**	.48*	.58**	1

*Nota.* 1 COH=Cohesión, 2 EXPRE= Expresividad, 3 CONFL= Conflicto, 4 AUTO= Autonomía y 5 CONTR=Control. 6 ADAP=Adaptabilidad y 7 HHSS=Habilidades sociales y 8 AGRE=Agresividad, 9 ANSIE=Ansiedad, 10 DEPRE=Depresión, 11 HIPERAC=Hiperactividad y 12 PROB.ATEN= Problemas de atención). \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Para conocer la relación entre las variables de clima social familiar y competencia social y problemas de conducta de los hijos de Educación Infantil se realizó una correlación de

Pearson, cuyos resultados se muestran en la Tabla 16. En ella, se observa una correlación significativa y positiva entre las variables de clima familiar (Cohesión, Expresividad) y las variables de competencia social examinadas (Adaptabilidad, Habilidades Sociales). Por el contrario, la correlación es significativa y negativa en Problemas de atención, Hiperactividad, Depresión y Agresividad con la Cohesión familiar. Por otra parte, también existe una correlación significativa y negativa en Problemas de atención, Hiperactividad, Ansiedad y Agresividad, con la Expresividad familiar. Por último, no se observan correlaciones significativas entre las variables Autonomía y Control pertenecientes a clima familiar con ninguna de las variables de Competencia social y Problemas de conducta consideradas.

## 6. Relación entre el clima familiar y los estilos educativos de los padres

Las medias y desviaciones típicas de las variables del clima social familiar y las variables de estilos educativos de los progenitores analizadas en el estudio, se muestran en la Tabla 17.

Tabla 17

*Medias y desviaciones típicas de las variables de clima familiar y estilos educativos*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Clima familiar</b>			
COH	373	8.12	1.26
EXPRE	374	6.38	1.26
CONF	373	2.63	1.16
AUTO	374	4.58	1.29
CONTR	374	4.31	1.40
<b>Estilos educativos</b>			
HOST-COER	333	20.91	7.08
COMPRO-SOPOR	333	45.81	4.87

*Nota:* COH=Cohesión, EXPRE= Expresividad, CONFL= Conflicto, AUTO= Autonomía) y CONTR=Control. HOST-COER=Hostilidad/Coerción y de COMPRO-SOPOR=Apoyo/Compromiso.

En la Tabla 18, se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre el clima familiar y los estilos educativos parentales.

Tabla 18

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima familiar y estilos educativos*

	1	2	3	4	5	6	7
COH	1						
EXPRE	.34**	1					
CONFL	-.38**	-.11*	1				
AUTO	.02	.12*	-.07	1			
CONTR	.09	-.11*	.09	-.17**	1		
HOST-COER	-.18**	-.11*	.37**	-.04	.14**	1	
COMPRO-SOPOR	.31**	.12*	-.22**	.09	-.01	-.07	1

*Nota.* 1COH=Cohesión, 2EXPRE= Expresividad, 3CONFL= Conflicto, 4AUTO= Autonomía y 5CONTR=Control. 6HOST-COER=Hostilidad/Coerción y de 7COMPRO-SOPOR=Apoyo/Compromiso. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Según los coeficientes de correlación de Pearson, se observan unas correlaciones significativas, entre la mayoría de variables de clima familiar analizadas (Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía y Control). Por otro lado, entre las dos variables de estilos educativos (Hostilidad-Coerción y Compromiso-Soporte) la relación no es estadísticamente significativa. Sin embargo, si se tienen en cuenta las correlaciones entre las variables de clima familiar y estilos educativos antes mencionadas, se observa significatividad tanto positiva como negativa en la mayoría de los casos, excepto con la Autonomía, que no existe significatividad con ambas variables de estilos educativos, y el Control que no presenta relación significativa con el Compromiso-Soporte, siendo a su vez negativa.

## 7. Relación entre el clima familiar y el estrés parental

Las medias y desviaciones típicas de las variables de estrés parental analizadas en el estudio, se muestran en la Tabla 19.

Tabla 19

*Medias y desviaciones típicas de las variables de estrés parental*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
<b>Estrés parental</b>			
RECOM	324	4.93	0.43
ESTRE	323	2.34	1.84

*Nota.* RECOM=Recompensa y ESTRE=Estresores.

En la siguiente tabla 20, se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre las variables de clima familiar y estrés parental.

Tabla 20

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de clima familiar y estrés parental*

	COH	EXPRES	CONFL	AUTO	CONTR	RECOM	ESTRE
RECOM	.22**	.09	-.27**	-.01	-.02	1	
ESTRE	-.28**	-.23**	.30**	-.05	.06	-.15**	1

*Nota.* COH=Cohesión, EXPRES= Expresividad, CONFL= Conflicto, AUTO= Autonomía y CONTR=Control y RECOM=Recompensa y ESTRE=Estresores. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

En primer lugar, se observa una relación significativa y negativa entre las dos variables de estrés parental (Recompensa y Estresores). Por otro lado, hay una correlación significativa y positiva entre la variable de estrés parental (Recompensa) y la variable de clima familiar (Cohesión) y significativa y negativa entre la misma variable de estrés parental y la variable de clima familiar (Conflicto). Finalmente, si se observa la variable de estrés parental (Estresores), existe una correlación significativa negativa entre cohesión y expresividad de clima familiar. Con la variable Conflicto la relación es positiva y con Autonomía y Control no se observa una relación significativa.

## 8. Relación entre las variables de estilos educativos y estrés parental

Según los coeficientes de correlación de Pearson, en este apartado se refleja una correlación significativa entre las variables de ambos cuestionarios (Estilos educativos y Estrés parental), siendo la relación entre la (Hostilidad-Coerción) significativa y negativa con la variable (Recompensa) de estrés parental y significativa y positiva con la variable (Estresores). Finalmente, la variable de estilos educativos (Compromiso-Soporte), correlaciona de manera significativa y positiva con la variable (Recompensa) de estrés parental, donde  $r=.31$ ,  $p<.001$ ; y de manera significativa y negativa con la variable (Estresores) del mismo cuestionario.

## 9. Relación entre las variables de estilos educativos, competencia social y problemas de conducta

En la siguiente Tabla 21, se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre las variables de estilos educativos, competencia social y problemas de conducta.

Tabla 21

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de estilos educativos, competencia social y problemas de conducta*

	ADAP	HHSS	AGRE	ANSIE	DEPRE	HIPERAC	PROB. ATEN	HOST - COER	COMPRO-SOPOR
HOST-COER	-.22**	-.19**	.46**	.27**	.32**	.42**	.34**	1	
COMPRO-SOPOR	.41**	.54**	-.20**	-.03	-.14*	-.02	-.19**		1

*Nota.* HOST-COER=Hostil/Coerciva y de COMPRO-SOPOR=Apoyo/Comprometido. ADAP=Adaptabilidad y HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Según los coeficientes de correlación de Pearson, se observa correlación entre las variables de estilos educativos (Hostilidad-Coerción) con cada una de las variables de competencia social (Adaptabilidad y Habilidades sociales) y las variables de problemas conductuales estudiadas (Agresividad, Ansiedad, Depresión, Hiperactividad y Problemas de atención) las relaciones son significativas y negativas con las variables de competencia social y significativas positivas con las variables de problemas conductuales. Finalmente, si se observa la correlación entre la variable de estilos educativos (Compromiso-Soporte) con cada una de las variables de competencia social y problemas de conducta antes mencionadas, la relación es significativa y positiva con las variables de competencia social y significativa y negativa con las variables de problemas de conducta, excepto con ansiedad e hiperactividad que no presenta relación significativa.

## 10. Relación entre las variables de estrés parental, competencia social y problemas de conducta

En la siguiente Tabla 22, se reflejan las correlaciones de Pearson analizadas entre las variables de estrés parental, competencia social y problemas de conducta.

Tabla 22

*Coefficientes de correlación de Pearson entre las variables de estrés parental, competencia social y problemas de conducta*

	ADAP	HHSS	AGRE	ANSIE	DEPRE	HIPERACT	PROB.ATEN	RECOM	ESTRE
RECOM	.08	.08	-.19**	-.19**	-.16**	-.16**	-.08	1	
ESTRE	-.31**	-.19**	.36**	.29**	.36**	.38**	.29**		1

*Nota.* RECOM=Recompensa y ESTRE=Estresores. ADAP=Adaptabilidad y HHSS=Habilidades sociales y AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERACT=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Si se tiene en cuenta la correlación entre la variable de Estrés parental (Recompensa) y la Competencia social (Adaptabilidad y Habilidades sociales) no se refleja significatividad alguna. En cambio, esta misma variable Recompensa correlaciona de manera significativa y negativa con todas las variables de problemas conductuales estudiadas (Agresividad, Ansiedad, Depresión e Hiperactividad), excepto con Problemas de atención que no presenta significatividad. Si se observa la correlación entre la otra variable de estrés parental (Estresores) con las variables de competencia social antes mencionadas es significativa y negativa. Por el contrario, la relación entre Estresores con cada una de las variables de problemas de conducta es significativa y positiva en todos los casos.

## **11. Resultados de ANOVA en función de la competencia social/problemas de conducta y características de las familias**

En este apartado, se realizaron los estudios de ANOVA en competencia social y problemas de conducta para conocer si existen diferencias entre las actividades o dedicaciones de las familias con los hijos de Educación Infantil participantes en el presente estudio.

### **11.1. Frecuencia semanal de actividades extraescolares de los hijos y la competencia social y problemas de conducta de los mismos**

Primeramente, se llevó a cabo un estudio de los supuestos para la realización de ANOVAS. Posteriormente, tras llevar a cabo la ANOVA en competencia social/problemas conductuales con el fin de observar la *frecuencia que tienen los hijos de realizar actividades extraescolares: inglés, danza, judo, ajedrez, etc* y su relación con la competencia social y problemas de conducta, en ninguna de las variables de competencia social y problemas de conducta exis-

ten diferencias significativas entre la puntuación de los menores que realizan actividades extraescolares menos de una vez por semana, 1 y 2 veces por semana o más de 2 veces por semana.

### **11.2. Tiempo diario dedicado a dialogar sobre el colegio con los hijos y la competencia social y problemas de conducta de los mismos**

En la Tabla 23 se presentan los datos en función de los minutos al día que dedican las familias a dialogar sobre el colegio en casa, diferenciados en tres grupos (menos de 15 minutos, entre 15 y 30 minutos y más de 30 minutos). En ella se puede observar que existen diferencias significativas en las dos variables de competencia social consideradas y en la variable problemas de atención. Realizadas las comparaciones múltiples en las variables que resultan significativas, se observan diferencias entre aquellas familias que hablan en casa sobre el colegio menos de 15 minutos y más de 30 minutos ( $p < .001$ ). Igualmente, hay diferencias entre más de 30 minutos y entre 15 y 30 minutos ( $p < .006$ ). Sin embargo, no se observan diferencias entre los niveles menos de 15 minutos y entre 15 y 30 minutos ( $p < .162$ ). Por otro lado, en las comparaciones realizadas entre los tres niveles en la variable habilidades sociales se observan diferencias significativas entre todos los niveles que se han considerado: entre menos de 15 minutos diarios y entre 15 y 30 minutos diarios ( $p < .001$ ), entre menos de 15 minutos diarios y más de 30 minutos diarios ( $p < .001$ ) y a su vez, entre 15 y 30 minutos diarios y más de 30 minutos diarios ( $p < .015$ ). Finalmente, se observan diferencias significativas en la variable problemas de atención, entre las familias que dedican menos de 15 minutos diarios y más de 30 minutos diarios a los hijos a dialogar sobre el colegio ( $p < .041$ ). Sin embargo, no se observan diferencias entre menos de 15 minutos y entre 15 y 30 minutos diarios ( $p < 1.00$ ) ni entre más de 30 minutos diarios y entre 15 y 30 minutos diarios ( $p < .131$ ). En resumen, las comparaciones múltiples realizadas reflejan que las familias que pasan más tiempo hablando con sus hijos

sobre el colegio, tienen una media mayor en adaptabilidad y habilidades sociales, en cambio, las familias que pasan menos tiempo hablando con los menores, tienen una media mayor en problemas de atención.

Tabla 23  
ANOVA en función de los minutos al día que dedican a dialogar sobre el colegio en la familia.

	Frecuencia	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	<15 min	75	2.09	0.40	306	9.17	.000
	15-30 min	174	2.19	0.37			
	> 30 min	60	2.36	0.33			
HHSS	<15 min	74	1.95	0.54	305	15.86	.000
	15-30 min	174	2.20	0.41			
	> 30 min	60	2.36	0.36			
AGRE	<15 min	75	0.56	0.31	306	2.60	.076
	15-30 min	174	0.47	0.26			
	> 30 min	60	0.50	0.31			
ANSIE	<15 min	70	0.74	0.38	280	0.85	.430
	15-30 min	156	0.73	0.29			
	> 30 min	57	0.79	0.28			
DEPRE	<15 min	75	0.66	0.32	306	2.14	.120
	15-30 min	174	0.61	0.28			
	> 30 min	60	0.70	0.33			
HIPERAC	<15 min	75	1.12	0.47	306	0.04	.958
	15-30 min	174	1.11	0.38			
	> 30 min	60	1.12	0.48			
PROB.ATEN	<15 min	75	0.91	0.42	306	3.24	.040
	15-30 min	174	0.85	0.38			
	> 30 min	60	0.74	0.40			

Nota. ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

### 11.3. Tiempo dedicado a dialogar sobre problemas, necesidades, inquietudes, etc. con los hijos y la competencia social y problemas de conducta de los mismos

En la Tabla 24, se presentan los datos del ANOVA realizado en competencia social/problemas de conducta en función la frecuencia que dedican las familias a dialogar sobre los problemas, necesidades, inquietudes de los menores, diferenciado en cuatro niveles (nunca, a veces, en ocasiones y siempre). Se observa que existen diferencias significativas en las dos variables de competencia social consideradas y en todas las variables de problemas de conducta.

Realizadas las comparaciones múltiples en Adaptabilidad se observan diferencias significativas entre nunca y los subniveles a veces, en ocasiones y siempre, todos ellos con una ( $p < .000$ ), entre aquellas familias que dedican tiempo a dialogar sobre problemas, inquietudes, etc. con sus hijos. Igualmente existen diferencias, entre a veces y siempre, con ( $p < .007$ ). Además, en ocasiones, también presenta diferencias con siempre ( $p < .046$ ). En cuanto a la variable Habilidades sociales, se observan diferencias entre todos los niveles considerados: a veces ( $p < .000$ ), en ocasiones ( $p < .000$ ) y siempre ( $p < .000$ ). Igualmente, hay diferencias entre siempre y en ocasiones ( $p < .005$ ). Considerando la variable agresividad, se encuentran diferencias entre nunca y a veces ( $p < .044$ ). Con respecto a la variable Ansiedad, se observan diferencias significativas entre nunca y los subniveles a veces, en ocasiones y siempre, todos ellos con una ( $p < .000$ ). En cuanto a la variable Depresión, existen diferencias entre nunca y a veces ( $p < .002$ ), entre nunca y en ocasiones ( $p < .011$ ) y entre nunca y siempre, siendo ( $p < .045$ ). En las comparaciones realizadas con la variable Hiperactividad, se observan diferencias entre todos los niveles considerados: a veces ( $p < .001$ ), en ocasiones ( $p < .001$ ) y siempre ( $p < .001$ ). Por último, en la variable Problemas de atención, no existen diferencias significativas entre ninguno de los niveles considerados: nunca, a veces, en ocasiones y siempre. En resumen, las comparaciones múltiples realizadas reflejan que las familias que pasan más tiempo dialogando con sus hijos sobre problemas, necesidades, inquietudes, etc. tienen una media mayor en adaptabilidad y habilidades sociales, en cambio, las familias que pasan menos tiempo hablando con los menores, tienen una media mayor en ansiedad e hiperactividad.

Tabla 24

ANOVA en función de la frecuencia que dedica la familia a dialogar sobre problemas, necesidades, etc.

	Frecuencia	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	Nunca	2	0.95	0.19	305	12.91	.000
	A veces	36	2.05	0.39			
	En ocasiones	87	2.14	0.36			
	Siempre	184	2.26	0.35			
HHSS	Nunca	2	0.21	0.30	304	24.08	.000
	A veces	36	1.93	0.44			
	En ocasiones	86	2.09	0.44			
	Siempre	184	2.28	0.39			
AGRE	Nunca	2	0.00	0.00	305	3.13	.026
	A veces	36	0.55	0.29			
	En ocasiones	87	0.53	0.29			
	Siempre	184	0.48	0.28			
ANSIE	Nunca	2	0.00	0.00	279	4.81	.003
	A veces	35	0.73	0.22			
	En ocasiones	80	0.71	0.29			
	Siempre	166	0.77	0.33			
DEPRE	Nunca	2	0.39	0.05	305	3.51	.016
	A veces	36	0.71	0.23			
	En ocasiones	87	0.66	0.29			
	Siempre	184	0.63	0.31			
HIPERAC	Nunca	2	0.00	0.00	305	5.03	.002
	A veces	36	1.14	0.40			
	En ocasiones	87	1.14	0.38			
	Siempre	184	1.11	0.43			
PROB.ATEN	Nunca	2	0.38	0.00	305	3.51	.016
	A veces	36	0.99	0.42			
	En ocasiones	87	0.88	0.39			
	Siempre	184	0.80	0.39			

Nota. ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

#### 11.4. Tiempo dedicado a dialogar sobre emociones con los hijos y la competencia social y problemas de conducta de los mismos

En la Tabla 25 se presentan los datos del ANOVA realizado en competencia social y problemas de conducta en función del tiempo diario que dedican las familias a dialogar sobre emociones que sienten los hijos, diferenciado en tres niveles (nunca/a veces; en ocasiones; siempre). Se observa que existen diferencias significativas en las dos variables de competencia social consideradas, no existiendo en ninguna de las variables de problemas de conducta. Realizadas las comparaciones múltiples en adaptabilidad se observan diferencias significativas entre aquellas familias que dialogan sobre las emociones con sus hijos entre nunca/ a veces y

siempre ( $p<.001$ ). Igualmente, hay diferencias entre en ocasiones y siempre ( $p<.028$ ). Sin embargo, estas diferencias no se observan entre los niveles nunca/a veces y en ocasiones ( $p<.126$ ). Por otro lado, en las comparaciones realizadas entre los tres niveles en la variable habilidades sociales, se observan diferencias significativas entre nunca/a veces y en ocasiones ( $p<.009$ ), nunca/a veces y siempre ( $p<.001$ ) y en ocasiones y siempre ( $p<.004$ ). Estas comparaciones reflejan que las familias que no dedican tiempo a hablar con sus hijos sobre emociones, y los que siempre o en ocasiones lo hacen, tienen una media mayor en competencia social en general, en cambio, no se ven afectados los problemas conductuales de los hijos.

Tabla 25

*ANOVA en función del tiempo de las familias de diálogo sobre emociones con los hijos*

	Frecuencia	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	Nunca/A veces	38	1.99	0.45	306	9.99	.000
	En ocasiones	87	2.14	0.36			
	Siempre	184	2.20	0.35			
HHSS	Nunca/A veces	38	1.84	0.58	305	17.80	.000
	En ocasiones	86	2.09	0.44			
	Siempre	184	2.28	0.39			
AGRE	Nunca/A veces	38	0.52	0.31	306	1.04	.356
	En ocasiones	87	0.53	0.29			
	Siempre	184	0.48	0.28			
ANSIE	Nunca/A veces	37	0.69	0.27	280	1.74	.178
	En ocasiones	80	0.71	0.29			
	Siempre	166	0.77	0.33			
DEPRE	Nunca/A veces	38	0.67	0.27	306	0.50	.607
	En ocasiones	87	0.66	0.29			
	Siempre	184	0.63	0.31			
HIPERAC	Nunca/A veces	38	1.08	0.46	306	0.29	.752
	En ocasiones	87	1.14	0.38			
	Siempre	184	1.11	0.43			
PROB.ATEN	Nunca/A veces	38	0.96	0.44	306	2.88	.058
	En ocasiones	87	0.88	0.39			
	Siempre	184	0.80	0.39			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

### **11.5. Tiempo diario dedicado a los hijos a actividades de ocio y tiempo libre y la competencia social y problemas de conducta de los mismos**

En la siguiente Tabla 26 se presentan los datos del ANOVA realizado en competencia social/problemas de conducta en función del tiempo al día que la familia pasa con su hijo realizando actividades de ocio y tiempo libre: jugar, ir al parque, de paseo, etc., diferenciados en tres niveles (menos de 1 hora al día, entre 1 hora y 2 horas y más de 2 horas al día). Los resultados arrojan diferencias significativas en las dos variables de competencia social apreciadas y en la variable Depresión. Realizadas las comparaciones múltiples en adaptabilidad se observan diferencias significativas entre la frecuencia de tiempo diario que pasan las familias realizando actividades de ocio y tiempo libre con sus hijos, menos de 1h/día y más de 2h/día ( $p < .001$ ). Sin embargo, no se observan diferencias entre menos de 1h/día y entre 1h/día y 2h/día ( $p < .070$ ) y tampoco entre más de 2h/día y entre 1h/día y 2h/día ( $p < .147$ ).

Por otro lado, en cuanto a la variable habilidades sociales, se observan diferencias significativas entre menos de 1h/día y entre 1h/día y 2h/día ( $p < .024$ ). Igualmente, existen diferencias entre menos de 1h/día y más de 2h/día ( $p < .001$ ). Por el contrario, no se observan diferencias entre los niveles más de 2h/día y entre 1h/día y 2h/día ( $p < .080$ ). Finalmente, en las comparaciones múltiples de la variable depresión, existen diferencias significativas entre 1h/día y 2h/día y más de 2h/día ( $p < .029$ ). Sin embargo, no existen diferencias entre menos de 1h/día y 1h/día y 2h/día ( $p < 1.00$ ) y tampoco entre menos de 1h/día y más de 2h/día ( $p < .133$ ). En resumen, los resultados muestran que las familias que pasan una mayor o menor franja de tiempo diaria, realizando actividades de ocio y tiempo libre con sus hijos, teniendo en cuenta las frecuencias extremas propuestas, tienen una media mayor en competencia social en general, en cambio, no se ven afectados los problemas conductuales de los hijos excepto la depresión, con puntuaciones menores en estos dos grupos.

Tabla 26

ANOVA en función del tiempo diario de la familia con los hijos en actividades de ocio y tiempo libre

	Frecuencia diaria	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	Menos de 1h	36	2.02	0.39	306	6.61	.002
	Entre 1-2h	141	2.18	0.38			
	Más de 2h	132	2.27	0.36			
HHSS	Menos de 1h	36	1.92	0.51	305	8.78	.000
	Ente 1-2h	140	2.15	0.43			
	Más de 2h	132	2.27	0.44			
AGRE	Menos de 1h	36	0.57	0.31	306	2.88	.058
	Entre 1-2h	141	0.52	0.29			
	Más de 2h	132	0.46	0.27			
ANSIE	Menos de 1h	34	0.76	0.32	280	1.37	.255
	Entre 1-2h	130	0.77	0.34			
	Más de 2h	119	0.71	0.28			
DEPRE	Menos de 1h	36	0.70	0.30	306	4.14	.017
	Entre 1-2h	141	0.68	0.30			
	Más de 2h	132	0.58	0.30			
HIPERAC	Menos de 1h	36	1.19	0.41	306	1.27	.282
	Entre 1-2h	141	1.13	0.41			
	Más de 2h	132	1.07	0.43			
PROB.ATEN	Menos de 1h	36	0.92	0.40	306	2.74	.066
	Entre 1-2h	141	0.88	0.39			
	Más de 2h	132	0.79	0.39			

Nota. ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

### 11.6. Tiempo diario dedicado a los hijos a actividades relacionadas con la alimentación y aseo y la competencia social y problemas de conducta de los mismos

En la siguiente Tabla 27, se presentan los datos del ANOVA realizado en competencia social/problemas de conducta en función del tiempo que pasa la familia al día realizando actividades relacionadas con la alimentación y aseo de su hijo, diferenciado en tres niveles (menos de 1h al día, entre 1 y 2 horas al día y más de 2 horas al día). Se observa que sólo existen diferencias significativas en una de las dos variables de competencia social consideradas, concretamente en Habilidades sociales. Realizadas las comparaciones múltiples en Habilidades sociales se observan diferencias significativas entre la frecuencia de tiempo diario que pasan las familias realizando actividades de ocio y tiempo libre con sus hijos menos de 1h/día y entre 1h/día y 2h/día siendo ( $p < .048$ ). Igualmente, hay diferencias entre menos de 1h/día y más de

2h/día ( $p < .001$ ). Sin embargo, estas diferencias no se observan entre los niveles más de 2h/día y entre 1h/día y 2h/día siendo ( $p < .107$ ). En resumen, los resultados muestran que las familias que pasan una mayor o menor franja de tiempo diaria, realizando actividades de alimentación y aseo con sus hijos, teniendo en cuenta las frecuencias extremas propuestas, tienen una media mayor habilidades sociales, en cambio, no se ven afectados los problemas conductuales de los hijos.

Tabla 27

ANOVA en función del tiempo diario de la familia con los hijos en actividades de alimentación y aseo de los menores

	Frecuencia diaria	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	Menos de 1h	38	2.10	0.36	306	1.31	.272
	Entre 1-2h	180	2.21	0.39			
	Más de 2h	91	2.21	0.37			
HHSS	Menos de 1h	38	1.97	0.44	305	6.81	.001
	Entre 1-2h	179	2.16	0.46			
	Más de 2h	91	2.28	0.44			
AGRE	Menos de 1h	38	0.53	0.27	306	0.63	.534
	Entre 1-2h	180	0.48	0.27			
	Más de 2h	91	0.51	0.31			
ANSIE	Menos de 1h	33	0.75	0.31	280	0.34	.711
	Entre 1-2h	168	0.75	0.32			
	Más de 2h	82	0.72	0.30			
DEPRE	Menos de 1h	38	0.67	0.25	306	0.25	.778
	Entre 1-2h	180	0.64	0.30			
	Más de 2h	91	0.63	0.32			
HIPERAC	Menos de 1h	38	1.18	0.36	306	1.75	.175
	Entre 1-2h	180	1.08	0.42			
	Más de 2h	91	1.16	0.44			
PROB.ATEN	Menos de 1h	38	0.95	0.42	306	1.61	.202
	Entre 1-2h	180	0.82	0.38			
	Más de 2h	91	0.84	0.41			

Nota. ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

### 11.7. Frecuencia semanal con la que los progenitores confían a sus hijos al cuidado de otras personas: abuelos, tíos, cuidadores, etc. y la competencia social y problemas de conducta de los menores

En la siguiente Tabla 28 se presentan los datos del ANOVA realizado en competencia social/problemas de conducta en función de la frecuencia semanal con la que confían los progenitores/tutores legales a su hijo al cuidado de los abuelos, tíos, cuidadores, etc. La frecuencia

se ha dividido en tres niveles: menos de 1 vez a la semana; entre 1 y 2 veces a la semana; y más de 2 veces a la semana. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas en depresión. Realizadas las comparaciones múltiples se observan diferencias significativas entre menos de 1 vez/semana y 1-2 veces/semana ( $p < .004$ ). Sin embargo, no existen diferencias entre menos de 1 vez/semana y más de 2 veces/semana ( $p < 1.00$ ), y tampoco entre 1-2 veces/semana y más de 2 veces/semana ( $p < .062$ ). Los menores que pasan menos de una vez o entre una y dos veces semanales con sus abuelos, familiares u otras instituciones, adquieren una mayor media en depresión, existiendo diferencias a favor de la variable analizada.

Tabla 28

*ANOVA en función de la frecuencia semanal de estancia del menor con abuelos, tíos, cuidadores, etc.*

	Frecuencia semanal	N	M	DT	gl	F	p
ADAPT	Menos de 1 vez	143	2.21	0.37	292	0.75	.475
	1-2 veces	83	2.18	0.40			
	Más de 2 veces	69	2.15	0.39			
HHSS	Menos de 1 vez	142	2.19	0.46	291	0.89	.410
	1-2 veces	83	2.19	0.45			
	Más de 2 veces	69	2.10	0.47			
AGRE	Menos de 1 vez	143	0.49	0.27	292	1.03	.358
	1-2 veces	83	0.54	0.32			
	Más de 2 veces	69	0.48	0.25			
ANSIE	Menos de 1 vez	131	0.80	0.29	266	3.03	.050
	1-2 veces	74	0.69	0.34			
	Más de 2 veces	64	0.73	0.32			
DEPRE	Menos de 1 vez	143	0.60	0.28	292	5.59	.004
	1-2 veces	83	0.74	0.33			
	Más de 2 veces	69	0.62	0.28			
HIPERAC	Menos de 1 vez	143	1.09	0.43	292	1.14	.322
	1-2 veces	83	1.18	0.41			
	Más de 2 veces	69	1.12	0.39			
PROB.ATEN	Menos de 1 vez	143	0.83	0.36	292	0.62	.541
	1-2 veces	83	0.88	0.43			
	Más de 2 veces	69	0.88	0.42			

*Nota.* ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

### 11.8. Relación entre la frecuencia con la que otras personas: abuelos, tíos, cuidadores consienten a los hijos y la competencia social y problemas de conducta de los menores

En la siguiente Tabla 29, se presenta la relación entre la competencia social/problemas de conducta en función de las veces que los abuelos, tíos, cuidadores, etc. suelen consentir a los menores cuando pasan tiempo con ellos. En ella se observa que existen diferencias significativas en la variable hiperactividad de los problemas conductuales.

Tabla 29  
Medidas de tendencia central y prueba de diferencias de medias en competencia social y problemas de conducta en función de las veces que los abuelos, tíos, cuidadores, etc. suelen consentir a los menores

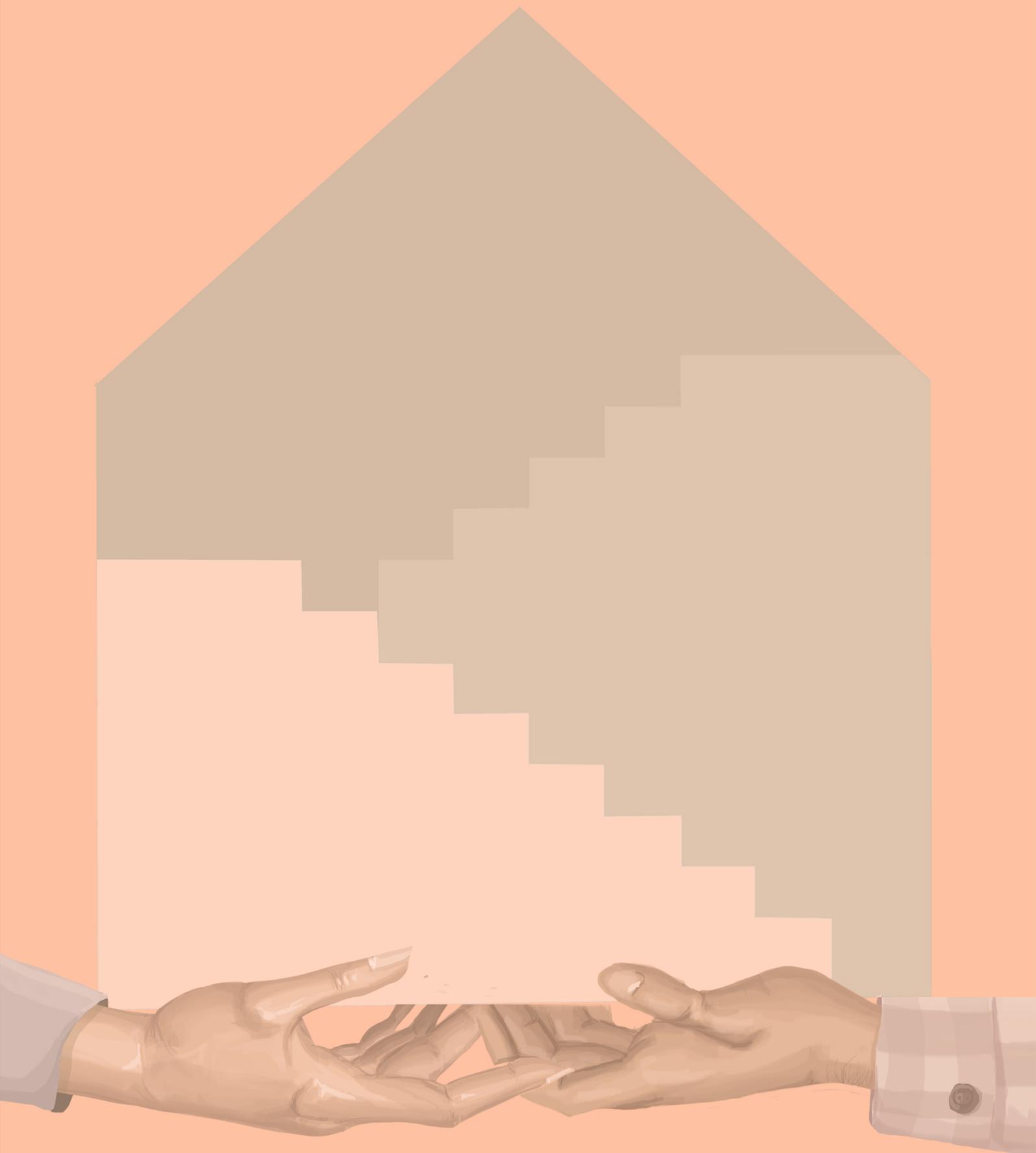
		M	DT	t	gl	p	error
<b>Competencia Social</b>							
ADAP	Nunca/En pocas ocasiones	2.23	0.35	1.79	292.96	.074	.043
	Bastante	2.15	0.40				
HHSS	Nunca/En pocas ocasiones	2.21	0.46	1.63	303	.103	.052
	Bastante	2.12	0.44				
<b>Problemas de conducta</b>							
AGRE	Nunca/En pocas ocasiones	0.47	0.26	1.85	290.10	.065	.032
	Bastante	0.53	0.30				
ANSIE	Nunca/En pocas ocasiones	0.73	0.27	0.97	240.10	.335	.038
	Bastante	0.76	0.36				
DEPRE	Nunca/En pocas ocasiones	0.62	0.27	1.43	288.78	.155	.035
	Bastante	0.66	0.30				
HIPERAC	Nunca/En pocas ocasiones	1.04	0.41	3.09	304	.002	.047
	Bastante	1.19	0.41				
PROB.ATEN	Nunca/En pocas ocasiones	0.81	0.39	1.62	304	.107	.045
	Bastante	0.88	0.41				

Nota. ADAP=Adaptabilidad, HHSS=Habilidades sociales, AGRE=Agresividad, ANSIE=Ansiedad, DEPRE=Depresión, HIPERAC=Hiperactividad y PROB.ATEN= Problemas de atención.

En el desarrollo del cuestionario, se pregunta a los progenitores acerca del consentimiento que tienen los abuelos, tíos, cuidadores, etc. hacia los menores de Educación Infantil cuando pasan tiempo con ellos, donde una mayoría de los padres (N=158) indican que nunca o en pocas ocasiones suelen consentirle dichas personas, frente a un número próximo de padres que señalan que lo hacen bastante (N=148).

Como se puede observar en la Tabla 29, no se encuentran diferencias significativas en las dos variables de competencia social analizadas (Adaptación y Habilidades Sociales) entre los abuelos, tíos, cuidadores, etc. que suelen consentir a los menores en ciertas situaciones cuando pasan tiempo con ellos, frente a aquellos que no lo hacen. A su vez, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las variables de problemas de comportamiento analizadas como son: Agresividad, Ansiedad, Depresión y Problemas de Atención excepto en Hiperactividad. De modo que, los menores de familias en las que se suele consentir al pasar tiempo con tíos, abuelos, cuidadores, etc, los niños/as presentan puntuaciones más elevadas en la variable Hiperactividad de Problemas de comportamiento.





Seguidamente se presenta la discusión de los resultados en función de los objetivos que se establecieron como punto de partida en esta investigación.

### ***Relacionar los problemas de conducta y la competencia social de los niños de Educación Infantil.***

La asociación entre los problemas conductuales y la competencia social en la etapa de Educación Infantil ha sido ampliamente estudiada desde diferentes ámbitos. Atendiendo a los hallazgos obtenidos en la investigación en lo referente a la relación existente entre los problemas de conducta y la competencia social de los hijos de los progenitores participantes, se comprueba que en la medida que aumenta la competencia social, menores son los valores en problemas de conducta de los participantes, exceptuando la relación entre habilidades sociales y ansiedad. Estos resultados son congruentes con otros estudios llevados a cabo con población infantil que encuentran igualmente esta correspondencia entre las variables (Bornstein et al., 2010). De este modo, los niños que consiguen un adecuado desarrollo de la competencia social en la infancia, es posible que presenten mínimos problemas conductuales, actuando la competencia social como factor de protección (Betina, 2010) y propiciando la adaptación social, académica y psicológica (Ferrer-Wreder, 2014). Asimismo, Duncombe et al. (2013) realizaron un estudio con niños de la etapa Infantil, en el que encontró que los déficits en el control emocional están significativamente relacionados con un mayor riesgo de comportamiento disruptivo.

### ***Establecer la relación entre la disciplina parental y la competencia social y los problemas de conducta de los hijos.***

La presente investigación proporciona evidencias de que la disciplina es considerada

uno de los aspectos más apreciables en lo que se refiere a la educación y al papel de los progenitores en el desarrollo social y emocional de los hijos. En el estudio se han tenido en cuenta diversas formas de disciplina con los menores, tales como dialogar sobre el enfado, regañar, corregir quitando privilegios, dar azotes y regañar con actitud seria.

En lo que respecta a las disciplinas parentales que han mostrado alguna relación en la competencia social, según los datos obtenidos, los progenitores que *dialogan sobre el enfado*, tienen hijos con mayor adaptabilidad y habilidades sociales que los que no lo hacen. Por lo tanto, los progenitores que utilizan el diálogo como forma de disciplina prioritaria tienen hijos con mayor competencia social, estableciendo la comunicación como base del desarrollo. En línea con estos resultados, la comunicación familiar, se convierte en eje del sistema familiar, siendo el diálogo y el afecto desde la perspectiva de Ceberio (2006), fundamentales para conservar la calma y prudencia en situaciones conflictivas, permitiendo regular emociones positivas y negativas. A su vez, cuando los progenitores, *regañan y corrigen quitando privilegios* como forma de disciplina, no se ve afectada la competencia social. De igual modo se observa, que los progenitores que *no utilizan el azote* como medio para disciplinar a sus hijos también obtienen valores más elevados en habilidades sociales y por último, los que *no utilizan regañar con actitud seria*, tienen hijos con mayor adaptabilidad con respecto a los que no usan este tipo de disciplina.

En lo que concierne a las *disciplinas parentales que se relacionan con los problemas de conducta* estudiados, los resultados manifiestan que los progenitores que utilizan el *diálogo sobre el enfado*, tienen hijos con menores problemas de comportamiento en general. En concreto, estos datos adquiridos coinciden con lo descrito por Yap y Jorm (2015) al señalar que la comunicación entre padres e hijos se relaciona con un menor riesgo de depresión en el menor, o Chorot et al. (2017) al considerar que el afecto o el diálogo de los progenitores conlleva

menores problemas conductuales. Por lo contrario, cuando los progenitores usan *regañar* como estrategia disciplinaria, son mayores todos los problemas conductuales. Estos resultados concuerdan científicamente a su vez, con estudios que mostraron que la disciplina parental negativa guarda relación con determinados problemas comportamentales de los hijos desencadenando hiperactividad e impulsividad en algunos casos (Raya et al., 2008) o el desarrollo de la propia conducta agresiva (Mestre et al., 2004; Samper et al., 2006).

Por otra parte, tomando como referencia el estudio sobre el uso de la *corrección quitando privilegios* que llevan a cabo los padres, es mayor la hiperactividad de los menores con respecto a los progenitores que no usan esta forma de disciplina. Sin embargo, teniendo en cuenta, la posibilidad de *dar azotes* por los progenitores, estos tienen hijos con niveles más elevados de agresividad y problemas de atención. Por último, cuando los progenitores *regañan con actitud seria* a sus hijos como forma disciplinaria, se ven aumentadas todas las variables de problemas conductuales estudiadas exceptuando la ansiedad. En contraposición a este dato, el efecto de esta última variable se podría haber visto afectada debido a comportamientos sobreprotectores de los progenitores presentes en esta primera etapa evolutiva de Educación Infantil, en la que pueden aumentar la probabilidad de generar ansiedad en los hijos (Orgilés et al., 2018). En esta línea, como señala Lawrence et al. (2019) dependiendo del nivel evolutivo de los menores, los progenitores ajustan la conducta disciplinaria, lo que propicia el desarrollo del niño y una menor probabilidad de problemas conductuales futuros.

### ***Estudiar la influencia del clima familiar en la competencia social y problemas de conducta de los niños de Educación Infantil.***

En la presente investigación se partía de la idea de que la familia favorece el desarrollo íntegro de los hijos, necesario para instaurar unos cimientos firmes para la creación de personas

que se adapten correctamente a la vida (Bartholomeu et al., 2016). En relación con lo expuesto (Suárez y Vélez, 2018, p.176) argumentan: “de igual manera cumple funciones como la preparación para ocupar roles sociales, control de impulsos, valores, desarrollo de fuentes de significado como, por ejemplo, la selección de objetivos de desarrollo personal, siendo esta socialización la que permite que los niños se conviertan en miembros proactivos de la sociedad”.

Tal como se establece en la literatura científica, en las últimas décadas la familia y el clima social familiar han sido muy estudiados debido al efecto en el comportamiento y desarrollo de los hijos (García- Núñez, 2005; Tur-Porcar et al., 2012). Los resultados del presente trabajo manifiestan que los hijos de las familias participantes obtienen mayores niveles de habilidades sociales, cuando existe una mayor cohesión y expresividad por parte de sus progenitores. Es decir, aumentan las habilidades sociales de los menores, cuando existe un mayor apoyo y colaboración por parte de los miembros familiares, creando una atmósfera que propicie la expresión de sentimientos y emociones. Además, los hijos que obtienen puntuaciones elevadas en dichas habilidades sociales, presentan niveles más bajos en conflicto familiar. Estos resultados, van en línea con los de García (2005), quién obtuvo correlación entre las habilidades sociales y el clima familiar. A su vez, el mismo autor argumenta que, con un buen clima familiar se dan interrelaciones entre los miembros, cumpliéndose funciones de comunicación, cohesión etc. En relación a los problemas de conducta, las puntuaciones de los hijos de los participantes son menores, cuando son menores también las puntuaciones obtenidas en conflictos familiares, coincidiendo con diversos estudios referentes a la interacción de dichas variables (Cumming y Davies, 1994; Neighbors et al., 1997). Diversos estudios que han analizado el clima familiar, destacan las posibilidades que familias de alta cohesión, expresividad y bajo conflicto, ofrecen a los hijos, sobretodo si presentan alguna dificultad (Espina et al., 2001; Montiel-Barbero y Peña, 2005). Por otra parte, según los datos obtenidos la autonomía y el control llevado a cabo por los progenitores en la familia, no se relaciona con la competencia

social ni los problemas conductuales de los niños. En contraposición a este dato, la literatura sobre estilos parentales apoya la importancia del control para la prevención de los problemas comportamentales en niños y adolescentes (Steinberg y Silk, 2002), no faltan autores que cuestionan esta importancia pero quizá los datos arrojados se deban a que esta investigación está realizada en niños de la etapa de Educación Infantil, con resultados obtenidos a partir de sus padres. Cabe resaltar que algunos estudios indican que el punto de vista de los progenitores en la adolescencia parece ser más objetivo que en etapas anteriores, ya que suele estar más sesgado por la influencia de la deseabilidad social (Gonzalez et al., 1996).

### ***Investigar la relación entre el clima familiar y los estilos educativos y el estrés parental.***

Según los datos encontrados y de acuerdo con otros investigadores anteriormente mencionados, la familia a través de sus relaciones y establecimiento de vínculos de reciprocidad e independencia entre sus integrantes (Mazo, Mejía, y Muñoz, 2019), establece un adecuado clima familiar, que tiene una connotación afectiva y educativa de gran importancia.

A partir de la relación existente entre dicho clima familiar y los estilos y estrés parental, se obtuvo que, en lo referente a los estilos educativos, los padres obtienen valores mayores en lo referente a la hostilidad-coerción cuando existe menor cohesión y expresividad familiar y mayor es el conflicto y el control ejercido por los mismos. En cambio, cuando mayor es el compromiso-soporte de los progenitores, mayor es la cohesión y la expresividad familiar. Estos datos concuerdan con estudios que reflejan que dimensiones como el afecto y el grado de implicación en la crianza de los hijos son base esencial, convirtiéndose en componentes que sustentan la presencia de un estilo educativo y las particularidades de las relaciones entre los miembros de la familia (Grusec et al., 2000; Mestre et al., 2003).

Además, si se tiene en cuenta la relación entre el clima familiar y el estrés parental, los resultados manifiestan que los progenitores con elevados niveles en recompensa de estrés parental, obtienen una mayor cohesión, alterándose el conflicto familiar. Por otro lado, con respecto a la variable estresores del estrés parental, los progenitores obtienen puntuaciones más elevadas en esta variable cuando existe una menor cohesión y expresividad. Sin embargo, en lo referente al conflicto, es mayor cuando también son elevados los niveles de estrés de los progenitores, concordando con estudios que marcan que aquellas estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma negativa al clima familiar percibido, aunque en el caso de estos autores, el clima era percibido por los hijos (Algood, et al., 2013; Gámez Guadix et al., 2010; Musitu y García, 2004).

#### ***Establecer la relación entre los estilos educativos y el estrés parental.***

Múltiples factores pueden afectar al equilibrio del funcionamiento familiar, por ello, diversos autores señalan que el estrés en la vida de los progenitores afecta a su manera de enfrentarse a la educación de sus hijos y al desarrollo de su día a día (Dahinten et al., 2008), siendo particularmente prevalentes entre madres y padres de niños en la etapa infantil (McLennan y Offord, 2001). En esta línea, los resultados del estudio sobre la relación entre los estilos educativos y el estrés parental, arrojan que los progenitores participantes cuando presentan niveles más elevados en hostilidad-coerción como estilo educativo, tienen menores puntuaciones en la variable recompensa y mayores en la variable estresores de estrés parental. En cambio, cuando los progenitores participantes tienen un mayor compromiso-soporte como estilo educativo, es mayor la variable recompensa de estrés parental y menor la variable estresores. Además, los progenitores obtienen mayores puntuaciones en la otra variable estresores cuando existe mayor hostilidad-coerción por parte de los mismos y cuando menor es la variable

estresores, con el compromiso-soporte como estilo educativo. Estos últimos resultados van en la línea de diversos estudios que apoyan que las tensiones generadas por la crianza se derivan a los demás miembros de la familia, influyendo especialmente en la interacción padres-hijos y en los estilos educativos llevados a cabo por los progenitores. La asociación entre los estilos educativos desarrollados por los padres haciendo énfasis en el interés por el proceso educativo de sus hijos y el apoyo familiar (Solís y Aguiar, 2017). Además, la acumulación de eventos estresantes puede llevar a los padres a ejercer trato rudo hacia sus hijos (Pinderhughes et al., 2000), quienes a su vez responden con conductas externalizantes como la conducta agresiva y la ruptura de normas.

### ***Establecer la relación entre los estilos educativos de los progenitores y la socialización de los hijos.***

En cuanto a la relación entre los estilos educativos de los progenitores y el nivel de competencia social y problemas conductuales de los hijos, los resultados indican que los hijos de las familias participantes tienen menor competencia social, cuando existe una mayor hostilidad-coerción por parte de los progenitores. Por ello, obtienen valores mayores en problemas de conducta, cuando mayor es la hostilidad-coerción por parte de sus padres, situándose estos resultados en línea con la literatura revisada. Por otro lado, los hijos obtienen puntuaciones elevadas en adaptabilidad y habilidades sociales, cuando existe un mayor compromiso-soporte como estilo educativo por parte de los progenitores, viéndose menores niveles en la agresividad, depresión y problemas de atención de los hijos. Estos últimos resultados, van en línea con la teoría de la coerción de Patterson (2002), que determina que las prácticas de crianza son el principal determinante del comportamiento antisocial en los niños. Además, cabe resaltar que,

los padres autoritarios y permisivos no generan un despliegue adecuado de habilidades sociales, mientras que un estilo de crianza basado en el afecto y en el control inductivo, propicia el desarrollo de conductas socialmente adecuadas (Isaza, 2012). En definitiva, los resultados coinciden Flouri y Midouhas (2017) al señalar que los estilos educativos llevados a cabo por los progenitores guardan relación con el bienestar psicológico de los hijos.

### ***Comprobar la relación entre el estrés parental y la socialización de los hijos.***

A partir de otro de los objetivos estudiados en la investigación se halla la posible relación entre el estrés parental que pueden experimentar los progenitores en el ámbito familiar y la competencia social y problemas conductuales de los hijos. Atendiendo a los resultados en este apartado, se obtiene que el estrés parental recompensa de los progenitores, no tiene relación con la adaptabilidad y las habilidades sociales de los hijos, en cambio, existen menores niveles de problemas de conducta, exceptuando los problemas atencionales. Por otro lado, cuando son mayores las puntuaciones de estrés parental es menor la competencia social de los hijos en general, aumentando a su vez, todos los problemas conductuales. ¡Como establece la literatura científica, en lo referente a los anteriores resultados, el estrés, se relacionan con la conducta agresiva de los niños (Ayala et al., 2000), y es que, cuando se presentan elevados niveles de estrés de los progenitores, se da un aumento de comportamientos autoritarios, impactando de manera negativa en los hijos, y pudiendo desarrollar problemas de ajuste en el comportamiento (Peligrín y Garcés de Los Fayos, 2008). Por ello, estos elevados niveles de estrés experimentados en las familias se asocian con un número mayor de problemas psicológicos en los hijos (Peligrín, 2004; Peligrín y Garcés de Los Fayos, 2008). A su vez, diversos estudios señalan que las familias en las que los adultos a cargo están ansiosos y estresados se

ejerce un mayor control sobre los menores y se promueve menos la independencia, disminuyendo el desarrollo de la competencia social en los hijos (Messer y Beidel, 1994). El aumento del estrés parental a lo largo de los primeros años de vida es un factor de riesgo importante para problemas de comportamiento posteriores en los niños (Kaaresen et al., 2006).

En definitiva, la variable estrés ha sufrido un cambio en los últimos años, en los que la implicación de ambos progenitores en el cuidado de los hijos es imprescindible, ya que mayores niveles de estrés en los padres afecta negativamente al desarrollo de sus menores (Heredia, 2014; Levai et al., 2018).

### ***Determinar características de las familias y su relación con el desarrollo social y afectivo de los hijos de Educación Infantil.***

En línea con otro de los objetivos estudiados acerca del efecto del tiempo que dedican las familias a interactuar con los hijos en diferentes actividades diarias y su relación con la competencia social y problemas conductuales de los mismos, la sociedad cambiante de hoy, se ha visto en la necesidad de que los padres dediquen más tiempo a su vida laboral y, por ende, confiar a terceras personas esta labor indelegable para verse cubiertas las necesidades diarias de sus hijos, ya que desde la primera infancia el bienestar está compuesto por el vínculo positivo con padres y familiares (Soler et al., 2016). Por otro lado, a todo esto, se añade que existe una considerable dificultad a la hora de conciliar la vida familiar con el trabajo, condicionando la calidad y la cantidad del tiempo dedicado entre padres e hijos y causando desazón y decepción en el seno familiar (Caballo et al., 2012).

En relación a la situación actual emergente en la sociedad, los resultados del estudio en lo referente al tiempo de los progenitores y la competencia social y problemas conductuales, muestran que los niños de familias que dedican más tiempo a sus hijos, *dialogando sobre el colegio* obtienen puntuaciones más elevadas en la capacidad para adaptarse a las situaciones

sociales y mayores habilidades para establecer relaciones con los demás, obteniendo a su vez, puntuaciones más bajas en problemas atencionales que aquellos que dedican menos tiempo. A su vez, cabe resaltar, que se han encontrado diferencias entre los niveles de tiempo más extremos, pero en muchos casos, no se hallaban entre los niveles intermedios que se proponían. Teniendo en cuenta la relevancia de la familia en la actualidad, la dedicación de los progenitores al colegio o tareas cotidianas actúa como factor de protección, promoviendo un adecuado desarrollo emocional, como señala Carrillo et al. (2018). Por otro lado, los resultados obtenidos en lo referente al *diálogo sobre problemas, necesidades, inquietudes, etc.* con los hijos, obtienen puntuaciones más elevadas en competencia social que aquellos padres que dedican menos tiempo a dicha actividad. En cuanto a los problemas conductuales, los padres más preocupados por establecer este diálogo, pasan más tiempo con sus hijos obteniendo puntuaciones más bajas en todos los problemas conductuales de los menores. En relación a estos resultados, se confirma lo que algunos estudios recogen, los padres más preocupados por el desarrollo académico de sus hijos, pasan más tiempo con ellos, especialmente llevando a cabo actividades relacionadas con su propio logro, están más involucrados porque conocen mejor las necesidades del desarrollo infantil mediante una participación paterna positiva (Bailey, 1993; Blair et al., 1994 y Marsiglio, 1991) y tienen un mayor nivel de compromiso. Sin embargo, aunque hay evidencias que relacionan la manera de comunicarse verbalmente que tienen los padres con sus hijos, en relación con las habilidades cognitivas y su rendimiento escolar, los estudios al respecto son escasos (Mermelshtine, 2017).

Por otro lado, se obtuvo que los niños de familias que dedican más tiempo a sus hijos, *dialogando sobre sus emociones y sentimientos* tienen puntuaciones más elevadas en competencia social que aquellos que dedican menos tiempo. En esta línea, los progenitores pueden intervenir directa o indirectamente en el desarrollo de competencias emocionales de sus hijos, estableciendo un relevante componente en este proceso (Márquez y Gaeta, 2017). De este

modo se confirma la necesidad de una educación emocional adecuada, poniendo especial atención a los primeros años de vida del niño en el contexto familiar, ayudándole a conseguir una regulación emocional y propiciando la elaboración de respuestas mejor adaptadas al medio que le rodea. Cabe destacar, que no existe relación con los problemas conductuales, por lo que se extrae que los niños de familias que dedican tiempo al diálogo sobre educación emocional no obtienen mejores puntuaciones en dichos problemas. Este resultado, no se apoya en la literatura revisada ya que que investigadores relacionan los problemas de conducta externalizantes con aspectos como la mala comunicación familiar (Villar et al., 2003). Incluso, llegando al punto en el que los comportamientos inadecuados en el ámbito del colegio y en la familia, dan lugar a la preocupación de progenitores que necesitan conocer los factores potenciadores de la competencia social y la prevención de conductas inadecuadas los primeros años de vida (Hemmeter et al., 2016), haciéndose evidente el diálogo emocional en la etapa.

Por otra parte, se observó que los niños de familias que dedican más tiempo a sus hijos, en *actividades de ocio y tiempo libre*, obtienen puntuaciones más elevadas en competencia social, apoyándose en diversas líneas empíricas que argumentan que el tiempo compartido en familia, incluido el de ocio, aporta beneficios a quiénes los comparten, entre ellos en el bienestar (Maynard y Harding, 2010; Offer, 2014). Por otro lado, se obtuvieron puntuaciones más bajas en depresión con respecto a que aquellas familias que dedican menos tiempo. En línea con este resultado, en una investigación llevada a cabo en Singapur, et al. (2003) encontraron que aproximadamente el 40% de los participantes con hijos en Educación Infantil normalmente no prestan atención a las actividades de sus hijos, responsabilizando a la falta de tiempo su imposibilidad para llevarlo a cabo. Precisamente, en el presente estudio, como se ha mencionado, el tiempo dedicado al ocio con los hijos por parte de los progenitores es amplio, pero puede que no sea lo suficiente como para llegar a mejorar los problemas conductuales, salvo con las puntuaciones en depresión y de una manera residual en agresividad. Por todo esto, los

resultados en este apartado van en contra de la literatura revisada, donde se encuentra que el ocio familiar ha sido identificado como uno de los principales factores de protección, frente al desarrollo de comportamientos de riesgo (Barnes et al., 2007), y se refleja además, que aquellos menores que comparten mayor cantidad de tiempo con sus progenitores tienen una menor probabilidad de desarrollar problemas conductuales perjudiciales para su entorno.

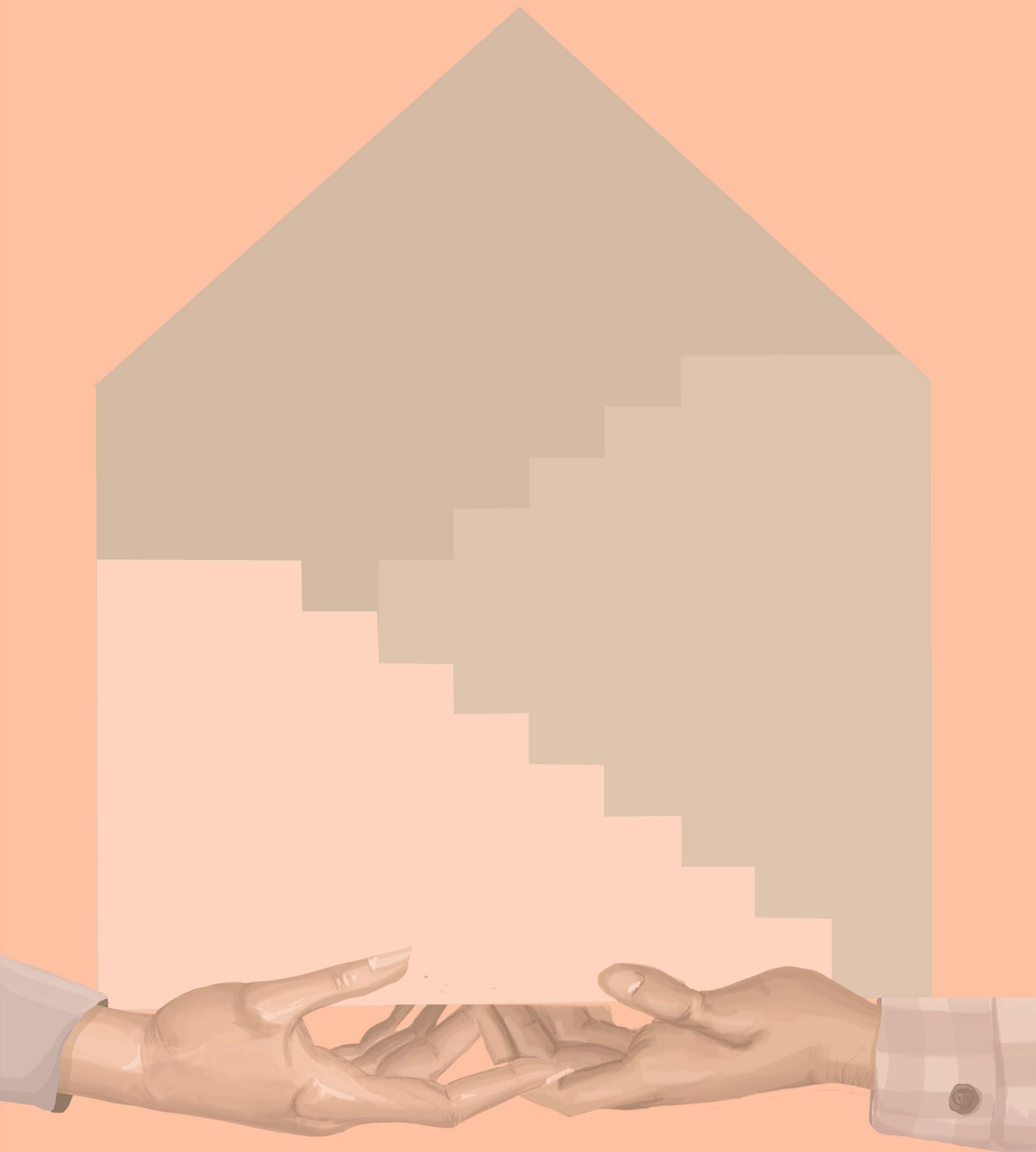
En lo referente al tiempo dedicado por parte de los progenitores a sus hijos realizando *actividades relacionadas con la alimentación y el aseo*, obtienen puntuaciones más elevadas en las habilidades sociales que se desarrollan al implementar dicho tiempo, y es que el tiempo compartido en familia engloba tanto actividades cotidianas como no cotidianas, a partir de actividades compartidas, del tipo y la calidad de las mismas (Offer, 2014).

***Analizar el tiempo dedicado y el papel en la educación de los menores que realizan las figuras emergentes actuales como abuelos, tíos, instituciones externas, etc. y su relación con la conducta de los niños.***

Los datos obtenidos en relación a este último objetivo, permiten una comprensión inicial como señalan Álvarez- Bermúdez y Barreto-Trujillo (2020) de que el tipo de interacción en la familia desde la edad temprana, varía en cantidad y calidad e influyen en las diversas etapas de la vida. La cantidad y calidad del tiempo dedicado por las familias a los hijos y la necesidad de conciliar de alguna manera el mundo laboral y el familiar, en la actualidad, hacen que las figuras emergentes: abuelos, tíos, cuidadores, instituciones externas, etc. ofrezcan ayuda a estas necesidades familiares, produciendo una serie de efectos en los menores relacionados con algunos de los problemas conductuales estudiados, pero no se producen efectos con la competencia social. Con ello, se observa que *los niños de familias que se quedan con abuelos, tíos, cuidadores, instituciones, etc.* en diferentes franjas horarias semanales tienen menores niveles de ansiedad y depresión de los problemas conductuales, que aquellos que no lo hacen.

Los resultados se corroboran a partir de la revisión de diversos estudios, la mayoría centrados en la influencia del tiempo que dedican los abuelos a los nietos (Creighton et al., 2009), y /o en la influencia en la educación y desarrollo que ejercen los mayores en los mismos (Jaeger, 2012; Chiang y Park, 2015). A su vez, en lo referente a la *frecuencia con la que abuelos, tíos, cuidadores, instituciones, etc. consienten a los hijos* en el tiempo que les dedican, no se ven afectadas la competencia social ni los problemas de conducta de los menores, excepto la hiperactividad. En el lado opuesto, se encuentra que, asumiendo el nivel medio-alto educativo de los progenitores participantes en la investigación, como refleja en los datos personales de los participantes, la enseñanza que los abuelos ofrecen a sus nietos, no tiene impacto en los menores, cuando los progenitores tienen niveles de educación medios o bajos (Chiang y Park, 2015).





El presente trabajo de investigación se comenzó a partir de una serie de objetivos con el fin de estudiar la influencia del clima y la estructura familiar en la competencia social de los niños de la etapa de Educación Infantil. El interés primero fue doble, por una parte, comprobar la relación existente entre clima, estilos, estrés, disciplina parental y por otro lado, su relación con la competencia social y problemas conductuales de los menores. El motivo que llevó a realizar un estudio de este tipo vino determinado por la necesidad de conocer realidades y características familiares que hacen que el alumnado se desarrolle social y afectivamente de forma adecuada o no en la primera etapa de su vida. La realidad diaria pone de manifiesto que son muchos los problemas conductuales con los que nos enfrentamos cada día y la necesidad de estudios al respecto para mejorar la competencia social se hace evidente. Con el propósito de acercamiento y evaluación de esta realidad, se elaboró un cuestionario conformado tras revisar una gran diversidad de instrumentos que reunieran las características de partida.

Como se recoge en diversidad de estudios, la adquisición de una buena competencia social, mejora considerablemente los problemas conductuales en la etapa infantil. La presente investigación aporta datos sobre esta mejora, exceptuando las habilidades sociales y la ansiedad. Teniendo en cuenta otras investigaciones previas, parece necesario identificar las causas de este dato en poblaciones similares a las que han participado en el presente trabajo en futuros estudios. Asimismo, como se esperaba, se ha observado que el adecuado clima familiar propicia la mejora de la competencia social en su relación con las diferentes disciplinas parentales analizadas. Sin embargo, en su relación con los problemas conductuales de los menores, disciplinas del tipo: regañar, quitar privilegios, dar azotes, etc. en general, aumentan los problemas conductuales, siendo el diálogo sobre el enfado la única disciplina que ayuda a mejorar los problemas de conducta de los alumnos de la etapa de Educación Infantil.

A su vez, otra de las conclusiones extraídas muestra que cuando existe apoyo y colaboración familiar, mejoran las habilidades sociales de los menores y disminuye el conflicto familiar. En consecuencia, los niveles elevados de cohesión y expresividad de los padres, propician

estilos educativos fundamentados en el compromiso y soporte, propiciando un adecuado equilibrio familiar.

En cuanto a los resultados referentes al estrés parental, la variable recompensa mejora la cohesión familiar y disminuye los conflictos familiares. Por ello, los estilos educativos basados en el compromiso de los progenitores, mejoran el estrés parental y la competencia social de los menores, disminuyendo los niveles de agresividad, depresión y problemas atencionales de los hijos. En cambio, el estrés parental recompensa de los progenitores, no produce efecto en la competencia social, sin embargo, reduce los problemas de conducta exceptuando los problemas atencionales de los menores.

Coincidiendo con otros estudios, con respecto a los estilos educativos, se puede afirmar que el estrés parental y la disciplina influyen en la competencia social de los menores y sus problemas conductuales. A su vez, las diversas características analizadas de las familias, han sido interesantes para establecer una relación con las variables de análisis, de tal manera que el diálogo que establecen los progenitores con sus hijos sobre el colegio, emociones, problemas de conducta etc. mejoran el desarrollo de la competencia social de los hijos y disminuyen en la mayoría de los casos los problemas conductuales tales como los problemas atencionales, la depresión y la agresividad que pueden generarse en la etapa infantil. Por ello, la necesidad del tiempo dedicado por los abuelos, tíos, instituciones, etc. a los menores y el aumento del consentimiento ejercido, hace que la competencia social no se vea afectada, mejoren la ansiedad y la depresión pero se vea acrecentada la hiperactividad, valor que en futuros estudios podría estudiarse.

A pesar de que los datos obtenidos en esta investigación son relevantes, cabe señalar que en todo el proceso han existido una serie de limitaciones, entre ellas, la extensión del cuestionario y su transmisión online que en cierta medida pudo aumentar el porcentaje de cuestionarios con respuestas inacabadas. Además, el tiempo que debían dedicar las familias para conseguir acabarlo de manera completa era extenso, aun así, un gran número de familias lo lograron y fue posible ejecutar dicha investigación.

Sería interesante analizar estos datos teniendo en cuenta una población procedente de diferentes contextos ya que según Socolar (1997) la familia puede afectar positiva o negativamente al desarrollo socioemocional del niño según el sistema disciplinario utilizado, por lo que se debe tener en cuenta el contexto que involucra al niño, a los progenitores, a las características familiares o el problema generado, y es que, para ver el estatus de la disciplina y cómo ocurre, en definitiva, es necesaria una adecuada caracterización del contexto .

Por otro lado, no se puede obviar que existe cierta subjetividad por parte de los progenitores a la hora de opinar sobre sus hijos en la etapa de Educación Infantil, por ello, se tiende a sobrevalorar el comportamiento de los menores, lo que pudo llevar en esta investigación a la inexactitud en alguna de las respuestas de la encuesta. Se entiende que los progenitores conocen con veracidad la crianza de sus hijos, pero en ocasiones se encuentra una mayor validez externa tratando los datos de los propios niños, en lugar de la fuente parental (Roa y del Barrio, 2002). Las familias conforme van pasando los primeros años de vida de sus hijos son más consecuentes con el trato que tienen hacia los mismos y la futura repercusión que puede ejercer la corrección ante inadecuados comportamientos entre otros aspectos. A su vez, la muestra participante, se muestra implicada en la educación, lo que pudo apreciarse como otra limitación más; todos los progenitores participantes decidieron libremente colaborar, de ahí querer involucrarse y formarse en la mejora educativa de sus hijos, ¿pero cómo llegar a los progenitores que no tuvieron este mismo enfoque a la hora de participar?

Entre otras variables no consideradas, no se cuenta con una representación de los participantes por niveles socioeconómicos, lo que hubiese permitido establecer otro tipo de diferencias interesantes entre progenitores. Además, el nivel cultural de familias participantes fue muy similar lo que se debe tener en cuenta como futura posible línea de investigación, buscando la posibilidad de comparar estudios entre diversidad de características personales y profesionales de los padres.

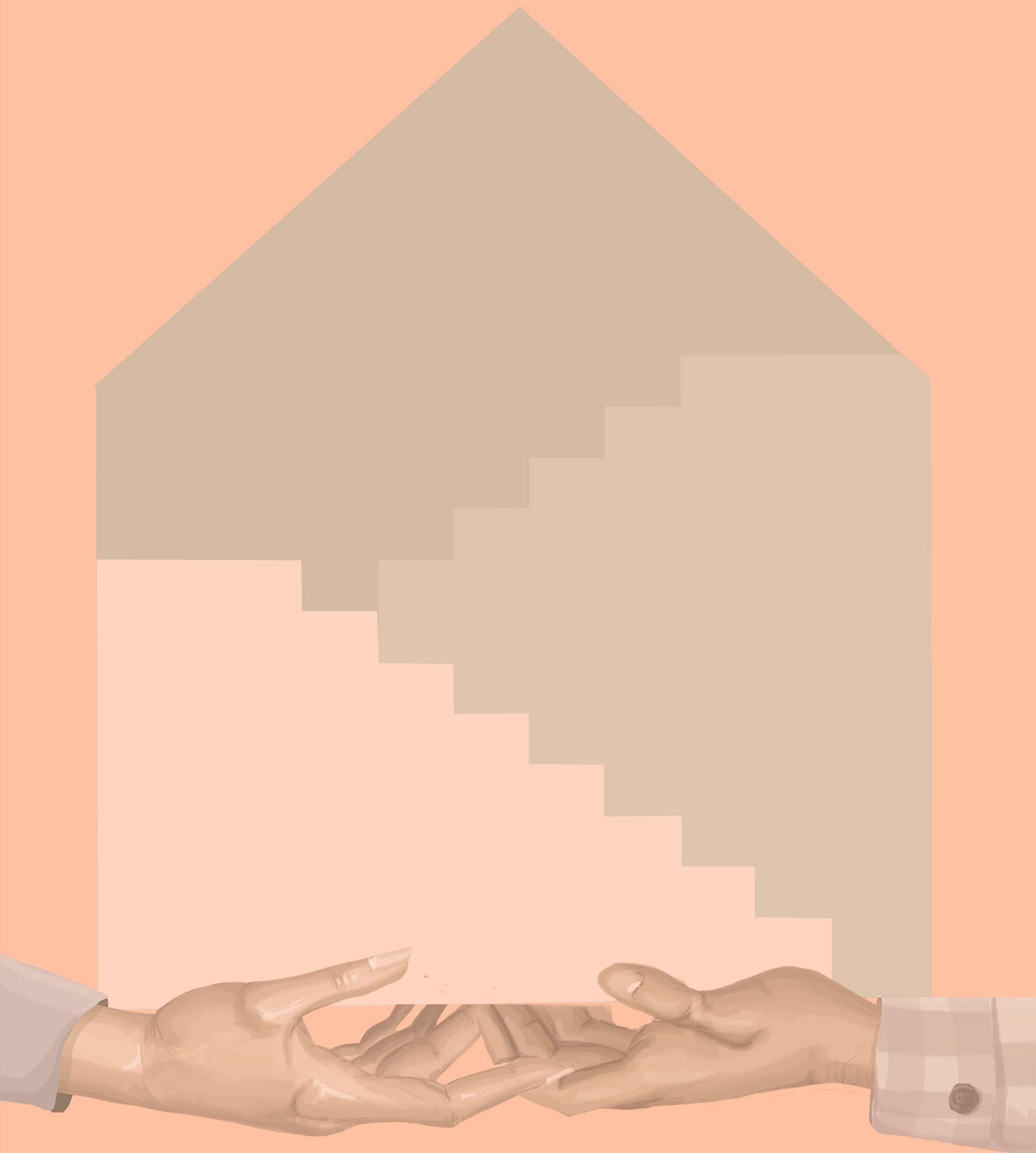
Cabe destacar como próspectiva futura, que hubiera sido destacable considerar el tipo de disciplina concreta llevada a cabo por las madres o por los padres, y analizar si coincidiendo

con otros estudios, la disciplina de la madre resulta más importante, ya que en muchas ocasiones pasan mayor tiempo con los hijos, por lo que es evidente que se perciban conductas disciplinarias específicas por parte de las mismas (Hallers-Haalboom et al., 2017; Lawrence et al., 2019). Asimismo, otra propuesta de trabajo futura puede ser la intervención con familias ya que los programas familiares también han mostrado efectos positivos en la prevención de problemas conductuales (Romero y Robles, 2011).

Llegado este punto, se destaca como aportación complementaria atrayente para llevar a cabo por los centros educativos colaboradores, que diversos estudios han mostrado que los programas de entrenamiento de padres, son una herramienta decisiva en la modificación de la conducta de los hijos en la primera infancia (Dadds et al., 2003) ayudando a gestionar de forma correcta sus emociones. Del mismo modo, en Educación Infantil, como etapa complementaria a la educación familiar, el comportamiento social debe adquirir un espacio considerable, con la finalidad de transmitir al niño la competencia social adecuada que le ofrezca una correcta adaptación (Pichardo et al., 2009), un sugerente ejemplo de ello, es el caso del programa “Aprender a convivir”, para niños de 3, 4 y 5 años (Fernández-Cabezas et al., 2007).

En definitiva, es necesario que el sistema educativo facilite a los niños de Educación Infantil la adquisición de una adecuada competencia social para la vida y control emocional que ayude a expresar de una forma correcta las emociones, iniciando su propia socialización que deben valorar padres y docentes para adquirir una formación paralela en el proceso.





VII  
REFERENCIAS

- Ahmad, S., y Skitmore, M. (2003). Work-family conflict: a survey of Singaporean workers. *Singapore Management Review* 25(1), 35-52.
- Ainsworth, M.D., y Bell, S.M. (1970). *Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña*. Alianza.
- Akyil, Y., Prouty, A., Blanchard, A., y Lyness, K. (2014). Parents' experiences of intergenerational value transmission in Turkey's changing society: An interpretive phenomenological study. *Journal of Family Psychotherapy*, 25(1), 42– 65. <https://doi.org/10.1080/08975353.2014.881690>
- Alba, G. (2013). El programa Aprender a Convivir, la mejora de la competencia social y la reducción de los problemas de conducta en Educación Infantil y Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. A program for improving social competence in preschool and elementary school children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 843-904. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13105>
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Editorial Taurus. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v61n0.1060>
- Alegret, J., Comellas, M. J., Font, P., y Funes, J. (2005). *Adolescentes: relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo*. Grao.
- Algood, C. L., Harris, C., y Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: An ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the social environment*, 23(2), 126-136. <https://doi.org/10.1080/10911359.2012.747408>
- Alonso García, J. (2002). Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

- Alonso-Tapia, J., Simón, C., y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.18>
- Altarejos, F., Rodriguez, A., y Bernal, A. (2009). *La familia como ámbito educativo*. Rialp.
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia. En Bernal, A. (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 17-57). Rialp.
- Álvarez, C. (2013). Una línea delgada en el parentesco: los padres/abuelos y las madres/abuelas. *Revista de Antropología Social*, 22.
- Álvarez- Bermúdez, J., y Barreto-Trujillo, F. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación /Journal of Psychology and Education*, 15(2), 166-183. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Amato, P.R., y Keith, B. (1991). Parental divorce and well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26– 46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Amato, P.R., y Afifi, T.D (2006). Feeling caught between parents: Adult children’s relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222-235. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x>
- Amato, P.R., y Cheadle, J.E. (2008). Parental divorce, marital conflict and children’s behavior problems: A comparison of adopted and biological children. *Social Forces*, 86, 1139– 1161. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0025>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-5. (5th ed.) Washington: American Psychiatric Publishing. [https://doi.org/10.1007/springerreference\\_179660](https://doi.org/10.1007/springerreference_179660)
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. APA.

- Andrade-Palos, P., y Betancourt, O. D. (2008). *Prácticas parentales: una medición integral*. En S. Rivera-Aragón, R. Díaz-Loving, R. Sánchez-Aragón, y I. A. R. Reyes-Lagunes (Eds.), *La psicología social en México (XII)* (pp. 561–565). AMEPSO.
- Anguiano, R. V. (2004). Families and Schools: The effect of parental involvement on high school completion. *Journal of Family Issues*, 25, 61–85. <https://doi.org/10.1177/0192513x03256805>
- Arnaiz, V. (2000). Los padres en la escuela infantil. ¿clientes o cooperadores?. *Cuadernos de Pedagogía* 282, 35-39.
- Arnold, D. S., O’Leary, S. G., Wolf, L. S., y Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5, 137-144. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.137>
- Arteaga, L., Nus, P., Muñoz Rodríguez, L., y Palomar, M. (2004). *Habilidades de autonomía personal y social*. Editorial Altamar.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33(4-5), 238-249. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0025.1159/000276521>
- Aunola, K., y Nurmi, J.-E. (2005). *The role of parenting styles in children’s problem behavior*. *Child Development*, 76(6), 1144–1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>
- Avouris, N., y Yiannoutsou, N. (2012). A review of mobile location-based games for learning across physical and virtual spaces. *Journal of Universal Computer Science*, 18(15), 2120-2142.
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., y Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación

- con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana Análisis de la Conducta*, 26, 65-89.
- Aznar, A., y Tenenbaum, H. R. (2015). Gender and age differences in parent–child emotion talk. *Br. J. Dev. Psychol.* 33, 148–155. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12069>
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., Salvia, J. J., y Hunt, F. M. (1999). *Temperament and atypical behavior scale (TABS) —early childhood indicators of developmental dysfunction*. Paul H. Brookes Publishing Co. <https://doi.org/10.1037/t11539-000>
- Bailey, W. T. (1993). Fathers' knowledge of development and involvement with preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 1032–1034. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.77.3.1032>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Martínez Roca.
- 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*. Paidós.
- Barnett, R. C., y Baruch, G. B. (1987). Determinants of father's participation in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 29–40. <https://doi.org/10.2307/352667>
- Barnett, M. A., Gustafsson, H., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., y Cox, M. (2012). Bidirectional associations among sensitive parenting, language development, and social competence. *Infant Child Dev.* 21, 374–393. <https://doi.org/10.1002/icd.1750>
- Barnes, G., Hoffman, J., Welte, J., Farrell, M., y Dintcheff, B. (2007). Adolescents' Time Use: Effects on Substance Use, Delinquency and Sexual Activity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 697-710. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-90750>
- Barnett, M. A., y Scaramella, L. V. (2013). Mothers' parenting and child sex differences in behavior problems among African American preschoolers. *J. Fam. Psychol.* 27, 773–783. <https://doi.org/10.1037/a0033792>

- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Fiamenghi, G. A., y Machado, A. A. (2016). Predictive Power of Parenting Styles on Children's Social Skills. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016638393>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Bas, E., y Pérez de Guzmán, M.V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y lastecnologías de información y comunicación. *Education Siglo XXI*, 28 (1), 41-68.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D., y Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291–327. <https://doi.org/10.2307/1127295>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Beautrais, A. L., Joyce, P. R., Mulder, R. T., Fergusson, D. M., Deavoll, B. J., y Nightingale, S.K. (1996) Prevalence and comorbidity of mental disorder in persons making serious suicide attempts: a case-control study. *American Journal of Psychiatry*, 153, 1009–1014. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.8.1009>
- Beck, U., y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa* (Trad. De D. Schmitz). Piadós.
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental child care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 885-903. <https://doi.org/10.2307/353308>
- Benavides, A. (2018) . El Programa “Aprender a Convivir en casa” y su influencia en la mejora de la competencia social y la reducción de problemas de conducta (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M. F., Justicia, F., y Fernández De Haro, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
- Berk, L. E., y Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Bernal, A. (2012). La dimensión educativa de la vida familiar. En Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. *Educación familiar*, (pp.53-111). Pirámide.
- Bernardo, J. (Coord.), Javaloyes, J.J., Muñoz, M.M., Jimeno, J., y Castellanos, A. (2011). *Educación Personalizada: Principios, técnicas y recursos*. Síntesis.
- Bernier, A., Carlson, S. M., y Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398>
- Blair, S. L., Wenk, D., y Hardesty, C. (1994). Marital quality and paternal involvement: Interconnections of men's spousal and parental roles. *Journal of Men's Studies*, 2, 221–237. <https://doi.org/10.3149/jms.0203.221>
- Biblarz, T. J., y Gottainer, G. (2000). Family structure and children's success: A comparison of widowed and divorced single-mother families. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 533–548. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00533.x>
- Bill, N., Moore, K. A., Smith, E. W., Steif, T., y Coiro, M.J. (1995). *The life circumstances and development of children in welfare families: A profile based on national survey*

- data*. In P. Chase-Lansdale J. Brooks-Gunn (Eds.), *Escape from poverty: What makes a difference for children?* (pp.38-59). Cambridge University Press.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- 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(4), 409- 435. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0204\\_04](https://doi.org/10.1207/s15327922par0204_04)
- Bonilla, A. (1998). *Los roles de género*. En J. Fernández (Coord.), *Género y sociedad* (pp. 141-176). Pirámide.
- Bornstein, M.H. (2002). *Handbook of parenting. Children and parenting*. Yahweh, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M., Bellack, A.S., y Hersen, H. (1977). Social skills training for highly aggressive children in an inpatient psychiatric setting. *Behavior Modification*, 4, 173-186. <https://doi.org/10.1177/014544558042002>
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., y Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bradley, R. H., y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bradley, R. H., Pennar, A., y Iida, M. (2015). Ebb and flow in parentchild interactions: shifts from early through middle childhood. *Parenting* 15, 295–320. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1065120>
- Brauner, C.B., y Stephens, C.B. (2006). Estimating the prevalence of early childhood serious

- emotional/behavioral disorders: Challenges and recommendations. *Public Health Reports. Special Report on Child Mental Health*, 121, 303-310.  
<https://doi.org/10.1177/003335490612100314>
- Braveman, P., y Gottlieb, L. (2014). The social determinants of health: It's time to consider the causes of the causes. *Public Health Reports*, 129 (Suppl. 2), 19–31.  
<https://doi.org/10.1177/00333549141291s206>
- Brazelton T., y Greenspan S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Graó.
- Brezina, T. (1999). Teenage violence towards parents as an adaptation to family strain. Evidence from a National Survey of Male Adolescents. *Youth and Society*, 30, 416-444.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X99030004002>
- Bronfenbrenner, U. (1985 ). Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje* 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1 ed.). Paidós.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology*, 1, 793–828.  
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Bumpass, L. (1990). What is happening to the family? Interactions between demographic and institutional change, *Demography* 27(4), 483-498. <https://doi.org/10.2307/2061566>
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. E. Caballo (Comp.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 403-443). Siglo XXI.
- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Caballo, M., B., Gradañlle, R., y Merelas, T. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia

- en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, 179-202.  
<https://doi.org/10.7179/PSRI>
- Calvete, E., y Orue, I. (2016). Violencia filio-parental: frecuencia y razones para las agresiones contra padres y madres. *Psicología Conductual*, 24(3), 481-495.
- 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 (3), 467-88. <https://doi.org/10.1017/s0954579400003114>
- Campbell, S.B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Cantero-García, M., y Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales de psicología*, 33(3), 689-696. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.266971>
- Caro, C. (2016). Familia, escuela y sociedad. *Manual para maestros*, (pp.111-112). Ed. Unir6.
- Cartwright-Hatton, S., McNally, D. Field, A. P., Rust, S., Laskey, B., y Woodham, A. (2011). A new parenting-based group intervention for young anxious children: results of a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 242-251. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.12.015>
- Carvajal, E. (2014). El apego en las familias monoparentales. *Revista de Psicología*, 26 (2), 53-64.
- Carrasco, M. A., del Barrio, M. V., y Holgado, P. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24, 95–120.
- Carrillo, G.B. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.

- Castillo, G. (2009). Educación de la libertad y de la afectividad. En Bernal, A. (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 162-190). Rialp.
- Castro, T. (2007). Maternidad sin matrimonio. Nueva vía de formación de familias en España. Fundación BBVA.
- Cava, M.J., (2016). Intervención psicoeducativa en la familia. En E.Estévez y G.Musitu (Coord.) *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario Colección:Didáctica y Desarrollo*. Ediciones Paraninfo.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). Bienestar psicosocial en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 10(4), 215-221.
- Cavell, T. (1990) Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Ceballos, P. L., y Bratton, S. C. (2010). Empowering Latino families: Effects of a culturally responsive intervention for low-income immigrant Latino parents on children's behaviors and parental stress. *Psychology in the Schools*, 47, 761–775. <https://doi.org/10.1002/pits.20502>.
- Ceberio, M. (2006). *La buena comunicación: las posibilidades de la interacción humana*. Paidós.
- Chang, S., y Dodge, M. (2003). Parenting in relation of child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17 (4), 598-606. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.598>
- Chaudron, S. (2015) *Young children (0-8) and digital technology: a qualitative exploratory study across seven countries*. Publications Office of the European Union.
- Chen, M., y Johnston, C. (2012). Interparent childrearing disagreement, but not dissimilarity, predicts child problems after controlling for parenting effectiveness. *Journal of Clinical*

- Child y Adolescent Psychology*, 14(2), 189–201. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651997>
- Chiang, Y. L., y Park, H. (2015). Do grandparents matter? A multigenerational perspective on educational attainment in Taiwan. *Social Science Research*, 51, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.09.013>
- Chorot, P., Valiente, R.M., Magaz, A.M., Santed, M.A., y Sandin, B. (2017). Perceived parental child rearing and attachment as predictors of anxiety and depressive disorder symptoms in children: The mediational role of attachment, *Psychiatry Research*, 253, 287-295. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.04.015>.
- Christophersen, E.R., y Mortweet, S.L. (2003). Dealing with divorce. In E.R. Christophersen y S.L. Mortweet (Eds.), *Parenting that works: Building skills that last a lifetime* (pp. 163–175). American Psychological Association.
- CIS (2004). Opiniones y actitudes sobre la Familia. Estudio 2578. CIS.
- CIS (2005). Opiniones y actitudes sobre la Infancia. Estudio 2621. CIS.
- Claessens, A. (2012). Kindergarten child care experiences and child achievement and socioemotional skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 365-375. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.005>
- Clakins, S., y Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Developmental and Psychopathology*, 21, 1095-1109. <https://doi.org/10.1017/S095457940999006X>
- Clark. R., Cledes, H., y Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Debate.
- Clarke, L., y Cairns, H. (2001). *Grandparents and the care of children: The research evidence*. In B. Broad (Ed.), *Kinship care: The placement choice for children and young people*. Russell House Publishing.

- Climent, G. (2006). Representaciones sociales, valores y prácticas parentelas educativas: Perspectiva de madres de adolescentes embarazadas. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 23, 166-212.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana (Coord.) *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Narcea.
- Comellas, M. J. (2003). Criterios educativos básicos en la infancia como prevención de trastornos. *Asociación Vasca de Pediatría de Atención Primaria*, 1–19.
- Corse, S.J, Schmid, K., y Trickett, PK (1990). Características de las redes sociales de las madres en el abuso y no abusar de las familias y sus relaciones con la crianza de creencias. *Revista de Psicología Comunitaria*, 18, 44 - 59.
- Cortez, R., Roy, D., y Vazhenin, A. (2011). Mobile Assisted Language Acquisition: An overview of the field and future opportunities based on 3G mobile capabilities. *International Transactions on elearning y Usability*, 2(1), 4-6.
- Covarrubias, P., Muñoz., y M. Reyes, C. (1983) *¿Crisis en la familia?*. Cuadernos del Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cowan, Ph. A., Powell, D., y Cowan, C. P. (1998). Parenting Interventions: A Family Systems Perspective. En W. Damon, I. E. Digel y K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (4), 3-72.
- Creighton, M., Park, H., y Teruel, G. (2009). The role of migration and single motherhood in upper secondary education in Mexico. *Journal of Marriage and Family*, 71, 1325–1339. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00671.x>
- Cumming, E. M., y Davies, P. T. (1999). Depressed parents and family functioning: interpersonal effects and children's functioning and development. En T. Joiner y J.

- C. Coyne (Eds.), *The Interactional nature of depression: advances in interpersonal approaches* (pp. 299–327). American Psychological Association.
- Cummings, E. M., y Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 31–63. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00003>
- Cummings, E. M., y Davies, P. T. (2011). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press. <https://doi.org/10.5860/choice.48-1160>
- Curenton, S. M., Craig, M. J., y Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19, 161–187. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701839296>
- Curenton, S. M., y Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, 19, 261–283. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Dadds, M. R., Maujean, A., y Fraser, J. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-24. <https://doi.org/10.1080/00050060310001707267>
- Dahinten, S., Timer, J., y Arim, R. (2008). *Factors associated with mother's and father's self-reported parenting skills and parenting stress*. (Research brief: Parenting skills and parenting stress). University of British Columbia.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Dasen, P. R. (2000). Rapid social change and the turmoil of adolescence: A cross-cultural perspective. *Journal of Group Tensions*, 29(1/2), 17–49.

- D'Auria, J.P. (2014). Cyberbullying Resources for Youth and their Families. *Journal of Pediatric Health Care*, 28(2), 19-22. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2013.11.003>
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5, 314–332.
- Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., y Bates, J.E. (1996). Physical discipline among African American and European American mothers: Links to children's externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1065–1072. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1065>
- De Castro, J. (1996). *El consorcio familia-escuela católica. Seminario Internacional: la realidad familiar: Un desafío educativo en Latinoamérica*. PUC.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., y Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., y Steed, J. (2015). "I Know How You Feel": preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *J. Early Childh. Res.* 13, 252–262. <https://doi.org/10.1177/1476718x13497354>
- Dessen, M. A., y Polonia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. En M. A. Dessen y D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-264). Curitiba: Juruá. School success. *J. Early Childh. Res.* 13, 252–262.
- 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.
- 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 Prette, Z.A.P., y Del Prette, A. (2011). *Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais*. In: A. Del Prette, y Z.A.P. Prette (Orgs.). *Habilidadessociais: Intervenções efetivas em grupo* (pp. 57-82). Casa do Psicólogo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO.
- De Mause, L. (1974). *The history of chitdhood*. Harper y Row.
- DeMause, L. (1992). The evolution of child rearing modes. *Empathic Parenting*, 15, 1-2.
- Denham, A., Mc Kinley, M., Couchoud, E., y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S. A., y Brown, C. (2010). ‘Plays nice with others’: Social–emotional learning and academic success. *Early Education y Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Dery, M., Toupin, J., Pauze, R., y Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educa- tional services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (11), 769-75. <https://doi.org/10.1177/070674370404901108>
- Dirks, M. A., Treat, T. A., y Weersing, V. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>
- Dishion, T.J., Forgatch, M., Chamberlain, P., y Pelham, W. E. (2016). The Oregon model of behavior family therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior therapy*, 47(6), 812-837. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.02.002>
- Dodge, K. A. (1985). *Attributional bias in aggressive children*. In P. C. Kendall(Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. *Advances in cognitivebehavioral research and therapy*, 4, 73-110. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-010604-2.50009-4>

- Dodge, K. A. (1985). *Facets of social interaction and the assessment of social competence in children*. En B. A. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.3-22). Springer-Verlag.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6325-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6325-5_1)
- 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.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>
- Dotterer, A. M., Iruka, I. U., y Pungello, E. (2012). Parenting, race, and Socioeconomic status: links to school readiness. *Fam. Relat.* 61, 657–670. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00716.x>
- Duncombe, M., Havighurst, S. S., Holland, K. A., y Frankling, E. J. (2013). Relations of emotional competence and effortful control to child disruptive behavior problems. *Early Education and Development*, 24(5), 599-615.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.701536>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Península.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Martinez Roca.
- Eddy, J. M., Reid, J. B., y Fetrow, R. A. (2000). An elementary school-based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 165–176. <https://doi.org/10.1177/106342660000800304>
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. En Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds) *Handbook of emotions*, (pp.677-691). The Guilford Press.
- Eisler, R. M. (1976). *Behavioral assessment of social skills*. En M. Hersen y A.S. Bellack (eds.), *Behavioral assessment: A practical handbook*. Pergamon Press.

- Emery, R.E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310–330. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.2.310>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2016). *Gender-differentiated parenting revisited: meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., y Zelli, A. (1991) The role of parental variables in the learning of aggression. In: *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (eds D. J. Pepler y K. H. Rubin), (pp. 169–188). Erlbaum.
- Espina, A., Pumar, B., y Fernández, E. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastorno de habla y del lenguaje. *Psiquis: revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 22(1), 29-787.
- Estévez, E. (2016). Intervención psicoeducativa en la familia. En E. Estévez y G. Musitu (Coord.) *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario Colección: Didáctica y Desarrollo*. Ediciones Paraninfo.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., y Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467–480. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262>

- Fariña, F., Seijo, D., Novo, M., y Jólluskin, G. (2002). Instrumentos específicos de evaluación forense (IEEF) en Derecho de Familia. *Interpsiquis*.
- Farrington, D.P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190. Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2017). America's Children: Key National Indicators of Well-Being. Government Printing Office. <https://doi.org/10.1002/cpp.448>
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., y Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196–212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Feldman, R. S. (2003). *Introducción a la Psicología*. Mc Graw Hill.
- Fergusson, D. M., y Horwood, L. J. (1998) Early conduct problems and later life opportunities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1097–1108. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00414>
- Fernald, L.Ch, Weber, A,Galasso., y Ratsifandrihamanana, L. (2011). Socioeconomic gradients and child development in a very low income population: Evidence from Madagascar. *Developmental Science*, 14(4), 832-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.01032.x>
- Fernández, M. (2010). Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Fernández, M., Justicia, F., Pichardo, M.C.,Fernández, E. García, T., Benítez, J.L. y García, A.B. (2007). Aprender a convivir. Programa de intervención en educación infantil. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp.221-226). Grupo Editorial Universitario.

- Fernández, J. M., Aguilar, J. M., Álvarez, J., Pérez-Gallardo, E. R., y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 131-138.
- Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing child and adolescent well-being through positive youth development and prevention programs. En A. Ben Arieh, F. Casas, I. Frønes, y J. E. Korbin, (Eds.). (2014). *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies in global perspectives*, 2. (pp. 3025-3041). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_164](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_164)
- Filp, J. (1995). *Éxito y fracaso escolar en los hogares pobres: cómo piensan y actúan las profesoras*. En: X. Sánchez, F. Fernández y C. Amtmann (Eds). Educación y Pobreza. UPLACED.
- Fisek, G. O., y Kagit"çibasi, C". (1999). *Multiculturalism and psychotherapy: The Turkish case*. En P. Pedersen (Ed.), *Multiculturalism as a fourth force* (pp. 75–90). Taylor y Francis.
- 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. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3203\\_08](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3203_08)
- Flouri, E., y Midouhas, E. (2017). Environmental Adversity and Children's Early Trajectories of Problem Behavior: The Role of Harsh Parental Discipline. *Journal of family psychology*, 31(2), 234-243. <https://doi.org/10.1037/fam0000258>
- Flynn, E. E. (2007). "Crime and age A2," in *Encyclopedia of Gerontology*, 2nd Edn, ed. J. E. Birren, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-3708702/00042-1>.

- Fosco, G. M., y Grych, J. H. (2007). Emotional expression in the family as a context for children's appraisals of interparental conflict. *Journal of Family Psychology*, 21 (2), 248-258. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.2.248>
- Foster, T. D., Froyen, L. A., Skibbe, L. E., Bowles, R. P., y Decker, K. B. (2016). Fathers' and mothers' home learning environments and children's early academic outcomes. *Reading y Writing*, 29, 1845–1863. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9655-7>.
- Fox, R. A. (1994). *Parent Behavior Checklist*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Fox, R. A., y Fox, T. A. (1990). *STAR Parenting: A positive and practical approach to effective parenting*. STAR Parenting, Inc.
- Fröebel, F. (2005). *La educación del hombre*. Hortensia Cuellar.
- Fuenzalida, A., y M. Jimenez (1994). *Programa Padres e Hijos. Una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia*. En: *Familia, Jardín Infantil, Escuela y Aprendizaje*. Icaza, B., L. Mayorga (Eds.) CIDE.
- Fuenzalida, I. (2014). Los estilos educativos y su relación con la psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual: un estudio comparativo entre Chile y España. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gallagher, T. M. (1993). Language skill and the development of social competence in school-age children. *Lang. Speech Hear. Serv. Schools* 24, 199–205. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2404.199>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Calvete, E., Carrobbles, J. A., Muñoz-Rivas, M., y Almendros, C. (2010). Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI) en universitarios. *Psicothema*, 22(1), 151-156.

- Garber, B.D. (2004). Directed Co-parenting intervention: Conducting child-centered interventions in parallel with highly conflicted co-parents. *Professional Psychology: Research y Practice*, 35, 55–64. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.1.55>
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2012). *Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil (SPECI)*. TEA Ediciones. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.618>
- García Aretio, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), pp. 09-23. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16175>
- García, A., y Benito, P. (1995). *Familia y democracia: perspectiva desde 1994*. Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Región de Murcia.
- García-Nuñez, C.R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, pp. 63-74.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gesell, A.L., Ilg, F.L., y Ames, G.L. (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gligo, M.E. (1996). La función educadora de la familia. *Revista de Pedagogía*, 381, 9-12.
- Goldfried, M. R., y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, 1, 151-196. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-1-4831-9972-6.50009-3>.
- Goldtein, A.P. (1973). *Structured learning therapy: toward a psychoterapy for the poor*. New York: Academic Press.
- Goleman,D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Gómez, E., y De Paúl, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato físico infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15, 452-457.

- González, N.A., Cauce, A.M., y Mason, C.A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African-American mothers, daughters and independent observer. *Child Development*, 67, 1483- 1498. <https://doi.org/10.2307/1131713>
- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Adaptación Española del Sistema de evaluación de la conducta en niño y adolescentes: BASC*. TEA Ediciones.
- Goodnow, J.J. (1996). *From household practices to parents'ideas about work and interpersonal relationships*. Harkness y Super (eds.) Parents'cultural belief systems. They origins, expressions and consequences, (pp. 313-344). Guildford.
- Gottfredson, M., y Hirschi, T. A. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto, CA. University Press.
- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals: Practical implication and a proposal model. *Advances in Special Education*, 3, 41-82.
- Gresham, F.M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19,120-133. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(81\)90054-6](https://doi.org/10.1016/0022-4405(81)90054-6)
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: *Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation*. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0905-5_20)
- Grundy, E., Murphy, M., y Shelton, N. (1999). Looking beyond the household: Intergenerational perspectives on living kin and contacts with kin in Great Britain. *Population Trends*, 97, 33-41.
- Grusec, J. E. (2002). Parental socialization and children's acquisition of values. En M. H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Practical issues in parenting*, 5, 143-167. Erlbaum.

- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., y Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development, 71*, 205-211. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00135>
- Grych, J. H., y Finchman, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin, 108*, 267-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Gubbins, V., y Berger, C. (2004). Pensar el desarrollo familiar. Una perspectiva transdisciplinaria. Centro de Estudios de la familia. Universidad Alberto Hurtado.
- Guerrero, J. (2003). Los roles no laborales y el estrés en el trabajo. *Revista Colombiana de Psicología, 12*, 73-84.
- Guo, G., y Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography, 37*, 431-447. <https://doi.org/10.1353/dem.2000.0005>
- Guryan, J., Hurst, E., y Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives, 22*(3), 23-46. <https://doi.org/10.1257/jep.22.3.23>
- Hackman, D. A., y Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences, 13*(2), 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003>
- Hallers-Haalboom, E. T., Groeneveld, M. G., Van Berkel, S. R., Endendijk, J. J., Van der Pol, L. D., Linting, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2017). Mothers' and fathers' sensitivity with their two children: A longitudinal study from infancy to early childhood. *Developmental Psychology, 53*(5), 860-872. <https://doi.org/10.1037/dev0000293>
- Hareven, T. (1995). Historia de la familia y la complejidad del cambio social. *Revista de Demografía Histórica, 13* (1), 99-150.

- Harris, P. L., de Rosnay, M., y Pons, F. (2016). "Understanding emotion," in Handbook of Emotions, 4 Edn, ed. L. F. Barrett, Guilford.
- Hatch, J. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17 (3), 16-183.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A., Fox, L., y Algina, J. (2016). Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for promoting social-emotional competence in early childhood classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0271121416653386>
- Hernández, Á. (2003). Introducción a la Ciencias de la Educación. Tercera edición. Ediciones UAPA.
- Herreros, O., Sánchez, F., Rubio, B., y Gracia, R. (2004). Actualización en el tratamiento farmacológico de los trastornos del comportamiento de la adolescencia. *Monografías de Psiquiatría: Los trastornos de comportamiento en la adolescencia*, 1, 60-69.
- Hidalgo, M. V. (1999). "Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad". *Infancia y Aprendizaje*, 85, 75-94. <https://doi.org/10.1174/021037099760366326>
- Hidalgo, V., y Palacios, J. (2000). *Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. 1. Psicología evolutiva (2ª ed., pp. 257-282). Alianza Editorial.
- Hill, R. (1949). *Families under stress: Adjustment to the crisis of war, separation and reunión*. Harper y Row.
- Hill, N. E., y Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among africanamerican and europeanamerican mothers and children. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 954-966. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00954.x>

- Hoff, E., Laursen, B., y Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting volume 2 biology and ecology of parenting* (pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hoffman, M.L (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Books.
- Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Mc Graw-Hill.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272. [https://doi.org/10.1016/02732297\(87\)90014-1](https://doi.org/10.1016/02732297(87)90014-1)
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment y Human Development* 14, 319-327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013). *Encuesta continua de hogares*. Boletín informativo.
- Instituto Nacional de Estadística (2017). *Problemas o enfermedades crónicas o de larga evolución padecidas en los últimos 12 meses y diagnosticadas por un médico en población infantil según sexo y grupo de edad. Población de 0 a 14 años*. Coeficiente de variación. INE.
- Isaza, L. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Revista Electrónica de Psicología Social*.
- Jadue, G. (1996). *Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos*. Boletín de Investigación Educativa. 2, 51-63. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jaeger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*, 77, 903–922. <https://doi.org/10.1177/0003122412464040>

- Jakes, S. S., y Debord, K. (2010). The interface of family, school, and community factors for the positive development of children and youth. *Journal of Prevention y Intervention in the Community*, 38(3), 177-82. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486293>
- Jarvis, P. A., y Creasey, G. L. (1991). Parental stress, coping, and attachment in families with an 18-month-old infant. *Infant Behavior and Development*, 14(4), 395. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(91\)90029-r](https://doi.org/10.1016/0163-6383(91)90029-r)
- Jiang, Y., Ekono, M., y Skinner, C. (2014). *Basic facts about low-income children: Children under 18 years*, 2012. National Center for Children in Poverty, NCCP, Fact Sheet.
- Jiménez, A. B. (2005). *Modelos y realidades de la familia actual*. Fundamentos.
- Jiménez, A., y Moyano, E. (2008). Factores Laborales de Equilibrio entre Trabajo y Familia: Medios para mejorar la calidad de vida. *Universum*, 1, 116- 133. <https://doi.org/10.4067/s0718-23762008000100007>
- Jiménez, I., Murgui, S., Estevez, E., y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Jiménez, C., y Roquero, E. (2016). Los discursos expertos sobre crianza y maternidad: aproximación al caso español 1950-2010. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 23(2), 321-345.
- Jocson, R. M., Alampay, L. P., y Lansford, J. E. (2012). Predicting Filipino mothers' and fathers' reported use of corporal punishment from education, authoritarian attitudes, and endorsement of corporal punishment. *International Journal of Behavioral Development*, 36(2), 137-145. <https://doi.org/10.1177/0165025411428249>
- Johnston, J.R., y Roseby, V. (1997). *In the name of the child*. Free Press.
- Johnson, M. A., Stone, S., Lou, C., Ling, J., Claassen, J., y Austin, M. J. (2010). *Assessing parent education programs for families involved with child welfare services: Evidence*

- and im plications*. In M. J. Austin (Ed.), Evidence for child welfare practice. Routledge.  
[https://doi.org/10.1300/j394v05n01\\_08](https://doi.org/10.1300/j394v05n01_08)
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (9), 131-150.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1187>
- Justicia-Arráez, A. (2014). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en Educación Infantil. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Justo, A., Risso, A., y González, A. (2015). De las disfunciones familiares a la exclusión social: un estudio piloto. *Revista de estudios de investigación en Psicología y Educación*, (8),90-94. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.08.544>
- Kagitcibası, C., Sunar, D., y Bekman, S. (1988). *Comprehensive preschool education project: Final report*. International Development Research Centre.
- Karrass, J., Van Deventer, M. C., y Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parentchild book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17, 134–146.  
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kaaresen, P.I., Ronning, J.A., Ulvund, S.E., y Dahl. L.B. (2006). A Randomized, Controlled Trial of the Effectiveness of an Early-Intervention Program in Reducing Parenting Stress After Preterm Birth. *Pediatrics*, 118, 9-19. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-1491>
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418-434. <https://doi.org/10.1093/clipsy/7.4.418>
- 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.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. D.D.B.

- 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 childgender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 369-383. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000030291.72775.96>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- Kostelnik, M., Soderman, A., Whiren, A., Rupiper, M., y Gregory, K. (2014). *Guiding Children's Social Development and Learning: Theory and Skills*. Cengage Learning.
- Kotliarenco, M., I., y Caceres, M. Cortez (1995). Introducción a las notas sobre la pobreza. CEAMIN. En: Aporte de la Educación Parvularia para la Superación de la Pobreza. JUNJI-Comisión Nacional de Educación Parvularia.
- La Valle, I., Finch, S., Nove, A., y Lewin, C. (1999). Parents' demand for childcare. DFEE research report RR 176. Department for Education and Employment.
- Lacunza, A., Castro Solano, A., y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú*, 27 (1), 3-28. <https://doi.org/10.18800/psico.200901.001>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00484>
- Laible, D., y Thompson, R. A. (2007). *Early socialization. a relationshipperspective*, in *Handbook of Socialization: Theory, and Research*, eds J. E. Grusec and P. D. Hastings 181–207. Guilford Press.
- Lamb, M. E., Hwang, P., Broberg, A., Brookstein, F., Hult, G., y Frodi, M. (1988). The determinations of paternal involvement in a representative sample of primiparouse

- Swedish families. *International Journal of Behavior and Development*, 2, 433–449.  
<https://doi.org/10.1177/016502548801100403>
- Larmer, S., y Gatfield, T. (2007). The Early Impact program: An early intervention and prevention program for children and families at-risk of conduct problems. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervent*, 4 (4), 703-713.  
<https://doi.org/10.1037/h0100401>
- Larson, R. W., y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: The emotional lives of mothers, fathers and adolescents*. Basic Books. <https://doi.org/10.1080/00222216.1997.11949788>
- Lawrence, P., Murayama, K., y Creswell, C. (2019). Anxiety and Depressive Disorders in Offspring of Parents With Anxiety Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58 (1).  
<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.898>
- Le Cuyer-Maus, E. A. (2003). Stress and coping in high-risk mothers: Difficult life circumstances, psychiatric-mental health symptoms, education, and experiences in their families of origin. *Public Health Nursing*, 20, 132–145. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1446.2003.20207.x>
- Lee, Y., Kinzie, M. B., y Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teach. Teach.Educ.* 28, 568–577.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.002>
- Lepicnik, J., y Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, 20,(4), 119-26. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-03-02>
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). *Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study*. *Child abuse y neglect*.  
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>

- Liédana, L., Jiménez T.I., Gargallo, E., y Estévez, E. (2013). *El tiempo que pasamos juntos. Guía de ocio en familia*. Pirámide.
- Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17, 107-111.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., y Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719–734. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.719>
- Linville, D., Chronister, K., Dishion, T., Todahl, J., Miller, J., y Shaw, D. (2010). A longitudinal analysis of parenting practices, couple satisfaction, and child behavior problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(2), 244–255. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00168.x>
- Llevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90105-j](https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-j)
- Loeber, R., y Farrington, D. P. (2000) Young children who commit crime: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Developmental Psychopathology*, 12, 737–762. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004107>
- López, C. F. (2013). Inventario de prácticas de crianza. En C. S. Morales y R. M. J. Martínez (dirs.), *Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. Manual del Terapeuta*, 14-19. CENADIC-SSA.

- López, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-49.
- López De Dicastillo, N., Iriarte, C., y González, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-146.
- López De Dicastillo, N., Iriarte, C., y González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Editorial Síntesis.
- López, J., Pérez, G., Noriega, C., y Velasco, C. (2014). *Ser abuelos hoy. Relaciones Intergeneracionales en la familia*. En J.M. Burgos, G. Dávalos y J. López (Eds.), *Psicología de la familia: estructuras y trastornos*. CEU Ediciones y Dyckinson.
- Losada, M. L. (2015). Adaptación del "Social skills improvement system- rating scales" al contexto español en la etapa de educación primaria (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lovejoy, M.C., Weis, R., O'Hare, E., y Rubin, E.C. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534-545. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.4.534>
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros*, 356, 37-43. <https://doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- Lugo-Gil, J., y Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first three years. *Child Development*, 79, 1065–1085. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x>
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the fledging psychopath? *Psychological Bulletin*, 120, 209-234. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.2.209>

- Lytton, H., y Romney, D. M. (1991). *Parents' differential socialization of boys and girls: a meta-analysis*. *Psychol. Bull.* 109, 267–296. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.267>
- Maalouf, W., y Campello, G. (2014). The influence of family skills programmes on violence indicators: Experience from a multi-site project of the United Nations Office on Drugs and Crime in low and middle-income countries. *Aggression and Violent Behavior*, 19 (6), 616-624. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.09.012>
- McLennan, J., y Offord, D. (2001). Should Postpartum Depression Be Targeted to Improve Child Mental Health. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 41, 28-35. <https://doi.org/10.1097/00004583-200201000-00008>
- McMahon, R. J., Wells, K. C., y Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. En Mash, E. J. y Barkley, R. A. (dirs.), *Treatment of childhood disorders*, pp. 137-268. Guilford.
- Maldonado-Saucedo, M. (2015). *El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos*. In R. Mejía-Arauz (Ed.). *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. ITESO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjhzqk.11>
- Marcondes, K. H. B., y Sigolo, S. R. R. (2012). Comunicação envolvimento: Possibilidades de interconexões entre família escola? *Paidéia*, 22(51),91-99. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100011>
- Mare, R. (2014). Multigenerational aspects of social stratification: Issues for further research. *Research on Social Stratification and Mobility*, 35(2014), 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.01.004>
- Marfull, M. (2010). Exploring relationships among parenting styles, choices, and family quality of life among Chilean parents of pre-schoolers with and without developmental disabilities. Department of Educational and Counseling Psychology McGill University.

- Maynard, M. J., y Harding, S. (2010). Ethnic differences in psychological well-being in adolescence in the context of time spent in family activities. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(1), pp. 115-123. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0047-z>
- Márquez, M., y Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Marrone, M. (2014). *Apego y motivación. Una lectura psicoanalítica*. Psimática Editorial.
- Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 973–986. <https://doi.org/10.2307/353001>
- Martín López, E. (2000). *Familia y sociedad. Una introducción a la sociología en la familia*. Rialp.
- Martín, A., Ryan, R. M., y Brooks-Gunn, J. (2007). The joint influence of mother and father parenting on child cognitive outcomes at age 5. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 423–439. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.07.001>
- Martínez Roca Milvesky, A., Schlechter, M., Netter, S., y Keehn, D. (2008). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression, and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39–47. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9066-5>
- Martínez, M. de C., Álvarez, B., y Fernández, A. P. (2015). *Orientación familiar: Contextos, evaluación e intervención*. Sanz y Torres.
- Martínez- Monteagudo, M. Ca, Estévez, E., e Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Revista Psicología. com*, 17 (6), 1-22. <https://doi.org/10.17345/9788484244707>

- Mazo, Y. I., Mejía, L. A., y Muñoz, Y. P. (2019). Calidad de vida: la familia como una posibilidad transformadora. *Poiésis*, 36, 98-110. <https://doi.org/10.21501/16920945.3192>
- Mc Lanahan, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *American Journal of Sociology* 90 (4), 873-901. <https://doi.org/10.1086/228148>
- McLanahan, S., y Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/2580615>
- Mcloughlin, C. (2009). 'Positive Peer Group Interventions: An Alternative to individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth'. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 1131-1156.
- 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 (pp. 7-37). Haworth. [https://doi.org/10.1300/j002v06n01\\_02](https://doi.org/10.1300/j002v06n01_02)
- McConnell, R.S., y Odom, S.L. (1986). *Sociometrics: Peerreferenced measures and the assessment of social competence*. En P. S. Strain, M. J. Guralnick, y H. H. Walker (Eds.), Children's Social Behavior (pp. 215-284). Academic Press.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- 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. <https://doi.org/10.1080/00224540109600555>
- Meichenbaum, D., Butler, L., y Gruson, L. (1981). *Towards a conceptual model of social competence*. En J.D. Wine y M.D. Smye(Eds.), Social competence (pp. 36-59). The Guilford Press.

- Mermelshstine, R. (2017). Parent-child learning interactions: a review of the literature on scaffolding. *Br. J. Educ. Psychol.* 87, 241–254. <https://doi.org/10.1111/bjep.12147>
- Merrell, K. W., y Wolfe, T. M. (1998). The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychology in the Schools*, 35, 101-109. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6807\(199804\)35:2<101::aid-pits1>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(199804)35:2<101::aid-pits1>3.0.co;2-s)
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, second edition: Spanish language version*. PRO-ED.
- Merrell, K. W., y Harlacher, J. E. (2008). *Behavior rating scales*. En R. P. Archer y S. R. Smith (Eds.), *Personality assessment*. New York Routledge/Taylor y Francis.
- Messer, S. C., y Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 975-983. <https://doi.org/10.1097/00004583-199409000-00007>
- Mestre, M. V., Frías, D., Samper, P., y Nácher, M. J. (2003). Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(2), 189-199.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M.J., Cortés, M., y Tur, A. (2004). *Estilos de crianza y agresividad en la infancia*. II Congreso Hispano-Portugués de Psicología.
- Meteyer, K. B., y Perry-Jenkins, M. (2009). Dyadic parenting and children's externalizing symptoms *Family Relations*, 58, 289–302. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2009.00553.x>
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*.

- Mir, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia- escuela durante la primera infancia. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 45-68.
- Mir, M.L., y Riera, M.A. (2004). “L'educació infantil a les Illes Balears”. Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Fundació Guillem Cifre. Caixa d'Estalvis de Colonya de Pollença.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Taylor, L. C., Burchinal, M., y Cox, M. J. (2004). Family income and its relation to preschool children's adjustment for families in the NICHD study of early childcare. *Developmental Psychology*, 40, 727–745. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.727>
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.4.674>
- Monjas, M.I., Arias, B., y Verdugo, M.A. (1991). Desarrollo de un Código de Observación para evaluar la interacción social en alumnos de primaria. (COIS). III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.
- Monjas, M.I. (1992). La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del “Programa de Habilidades de Interacción Social. (Tesis Doctoral).
- Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 423-498). Siglo XXI.
- Monjas, M. I. (1999) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*, 4.a ed. CEPE.

- Monjas Casares, M. (2004). Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Pirámide.
- Monjas, M. I. (Dir.). (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (3a ed.). CEPE.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar* (10a ed. Rev.). CEPE.
- Montesinos, R. (2002). *Las Rutas de la masculinidad. Ensayo sobre el cambio Cultural y el mundo moderno*. Gedisa.
- Montiel-Barberol, I., y Peña, J. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología conductual: revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 13(2), 297-310.
- Moos, R. H. (1987), *Escalas de Clima social*. TEA ediciones.
- Moos, R., Moos, B., y Trickett, E. (2000). *Escalas de clima social*. TEA ediciones.
- Morales, C. S., y Vázquez, P. F. (2011). Evaluación de conocimientos sobre habilidades de manejo conductual infantil en profesionales de la salud. *Acta de Investigación Psicológica*, 1, 428-440. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2011.3.198>
- Morales, C. S., y Martínez, R. M. J. (2013). Prevención de las conductas adictivas a través de la atención del comportamiento infantil para la crianza positiva. *Manual del terapeuta*. CENADIC-SSA.
- Moreno, N. (2010). Desafíos y prioridades en el trabajo con jóvenes. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, 10(20), 1-7.

- Moreno, M. D. (2015). Estudio transversal y longitudinal del comportamiento en infancia temprana e interacción parental.
- Mueller, M.M., y Elder, G.H. (2003). Family contingencies across the generations: Grandparent–grandchild relationships in holistic perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 65, 404–417. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2003.00404.x>
- Murray, J., y Farrington, D. P. (2010). Los factores de riesgo para el trastorno de conducta y la delincuencia: principales conclusiones de los estudios longitudinales. *Revista Canadiense de Psiquiatría*, 55 (10), 633-42.
- Nardone, G., Gianotti, E., y Rochi, R. (2003). *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padre e hijo*. Herder.
- National Institute for Clinical Excellence. (2014). Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people. NICE.
- Navarrete Acuña, L. (2011). *Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula*. Tesis investigación y desarrollo, 22, (2014).
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-related Happiness and Life Satisfaction among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-929-2-0>.
- Nay, R.W. (1977). *Analogous measures*. En A. R. Ciminero, K. S. Calhoun y H.E. Adams (eds.), *Handbook of behavior assessment*. Wiley.
- Neighbors, B. D., Forehand, R., y Bau, J. J. (1997). Interparental conflict and relations with parents as predictors of young adult functioning. *Developmental Psychopathology*, 9, 169–87. <https://doi.org/10.1017/s0954579497001120>

- Nobles, J. (2013). Migration and father absence: Shifting family structure in Mexico. *Demography*, 50(4), 1303–1314. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0187-8>
- Nock, S. L., y Kingston, P. W. (1988). Time with children: The impact of couples' work-time commitments. *Social Forces*, 67, 59–85. <https://doi.org/10.2307/2579100>
- Novak, G. (1996). *Developmental psychology: Dynamic systems and behavior analysis*. Context Press.
- Nuevo, E., y Morales, S. (2007). *Guía para orientadores y tutores: actividades, recursos, teorías y legislación*. TEA.
- O'Connell, M. E., Boat, T., y Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. NAP. <https://doi.org/10.17226/12480>
- O'Connor, B.P., y Dvorak, T. (2002). Conditional associations between interparental conflict and adolescent problems: A search for personality-environment interactions. In S.P. Shohov (Ed.), *Advances in psychology research*, 14, 213–237. Nova Science Publishers. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2295>
- Offer, S. (2014). Time with children and employed parents' emotional well-being. *Social science research*, 47, 192-203. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.05.003>
- Oliva, A., y Palacios, J. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños preescolares españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 61-76. <https://doi.org/10.1174/021037097761403253>
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37, 209-223.
- Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Guillén-Riquelme, A., Espada, J. P., y Essau, C. A. (2018). A systematic review of the factor structure and reliability of the Spence Children's Anxiety Scale, *Journal of Affective Disorders*, 190, 333-340.

- Oronoz, B., Alonso-Arbiol, I., y Balluerka, N. (2007). *A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale*. *Psicothema*, 19, (4), 687-692.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2005): Conflictividad y violencia en la escuela. *Díada*.
- Otto, R.K., Buffington-Vollum, J., y Edens, J.F. (2003). Child custody evaluation: Research and practice. In A. Goldstein (Ed.), *Forensic psychology*, 179–208. Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1111>
- Páez, R.M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180. <https://doi.org/10.35362/rie670228>
- Padilla-Zea, N., López-Arcos, J. R., González Sánchez, J. L., Gutiérrez Vela, F. L., y Abad-Arranz, A. (2013). A method to evaluate emotions in educational video games for children. *Journal of Universal Computer Science*, 19(8), 1066-1085.
- Palacios, J., González, M. M., y Padilla, M. L. (2000). *Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 283-304). Alianza Editorial.
- Palacios, J., Hidalgo, M.V., y Moreno, M.C. (2001). Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes. *Aula de infantil*, 1, 37-40.
- Palacios, J., y Oliva, A. (1991). *Las ideas de madres y educadores sobre la educación infantil*. CIDE-MEC.
- Palau, E. (2001). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. CEAC.
- Palmer, F. B., Anand, K. J. S., Graff, J. C., Murphy, L. E., Qu, Y., Völgyi, E., y Tylavsky, F. A. (2013). Early adversity, socioemotional development, and stress in urban 1-year-old children. *The Journal of Pediatrics*, 163, 1733-1739.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.08.030>

- Palomares, A., Garrote, D., Serrano, I., y López, S. (2012). Educación Social y ciudadanía reflexiva y crítica. En Morales, S., Lirio, J. y Marí, R. (Coord.), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso*, (pp. 89-98). Nau Llibres.
- Parke, R. D., y Buriel, B. (2006). Socialization in the family: Ethnic and Ecological Perspective. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (5a ed.) (pp. 463-552). Wiley.
- Partidas, R. (2004). Trabajadoras de la electrónica en Jalisco: Las abuelas como proveedoras del cuidado infantil. *El Cotidiano*, 19(125), 68–77.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41,432- 444. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.4.432>.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach*: Vol. 3: Coercive family process. Castalia. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(84\)80046-5](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(84)80046-5)
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family processes. En J. B. Reid, G. R. Patterson y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10468-002>
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Horsori.
- Pearl, E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. *Aggression and Violent Behavior*, 14 (5), 295-305. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.03.007>
- Peligrín, A., y Garcés, E. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 5-20. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i1.1>

- Pérez, J., Menéndez, S., e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <https://doi.org/10.5093/in2014a3>
- Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., y Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265–274. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1980.tb00581.x>.
- Perry, M. A., y Fantuzzo, J. W. (2010). A multivariate investigation of maternal risks and their relationship to low-income, preschool children's competencies. *Applied Developmental Science*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1080/10888690903510281>.
- Pew Research Center (2014). *Teaching the children: Sharp ideological differences, some common ground*. <http://www.people-press.org/2014/09/18/teaching-the-children-sharp-ideological-differences-some-common-ground/>.
- 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 y Engineering*, 61, 898.
- Pianta, R. C., y Egeland, B. (1990). Life stress and parenting outcomes in a disadvantaged sample: Results of the mother-child interaction project. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 329–336. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_4](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_4)
- Pichardo, M.C. (2000). Influencia de los estilos educativos de los padres y el clima social familiar en la adolescencia temprana y media. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Pichardo, M.C. (2003). Tema 28: Familia y escuela. En J.L. Gallego y E. Fernández. *Enciclopedia de educación infantil, I*. Ediciones Aljibe.

- Pichardo Martínez, M., Fernández de Haro, E., y Amezcua Membrilla, J. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55, 575-589.
- 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(13), 37-48.
- Pinazo, S., y Montoro, J.. (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional, *Revista Internacional de Psicología*, 38, 147-168.
- Pinderhughes, E., Dodge, K., Bates, J., Pettit, G., y Zelli, A. (2000). Discipline responses influences of parents' socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress and cognitive-emotional processes. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 380-400.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873-932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Piquero, A.R, Farrington, D. P, Welsh B. C, Tremblay R., y Jennings WG. (2008). *Effects of early family / parenting programs on antisocial behavior and delinquency*. Campbell Systematic Reviews 2008:11. <https://doi.org/10.4073/csr.2008.11>.
- Pleck, J. H. (1985). *Working wives, working husbands*. Sage. <https://doi.org/10.2307/2071051>
- Pong, S., y Chen, V. W. (2010). Co-resident grandparents and grandchildren's academic performance in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(1), 111. <https://doi.org/10.3138/jcfs.41.1.111>
- Ponnet, K., Mortelmans, D., Wouters, E., Leeuwen, K. V., Bastaits, K., y Pasteels, I. (2013). Parenting stress and marital relationship as determinants of mothers' and fathers' parenting. *Personal Relationships*, 20, 259-276. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2012.01404.x>

- Power, C., Kuh, D., y Morton, S. (2013). From developmental origins of adult disease to life course research on adult disease and aging: Insights from birth cohort studies. *Annual Review of Public Health, 34*, 7–28. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031912-114423>
- Puff, J., y Renk, K. (2016). Mothers' temperament and personality: Their relationship to parenting behaviors, locus of control, and young Children's functioning. *Child Psychiatry y Human Development, 47*(5), 799-818. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0613-4>
- Ramey, C., y F. Campbell (1984). Preventive education from high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project. *American Journal of Mental Deficiency, 88* (5), 515-523.
- Rathus, S.A. (1973). A 30-ITEM Schedule for assessing assertive behaviour. *Behavior Therapy, 4*, 398-406. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(73)80120-0)
- Raya, A.F., Herruzo, J., y Pino, M.J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema, 20*(4), 691-696.
- Real Academia Española (2014). Familia. En *diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Rehm, L.P., y Marston, A.R. (1968). Reduction of social anxiety through modification of selfreinforcemnte: An instigation therapy technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*, 55-574. <https://doi.org/10.1037/h0026406>
- Reynolds, C.R., y Kamphaus, R.W. (1992). *Behavior Assessment System for Children: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Rich, J. (2002) *El mito de la educación*. Grupo Editorial Random House Mondadori.
- Rico, M. M., y Agudo, J. E. (2016). *Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria*. RIED.

- Roa, L., y Del Barrio, V.(2001). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341).
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., y Martín Quintana, J. C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Rodrigo, M.J., y Triana, B. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 165-172. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822090>
- Rodríguez, M. A., del Barrio, M. V., y Carrasco, M. A. (2009). ¿Cómo perciben los hijos la crianza materna y paterna? Diferencias por edad y sexo. *Escritos de Psicología*, 2(2), 10–18.
- Romero, M. (2018). Intervención en funciones ejecutivas para la mejora de la competencia social. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Romero, E., Robles, Z., y Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33 (2), 84-92.
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Mitindogan, A., y Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent–child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238–252. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.007>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

- Rubin, K. H., y Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem solving and social competence in children*. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen, *Handbook of social development: A lifespan perspective*, (pp. 283-323). [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12)
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., y Menzer, M. (2013). Peer relationships in childhood, *Oxford Handbook of Developmental Psychology*, 2, 242–275. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958474.013.0011>
- Russel, A., Hart, C. H., Robinson, C. C., y Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86. <https://doi.org/10.1080/01650250244000038>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01614.x>
- Sabol, T. J., y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment y Human Development* 14, 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Samper, P., Cortés, M., Mestre, V., Náchter, M., y Tur, A. (2006). Adaptación del Child 's Report of Parent Behavior Inventory a población española. *Psicothema*, 18(2), 263–271. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.1.30-36>
- Samper, P., Aparici, G., y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 2(4), 155-168. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.484>
- Sampson, R. J., y Laub, J. H. (1992). Crime and deviance. *Annual Review of Sociology*, 18, 63-84. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.000431>

- Sánchez, J. (2001). Lo extraordinario de lo cotidiano: análisis de interacciones padres-hijos en el contexto familiar. Universidad de Sevilla: Informe de investigación no publicado.
- Seltzer, J. (2000): Families formed outside of marriage. *Journal of Marriage and Family* 62(4), 1247-1268. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01247.x>
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon., y K.Sidebotham, P. (2001). Culture, stress and the parent child relationship: a qualitative study of parents perceptions of parenting. *Child: Care, Health and Development*, 27, 485. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00229.x>
- Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competente in children*. Springer.
- Serrano, I., Ramos, A., y Rodríguez, N. (1989). Política pública para la familia: Análisis crítico de programas de servicio en Puerto Rico. *Revista Interamericana de Psicología*, 23, 103-118.
- Schaffer, H.R., y Crook, Ch.K. (1981) El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y aprendizaje*, 15, 19-37. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821857>
- Schoppe, S. J., Mangelsdorf, S. C., y Frosch, C. A. (2001). Coparenting, family processes, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.526>
- Scott, S. (1998) Aggressive behaviour in childhood. *British Medical Journal*, 316, 202-206. <https://doi.org/10.1136/bmj.316.7126.202>
- Shala, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology* 4, 787-791. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.411112>

- Shamir, H., Schudlich, T. D. R., y Cummings, E. M. (2001). Marital conflict, parenting styles, and children's representations of family relationships. *Parenting: Science and Practice*, 1, 123–151. <https://doi.org/10.1080/15295192.2001.9681214>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.189>
- Sheridan, S. M., y Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48, 293–312. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.04.001>
- Shore, R. (1997). *Reconsiderando el Cerebro: Nuevas percepciones dentro del Desarrollo Temprano*. Instituto de las Familias y el Trabajo.
- Slovaček, K. A., Zovkić, N., y Ceković, A. (2014). A Language games in early school age as a precondition for the development of good communicative skills. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 11-23.
- Singer, G. H. S., Ethridge, B. L., y Aldana, S. I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 357–369. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20175>
- Slan - Jerusalem, R., y Chen, C. (2009). Work - Family Conflict and Career Development Theories: A Search for Helping Strategies. *Journal of Counseling y Development*, 87, 492- 499. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00134.x>
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation*. University Press.
- Socolar, R. (1997). A classification scheme for discipline: type, mode of administration, context, *Aggression and Violent Behavior*, 2(4),355-364. [https://doi.org/10.1016/s1359-1789\(97\)00021-9](https://doi.org/10.1016/s1359-1789(97)00021-9)

- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Solís, F., y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la Revista de Psicología y Educación, *Journal of Psychology and Education*, 15(2), 166-183. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194> 183
- 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 Romero, M., Medina Cuevas., Barranco., Jiménez. L., Montejano., García, H., y Tiscareño López, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños con Niños Pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14, 637-642.
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., y Swaab, H. (2018). Attentional control and executive functioning in school-aged children: linking selfregulation and parenting strategies. *J. Exp. Child Psychol.* 166, 340–359. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.004>
- Stallman, H.M., y Sanders, M.R. (2007). Family Transitions Triple P: The theoretical basis and development of a program for parents going through divorce. *Journal of Divorce and Remarriage*, 47, 133–153. [https://doi.org/10.1300/J087v47n03\\_07](https://doi.org/10.1300/J087v47n03_07)
- Steinberg, L., y Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. En I. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, 1, Children and parenting*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoolmiller, M. (2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parents-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*. 37(6), 814-825. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.814>

- Straus, M., y Stewart, J.H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child, and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55–70.
- Strohschein, L. (2012). Parental divorce and child mental health: Accounting for predisruption differences. *Journal of Divorce y Remarriage*. 53, 489–502. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.682903>.
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.
- Suss, D., Lampert, C., y Wijnen, C. (2010). *Socialización mediática: un manual de estudio como introducción*. In E Landsberg, D Krüger y E Swart (eds). Addressing barriers to learning: A South African perspective (2nd ed). Pretoria.
- Taaffe Y., K. (1994). *To create a culture of responsibility toward young children*. Carnegie Quarterly, 29(2). Carnegie Corporation of New York.
- Tarver, J., Daley, D., Lockwood, J., y Sayal, K. (2014). Are self-directed parenting interventions sufficient for externalising behaviour problems in childhood? A systematic review and meta-analysis. *European child and adolescent psychiatry*, 23 (12), 1123-1137.
- Taylor, Z. E., y Conger, R. D. (2014). *Risk and resilience processes in single-mother families: An interactionist perspective*. In Z. Sloboda, y H. Petras (Eds.). Defining prevention science (pp. 195–217). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_9)
- Terzian, M.A., y Fraser, M.W. (2005). Preventing aggressive behavior and drug use in elementary school: Six family-oriented programs. *Aggression and violent behavior*, 10 (4), 407-435. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.06.001>

- Teti, D. M., Nakagawa, M., Das, R., y Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: Relations among social interaction, parenting stress, and mothers' sorts of the attachment Q-set. *Developmental Psychology*, 27(3), 447. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.440>
- 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. <https://doi.org/10.1002/cpp.447>
- Tinsley, Barbara J., y Parks, R. D. (1987). Grandparents as interactive and social support agents for families with young infants. *International Journal of Aging and Human Development*, 25(4), 259–77. <https://doi.org/10.2190/91m7-1jma-uv6-0vh3>
- Tobío, C., y Fernández Cordon, JA (2013). Family networks in Andalusia, Spain *International Review of Sociology*, 23 (1), 68- 84. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.771051>
- Torío, S. (2003). Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias. Servicio de Publicaciones.
- Torío, S., Hernández, J., y Peña, J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación Secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586.
- Torío, S., Peña, J., y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151–178. <https://doi.org/10.14201/988>
- Torío, S., Peña, J. V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20, 62-70.
- Triadó, C., y Villar, F. (2000). El rol del abuelo: Cómo perciben las relaciones con sus nietos. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 35(2) 30-36.
- Trianes, M. V. (1996). Educación y competencia social: un programa en el aula.

- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Editorial Pirámide.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., e Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, *18*(2), 197-214.
- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., y Lösel, F. (2014). Protective Factors Interrupting the Continuity From School Bullying to Later Internalizing and Externalizing Problems: A Systematic Review of Prospective Longitudinal Studies. *Journal of School Violence*, *13* (1), 5-38. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.857345>
- Tully, L.A., y Hunt, C. (2016). Brief Parenting Interventions for Children at Risk of Externalizing Behavior Problems: A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies*, *25* (3), 705-719. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0284-6>
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, *24*(2), 284-288.
- Urta, J. (2006). *El pequeño dictador. Cuando los padres son víctimas*. La esfera de libros.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, *1*,15-22..
- Valiente, C., y Eisenberg, N. (2006). *Parenting and children's adjustment: the role of children's emotion regulation*. En D. K. Snyder, J. Simpson y J. N. Hughes (dirs.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 123-142). American Psychological Association.
- Van de Vijver, F., y Tanzer, N. (2004). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview. *Revue Européennede Psychologie Appliquée*, *54*(2), 119–135. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2003.12.004>

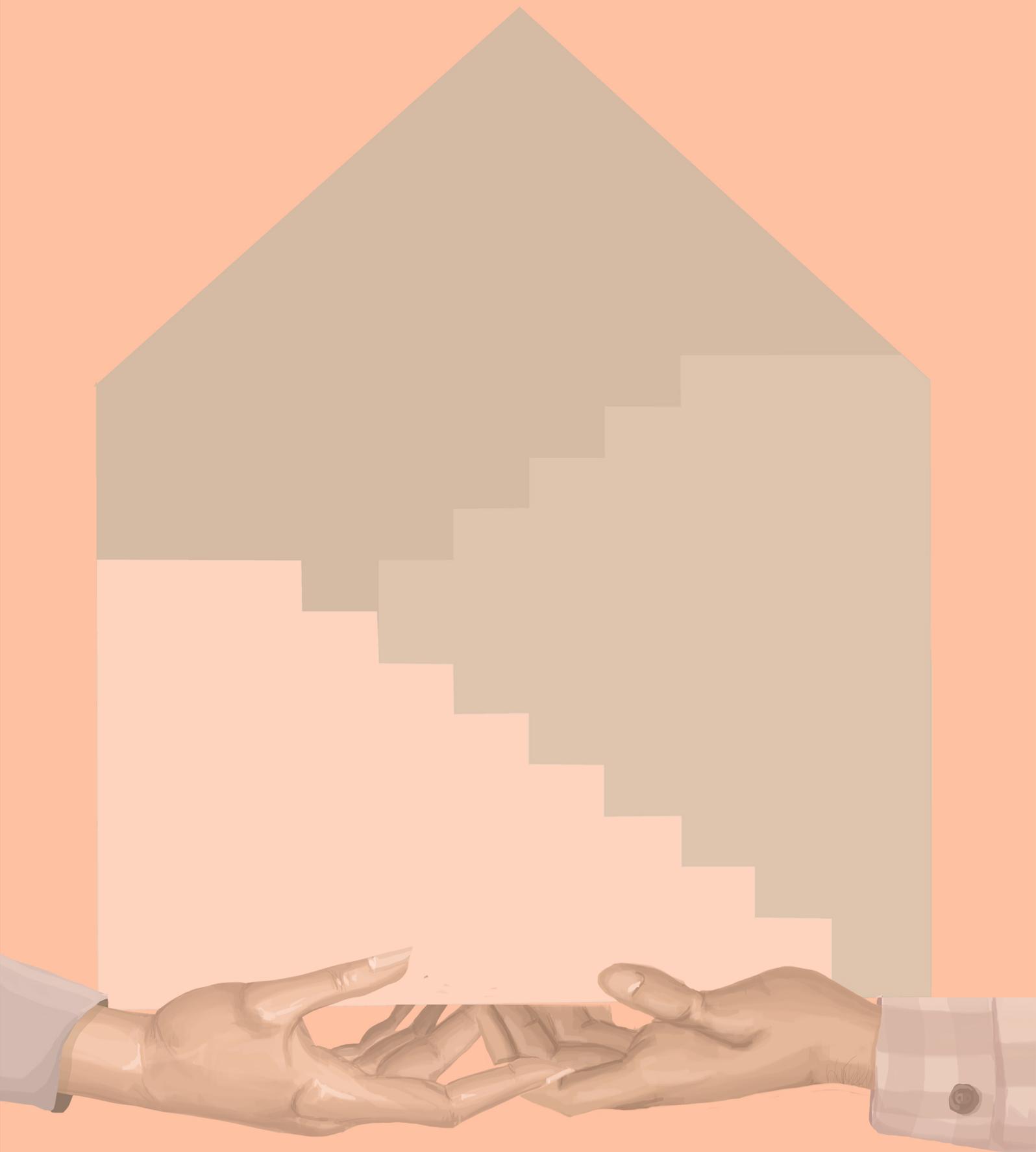
- Vassallo, S., Edwards, B., Olsson, C. A., y Renda, J. (2013). Bullying in early adolescence and anti-social behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.840643>
- Vázquez, C., y López-Larrosa, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 111-121. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.2.35>
- Vega, J. L., Buz, J., y Bueno, B. (2002). Niveles de actividad y participación social en las personas mayores, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 33-53.
- Vega, M. (2006). Estilos de crianza y sus efectos. Taller para padres, Instituto Alemán de Valdivia. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062011000400004>
- Verdugo, M., Córdoba, L., y Gómez, J. (2005). Spanish version Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 794-798. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00754.x>
- Verschueren, K., y Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment y Human Development* 14, 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60. <https://doi.org/10.35362/rie2201021>
- Vila, I. (2000). Los nuevos contextos de crianza. *Cultura y Educación*, 19, 3-22. <https://doi.org/10.1174/113564000753837070>
- Vila, I. (2014). *Familia y escuela: dos contextos educativos y un solo niño*. En I. Vila (2014), La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 27-37). Grao Editorial.

- Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A., y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wakschlag, L., y Danis, B. (2004). *Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical/ developmental framework*, (pp 421-442). En R. del Carmen-Wiggins y A. Carter (Eds.) *Handbook of Infant and Toddler Mental Health Assessment*. Oxford University Press.
- Wakschlag, L. S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J., Danis, B., Keenan, K., y Hill, C. (2005). Defining the “disruptive” in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 183-201. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-6664-5>
- Walker, H.M. (1970). *Walker Problem Behaviour Identification Checklist*. Western Psychological Services.
- Walker, H.M., Irvin, L.K., Noell, J., y Singer, G.H. (1992). A Construct Score Approach to the Assessment of Social Competence Rationale, Technological Considerations, and Anticipated Outcomes. *Behaviour Modification*, 16(4), 448-474. <https://doi.org/10.1177/01454455920164002>
- Wang, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Narcea Eds.
- Waters, E., y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Webster-Stratton, C., y Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)

- 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. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3003_2)
- Webster-Stratton, C., y Reid, M. J. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5, 25–42. <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0115>
- 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.
- West, Kirsten., y Morgan, L. (1987). “Public perceptions of the ideal number of children for contemporary families”. *Population and Environment*, 9(3), 160- 172. <https://doi.org/10.1007/bf01259306>
- Widen, S. C., y Russell, J. A. (2002). Gender and preschoolers' perception of emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 248-262. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0013>.
- Wilson, S.R. (1984). *Risk and residence in early mental development*, 795-805. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.5.795>
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G., y Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31(2), 63-69. <https://doi.org/10.3200/bmed.31.2.63-72>
- Wolpe, J. (1958). *Psychoteraphy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.
- Wood, R., Michelson, L., y Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children. Presentado en el Annual Meeting of de Association for Advancement of Behavior Therapy*.

- Woodhead, M., y Oates, J. (2010). *La primera infancia en perspectiva*. Child and Youth Studies Group. The Open University.
- Yap, M.B y Jorm, A.F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 175*, 424–440. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., y Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development, 73*, 1861–1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Youniss, J. (1994). *Rearing children for society*. In J. G. Smetana (Ed.), *Beliefs about parenting: Origins and developmental implications* (pp. 37–50). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/cd.23219946605>
- Yu, M. L., Ziviani, J., Baxter, J., y Haynes, M. (2012). Time use differences in activity participation among children 4–5 years old with and without the risk of developing conduct problems. *Research in Developmental Disabilities, 33*(2), 490-498. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.013>
- Zeng, Z., y Xie, Y. (2014). The effects of grandparents on children's schooling: Evidence from Rural China. *Demography, 51*(2), 599–617. <https://doi.org/10.1007/s13524-013-0275-4>
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *J. Exp. Child Psychol. 114*, 306–320. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>





## Anexo 1

### CUESTIONARIO SOBRE LA INFLUENCIA DEL CLIMA Y ESTRUCTURA FAMILIAR EN EL COMPORTAMIENTO SOCIAL Y EL DESARROLLO DE LOS HIJOS

Este cuestionario anónimo forma parte de un Estudio de una Tesis doctoral que tiene como finalidad conocer la influencia de las características personales, profesionales y los estilos de crianza llevados a cabo por los progenitores en el comportamiento de los hijos en la etapa de Educación Infantil y en la sociedad en la que vivimos en la actualidad.

Hay 195 preguntas en esta encuesta

#### SECCIÓN A. CARACTERÍSTICAS PERSONALES DEL PARTICIPANTE.

Este cuestionario se irá respondiendo según las **características personales** de cada uno, de modo que él mismo irá conduciéndole en las preguntas que se deben contestar. No hay respuestas acertadas o equivocadas por ello, por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.

[ ]

**Pensando en sus hijos/as de Educación Infantil (entre 3-6 años) señale el sexo de cada uno: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Niño
- Niña
- Ambos

[ ]

**La edad de sus hijos/as de Educación Infantil es: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- 0-2 años
- 2-3 años
- 3-4 años
- 4-5 años
- 5-6 años

**La posición familiar que ocupan sus hijos/as de Educación Infantil es: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Hijo/a único
- Segundo hijo/a
- Tercero hijo/a
- Cuarto hijo/a
- Más de cuarto hijo/a

**[ ]**

**Su edad está comprendida entre: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 25 años
- Entre 26-35 años
- Entre 36-40 años
- Entre 41-50 años
- Más de 51 años

**[ ]**

**Su relación con el niño/a es: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Padre
- Madre
- Tutor/a legal

[ ]

**Los estudios de la madre son: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Sin estudios

Primaria

Secundaria/Bachillerat

o  Formación

Profesional

Grado Universitario (Diplomatura/Licenciatura)

Posgrado Universitario (Máster y/o Doctorado)

No procede

[ ]

**Los estudios del padre son: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Sin estudios

Primaria

Secundaria/Bachillerat

o  Formación

Profesional

Grado Universitario (Diplomatura/Licenciatura)

Posgrado Universitario (Máster y/o Doctorado)

No procede

[ ]

**Su número de hijos/as total es: \***

Por favor, escriba su respuesta aquí:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Las edades de sus hijos/as (no solo los de Educación Infantil) son: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- 0-3 años
- 3-6 años
- 6-10 años
- Más de 10 años

En el caso de que tenga más de un hijo/a con edades comprendidas entre las expuestas deberá marcar las diferentes opciones.

**[ ]**

**Nivel socioeconómico familiar: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 1.000 €/mes
- Entre 1.001 €/mes y 2.000 €/mes
- Entre 2.001 €/mes y 3.000 €/mes
- Entre 3.001 €/mes y 4.000 €/mes
- Más de 4.001 €/mes

Seleccione la suma aproximada de los ingresos mensuales de la unidad familiar.

## SECCIÓN B. ESTRUCTURA FAMILIAR.

El cuestionario se irá respondiendo según la **estructura familiar del participante**, de modo que él mismo irá conduciéndole en las preguntas que se deben contestar. No hay respuestas acertadas o equivocadas por ello, por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.

[ ]

**El estado civil en el que se encuentra actualmente es: \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Soltero/
- a
- Separado/a
- Divorciado/a
- Casado/a
- Viudo/a
- Tiene pareja pero no conviven
- Tiene pareja y convive con ella

[ ]

**¿Cuál es el tipo de organización parental que tienen? \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Padre y Madre
- Padre y Padre
- Madre y Madre
- Madre soltera que vive con los abuelos
- Padre soltero que vive con los abuelos
- Padres Separados-Divorciados

[ ]

**Indique el estado de la custodia: \***

**Sólo conteste esta pregunta si se cumplen las siguientes condiciones:**

La respuesta fue 'Padres Separados-Divorciados' en la pregunta '12 [B02]' ( ¿Cuál es el tipo de organización parental que tienen? )

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Padres con custodia compartida
- Custodia de la Madre
- Custodia del Padre
- Custodia de terceros
- Otro

[ ]

**Habitualmente, su hijo/a pasa la mayor parte del tiempo con: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- Padre y Madre
- Abuelo y Abuela
- Otro:

Señale todas las que procedan.

[ ]

**Habitualmente, ¿cuánto tiempo pasa su hijo/a con los abuelos a la semana? \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 10h/semana
- Entre 10h/semana y 15h/semana
- Más de 15h/semana
- No procede



[ ]

**En condiciones normales, durante el tiempo que pasa su hijo/a de Educación infantil con (abuelos, tíos, cuidadores, etc), ¿estos suelen consentirle?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- En pocas ocasiones
- Bastante
- Siempre
- No procede

#### SECCIÓN D. CARACTERÍSTICAS ESPACIO-TEMPORALES DE LA FAMILIA

El cuestionario se irá respondiendo según las **características espacio-temporales de su familia**, de modo que él mismo irá conduciéndole en las preguntas que se deben contestar. No hay respuestas acertadas o equivocadas por ello, por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.

[ ]

**Habitualmente ¿cuánto tiempo pasa con su hijo/a de Educación Infantil al día realizando actividades de ocio y tiempo libre como jugar, ir al parque, de paseo, etc.?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 1h/día
- Entre 1h/día y 2h/día
- Más de 2h/día

[ ]

**Habitualmente, ¿cuánto tiempo pasa con su hijo/a al día realizando actividades relacionadas con su alimentación y aseo?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 1h/día
- Entre 1h/día y 2h/día
- Más de 2h/día

[ ]

**En general, ¿cuántas veces a la semana dedica su hijo/a a realizar actividades extraescolares como por ej: clase de inglés, danza, judo, ajedrez, predeporte,etc?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 1 vez/semana
- 1 y 2 veces/semana
- Más de 2 veces/semana

[ ]

**Habitualmente, ¿cuánto tiempo dedica a dialogar sobre el colegio con su hijo/a de Educación Infantil al día?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Menos de 15 min diarios
- Entre 15 y 30 min diarios
- Más de 30 min diarios

[ ]

**¿Dedica tiempo a diario a dialogar con su hijo/a sobre los problemas, necesidades, inquietudes y emociones que siente?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- A veces
- En ocasiones
- Siempre

[ ]

**Cuando su hijo/a de Educación infantil tiene un mal comportamiento usted, por regla general, suele:**

\*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Ceder en lo que pida

Dialogar con él/a

Regañarle

Castigarle

No hacerle caso

Otro:

[ ]

**En condiciones normales, cuando corrige a su hijo/a de Educación infantil por su mal comportamiento suele utilizar: \***

Por favor, marque las opciones que correspondan:

No suelo corregirle, salvo en casos problemáticos

Le quito algún privilegio: juguete, premio, no ir a algún sitio que él/a elija, etc.

Le doy un pequeño azote

Le regaño con actitud seria

Dialogo con él/a, dejándole claro que estoy enfadado/a y porqué

Otro:

Señale las que procedan.

[ ]

**¿Cuántas veces suele regañar o castigar a su hijo/a de Educación Infantil a la semana? \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Ninguna vez

Entre 1 y 3 veces/semana

Más de 3 veces/semana

[ ]

**¿Quién se encarga de la disciplina de su hijo/a habitualmente?**

\*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Padre

Madre

Padre y Madre

Abuelos

Cuidadores

Colegio

Otro:

Señale las que procedan.

[ ]

**¿Las opiniones de los padres, tutores legales, educadores... van en la misma línea habitualmente?**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Nunca

En pocas ocasiones

Bastante

Siempre

[ ]

**En condiciones normales, cuando pasa tiempo libre con su hijo/a prefiere estar...**

\*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- En casa
- En la calle
- En casa de amigos
- En casa de familiares
- Otro:

Señale las que procedan.

## SECCIÓN E. DATOS I.

A continuación, se presentan una serie de frases en **relación a su familia**. Vd. ha de marcar si éstas le parecen verdaderas o falsas en relación con su familia.

Si Vd. cree que, respecto a su familia, la frase es verdadera o casi siempre verdadera, marcará con una **X** en el espacio correspondiente a la **V (Verdadero)**; si cree que es falsa o casi siempre falsa, marque una **X** en el espacio correspondiente a la **F (Falso)**. **Si considera que la frase es cierta para unos miembros de la familia y para otros falsa, marque la respuesta que corresponda a la mayoría.**

Recuerde que se pretende conocer lo que piensa Vd. Sobre su familia; no intente reflejar la opinión de los demás miembros de ésta.

[ ]

**En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

[ ]

**Los miembros de la familia guardan, a menudo, sus sentimientos para sí mismos.**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**En nuestra familia reñimos mucho. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En general, ningún miembro de la familia decide por su cuenta. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En mi familia tenemos reuniones obligatorias muy pocas veces. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos "pasando el rato". \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

**[ ]**

**En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

**[ ]**

**En mi familia nos esforzamos mucho para mantener la independencia de cada uno. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

**[ ]**

**En nuestra familia hay muy pocas normas que cumplir. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

**[ ]**

**Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

**En mi familia es difícil " desahogarse" sin molestar a todo el mundo. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En mi familia cada uno decide sus propias cosas. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En mi casa una sola persona toma la mayoría de las decisiones. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

**[ ]**

**En mi casa hay un fuerte sentimiento de unión. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero  
 Falso

[ ]

**En mi casa comentamos nuestros problemas personales. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Cada uno entra y sale en casa cuando quiere. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En casa las cosas se hacen de una forma establecida. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En casa si a alguno, se le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia, las personas tienen poca vida privada o independiente. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa se da mucha importancia a cumplir las normas. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Las personas de mi familia, nos apoyamos de verdad unas a otras. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia a veces nos peleamos a golpes. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Generalmente, en mi familia cada persona sólo confía en sí misma cuando surge un problema. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En las decisiones familiares, todas las opiniones tienen el mismo valor. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia hay poco espíritu de grupo. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos para suavizar las cosas y mantener la paz. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Las personas de la familia se animan firmemente unos a otros a defender sus propios derechos. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia cada uno puede hacer lo que quiera. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Realmente nos llevamos bien unos con otros. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Generalmente tenemos cuidado con lo que nos decimos. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa es difícil ser independientes sin herir los sentimientos de los demás. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa las normas son bastante inflexibles. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa expresamos nuestras opciones de modo frecuente y espontáneo. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa creemos que no se consigue mucho elevando la voz. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi casa no hay libertad para expresar claramente lo que se piensa. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

[ ]

**En mi familia uno no puede salirse con la suya. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Verdadero
- Falso

## SECCIÓN F. DATOS II.

Por favor, lea cada afirmación y piense en **cómo Ud. y su hijo se llevan generalmente**. Responda en qué grado Ud. y su hijo se llevan generalmente, como dice cada afirmación. Para responder, Ud. **seleccionará la opción que mejor refleje su respuesta:**

**Nada Un  
poco  
Algo  
Moderadamente  
Cierto  
Muy cierto**

Estas son formas de como a veces se llevan los padres con sus hijos. No hay respuestas buenas o malas. Por favor, responda sinceramente.

[ ]

### **Pierdo la paciencia cuando mi hijo(a) no hace lo que le pido \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Tenemos conversaciones agradables entre mi hijo(a) y yo \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le agarro con brusquedad, con fuerza \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Trato de enseñarle cosas nuevas a mi hijo(a) \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le exijo que haga las cosas (o que deje de hacerlas) inmediatamente, en el acto \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Entre mi hijo(a) y yo nos damos abrazos y/o besos \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le hago saber mi disgusto sobre su conducta o le digo que no me gusta lo que está haciendo \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

**[ ] Con mi hijo(a), nos reímos de las cosas que vemos que son divertidas \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

**[ ]**

**Cuando mi hijo(a) se comporta mal, le hago saber lo que le ocurrirá si no se comporta bien \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

**[ ]**

**Mi hijo(a) y yo tenemos tiempo para hacer juegos, hacer dibujos y otras cosas \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Atiendo a sus sentimientos y trato de entenderlos \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le doy las gracias, le digo elogios, felicitaciones \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le castigo, le doy golpecitos, le tiro de los pelos o le pego \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le ofrezco mi ayuda o le ayudo en las cosas que hace \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le digo amenazas o advertencias si se porta mal. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le alivio cuando parece que se siente temeroso, inseguro o disgustado. \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le he dicho malas palabras que podrían hacerle sentir mal \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Le toco de una manera cariñosa \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Cuando no estoy contento(a) con su conducta, le recuerdo las cosas que he hecho por él (ella) \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nada
- Un poco
- Algo
- Moderadamente
- Cierto
- Muy cierto

[ ]

**Cuando me pide algo o que yo le atienda, no le hago caso o le hago esperar hasta después \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

Nada

Un poco

Algo

Moderadamente

Cierto

Muy cierto

### SECCIÓN G. DATOS III

El cuestionario se irá respondiendo atendiendo a **cómo se ha sentido como padre/madre/tutor/a legal de su hijo en los últimos meses**. El cuestionario irá conduciéndole en las preguntas que se deben contestar con **Sí** si Ud. se ha sentido identificado afirmativamente con la pregunta o **No** si Ud. no se ha sentido identificado con la pregunta.

No hay respuestas acertadas o equivocadas por ello, por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.

[ ]

**Me siento feliz en mi papel como padre/madre**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

[ ]

**No hay nada o casi nada que no haría por mi hijo/a si fuera necesario**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**[ ]Atender a mi hijo/a a veces me quita más tiempo y energía de la que tengo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**A veces me preocupa el hecho de si estoy haciendo lo suficiente por mi hijo/a \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**[ ]**

**Me siento muy cercano a mi hijo/a**

**\***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**[ ]Disfruto pasando tiempo con mi hijo/a**

**\***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**[ ]**

**Mi hijo/a es una fuente importante de afecto para mi**

**\***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

**Tener un hijo/a me da una visión más certera y optimista para el futuro**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

[ ]

**La mayor fuente de estrés en mi vida es mi hijo/a**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

[ ]

**Tener un hijo/a deja poco tiempo y flexibilidad en mi vida**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

[ ]

**Tener un hijo/a ha supuesto una carga financiera**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí  
 No

[ ]

**Me resulta difícil equilibrar diferentes responsabilidades debido a mi hijo/a.**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

[ ]

**El comportamiento de mi hijo/a a menudo me resulta incómodo o estresante**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

[ ]

**Si tuviera que hacerlo de nuevo, decidiría no tener un hijo/a**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

[ ]

**Me siento abrumado/a por la responsabilidad de ser padre/madre**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

[ ]

**Me siento satisfecho/a como padre/madre.**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

[ ]

**Disfruto de mi hijo/a**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Sí
- No

## SECCIÓN H. DATOS IV

Por favor, a continuación, responda a las preguntas que aparecen. Sus respuestas deben basarse en las observaciones del **comportamiento del niño durante los últimos seis meses.**

La valoración se hace de la siguiente forma:

**Nunca**  
**Alguna vez**  
**Frecuentemente**  
**Casi siempre**

**Nunca** Cuando el niño nunca muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado.

**Alguna vez** Cuando el niño alguna vez muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. **Frecuentemente**  
Cuando el niño frecuentemente muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. **Casi siempre**

Cuando el niño casi siempre muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado.

**[ ]**  
**Presta sus juguetes y sus cosas a otros niños**  
\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

**[ ]**  
**Discute con sus padres**  
\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

**[ ] Se distrae fácilmente**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

**[ ]**

**Dice: " No le caigo bien a nadie"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

**[ ]**

**Actúa sin pensarlo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Mantiene un buen contacto visual (mira a los ojos cuando se le habla)**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Le cuesta cambiar de una tarea a otra**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Es cruel con los animales**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Es envidioso**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Cuando viaja en coche, no puede estarse quieto**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Tiene sentido del humor**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Tiene miedo a la muerte**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Llora con facilidad**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se sube a las cosas**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Tiene modales adecuados en la mesa**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Rompe las cosas de otros niños**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Hace mucho ruido cuando juega\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se resiste a cambiar la manera de hacer las cosas \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Critica a los demás \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice “Esto no se me da bien” \***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Escucha atentamente**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Está triste**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Interrumpe a los demás cuando están hablando\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice " por favor" y " gracias"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se adapta bien a los cambios en sus rutinas**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Culpa a los demás\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice: " Me parece que me voy a equivocar"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Su atención abarca un campo reducido**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Hace “pucheros” \***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**No puede esperar a que llegue su turno**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Contesta cuando le hablan**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Amenaza con hacer daño a los demás\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se altera mucho cuando pierde algo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice: " No es justo"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Llama la atención cuando hay visitas\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Empieza las conversaciones de forma adecuada \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice que se ríen de él**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Cuando está viendo una película no para quieto\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se adapta bien a los nuevos profesores y cuidadores**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Coacciona e intimida a otros**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Es nervioso\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se desanima enseguida cuando tiene que aprender algo nuevo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se queja de estar cansado \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Necesita que se le preste una atención excesiva\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Elogia o felicita a otras personas**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Experimenta cosas nuevas**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Pega a otros niños\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se preocupa por cosas que no tienen arreglo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Le cuesta concentrarse**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice “Quiero estar solo” o “Me gusta estar solo” \***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Es excesivamente activo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se ofrece voluntario para ayudar**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Le gusta explorar nuevos lugares\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Insulta a otros niños**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se preocupa**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se molesta fácilmente\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Pide ayuda educadamente**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Interrumpe a sus padres cuando están hablando por teléfono \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se asusta cuando le dejan en una nueva situación sin sus padres o cuidadores\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Responde con impertinencia a sus padres**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se desanima enseguida**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Cambia rápidamente de humor\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Cuando va de tiendas, lo toca todo \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Sonríe a los demás**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se ríe \***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se burla de los demás**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice: " Todo es culpa mía"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se olvida de las cosas\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Dice: " Me gustaría morirme"**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se levanta de la mesa durante las comidas**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Anima a los demás\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Actúa con deportividad**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Trata a los demás de forma dominante**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Es miedoso\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Lloriquea \***

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Grita**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Felicita a los demás cuando algo le sale bien\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Ayuda a otros niños**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Juguetee mientras está comiendo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Le gusta conocer personas nuevas\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Se aburre y se cansa enseguida de lo que está haciendo**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Actúa siguiendo el primer impulso que se le ocurre**

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

[ ]

**Muestra interés por lo que le pasa a los demás\***

\*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- Nunca
- Alguna vez
- Frecuentemente
- Casi siempre

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## Anexo 2

### **A/A Padres del alumnado de Educación Infantil:**

Nuestra sociedad ha protagonizado grandes cambios en las últimas décadas a nivel personal, social, económico, educativo y de valores, cambios que responden al fenómeno de globalización.

Por esta razón, se quiere estudiar cómo influye la estructura y características de la familia en la competencia social de los niños y niñas de Educación Infantil, favoreciendo así un buen desarrollo de las primeras habilidades básicas de la persona en la sociedad y partiendo de las familias como el principal agente socializador en esta primera etapa.

Para llevar a cabo este estudio se ha elaborado el **Cuestionario** que tienen en el **enlace** que se presenta a continuación y que va dirigido a **padres y madres con hijos de edades comprendidas entre 3 y 6 años (Segundo ciclo de Educación Infantil)** y que agradeceríamos contestaran en un **plazo aproximado de 10 días**.

La información extraída será completamente **anónima** y confidencial, por eso rogamos, que respondan con la mayor **sinceridad** posible.

El enlace es el siguiente: <https://encuestas.ugr.es/limesurvey/index.php/936818/lang-es>

Cabe destacar, como instrucciones antes de comenzar, que el Cuestionario se puede **contestar en varias fases**.

De modo que si no acaban en una misma sesión pueden utilizar la opción **Continuar después** e introduciendo un nombre de usuario anónimo y contraseña se puede volver a conectar después mediante el mismo enlace y clicando en la opción **Cargar encuesta sin terminar**.

A su vez, **ambos padres pueden responder su propia encuesta**, ya que el punto de vista de cada progenitor puede ser diferente y, por ende, esto enriquecerá los futuros resultados.

Esperamos que acepten la participación en este estudio. De antemano, **agradecemos su atención y colaboración**.

Un cordial saludo.

**Esther Sánchez Morales.**

*Maestra Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía, Colegio Santo Tomás de Villanueva, Agustinos Recoletos Granada. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.*

### Anexo 3

#### **Recordatorio Padres y Madres de alumnos de E.I.**

Primeramente, gracias a los papás y mamás que ya han participado en este Estudio, disculpen las molestias del presente correo recordatorio.

A las familias que no lo han realizado, les agradeceríamos la colaboración y difusión de este Cuestionario anónimo, destinado a papás y mamás con hijos en Ed. Infantil (3-6 años), con el fin de participar en un Estudio de Investigación de la Universidad de Granada, cuyo objetivo es conocer la influencia de la estructura y características de la familia en la competencia social de los niños y niñas de Educación Infantil.

Lo podrán contestar ambos progenitores de una misma familia.

Podrán realizar el Cuestionario en el siguiente enlace:

<https://encuestas.ugr.es/limesurvey/index.php/936818/lang-es>

**Muchas gracias por su colaboración.**

**Un saludo.**

**Esther Sánchez Morales.**

*Maestra Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía, Colegio Santo Tomás de Villanueva, Agustinos Recoletos Granada. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.*



