

**VIVENCIA COGNITIVA Y EMOCIONAL DEL CONFLICTO INTERPARENTAL Y  
SU IMPACTO EN EL BIENESTAR DEL HIJO ADOLESCENTE: PAPEL MEDIADOR  
DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y EL HUMOR.**

Doctoranda: SUSANA CORMENZANA REDONDO

Directora: Dra. ANA MARTÍNEZ PAMPLIEGA

Departamento de Psicología Social y del Desarrollo  
Universidad de Deusto

Doctoranda:

Directora:

Bilbao, 10 de Noviembre de 2014



## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo puede ser hoy presentado gracias en gran medida hay una red de apoyo que ha estado a mi lado durante todo el proceso. Por ello, me resulta verdaderamente difícil poder plasmar lo que ha significado para mí vuestro acompañamiento ¡Ahí va mi intento!

En primer lugar me gustaría agradecer su labor a mi directora, la Dra. Ana Martínez Pampliega. Desde el principio ha sido un apoyo constante. No sólo me ha ofrecido su infinita paciencia, consejo y dedicación, también ha fomentado mi crecimiento como investigadora alentándome a formular cambios, tomar decisiones y elegir enfoques o planteamientos propios. Todo ello con dosis de feedback positivo, así como guía para la superación de las dificultades y miedos encontrados por el camino. Si ella no hubiera peleado por las dos en muchos momentos, quizás no lo hubiera llegado a terminar.

Otro pilar básico, no solo de este período de desarrollo de la tesis sino también de mi día a día, ha sido mi familia. No sólo habéis aguantado mi mal humor, mis caras largas y mi aislamiento. A cambio me habéis ofrecido apoyo, ánimo y cariño auténtico. Aita y ama, cada día habéis salido “a pelear” para ofrecernos a Ander y a mi el mejor de los futuros posibles. No sé ni cómo agradecerlo como se merece. Os quiero.

A Gema y Nere. Hemos sufrido y reído mucho. Nos hemos agobiado un día y al otro todo nos parecía una tontería. Lo bueno es que siempre podíamos contar las unas con las otras para cualquiera de las situaciones.

A mis amigas de toda la vida. No hay mejor término que os defina. Toda una vida juntas y, a pesar de mis ausencias como consecuencia de un aislamiento voluntario de trabajo, habéis seguido estando ahí aunque yo a veces no lo estuviera. ¡Prometo recuperar el tiempo perdido!

A cada una de las integrantes del “Equipo de Evaluación e Intervención Familiar”, las que estáis y las que ya os habéis ido. Poder llevar a cabo tu trabajo con unas compañeras dispuestas siempre a echar un cable y que se alegran y te animan por los pasos dados y los que quedan por dar, es una gran suerte.

Tampoco me puedo olvidar de la pequeña “familia” que montamos los ocupantes de DeustoPsych en nuestros inicios (incluida Eva ¡por supuesto!). Ya no seguimos compartiendo espacio físico, pero no habéis dejado de estar ahí en ningún momento. ¡Ahora a por los siguientes pasos que vengan!

Quiero asimismo agradecer la ayuda al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, por la confianza que depositó en este proyecto que ha sido subvencionado por una beca predoctoral. Del mismo modo, a la oportunidad brindada por el Dr. Mark Cummings, Dr. James Gross y la Dra. Andrea Samson para poder llevar a cabo una estancia de investigación en sus respectivos centros. Esta experiencia queda plasmada en el resultado final de esta tesis y no puedo más que agradecerles su formación y consejo desinteresado.

Por último, deseo resaltar la participación voluntaria de todos los centros educativos y alumnus. Gracias a su colaboración en este estudio, ha sido posible la recopilación de datos.

Sin cada uno de vosotros (y seguro que junto con otras personas que estoy dejando fuera sin querer) no hubiera sido posible lograr el aprendizaje que me ha supuesto esta tesis. Por todo ello, muchas gracias.



## ÍNDICE

|                                                                                                                                       |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>                                                                                                              | <b>1</b> |
| <b>1. MODELOS EXPLICATIVOS PROCESALES DE LA RELACIÓN ENTRE<br/>CONFLICTO INTERPARENTAL Y AJUSTE DEL HIJO.....</b>                     | <b>5</b> |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS.....                                                                                                   | 7        |
| 1.1.1 Modelo Cognitivo-Contextual.....                                                                                                | 7        |
| 1.1.2 Teoría de la Seguridad Emocional.....                                                                                           | 8        |
| 1.1.3 Hijo como “Agente Activo”.....                                                                                                  | 11       |
| 1.2 DIMENSIONES Y TIPOLOGÍAS DEL CONFLICTO (A).....                                                                                   | 12       |
| 1.2.1 Dimensiones.....                                                                                                                | 12       |
| 1.2.2 Tipologías.....                                                                                                                 | 15       |
| 1.2.2.1 Conflicto Constructivo.....                                                                                                   | 15       |
| 1.2.2.2 Conflicto destructivo.....                                                                                                    | 16       |
| 1.2.2.3 Reformulación de la tipología original.....                                                                                   | 19       |
| 1.3 COMPONENTES DEL MODELO (B).....                                                                                                   | 20       |
| 1.3.1 Modelo Cognitivo Contextual.....                                                                                                | 20       |
| 1.3.1.1 Procesamiento Primario.....                                                                                                   | 21       |
| 1.3.1.1.1 Percepción de Amenaza: ¿Qué está pasando?.....                                                                              | 21       |
| 1.3.1.2 Procesamiento secundario.....                                                                                                 | 22       |
| 1.3.1.2.1 Juicio de responsabilidad o autoinculpación: ¿Por qué está<br>pasando? ¿Quién es el responsable?.....                       | 22       |
| 1.3.2 Teoría de la Seguridad Emocional.....                                                                                           | 23       |
| 1.3.2.1 Reactividad emocional.....                                                                                                    | 24       |
| 1.3.2.2 Representaciones internas de las relaciones interparentales.....                                                              | 25       |
| 1.3.3 Regulación de la exposición: Estrategias de afrontamiento como elemento común<br>entre ambos modelos. ¿Qué puedo hacer yo?..... | 27       |
| 1.3.4 Consideraciones finales.....                                                                                                    | 29       |
| 1.3.4.1 Modelo Cognitivo-Contextual: Proceso reflejo de un continuo.....                                                              | 29       |
| 1.3.4.2 Teoría de la Seguridad Emocional: Perfiles de estrategias empleadas.....                                                      | 30       |

|                                                                                                              |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1.4 FACTORES CONTEXTUALES: ¿POR QUÉ NO TODOS LOS HIJOS REACCIONAN DE LAS MISMA MANERA AL CONFLICTO? (C)..... | 33     |
| 1.4.1 Contexto Distal.....                                                                                   | 34     |
| 1.4.1.1 Clima Familiar Emocional y Crianza Parental.....                                                     | 34     |
| 1.4.1.1.1 Modelo Cognitivo-Contextual.....                                                                   | 34     |
| 1.4.1.1.2 Teoría de la Seguridad Emocional.....                                                              | 37     |
| 1.4.1.1.3 Conclusiones.....                                                                                  | 42     |
| 1.4.1.2 Diferencias Individuales.....                                                                        | 43     |
| 1.4.1.2.1 Género.....                                                                                        | 43     |
| 1.4.1.2.2. Edad.....                                                                                         | 46     |
| 1.4.1.3 Experiencia previa de conflicto: Sensibilización.....                                                | 52     |
| 1.4.1.4 Temperamento.....                                                                                    | 54     |
| 1.4.2 Contexto Proximal.....                                                                                 | 55     |
| 1.5 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE AMBOS MODELOS.....                                                       | 55     |
| 1.5.1. Componentes de Base.....                                                                              | 55     |
| 1.5.2. Estudio de los modelos desde una comprensión estructural.....                                         | 58     |
| 1.6 CONCLUSIONES.....                                                                                        | 61     |
| <br><b>2. SOCIALIZACIÓN Y CRIANZA PARENTAL.....</b>                                                          | <br>67 |
| <b>2.1 MODELOS TEÓRICOS.....</b>                                                                             | <br>68 |
| 2.1.1. Teoría del Apego de Bowlby.....                                                                       | 68     |
| 2.1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.....                                                          | 69     |
| 2.1.3 Otros Modelos.....                                                                                     | 69     |
| 2.2 CRIANZA PARENTAL COMO MECANISMO DE SOCIALIZACIÓN.....                                                    | 71     |
| 2.2.1 Relación entre crianza parental y bienestar en niños y jóvenes.....                                    | 72     |
| 2.3 ¿CÓMO CONCEPTUALIZAR LA CRIANZA PARENTAL?.....                                                           | 78     |
| 2.3.1 Estilos de Crianza.....                                                                                | 82     |
| 2.3.2 Prácticas de Crianza.....                                                                              | 86     |
| 2.4 VARIABLES RELACIONADAS CON LA CRIANZA PARENTAL.....                                                      | 88     |

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.4.1 Momento evolutivo: La adolescencia.....                                              | 89         |
| 2.4.2 Género en padres e hijos. ....                                                       | 92         |
| 2.4.3 Cultura y contexto próximo.....                                                      | 93         |
| 2.5 ¿CÓMO SE MIDE Y ESTUDIA LA CRIANZA PARENTAL?.....                                      | 95         |
| 2.5.1 Definición del problema.....                                                         | 95         |
| 2.5.2 Medición de la crianza parental.....                                                 | 95         |
| 2.5.2.1 Observación.....                                                                   | 97         |
| 2.4.2.2. Entrevista.....                                                                   | 100        |
| 2.4.2.3 El autoinforme.....                                                                | 102        |
| 2.4.2.3.1.Revisión de los autoinformes más empleados en investigación....                  | 108        |
| 2.6 INTEGRACIÓN Y DESARROLLO DE UN MODELO TEÓRICO APLICADO A<br>POBLACIÓN ADOLESCENTE..... | 126        |
| 2.7 CONCLUSIONES.....                                                                      | 132        |
| <b>3. REGULACIÓN EMOCIONAL Y HUMOR.....</b>                                                | <b>135</b> |
| 3.1 MODELO PROCESAL DE LA EMOCIÓN.....                                                     | 137        |
| 3.1.1 ¿Qué son las emociones y cuándo tienen lugar?.....                                   | 137        |
| 3.1.2 ¿Son emoción y regulación emocional el mismo constructo?.....                        | 139        |
| 3.1.3 ¿Qué es la regulación emocional?.....                                                | 139        |
| 3.1.4.1 Estrategias de regulación emocional.....                                           | 141        |
| 3.2 CLIMA EMOCIONAL FAMILIAR.....                                                          | 146        |
| 3.2.1 Crianza parental y regulación emocional.....                                         | 147        |
| 3.2.2 Conflicto Interparental y regulación emocional.....                                  | 150        |
| 3.3 REGULACIÓN EMOCIONAL DURANTE LA ETAPA ADOLESCENTE.....                                 | 153        |
| 3.3.1 Regulación emocional y ajuste.....                                                   | 154        |
| 3.3.2 Diferencias de género en regulación emocional.....                                   | 157        |
| 3.4 HUMOR COMO ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL.....                                     | 158        |
| 3.4.1 Impacto del humor en el ajuste de la persona.....                                    | 159        |

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.4.1.1 Efectos positivos.....                                                                                  | 159        |
| 3.4.1.2 Efectos negativos.....                                                                                  | 160        |
| 3.4.2 Estilos de humor.....                                                                                     | 161        |
| 3.4.3 Humor como estrategia de regulación emocional.....                                                        | 166        |
| 3.4.4 Humor en la etapa adolescente.....                                                                        | 168        |
| 3.4.4.1 Diferencias de género.....                                                                              | 169        |
| 3.4.5 Crianza parental y humor.....                                                                             | 170        |
| 3.5 CONCLUSIONES.....                                                                                           | 170        |
| <b>4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA: PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO.....</b>                                   | <b>173</b> |
| 4.1 CONFLICTO INTERPARENTAL.....                                                                                | 173        |
| 4.1.1 Líneas futuras.....                                                                                       | 174        |
| 4.2 CRIANZA PARENTAL.....                                                                                       | 175        |
| 4.2.1 Líneas Futuras.....                                                                                       | 176        |
| 4.3 REGULACIÓN EMOCIONAL Y HUMOR.....                                                                           | 177        |
| 4.3.1 Líneas futuras:.....                                                                                      | 178        |
| 4.4 ADOLESCENCIA.....                                                                                           | 178        |
| 4.4.1 Líneas futuras.....                                                                                       | 178        |
| 4.5 PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO.....                                                                           | 179        |
| 4.5.1 Patrón de relaciones del modelo.....                                                                      | 180        |
| <b>5. OBJETIVOS.....</b>                                                                                        | <b>183</b> |
| 5.1 FASE 1. CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO DE UN NUEVO INSTRUMENTO PARA CRIANZA PARENTAL.....                            | 183        |
| 5.2 FASE 2. VERIFICACIÓN DE LA BONDAD MÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE..... | 184        |
| 5.3 FASE 3: ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN DE UNA NUEVA PROPUESTA DE MODELO.....                                       | 185        |

|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6. FASE 1. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN NUEVO INSTRUMENTO DE CRIANZA PARENTAL: CUESTIONARIO DE COMPENTECIAS PARENTALES.....</b> | <b>187</b> |
| 6.1 ESTUDIO 1. CONSTRUCCIÓN INICIAL DEL INSTRUMENTO.....                                                                              | 189        |
| 6.1.1 Objetivo.....                                                                                                                   | 189        |
| 6.1.2 Método.....                                                                                                                     | 189        |
| 6.1.2.1 Participantes.....                                                                                                            | 189        |
| 6.1.2.2 Instrumentos.....                                                                                                             | 190        |
| 6.1.2.3 Procedimiento.....                                                                                                            | 191        |
| 6.1.2.4 Estrategia de Análisis.....                                                                                                   | 192        |
| 6.1.2.4.1 Análisis cuantitativo.....                                                                                                  | 193        |
| 6.1.2.4.2 Análisis cualitativo.....                                                                                                   | 194        |
| 6.1.3 Resultados.....                                                                                                                 | 195        |
| 6.1.4 Conclusión: Conformación de la Primera Versión del Instrumento.....                                                             | 201        |
| 6.2 ESTUDIO 2. ESTUDIO EMPÍRICO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PARENTALES PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE.....                           | 203        |
| 6.2.1 Objetivo.....                                                                                                                   | 203        |
| 6.2.2 Método.....                                                                                                                     | 203        |
| 6.2.2.1 Participantes.....                                                                                                            | 203        |
| 6.2.2.2. Instrumentos.....                                                                                                            | 204        |
| 6.2.2.3 Procedimiento.....                                                                                                            | 207        |
| 6.2.2.4 Estrategia de Análisis.....                                                                                                   | 208        |
| 6.2.3 Resultados.....                                                                                                                 | 211        |
| 6.2.3.1 Validez Convergente.....                                                                                                      | 211        |
| 6.2.3.2 Validez Concurrente.....                                                                                                      | 215        |
| 6.2.3.3 Validez Discriminante.....                                                                                                    | 218        |
| 6.2.4 Conclusión.....                                                                                                                 | 220        |

|                                                                                                                               |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 6.3 ESTUDIO 3. APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE UNA SEGUNDA RONDA DE LA<br>TÉCNICA DELPHI PARA CCP.....                               | 228     |
| 6.3.1 Objetivo.....                                                                                                           | 228     |
| 6.3.2 Método.....                                                                                                             | 228     |
| 6.3.2.1 Participantes.....                                                                                                    | 228     |
| 6.3.2.2 Instrumento.....                                                                                                      | 229     |
| 6.3.2.3 Procedimiento.....                                                                                                    | 229     |
| 6.3.2.3.1 Instrucciones.....                                                                                                  | 229     |
| 6.3.2.4 Estrategia de análisis.....                                                                                           | 230     |
| 6.3.3 Resultados.....                                                                                                         | 231     |
| 6.3.4 Conclusiones.....                                                                                                       | 238     |
| 6.4 ESTUDIO 4: ESTUDIO EMPÍRICO DE LA SEGUNDA VERSIÓN DEL CCP PARA<br>POBLACIÓN ADOLESCENTE.....                              | 242     |
| 6.4.1 Objetivo.....                                                                                                           | 242     |
| 6.4.2 Método.....                                                                                                             | 242     |
| 6.4.2.1 Participantes.....                                                                                                    | 242     |
| 6.4.2.2 Instrumentos.....                                                                                                     | 243     |
| 6.4.2.3 Procedimiento.....                                                                                                    | 246     |
| 6.4.2.4 Estrategia de análisis.....                                                                                           | 246     |
| 6.4.3 Resultados.....                                                                                                         | 248     |
| 6.4.3.1 Validez Convergente.....                                                                                              | 248     |
| 6.4.3.2 Validez Concurrente.....                                                                                              | 249     |
| 6.4.3.3. Validez Discriminante.....                                                                                           | 250     |
| 6.4.3 Conclusiones:.....                                                                                                      | 254     |
| 6.5 DISCUSIÓN GENERAL.....                                                                                                    | 263     |
| <br><b>7. FASE 2: VERIFICACIÓN DE LA BONDAD MÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS<br/>DE EVALUACIÓN PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE.....</b> | <br>279 |
| 7.1 OBJETIVO.....                                                                                                             | 279     |

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.2 MÉTODO.....                                                            | 281 |
| 7.2.1 Participantes.....                                                   | 281 |
| 7.2.2 Instrumentos.....                                                    | 282 |
| 7.2.2.1 Instrumentos a validar en esta fase.....                           | 282 |
| 7.2.2.2 Instrumentos con adaptación previa.....                            | 291 |
| 7.2.3 Procedimiento.....                                                   | 293 |
| 7.2.4 Estrategia de análisis.....                                          | 294 |
| 7.3 RESULTADOS.....                                                        | 298 |
| 7.3.1 Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS).....        | 298 |
| 7.3.1.1 Distribución de los ítems.....                                     | 298 |
| 7.3.1.2 Análisis factorial confirmatorio.....                              | 300 |
| 7.3.1.3 Análisis de fiabilidad.....                                        | 304 |
| 7.3.1.4 Relaciones con variables y medidas afines.....                     | 304 |
| 7.3.2 Cuestionario de Estilos de Humor.....                                | 305 |
| 7.3.2.1 Distribución de los ítems.....                                     | 305 |
| 7.3.2.2 Análisis factorial confirmatorio.....                              | 307 |
| 7.3.2.3 Análisis de fiabilidad.....                                        | 315 |
| 7.3.2.4 Correlaciones entre la escala original y la versión abreviada..... | 316 |
| 7.3.2.5 Relaciones con variables y medidas afines.....                     | 317 |
| 7.3.3 Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar.....            | 318 |
| 7.3.3.1 Distribución de los ítems del SIFS.....                            | 318 |
| 7.3.3.2 Análisis Factorial Confirmatorio.....                              | 320 |
| 7.3.3.3 Análisis de Fiabilidad.....                                        | 323 |
| 7.3.3.4 Relaciones con variables y medidas afines.....                     | 323 |
| 7.4 DISCUSIÓN.....                                                         | 325 |

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>8. FASE 3: ANÁLISIS DE UN NUEVA PROPUESTA DE MECANISMOS EXPLICATIVOS DE LA RELACIÓN ENTRE CONFLICTO INTERPARENTALE Y BIENESTAR EN EL HIJO.....</b> | <b>337</b> |
| 8.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS.....                                                                                                                         | 337        |
| 8.2 MÉTODO.....                                                                                                                                       | 339        |
| 8.2.1. Participantes.....                                                                                                                             | 339        |
| 8.2.2 Instrumentos.....                                                                                                                               | 340        |
| 8.2.3 Estrategia de Análisis.....                                                                                                                     | 341        |
| 8.2.3 Procedimiento:.....                                                                                                                             | 346        |
| 8.3 RESULTADOS.....                                                                                                                                   | 346        |
| 8.3.1 Caracterización de los participantes del estudio.....                                                                                           | 346        |
| 8.3.2. Selección de los indicadores a incluir en el modelo final.....                                                                                 | 351        |
| 8.3.3 Diferencia de medias entre el grupo incluido y el excluido del estudio.....                                                                     | 357        |
| 8.3.4 Comprobación de las hipótesis 1 a 3.....                                                                                                        | 359        |
| 8.3.5 Modelo explicativo final de los efectos del funcionamiento familiar sobre el bienestar en el hijo y comprobación de las hipótesis 4 y 5.....    | 399        |
| 8.4 DISCUSIÓN.....                                                                                                                                    | 410        |
| <b>9. CONCLUSIONES FINALES.....</b>                                                                                                                   | <b>453</b> |
| <b>10. REFERENCIAS.....</b>                                                                                                                           | <b>461</b> |

\* \* \* \* \*



## INTRODUCCIÓN

La investigación contemporánea resalta la necesidad de estudio sobre aquellos factores vinculados al funcionamiento ajustado del hijo adolescente. Es extensa la investigación que ha demostrado el impacto que los diferentes contextos de relación tienen en la vida del adolescente. En concreto, gran parte de esta atención ha ido destinada a la comprensión del papel que las relaciones familiares desempeñan, recibiendo especial mención el conflicto interparental.

Sin embargo, la heterogeneidad de resultados y el extenso número de factores intrapersonales e interpersonales que pueden afectar a la asociación entre el funcionamiento marital y el bienestar del adolescente, subraya el largo camino que queda por recorrer. Con la finalidad de poder dar respuesta a estas cuestiones, surgen dos enfoques teóricos centrados en los diferentes procesos que intervienen en esta relación otorgando, ambos enfoques, un papel central y activo al hijo. En primer lugar, se encuentra el Modelo Cognitivo-Contextual (Grych y Fincham, 1990) que coloca su foco de estudio en las valoraciones cognitivas que el hijo formula, como elemento clave para explicar el impacto del conflicto en su bienestar. En segundo lugar, la Teoría de la Seguridad Emocional (Davies y Cummings, 1994) resalta la capacidad de los padres y la familia en general, para constituir un recurso de apoyo y protección que favorezca un sentimiento de seguridad emocional en el hijo.

Tomando como punto de partida estos dos enfoques, se han desarrollado múltiples investigaciones que han analizado modelos estructurales compuestos por diferentes mecanismos explicativos que dotan de significado a esta realidad: sintomatología paterna y materna, papel de los iguales, diferentes variables de resultado, etc. Un elemento común de esta línea de investigación, es la inclusión de la crianza parental como indicador importante a la hora de explicar el efecto de la disputa marital en el bienestar de los miembros de la familia.

Por otro lado, también se observa una carencia de estudios que hayan medido aspectos intrapersonales del propio hijo como factores mediadores en la relación, siendo el número de casos aún menor para la etapa adolescente.

Ante esta realidad, se formula una nueva propuesta de modelo explicativo a analizar, que incluye los componentes recogidos por ambos enfoques teóricos descritos anteriormente, la capacidad para regular las emociones y el sentido de humor del adolescente como posibles variables mediadoras de la relación entre el conflicto interparental, la crianza de los padres y la sintomatología del hijo. Su comprobación pretende contribuir al conocimiento de esta realidad familiar, mediante el análisis de nuevos mecanismos etiológicos en la comprensión del bienestar del adolescente. A través de un conocimiento ajustado de este objeto de estudio se podrán sugerir diseños adecuados de prevención e intervención para dicho contexto.

Para la construcción y análisis del modelo se han seguido una serie de pasos, cuyo orden secuencial sigue la estructura de capítulos presentados en el presente trabajo.

El primer capítulo recoge los dos modelos conceptuales que han tratado de clarificar los mecanismos que intervienen en la relación entre conflicto y ajuste. Se describen en profundidad todos los componentes y procesos identificados desde cada uno de los enfoques. A su vez, se presentan las líneas de investigación encontradas con una metodología estructural de base. Tras el análisis en profundidad de los trabajos llevados a cabo por cada enfoque, se concluye su complementariedad y el papel crucial que ambos modelos otorgan a la crianza parental como elemento clave en los resultados y se identifican otros mecanismos posibles de actuación para esta área de estudio: factores intrapersonales del hijo.

El segundo capítulo presenta una revisión sobre la dimensión de crianza y socialización parental: modelos, diferentes maneras de conceptualización y medida, impacto en el bienestar de los hijos, variables contextuales que afectan a su resultado, etc. De los datos recogidos, se

extraen dos puntos principales: el rol claramente influyente que el tipo de crianza aplicada por los padres desempeña en el bienestar del hijo y la carencia de pruebas fiables para su aplicación en contexto nacional. Para ello y en base a la literatura existente, se formula un nuevo modelo de comprensión desde donde diseñar un nuevo instrumento de medida para los estilos de crianza en etapa adolescente.

El tercer capítulo recoge los limitados hallazgos realizados sobre la relación entre variables como clima emocional y funcionamiento familiar, y variables intrapersonales del propio adolescente como son su capacidad para la regulación emocional y la variable de humor. En concreto, se presentan las principales teorías para estos dos constructos intrapersonales, que sirven como marco de referencia sobre el que estudiar y analizar los resultados obtenidos para estas dos realidades: La teoría de la Regulación emocional de Gross y Thomposon (2007) y el Modelo de los Estilos de Humor de Martin (2001). En particular, se observa un grupo muy limitado de investigaciones que hayan medido aspectos del conflicto interparental y la regulación emocional de manera simultánea. Asimismo, en el caso del sentido de humor no se han encontrado estudios publicados. El enfoque del sentido del humor es analizado como estrategia propia para el manejo de las emociones.

El cuarto capítulo cierra la parte teórica y presenta las principales conclusiones extraídas tras la revisión de los constructos conflicto interparental, crianza parental, regulación emocional y sentido de humor, así como las posibles líneas de investigación futura. A partir de lo anterior, se plantea una nueva propuesta de modelo centrado en variables intrapersonales y emocionales vinculadas a aspectos familiares y de funcionamiento general, consideradas como mecanismos explicativos de la relación entre conflicto y crianza como variables predictoras, y la aparición o no de sintomatología en el hijo adolescente como factores de resultado.

El quinto capítulo supone el comienzo de la parte empírica de esta investigación. En él se plasman las fases de estudio requeridas para la comprobación de este nuevo modelo, así como el objetivo establecido para cada una de ellas.

En el sexto capítulo se presentan los pasos seguidos para el diseño y validación de una nueva propuesta de instrumento de medida para crianza parental desde la perspectiva del hijo (Cuestionario de Competencias Parentales). Siguiendo la secuencia de pasos y análisis seguidos, se presentan los cuatro estudios realizados, dos estudios siguiendo la técnica Delphi y dos estudios empíricos (Fase 1 del estudio).

El séptimo capítulo está dedicado a los resultados referentes a la bondad métrica de aquellos instrumentos carentes de adaptación para población española adolescente en el momento de estudio (Fase 2 del estudio). En concreto, este proceso fue aplicado en los siguientes instrumentos: Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones (Gratz & Roener, 2004), Cuestionario de estilos de humor (HSQ; Martin, Puhlik-Doris, Larse, Gray, & Weir, 2003) y la Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar (SIFS; Forman & Davies, 2002).

En el octavo capítulo se presentan los resultados correspondientes al análisis del modelo mediacional referente a la propuesta conceptual formulada. Se describen aquí los resultados relativos a dicho modelo. Al mismo tiempo, se retratan las principales limitaciones y líneas futuras de investigación identificadas (Fase 3 del estudio).

Por último, en el noveno capítulo, se detallan las conclusiones derivadas de los resultados encontrados en las diferentes fases del estudio.

## **1. MODELOS EXPLICATIVOS PROCESALES DE LA RELACIÓN ENTRE CONFLICTO INTERPARENTAL Y AJUSTE DEL HIJO**

La vulnerabilidad experimentada por los niños expuestos a discordia interparental ha precipitado la necesidad de entender de manera precisa cómo y por qué el conflicto interparental se asocia con el funcionamiento psicológico del hijo\* (El-Sheikh, Buckhalt, Mark Cummings, & Keller, 2007).

Es extensa la trayectoria y el conjunto de estudios que han tratado de dar respuesta a estas cuestiones. Concretamente, desde sus inicios hasta la actualidad, se pueden distinguir dentro de este área dos períodos de investigación con características e intereses diferentes. Antes de los años 90, la investigación estuvo centrada en el estudio del impacto del conflicto interparental sobre el bienestar de los hijos y sus efectos negativos en su desarrollo, demostrando la relación existente entre ambas variables de manera consistente e identificando el conflicto interparental como un factor de riesgo en el desarrollo saludable de niños y adolescentes (Turner, Psych, & Barrett, 1998). A esta etapa se le conoce con el término de “Primera generación”, puesto que permitió identificar no solo esta relación, sino también establecer las bases sobre las que poder asentar toda investigación futura.

Sin embargo el impacto modesto y la heterogeneidad de los resultados obtenidos (Fincham, Grych & Osborne, 1994; Franck & Buehler, 2007; Rhoades, 2008), alzó la siguiente pregunta: ¿por qué hijos que son expuestos a historias similares de conflicto interparental se desarrollan de maneras tan diferentes? (Davies & Windle, 2001), dando lugar a una nueva generación de investigación centrada en el análisis de las condiciones y variables específicas que exacerban o atenúan el riesgo asociado al conflicto interparental (Cummings & Davies, 2002; Davies & Lindsay, 2004; De Arth-Pendley & Cummings, 2002; Fincham, 1994; Fincham & Osborne, 1993). Desde este nuevo enfoque, para poder elucidar bajo qué

\* A lo largo del presente trabajo, con el objetivo de facilitar su lectura, se utilizan los términos hijos y padres a la hora de referirse tanto a hijos e hijas como padres y madres, sin especificar el género en cada uno de los casos.

condiciones el hijo está en riesgo de desajuste (Brown, Fitzgerald, Shipman, & Schneider, 2007), se proponen y analizan modelos conceptuales que especifiquen aquellos mecanismos intervinientes en la relación de ambas variables (Fincham, 1994; Grych, Fincham, Jouriles, & McDonald, 2000) y el modo en el que el conflicto afecta al bienestar del hijo (Grych, Harold, & Miles, 2003).

Durante esta época proliferan diferentes conceptualizaciones que proponen factores varios como posibles mediadores entre conflicto y bienestar del hijo: cognitivos, emocionales, procesos psicofisiológicos...etc. (Crockenberg & Langrock, 2001; Davies & Cummings, 1994; Grych & Fincham, 1990; Katz, 2001). De todos ellos, dos conforman los pilares sobre los que una amplia mayoría de la investigación en el área se ha sustentado (Goeke-Morey, Papp, & Cummings, 2013): El Modelo Cognitivo-Contextual (Grych & Fincham, 1990) y la Teoría de la Seguridad Emocional (Davies & Cummings, 1994).

Estos modelos de comprensión postulan que no es sólo el conflicto en sí lo que determina el resultado, sino que existen una serie de procesos proximales vinculados en la relación que deben ser tenidos en cuenta a la hora de poder contribuir a la comprensión (Rhoades, 2008)

A continuación se procede a describir las principales premisas y componentes de cada una de ambas teorías, así como su bagaje en investigación, aportando los principales resultados obtenidos.

## 1.1 DESCRIPCIÓN DE LOS MODELOS

### 1.1.1 Modelo Cognitivo-Contextual.

Tomando como base el modelo de procesos de afrontamiento desarrollado por Lazarus y Folkman (1984) vinculado con la evaluación individual de estímulos y su significación para el bienestar personal (Lazarus, 1991), el Modelo Cognitivo Contextual propone que los comportamientos de afrontamiento son producto de las respuestas afectivas del niño y de los esfuerzos cognitivos para evaluar la amenaza y las causas subyacentes a las disputas parentales (Grych & Fincham, 1990).

Este modelo aboga por la multidimensionalidad de los constructos conflicto marital y ajuste de los hijos, ya que el impacto que éste ejerce sobre el hijo depende de cómo es expresado y de cómo el hijo interpreta su significado y las implicaciones que puede tener para su propio bienestar y el de su familia (Grych, Harold & Milles, 2003). Concretamente, se centra en la exploración de aquellos mecanismos implicados en el impacto del conflicto sobre el bienestar del hijo, con el objetivo de poder suplir las limitaciones encontradas en las investigaciones llevadas a cabo hasta entonces (Grych & Fincham, 1990).

Las evaluaciones del conflicto hacen referencia a las percepciones subjetivas del significado del conflicto con respecto a su bienestar (Grych, 1998). Estas valoraciones dan forma al impacto modulando la experiencia de estrés de ser testigo de la hostilidad interparental (Grych & Fincham, 1990). En definitiva, se trata de un modelo multinivel que recoge y organiza tanto aspectos vinculados con el propio conflicto, como los componentes que se vinculan con su vivencias. Estas evaluaciones cognitivas funcionan como mecanismos de conexión indirecta entre conflicto interparental y el desarrollo del hijo (Xin, Chi, & Yu, 2009). La Figura 1 recoge los principales componentes del modelo y sus relaciones.

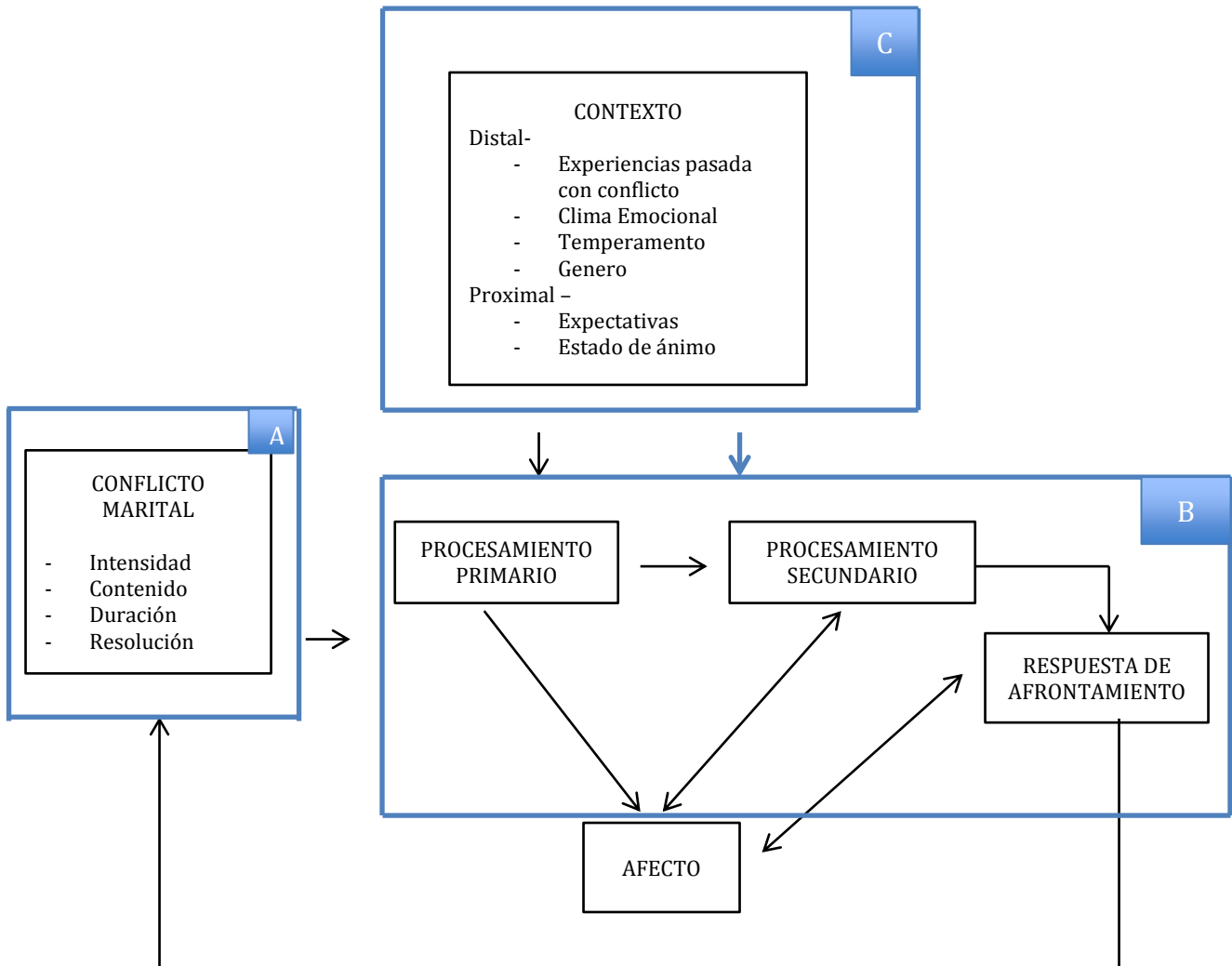


Figura 1.1 Modelo Cognitivo-Contextual de Grych y Fincham (1990)

### 1.1.2 Teoría de la Seguridad Emocional.

Tomando como punto de base la teoría del apego, la Teoría de la Seguridad Emocional sitúa el objetivo de preservar un sentido de seguridad en el corazón de las transacciones entre el niño y la familia. Al igual que la teoría del apego, concibe la seguridad emocional como un mecanismo clave en la asociación entre estrategias de socialización parental y el curso de desarrollo del niño. Sin embargo, difiere de la misma al partir de un enfoque más amplio. Una premisa básica es que otros factores del funcionamiento familiar, teniendo la relación marital



un peso central, sirven como recursos de apoyo o amenaza en el bienestar del niño (Cummings & Davies, 1996; Cummings, Goeke-morey, & Papp, 2003; Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey, & Cummings, 2006; Cummings, Schermerhorn, Keller, & Davies, 2008; Davies & Cummings, 1994). Es decir, extiende el grado de alcance y concepción de la teoría del apego al incluir las relaciones interparentales (Cummings, Cheung, & Davies, 2013).

Se trata de una teoría consistente con una perspectiva funcionalista de las emociones (Campo, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994), la cual entiende la regulación emocional desde un enfoque relacional (Cummings & Davies, 1996). Las reacciones emocionales que el niño despliega son factores principales que sirven de sustento para la formulación de valoraciones sobre el conflicto marital, al igual que para la organización y motivación de respuestas comportamentales ante el mismo (Cummings, Goeke-Morey, & Papp, 2002). Asimismo, proporcionan una ventana desde donde poder entender el impacto que el conflicto marital ejerce sobre su funcionamiento (Goeke-Morey, Cummings, Harold, & Shelton, 2003).

Este constructo de seguridad emocional se define como “un objetivo fijado que regula el funcionamiento de los niños en contextos sociales, dirigiendo sus reacciones sociales, emocionales, cognitivas y fisiológicas” (Davies & Cummings, 1998, p. 126). Una analogía empleada por los autores a la hora de explicar este concepto y sus implicaciones, es la de pensar en la seguridad emocional como un puente que permite al niño poder conectar con el mundo. Relaciones maritales adecuadas constituyen una base segura de actuación (un puente con una base robusta a través de la cual poder cruzar a un mundo externo que explorar y en el que encontrar relaciones) (Waters & Cummings, 2000). Por ello, la seguridad emocional en la relación interparental es un sistema de orden superior con funciones reguladoras cuyo objetivo es la preservación de un nivel óptimo de seguridad (Cummings et al., 2002; Cummings et al.,

2003; Davies & Cummings, 1994; Davies, Cummings, & Winter, 2004; Davies & Cummings, 1998).

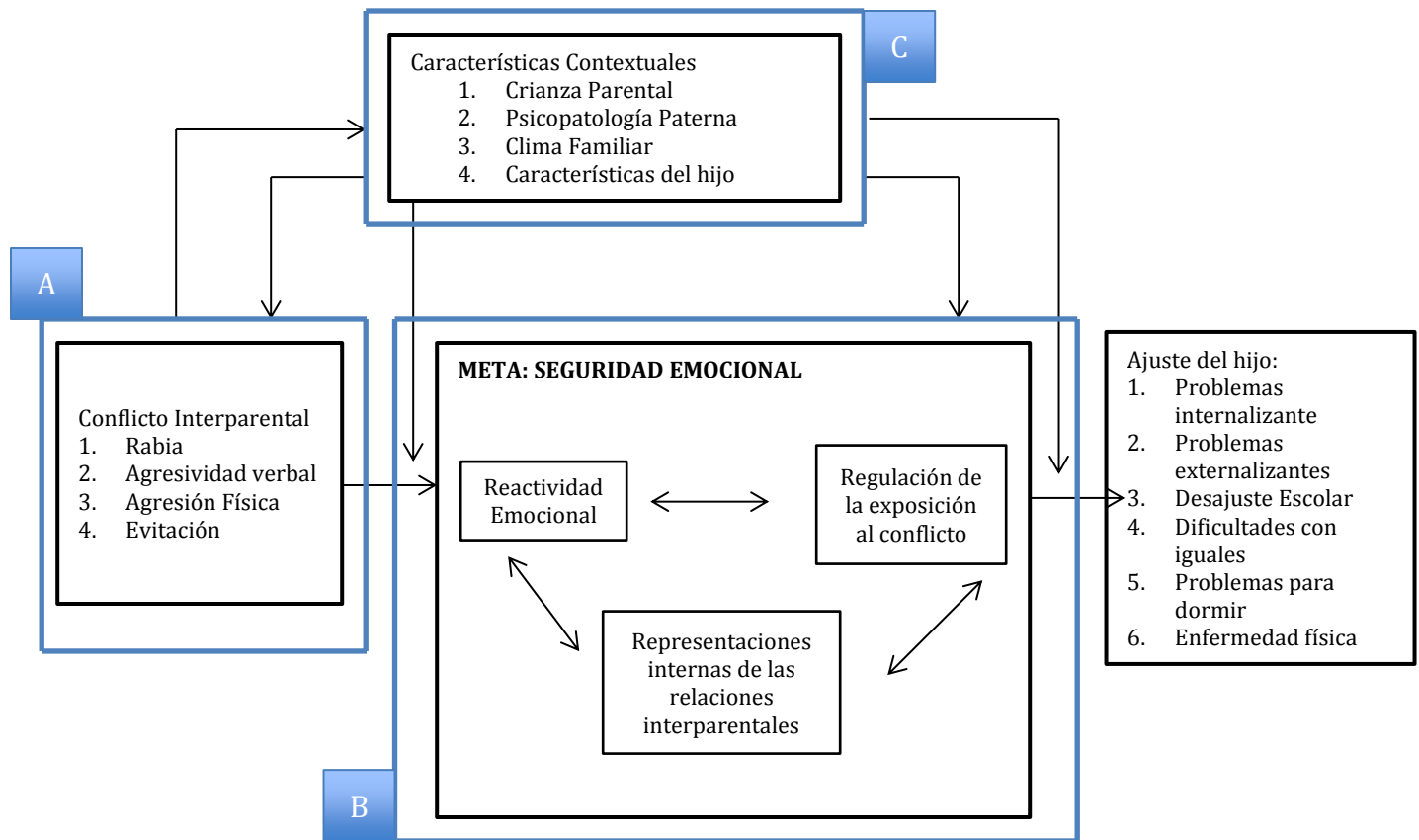


*Figura 1.2.* Teoría de Seguridad Emocional de Davies y Cummings (1994), tomada del artículo publicado por Davies y Martin (2014)

Antes de comenzar con el primero de los puntos recogidos en ambos modelos, es importante describir previamente el papel que ambos modelos otorgan al hijo dentro de su enfoque.

### **1.1.3 Hijo como “Agente Activo”.**

Para el modelo Cognitivo-Contextual la mera exposición al conflicto es insuficiente a la hora de poder obtener una comprensión global y ajustada de su impacto (Harold, Fincham, Osborne, & Conger, 1997), siendo las percepciones de los hijos los mecanismos más importantes (Jouriles, Spiller, Stephens, McDonald, & Swank, 2000).

No es hasta que el hijo es consciente del conflicto, cuando se desencadenan una serie de valoraciones subjetivas vinculadas a su significado e implicaciones en su propio bienestar y el de su familia. Evaluaciones centradas principalmente en las causas, el curso y las consecuencias de la disputa interparental (Fosco & Grych, 2007). Para estos autores, los hijos son agentes activos que tratan de comprender lo que sucede. Por ello, un elemento básico de toda investigación debería ser conocer cómo entienden y valoran el conflicto (Laurent, Kim, & Capaldi, 2008). Es por ello que las evaluaciones de los niños sobre el conflicto, juegan un rol integral al servir como filtro interpretativo que da forma a sus respuestas ante los estresores familiares (Gerard, Buehler, Franck, & Anderson, 2005).

En esta misma línea, la Teoría de la Seguridad Emocional ha demostrado a través de diversas investigaciones cómo los propios comportamientos ejecutados y emociones experimentadas por el hijo durante el conflicto, constituyen variables independientes que influyen en el curso y el desenlace del mismo (Schermerhorn, Chow, & Cummings, 2010; Schermerhorn, Cummings, DeCarlo, & Davies, 2007). Estas reacciones vienen dadas por un telón de fondo definido por la necesidad experimentada por el hijo de preservar un sentimiento de seguridad (Rhoades, 2008). Para ello, realizan un análisis holístico más allá del propio conflicto, centrándose en la calidad de las relaciones y las expresiones de afecto que se producen durante el mismo (Davies & Cummings, 1998). Son estas valoraciones sobre el

conflicto y sus consecuencias en su seguridad emocional y el bienestar de los suyos, las que guían la experiencia y dan forma a las reacciones expresadas.

## **1.2 DIMENSIONES Y TIPOLOGÍAS DEL CONFLICTO (A)**

### **1.2.1 Dimensiones.**

Conflicto de pareja se define cómo cualquier interacción interparental menor o mayor que implica una diferencia de opinión (Cummings, Goeke-Morey, Papp, & Dukewich, 2002). En todas las parejas existe cierto grado de conflicto y ser testigo de ello es igualmente frecuente (Davies, Myers, Cummings, & Heindel, 1999; Schermerhorn & Cummings, 2005). Sin embargo, no por ello todos los hijos desarrollan problemas de ajuste (Lindahl & Malik, 2011). Ciertos tipos de conflicto con unas características determinadas, pueden erosionar las relaciones y ejercer un efecto negativo en el hijo en mayor grado que otros (Lindahl, Bregman, & Malik, 2012). En sentido contrario, si las disputas son manejadas de forma adecuada, pueden contribuir al desarrollo de habilidades de resolución de problemas que le pueden resultar beneficiosas (Davies et al., 1996; Easterbrooks, Cummings, Emde, El-Sheikh, Giacoletti et al., 1994; Goeke-Morey et al., 2003; Grych & Fincham, 1993). Estos resultados contradictorios ante una realidad común (presencia de conflicto), han servido como punto de partida para gran parte de la investigación llevada a cabo desde finales del S. XX hasta la actualidad.

Mucha de la literatura hasta entonces, había tratado el conflicto como un constructo unidimensional (Sturge-apple, Davies, Cicchetti, & Manning, 2012). Sin embargo, se ha demostrado que la vivencia del conflicto no es estática o momentánea (Zimet & Jacob, 2001). Existen una serie de factores como la forma en la que éste es manejado (Fincham, 1994) y su naturaleza (Grych, Seid, & Fincham, 1992) cuyo estudio resulta imprescindible a la hora de entender el impacto que el conflicto interparental ejerce en cada miembro de la familia, así

como su efecto en la estructura familiar global (Richmond & Stocker, 2007). Dimensiones como su intensidad y contenido influyen en el tipo de evaluaciones que el hijo formula (Grych, 1998). Es por ello que, desde sus comienzos y ya en sus formulaciones iniciales, ambos modelos han abanderado una nueva vertiente de investigación desde donde se pretende comprender las variables, expresiones y mecanismos que explican la asociación entre conflicto marital y bienestar, haciendo especial hincapié en las evaluaciones que del mismo formulan los miembros implicados, especialmente los hijos. Desde este enfoque, lo que cuenta son las dimensiones vinculadas con el proceso, por ejemplo el nivel de hostilidad expresada, y no tanto dimensiones estructurales como puede ser si se trata de una estructura familiar intacta o no (Harold & Conger, 1997). Es importante explorar los comportamientos de los padres durante el conflicto (Goeke-Morey, Cummings, & Papp, 2007) y para ello es crucial articular los efectos específicos de éste (Cummings & Davies, 2002). En definitiva, su hipótesis de trabajo parte de la premisa de que la influencia no se produce por la aparición o no de la disputa, sino por cómo ésta se expresa y maneja (Harold, Shelton, Goeke-morey, & Cummings, 2004).

Es extensa la contribución que ambos modelos teóricos han realizado. Sin embargo, aún existiendo una meta común de comprensión, son distintos los caminos tomados por cada uno de ellos, aún sin ser estos excluyentes entre sí. En primer lugar, el Modelo Cognitivo-Contextual se ha centrado en la identificación de las diferentes propiedades relevantes del conflicto y la Teoría de la Seguridad Emocional en la clasificación de las diversas tipologías posibles. Como puede observarse, rutas parejas, complementarias y compartidas que han ayudado a desentrañar las complejas realidades vinculadas al conflicto. En la Tabla 1.1, se presentan en primer lugar, las principales propiedades del conflicto identificadas en la bibliografía, así como sus características e implicaciones (Grych & Fincham, 1993; Grych,

1998; Moura, Dos Santos, Rocha, & Matos, 2010; Osborne & Fincham, 1996; Zimet & Jacob, 2001).

Tabla 1.2

*Dimensiones del conflicto y sus características e implicaciones.*

| Dimensión  | Características e implicaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intensidad | Grado de negatividad y hostilidad expresada. Clave para entender las repercusiones del conflicto sobre el hijo. En el extremo superior se encuentra la expresión de violencia interparental de manera física o verbal. Esta forma de conflicto constituye uno de los aspectos con mayor impacto en el bienestar del hijo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Frecuencia | Periodicidad con la que se repiten las disputas interparentales, es decir, grado en el que los desacuerdos sobre aspectos de la vida conyugal o familiar se producen de manera reiterada entre los progenitores. Un conflicto frecuente aumenta la posibilidades de que se produzca un desajuste en el hijo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Resolución | Son diversas las formas en las que un conflicto puede culminar. No hay una simple dicotomía entre resolución o no . La clave radica en la percepción del niño de si los padres son capaces de manejar el conflicto de manera constructiva o destructiva. Aunque su resolución no haga desaparecer en su totalidad la angustia vivida, una resolución eficaz la reduce sustancialmente, puesto que cuando es resuelto, se transmiten modelos adecuados y habilidades de resolución al hijo. La resolución cambia el significado del conflicto.                                                                                                                                       |
| Contenido  | Cuando el contenido hace referencia al propio hijo o a la posible disolución de la relación, éste resulta más perturbador. Además, puede hacer que el hijo se cuestione su papel dentro de la familia y los sentimientos que los padres tienen hacia él, lo que puede desembocar en sentimientos de responsabilidad sobre las consecuencias que esta disputa puede acarrear, favoreciendo que se sienta obligado de intervenir. Es por ello que, cuando el conflicto versa sobre el niño, el impacto es mayor al sentirse culpables y avergonzados. Cuando los padres ofrecen una explicación que absuelva de toda responsabilidad al hijo, se reducen las percepciones de amenaza. |
| Duración   | Extensión en el tiempo en la que el hijo está expuesto a la situación de conflicto. Mayor duración puede provocar un aumento de la angustia percibida o, por el contrario, producirse un proceso de habituación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

De lo expuesto en la tabla anterior se postula que el hijo no es sólo sensible a la frecuencia, sin también a su intensidad, al curso emocional que toma la interacción y al resultado o implicaciones del conflicto (Davies & Cummings, 1994), aspectos que correlacionan de manera significativa con sintomatología internalizante y externalizante (Cummings et al., 2006; Dadds, Atkinson, Turner, Blums, & Lendich, 1999; Gerard et al.,

2005). Por ello, no se trata de una única dimensión central, sino su combinación y características las que determinan el resultado.

Otros aspectos importantes a tener en cuenta son, el contexto en donde tiene lugar la interacción (Harger & El-Sheikh, 2003), así cómo si el hijo es testigo del conflicto o los es de las consecuencias del mismo. Cuando el hijo está presente, se observan efectos más negativos que cuando está ausente (Papp, Cummings, & Goeke-Morey, 2002).

### **1.2.2 Tipologías.**

Una vez identificadas y descritas las dimensiones más relevantes del conflicto y con el objetivo de poder comprender cómo ejerce un impacto en el hijo y su ajuste a largo plazo (Goeke-Morey et al., 2003), se han explorado diferentes tácticas de conflicto específicas, dando como resultado la elaboración de un sistema de clasificación (McCoy, Cummings, & Davies, 2009). Consistente con una perspectiva funcionalista de las emociones y la Teoría de la Seguridad Emocional, Goeke-Morey desarrolla en 1999 una categorización con dos tipologías de base a partir de las reacciones emocionales de los propios niños durante un episodio de conflicto: Conflicto destructivo y constructivo. El criterio seguido para su desarrollo fue el siguiente: Aquellos comportamientos que inducen mayor negatividad que positividad en el hijo se engloban dentro de la categoría de conflicto destructivo, reflejo de inseguridad por parte del hijo. En sentido contrario, aquellos comportamientos que generan mayor positividad se clasifican como constructivos.

#### **1.2.2.1 Conflicto Constructivo.**

Este tipo de conflicto no es sólo aquel en el que los padres son capaces de resolver sus diferencias de mutuo acuerdo, sino que también exhiben mínimos y bien regulados ataques de

rabia, todo ello dentro de una clima de afecto donde los puntos de vista del otro son validados (Davies et al., 1999; Schermerhorn & Cummings, 2005). Se relaciona con despliegue de emocionalidad positiva (por ejemplo: felicidad) (Cummings et al., 2003) , niveles mínimos de angustia, y se puede vincular con una percepción positiva de la familia (Shamir, Du Rocher & Cummings, 2001). A su vez, reduce la probabilidad de desarrollo de conductas agresivas en el hijo (Cummings, Goeke-Morey, & Papp, 2004), ya que se trata de un tipo de conflicto con efectos beneficiosos para él (Frosch, Mangelsdorf, & Mchale, 2000).

Las tácticas empleadas incluidas dentro de esta categoría son las siguientes: Discusión calmada, resolución del problema, apoyo, humor, afecto, compromiso, disculpa, acuerdo en el desacuerdo, acuerdo en discutir el problema más tarde y cambio de tema (Crockenberg & Langrock, 2001; Cummings et al., 2002; Cummings et al., 2004; Cummings & Wilson, 1999; Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002a; Davies et al., 1999; Goeke-Morey et al., 2003; Goeke-Morey, Cummings & Papp, 2007). No obstante, aunque en su clasificación original identifica la táctica de discusión calmada dentro de esta tipología, resultados posteriores desvelaron que se trata más de una táctica neutral (Goeke-Morey et al., 2003).

#### ***1.2.2.2 Conflicto destructivo.***

Conflicto con “niveles altos de rabia, escalada de hostilidad y proliferación de problemas relacionales graves en el transcurso de la interacción” (Davies et al., 1999, p. 611). Además, es frecuente, centrado en el hijo y no resuelto. Se relaciona con altos niveles de angustia, afrontamiento del problema no adecuado, bajos niveles de apoyo y efectos negativos en el ajuste del hijo (Grych, Wachsmuth-Schlaefel, & Klockow, 2002; Davies, Myers, & Cummings, 1996; Du Rocher & Cummings, 2003; Grych, Jouriles, Swank, McDonald, & Norwood, 2000; Sturge-Apple, Davies, Winter, Cummings, & Schermerhorn, 2008).



Formas de conflicto que dan cabida a la tipología destructiva son: Agresión física hacia el otro y/u objetos, hostilidad verbal o no verbal, persecución y/o evitación y sumisión (Crockenberg & Langrock, 2001; Cummings et al., 2002; Davies et al., 2002a; Davies et al., 1999; Goeke-Morey et al., 2003, 2007; McCoy et al., 2009; O'Brien et al., 1991).

A su vez, esta segunda tipología se subdivide en dos categorías: Conflicto abierto y hostil y, conflicto encubierto y evitación. Mientras que el primero se expresa a través de despliegue de rabia y enojo, un conflicto evitativo lo hace a través de expresiones de desapego (Sturge-Apple, Davies, & Cummings, 2006).

*Conflicto abierto.* Comportamientos y manifestaciones directas hostiles: desprecio, burla, gritos, bofetadas, amenazas y/o golpes (Buehler, Krishnakumar, Anthony, Tittsworth, & Stone, 1994). La máxima expresión de un conflicto hostil hace referencia a la agresión en todas sus formas: tanto física como verbal y/o psicológica (Cummings, El-Sheikh, Kouros, & Buckhalt, 2009). Este tipo de conductas extremas evocan emociones y comportamientos altamente negativos en el hijo (Goeke-Morey et al., 2003, 2007). De hecho, se ha observado cómo exposiciones repetidas a agresión interparental incrementa su tendencia a exhibir excitación emocional negativa y desregularización (Cummings, 2003; Davies & Forman, 2002; Grych et al., 2003). Incluso niveles bajos de agresión tienen impacto en sus respuestas, comportamientos, emociones y cogniciones (Cummings, Kouros, & Papp, 2007).

*Conflicto encubierto.* Se trata nuevamente de un tipo de conflicto hostil pero en este caso su manejo se lleva a cabo a través de prácticas pasivo agresivas (p.e: triangulación). Este tipo de conflicto se caracteriza por sentimientos de resentimiento, rabia, tensiones no habladas manifestadas a través de comportamientos sutiles e indirectos...etc (Osborne & Fincham, 1996). Sentimientos o comportamientos reflejo de una falta de interés por el abordaje de cuestiones sobre las que no se está de acuerdo así como otro tipo de problemática existente.

Estos desacuerdos son tratados de manera imprecisa y abstracta. Tampoco se maneja la situación de manera directa sino que, en caso de posibilidad de conflicto, se abandona el escenario, por ejemplo (Osborne & Fincham, 1996). El empleo de la evitación como táctica de manejo del conflicto afecta igualmente el malestar de los niños (Goeke-Morey et al., 2007), relacionándose con problemas de ajuste posteriores tanto para sintomatología internalizante como externalizante (Sturge-apple, Davies, & Cummings, 2006).

### ***1.2.2.3 Reformulación de la tipología original.***

En la versión original formulada por Goeke-Morey (1999) las tácticas de conflicto interparental se pueden distinguir en términos de sus propiedades constructivas y destructivas, en base al grado en el que aumentan o disminuyen la inseguridad del niño (Goeke-Morey et al., 2003). La premisa de base común a todo lo anterior es que, indicadores de inseguridad emocional de los hijos, son productos de su exposición tanto al conflicto constructivo como destructivo (conflicto con propiedades, etc). Sin embargo recientemente, desde la Teoría de la Seguridad Emocional, esta premisa original sufre una reformulación tras los últimos hallazgos realizados desde su investigación. Aunque parte de un mismo punto de partida según el cuál, la seguridad emocional es una meta primaria para los hijos, difiere proponiendo que este objetivo se organiza alrededor del sistema social de defensa, un sistema comportamental innato al ser humano diseñado para la evitación de amenazas provenientes de otros miembros del grupo social y que ayuda, a su vez, a calmar las emociones negativas evocadas ante tales situaciones. En concreto, el sistema de seguridad emocional es específicamente diseñado para competir ante amenazas específicas interpersonales con mayor primacía en la organización de respuestas ante estímulos que provocan malestar o angustia y no tanto en aquellas en las que se muestran expresiones de apoyo y cooperación interpersonal (Davies & Sutрге-Apple, 2007; Davies,

Martin, & Cicchetti, 2012; Davies & Woitach, 2008). De hecho, Davies y colaboradores (2012) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de medir la viabilidad de ambas versiones en la explicación del rol de la seguridad emocional como mediador tanto para conflicto destructivo como constructivo. Los resultados no respaldaron el rol de la inseguridad emocional como un proceso interviniente en las relaciones entre conflicto interparental constructivo y dificultades psicológicas del hijo. No obstante, el conflicto constructivo entre padres continuaba estando relacionado significativamente con un decrecimiento de los problemas de psicológicos del hijo a lo largo de tres medidas diferentes en el tiempo (Davies et al., 2012). En definitiva, lo que propone esta reformulación es que la habilidad de los padres para reparar de manera rápida y constructiva despliegues iniciales de rabia durante el conflicto, es mas significativa que la mera frecuencia de conflictos constructivos (Davies & Sturge-Apple, 2007).

Por todo ello, conocer la naturaleza propia del conflicto es esencial para poder predecir y conocer sus efectos en los niños. Los resultados obtenidos de manera repetida por la investigación, demuestran el valor necesario que otorga el distinguir entre las diferentes formas posibles de conflicto (Sturge-apple et al., 2006). No se debe olvidar que los niños aprenden valiosas lecciones sobre cómo manejar aquellos conflictos propios de su entorno social a través de cómo los padres resuelven y finalizan sus disputas (Goeke-Morey et al., 2007).

### **1.3 COMPONENTES DEL MODELO (B)**

Para ambos enfoques teóricos, las claves para poder entender la relación entre conflicto y bienestar radica en las propias interpretaciones del hijo y sus reacciones. Estas valoraciones son percepciones subjetivas sobre los desacuerdos interparentales y reflejan un esfuerzo en comprender tanto las causas, como las consecuencias de este estresor: el hijo busca entender

por qué ocurre, quién es el responsable y cómo puede hacerle frente (Fosco & Grych, 2008; Richmond & Stocker, 2007). La clave radica en entender el proceso de formación de esas valoraciones o interpretaciones, de qué componentes están conformadas, las diferentes formas que pueden tomar, cómo modulan las reacciones y respuestas del hijo y, por último, cómo se interrelacionan entre sí. A pesar de ser un objetivo de conocimiento compartido por ambos modelos, cada uno de ellos coloca su foco de interés en diferentes tipos de componentes y/o procesamiento. El Modelo Cognitivo-Contextual centra su foco en los procesos cognitivos llevados a cabo por el niño y, la Teoría de la Seguridad Emocional, en las implicaciones y formulaciones relacionadas con la preservación de un sentido de seguridad emocional.

### **1.3.1 Modelo Cognitivo Contextual.**

Grych y Fincham (1990) describen el proceso de valoración vinculado al significado e implicaciones del conflicto como un entramado que incluye dos tipos de procesamiento sucesivos en el tiempo: procesamiento primario y secundario.

En primer lugar, el niño se vuelve consciente de la situación de disputa, lo que incluye un reconocimiento del conflicto como estresor y una respuesta emocional inicial al mismo. En un segundo momento se produce un paso más sustantivo centrado en evaluar por qué está ocurriendo. Los hijos intentan comprender y atribuir causalidad al conflicto. A su vez, evalúan respuestas potenciales a aplicar, tomando determinaciones sobre la probabilidad de éxito o fracaso de cada intento de afrontamiento posible (Clements, 2004). La importancia de ambos procedimientos radica en que son determinantes en su adaptación al contexto de conflicto (El-Sheikh & Harger, 2001; Grych et al., 1992).

### **1.3.1.1 Procesamiento Primario.**

#### *1.3.1.1.1 Percepción de Amenaza: ¿Qué está pasando?*

Se trata de un procesamiento destacado en la comprensión de las reacciones de los hijos y constituye uno de los componentes principales del modelo (Atkinson, Dadds, Chipuer, & Dawe, 2009). Hace referencia a la vivencia de miedos y preocupaciones específicas relacionadas con la posibilidad de una escalada de conflicto, de que se separe la pareja, de verse inmersos en la disputa y se vulnere su propio bienestar y el de su familia o, que el conflicto afecte a la relación entre padres e hijos a través del transvase de la hostilidad en la relación marital a la establecida por los hijos con sus progenitores (Buehler, Lange, & Franck, 2007; Grych et al., 2000; Laurent et al., 2008; Lindahl & Malik, 2011).

En un primer momento, cuando el hijo es testigo de un episodio de conflicto, extrae información sobre la negatividad, amenaza y relevancia del conflicto. Esta primera percepción dirige la valoración sobre si el conflicto constituye o no un hecho estresante. Si no se percibe amenazante, el proceso se detiene (McDonald & Grych, 2006). En caso contrario, se activa el segundo sistema de procesamiento (Grych et al., 2003). Una vez conscientes de la situación de disputa, es el significado que dan a esa interacción hostil interparental lo que determina su impacto (factor crítico) (Fosco, DeBoard, & Grych, 2007).

La percepción de amenaza puede ser adaptativa para el hijo pues le ayuda a prepararse y responder ante situaciones que pueden poner en peligro su seguridad (Grych & Cardoza, 2001). Sin embargo, una exposición repetida puede tener repercusiones en su bienestar (Fosco et al., 2007).

### **1.3.1.2 Procesamiento secundario.**

A través de esta segunda fase de procesamiento se obtiene mayor información de la situación en un esfuerzo de poder entender y afrontar la amenaza y estrés percibido. El hijo intenta dilucidar las causas del conflicto (atribución causal), el responsable (atribución de responsabilidad) y sus capacidades para un afrontamiento exitoso (expectativas de eficacia).

#### *1.3.1.2.1 Juicio de responsabilidad o autoinculpación: ¿Por qué está pasando? ¿Quién es el responsable?*

Este tipo de atribuciones hacen referencia a la manera en que el hijo explica el conflicto, es decir, las razones que le han dado lugar. Autoinculpación surge cuando se percibe a sí mismo como responsable de que acontezca tal situación de conflicto (Gerard et al., 2005; Lindahl & Malik, 2011). Si el hijo se percibe a sí mismo como la causa del desacuerdo entre los padres (Buehler et al., 2007), es más probable que experimente sentimientos de culpa, vergüenza y tristeza (Grych et al., 2000; Grych & Fincham, 1993; Grych et al., 2003; Grych & Fincham, 1990; Stocker, Richmond, Low, Alexander, & Elias, 2003) lo que puede derivar a largo plazo en sintomatología internalizante (Fear, Champion, ReeslondlForehand, Colleti et al., 2009; Grych et al., 2003), sobre todo, si estas atribuciones son globales, estables, continuas en el tiempo y controladas externamente (Zimet & Jacob, 2001). Una de las razones que lo explican es que aquellos que desarrollan mayores sentimientos de autoculpa presentan un riesgo mayor de desarrollar baja autoestima o depresión (Fincham et al., 1994), siendo menos capaces de afrontar de manera eficaz el conflicto (DeBoard-Lucas, Fosco, Raynor, & Grych, 2010). Sin embargo, ello no impide que al verse como causantes de la situación, puedan mostrar una mayor motivación por intervenir y culminar con la disputa que creen haber originado (Grych & Fincham, 1990; Grych, 2005).

Para estos autores, este tipo de evaluaciones son más probables ante un conflicto con intensidad alta (Grych & Fincham, 1993), con especial relevancia en hogares donde hay violencia (DeBoard-Lucas & Grych, 2011). Además, si este conflicto no es sólo intenso, sino también frecuente, pueden igualmente desarrollar sentimientos de autoculpa por no haber sido capaces de mantener un clima de paz en el hogar (Grych et al., 2000).

### **1.3.2 Teoría de la Seguridad Emocional.**

La importancia que la seguridad emocional tiene para el funcionamiento del sujeto, queda reflejada en su capacidad para regular sentimientos negativos, motivar comportamientos e influir en las representaciones que el niño formula sobre cómo de predecibles y controlables son los conflictos, así como sus posibles implicaciones para su propia seguridad (Davies, Sturge-apple, Winter, Cumming, & Farrell, 2006). Se trata de un constructo que guía las inferencias y percepciones, comportamientos y sentimientos en una amplia variedad de dominios que son importantes para su bienestar. Entre ellos se encuentra la relación marital (Mann & Gilliom, 2004). Según este modelo, el impacto negativo que un conflicto destructivo puede ejercer sobre el hijo, se infiere a través de estos tres dominios de respuesta referentes a dimensiones afectivas, cognitivas y comportamentales del sujeto (Davies & Cummings, 1994; Schermerhorn & Cummings, 2005):

- Reactividad emocional.
- Representaciones internas: Percepciones cognitivas y sociales del significado de las interacciones entre adultos.
- Regulación de la exposición ante el conflicto.

Concretamente, su impacto viene determinado por el grado en el que uno o más de estos aspectos referentes al constructo de seguridad emocional se ven afectados y por cómo los

niños son capaces de manejar tal disrupción emocional (Iraurgi, Muñoz, Sanz, & Martínez-Pampliega, 2010).

### ***1.3.2.1 Reactividad emocional.***

Se trata de aquellas respuestas inmediatas de los niños al conflicto (Cummings et al., 2006), claves para poder entender su impacto posterior (Keller, Cummings, Davies, & Lubke, 2007). Se define cómo “aumento crónico de excitación, desregularización de las emociones y comportamientos de los hijos” (Davies & Cummings, 1994, p.390).

Los hijos pueden reaccionar tanto con emociones positivas como negativas, dependiendo de cómo se expresa y maneja el conflicto (Harold et al., 2004). Dentro de las posibles emociones negativas a experimentar asociadas con este componente, e identificadas como manifestaciones de inseguridad, están: miedo, angustia (expresada y subjetiva) y vigilancia (Buehler et al., 2007; Cummings, 2003). Especialmente si son intensas, desregularizadas y prolongadas en el tiempo (Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002). Estas reacciones emocionales preparan al hijo ante posibles amenazas mediante la movilización de aquellos recursos propios que le permitan hacer frente a la situación y asegurar así la reinstauración o continuación de un sentimiento de bienestar, particularmente en hogares con altos niveles de conflicto (Davies & Forman, 2002).

A pesar de que dificultades para preservar la seguridad emocional pueden ser manifestadas en un variedad de respuestas emocionales y conductuales, recientes reformulaciones postulan que el miedo representa una fuente de reacción común para múltiples contextos de base con hijos procedentes de hogares caracterizados por altos niveles de agresividad y hostilidad (Davies & Sturge-Apple, 2007; Davies & Woitach, 2008). Una posible explicación es que reaccionar con miedo incrementa el uso de patrones de respuesta de



hipervigilancia cómo guía para interpretar y responder de forma defensiva ante conflictos interpersonales (Bascoe, Davies, Sturge-Apple, & Cummings, 2009). Una explicación alternativa es que, experiencias prolongadas de temor agotan un depósito común de recursos de autorregulación lo que puede hacerle vulnerable en diferentes dominios de funcionamiento (Davies & Sturge-Apple, 2007).

Este último punto refleja como, a pesar de que una mayor reactividad emocional puede ser adaptativa en un primer momento al permitir al niño ser consciente de la posible amenaza y promover recursos para hacerle frente (Davies et al., 2002), una exposición repetida a conflictos frecuentes e intensos se asocia con una mayor excitación emocional (Lindahl et al., 2012) y malestar en el hijo (Harger & El-Sheikh, 2003), lo que fomenta la aparición de problemática internalizante y externalizante (Cummings, 2003; Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002b) al producir cambios neurológicos, psicológicos y de atención en el niño (Davies et al., 2006).

En conclusión reactividad emocional actúa como un primer componente que marca el modo en el que el hijo interpreta y actúa ante la amenaza identificada, componentes descritos a continuación.

#### ***1.3.2.2 Representaciones internas de las relaciones interparentales.***

Se definen como creencias o expectativas de las relaciones familiares, fruto de una historia de interacciones (Bretherton, 1985). Esquemas que, además de servir para el procesamiento e interpretación del significado y consecuencias de los procesos interpersonales (Oppenheim, 2006), ofrecen la posibilidad de acceso hacia los modelos cognitivos internos que guían las reacciones del hijo. Se trata de representaciones vinculadas con el impacto que los acontecimientos (conflicto interparental) tienen sobre ellos y sus familias (Harold et al., 2004),

proporcionando un tipo de alarma interna que le permite percibir e identificar de manera proactiva, aquellas situaciones de conflicto que pueden suponer una amenaza en su seguridad y bienestar (Davies & Forman, 2002; Davies et al., 2002).

Estos procesos internos son mecanismos centrales de riesgo y protección en el desarrollo de problemática en los hijos, como consecuencia del conflicto interparental (Forman & Davies, 2005; Sturge-Apple et al., 2008). Un ejemplo de situación de riesgo es cuando estas representaciones se tornan en preocupaciones sobre una posible separación de los padres que puede afectar a la relación que tienen con los progenitores (Buehler et al., 2007), o cuando directamente ponen en peligro su propio bienestar y el de su familia (El-Sheikh, Buckhalt, Cummings, et al., 2007). En contraste, los niños emocionalmente seguros confían en que los padres resolverán los conflictos, seguirán casados y estando emocional y físicamente disponibles (Clements, 2004).

La investigación muestra cómo un conflicto interparental destructivo contribuye al desarrollo de representaciones negativas y hostiles sobre las relaciones interpersonales (Sturge-Apple et al., 2008). Su aparición puede servir como precursor de problemas de ajuste en el presente y futuro, debido a que este modelo pesimista de las relaciones se transforma en el instrumento de guía con el que interpretar las vivencias que le acontecen (Davies, Winter, & Cicchetti, 2006; Sturge-Apple et al., 2008), minando así sus capacidades para el desarrollo de habilidades y preservación de recursos necesarios a la hora de hacer frente a tareas propias del desarrollo (Davies, Winter, et al., 2006; El-Sheikh, Buckhalt, Keller, Cummings, & Acebo, 2007).

### **1.3.3 Regulación de la exposición: Estrategias de afrontamiento como elemento común entre ambos modelos. ¿Qué puedo hacer yo?**

Un elemento común de ambos modelos es la identificación y estudio del momento clave en el que el hijo evalúa la situación de conflicto y sus opciones para reducir el impacto negativo del mismo para poder protegerse. Es decir, cuando los hijos valoran si se ven capaces o no de hacer frente al conflicto, tanto a nivel afectivo como comportamental (Zimet & Jacob, 2001).

Para el Modelo Cognitivo-Contextual, si los hijos presentan expectativas altas de autoeficacia en el afrontamiento es más probable que se sientan esperanzados y aborden comportamientos de afrontamientos efectivos. Sin embargo, aquellos con bajas expectativas pueden desarrollar sentimientos de indefensión e intentar aplicar, en menor grado y fuerza, estrategias de afrontamiento (Grych et al., 1992).

Del mismo modo, para la Teoría de la Seguridad Emocional, sentimientos de seguridad juegan un rol causal en determinar la utilización de estrategias de afrontamiento que buscan regular, reducir o terminar con el conflicto. Cuando la confianza de los hijos sobre la integridad y estabilidad de las relaciones interparentales se ve amenazada por un conflicto destructivo, los hijos trataran de regular o controlar su exposición al mismo (Cummings & Davies, 2010). En este caso, muestras de inseguridad emocional pueden ser inferidas a través de una sobrerregulación de la exposición al conflicto paterno. Estas manifestaciones comportamentales de inseguridad incluyen toda estrategia que pueda ayudarles a mantener algún tipo de seguridad emocional (Cummings & Davies, 1996).

Dentro de este dominio de respuesta, los autores de la TSE acuñan el término de “Conducta de identidad” o “Conducta proactiva” al intento activo por parte del hijo por disminuir la intensidad y negatividad del conflicto en cuestión. Este término de “identidad” se

diferencia de los efectos provocados por la bidireccionalidad de las relaciones. En este caso, hay una intencionalidad implícita y consciente en su actuación (Schermerhorn et al., 2007), la cual aumenta a medida que la exposición al conflicto lo hace como consecuencia de un malestar generado por la situación, lo que se traduce en una mayor inseguridad emocional experimentada. Esta percepción de identidad sitúa al sujeto como una agente activo, organizador y creador de respuestas, cuya actuación es inferida a través de su disposición a afrontar el conflicto mediante estrategias diversas (Schermerhorn & Cummings, 2005) con la intención de poder proteger y restaurar un sentimiento de seguridad dañado (Davies et al., 2002). Esta asignación de un papel propio, muestra la percepción dinámica que desde este modelo se tiene del hijo dentro del conflicto interparental (Cummings & Schermerhorn, 2003).

En concreto, ambos modelos identifican dos tipos de estrategias de intervención:

*Intervención:* Este tipo de respuesta se caracteriza en que la conducta del niño va destinada a influir en el resto de miembros de la familia. Dentro de este primer bloque, algunas de las formas posibles que pueden tomar su conducta son: intento de resolución del conflicto tomando partido por uno de los dos bandos, negociando una solución, confrontando a ambas partes, distraerles o interrumpirles (Keller et al., 2007). Este tipo de estrategias pueden proteger al niño (Nicolotti, El-Sheikh, & Whitson, 2003) o provocar la aparición de ciertas formas de sintomatología internalizante (Rhoades, 2008) y externalizante (Davies & Sturge-apple 2007; Winter, Davies, Hightower, & Meyer, 2006). Ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Cummings y colaboradores (2004) cuyos resultados mostraron cómo respuestas agresivas como gritar, atacar físicamente, comportarse mal o autodañarse, se relacionan con problemática externalizante. De hecho, a pesar de que mediación proactiva parece generar mejores resultados al protegerles de sintomatología depresiva y baja autoestima, también puede

constituir un factor de vulnerabilidad en la asociación entre conflicto y sintomatología (Shelton & Harold, 2008).

*Evitación:* En esta ocasión, el hijo opta por dejar la habitación, esconderse o meramente reducir su exposición al conflicto (Keller et al., 2007). Esta estrategia de regulación o afrontamiento tiene lugar con mayor frecuencia en hogares con presencia de conflicto destructivo. En este contexto, el hijo trata de conseguir una exposición mínima al estresor con el fin de obtener cierta seguridad emocional (Davies & Forman, 2002). No obstante, aunque este tipo de respuestas pueden ser adaptativas a corto plazo, si se mantienen, pueden generar un efecto negativo en su ajuste que perdure en el tiempo (Cummings, George, McCoy, & Davies, 2012; Schermerhorn & Cummings, 2005), pudiendo desarrollar problemática internalizante y externalizante asociada (Nicolotti et al., 2003; Shelton & Harold, 2007; Sturge-apple et al., 2006). Del mismo modo, este resultado también parece depender de los procesos cognitivos subyacentes (Shelton & Harold, 2008).

### **1.3.4 Consideraciones finales.**

#### ***1.3.4.1 Modelo Cognitivo-Contextual: Proceso reflejo de un continuo.***

Percepción de amenaza y autoinculpación, así como la percepción de falta de habilidades de afrontamiento aumentan ante una exposición prolongada ante conflicto interparental (Justicia & Cantón, 2011; Richmond & Stocker, 2007). Esta estabilidad de conflicto en hogares intactos, muestra una asociación significativa con una peor adaptación, especialmente con sintomatología internalizante (Grych et al., 1992; Harold et al., 1997; Osborne & Fincham, 1996): baja autoestima ansiedad, depresión e indefensión entre otras (Cantón Duarte, Cantón-Cortes, Cortés Arboleda, & Muñoz Tortosa, 2011; Grych & Fincham, 1993; Grych, 1998; Laurent et al., 2008; Rhoades, 2008).

Al mismo tiempo, las valoraciones formuladas a través de ambos procesamientos, se relacionan e influyen entre sí a lo largo de todo el proceso. Se sabe que autoinculpación, percepción de amenaza y estrategias de afrontamiento permanecen estables en el tiempo. Además, percepción de amenaza predice triangulación y dificultades en afrontamiento (menos percepción de capacidad de afrontamiento) (Fosco & Grych, 2010). Lo mismo ocurre en sentido contrario, la capacidad de afrontamiento percibida modula las percepciones de amenaza puesto que en caso de que se vean a sí mismos con habilidades suficientes como para hacer frente a este tipo de situaciones, la percepción de amenaza será menor. Sin embargo, a medida que esas habilidades percibidas descienden, aumentan los sentimientos de alarma y peligro (Grych et al., 1992). Por otro lado, se ha mostrado cómo sentirse culpable hace que aumenten sus percepciones de autoeficacia de afrontamiento y se perciban a sí mismos con el control de la situación, lo que aumenta la probabilidad de intervenir (Grych, 1998). No obstante, aunque las percepciones de la capacidad para hacer frente al conflicto de manera eficaz es un componente central del modelo y está estrechamente relacionado con los otros dos procesamientos restantes, la mayoría de la investigación ha evaluado de manera predominante únicamente las percepciones de amenaza y autoinculpación (Gerard et al., 2005).

#### ***1.3.4.2 Teoría de la Seguridad Emocional: Perfiles de estrategias empleadas.***

Aunque este modelo parte de la premisa de que la seguridad emocional es un objetivo latente y que sus tres componentes o dominios de respuesta son interdependientes como reflejo de un objetivo común para su preservación, se asume que cada componente representa un aspecto diferente de la seguridad emocional (Davies et al., 2002b), matización consistente con una perspectiva organizacional de los sistemas de regulación de la seguridad emocional (Cummings & Davies, 1996). Por esta razón, evaluar la seguridad emocional como un factor

de orden superior que incluya dos o más de estos procesos reguladores, ofrecerá un análisis más completo y aportará más información que la medición de cada uno de ellos por separado.

De hecho, es en 2002 cuando Davies y Forman modifican este supuesto de interdependencia al plantear una correspondencia lineal entre cada uno de los componentes procesales del modelo para poder captar la multidimensional de las reacciones de los hijos ante el conflicto interparental, argumentando que cada sujeto puede utilizar diferentes estrategias para su consecución. Esto viene dado por los resultados poco robustos encontrados hasta ese momento. Concretamente muchos de los estudios indicaban haber obtenido correlaciones bajas-moderadas entre los tres componentes del modelo, dando lugar a la conclusión de que cada uno de ellos es una parte independiente del sistema de seguridad emocional. Esta nueva línea de investigación, da como resultado la identificación de 3 patrones o perfiles posibles que recogen la heterogeneidad en las estrategias empleadas por los niños para mantener cierto grado de seguridad emocional (Davies & Forman, 2002; Davies, Sturge-apple, Woitach, & Cummings, 2009; Forman & Davies, 2005):

- *Patrón preocupado*: Opción natural de respuesta en donde los tres componentes tienden a co-ocurrir en el tiempo. Se caracteriza por altos niveles de reactividad emocional expresada y subjetiva, así como representaciones inseguras sobre las relaciones interparentales y filioparentales a corto y largo plazo. Tiende a desarrollarse en hogares con conflicto destructivo cuyos padres presentan dificultades en la crianza lo que favorece la aparición de sintomatología, principalmente internalizante.
- *Perfil de desactivación o evitación*: Se trata de una estrategia temporal caracterizada por intentos activos de suprimir la activación de los tres componentes con el fin de eliminar las experiencias de amenaza debidas a la exposición de un conflicto destructivo, y así mantener un modesto nivel de seguridad. Los hijos con este perfil,

informan de bajos niveles de reactividad emocional, impulsos débiles por regular la exposición al conflicto y representaciones internas con características similares a las de un niño con un patrón seguro.

- *Perfil seguro*: En este caso el hijo detecta niveles bajos de amenaza. Es testigo de un conflicto constructivo con un sistema familiar cohesionado y funcional. Todo ello favorece que perciba a los padres como agentes capaces de resolver sus problemas y de mantener un clima familiar adecuado, lo que fomenta un sentimiento de seguridad robusto. Los componentes solo surgen de manera ocasional en aquellas situaciones donde pueda existir una amenaza real, mostrando reacciones leves y bien reguladas ante el conflicto. Por todo ello, muestran en menor grado, problemática internalizante o externalizante.

En suma, estos tres componentes covariantes pero diferentes entre sí (Harold, Shelton, Goeke-morey, & Cummings, 2004) tienen como función servir como mecanismos para promover un sentido de seguridad (Davies et al., 2002). Cuando el niño manifiesta tendencias de respuesta caracterizadas por intensas y prolongadas reacciones de angustia y/o miedo, representaciones negativas sobre las implicaciones de las dificultades interparentales y elevada regulación de la exposición al conflicto (por ejemplo: mayor respuesta de implicación), lo que está mostrando es una vivencia de inseguridad (Davies, Sturge-Apple, Bascoe, & Cummings, 2014) que bloquea su habilidad de regular sus emociones y activa la motivación de reducir dicha inseguridad emocional interviniendo en el conflicto (Clements, 2004).

Hasta este momento, han sido descritos dos de los tres bloques de factores cuyas características son clave a la hora de comprender el impacto que el conflicto ejerce sobre el bienestar del niño: propiedades del conflicto y papel activo del hijo a través de las valoraciones



cognitivas y emocionales, así como sus reacciones y respuestas comportamentales. En el siguiente apartado se introduce el último bloque denominado factores contextuales (diferencias individuales y contextos específicos) (de Arth-Pendley & Cummings, 2002).

#### **1.4 FACTORES CONTEXTUALES: ¿POR QUÉ NO TODOS LOS HIJOS REACCIONAN DE LAS MISMA MANERA AL CONFLICTO? (C)**

No únicamente las propiedades del conflicto determinan las valoraciones sobre el conflicto. La diferencia de respuestas ante situaciones con estímulos similares, sugiere la existencia de otros elementos responsables en la forma y contenido de las percepciones e interpretaciones llevadas a cabo por el hijo (Laurent et al., 2008). Estas otras variables reciben el nombre de variables contextuales (Lindahl & Malik, 2011) y constituyen componentes centrales en ambos modelos. Este grupo de factores recoge elementos vinculados al hijo (Temperamento, variables sociodemográficas) y a la familia (crianza) (Davies et al., 2012). Se trata de una perspectiva biopsicosocial que intenta explicar el complejo entramado de relaciones entre conflicto y ajuste (Atkinson, Dadds, Chipuer, & Dawe, 2009).

Para la descripción de este grupo de factores se va a utilizar de base la clasificación formulada por Grych y Fincham (1990) en su modelo original ya que, aun siendo elementos igualmente considerados dentro de la Teoría de la Seguridad Emocional, su clasificación y organización no queda reflejada de una manera tan clara y detallada en su formulación original.

Dentro de este segundo enfoque se distinguen dos tipos de contextos: El Distal y Proximal (Grych & Fincham, 1993; Grych & Fincham, 1990)

### **1.4.1 Contexto Distal.**

Dentro de este grupo se encuentran los siguientes factores cuyo cambio en el tiempo es lento y estable:

#### ***1.4.1.1 Clima Familiar Emocional y Crianza Parental***

El conflicto interparental puede ejercer tanto un impacto directo en el bienestar del hijo, como indirecto a través de la perturbación de las relaciones filioparentales (Laurent et al., 2008). Uno de los modos a través de los cuales puede afectar a dicha relación es traspasando la inestabilidad percibida dentro del subsistema interparental al sistema filioparental (Harold et al., 1997). Un segundo modo está relacionado con cómo las atribuciones formuladas por padres y madres sobre el conflicto con el otro, afectan a su crianza y la comunicación establecida con el hijo (Brody, Arias, & Fincham, 1996; Davies et al., 2009; Forman & Davies, 2003; Osborne & Fincham, 1996). Este último punto puede ser consecuencia del agotamiento experimentado que afecta a su capacidad de ser consistente en sus prácticas de crianza y de responder ante las necesidades del hijo (Iraurgi, Muñoz, Sanz, & Martínez-Pampliega, 2010). Un punto en común entre ambas opciones es que describen un transvase real o percibido de la hostilidad interparental a la relación padre-hijo (Harold et al., 1997).

Dada la complejidad de este punto, se presentan los resultados obtenidos por cada modelo de manera independiente.

##### ***1.4.1.1.1 Modelo Cognitivo-Contextual***

En general, la calidad emocional de las relaciones familiares puede dar forma al tipo de valoraciones que el hijo formula. Un conflicto en un contexto donde impera un clima de afecto y cercanía entre los miembros de la familia, ejerce un efecto menos perjudicial en su bienestar

individual y global que aquel que se caracteriza por ser hostil y de rechazo hacia el hijo (Fosco & Grych, 2007; Grych, 1998; Grych & Fincham, 1990; Grych, Raynor, & Fosco, 2004). Premisa observada en el estudio llevado a cabo por Linahl y Malik (2011), donde se mostró cómo la cohesión familiar actuaba como elemento moderador: en hogares con alta cohesión familiar los hijos indicaban una menor percepción de amenaza.

Es por ello que, al igual que la TSE, enfatiza sobre cómo el contexto familiar más amplio puede afectar el modo en el que los hijos perciben y reaccionan ante el conflicto, basándose en que la no consideración de estas variables familiares favorece la obtención de inferencias imprecisas de la asociación entre conflicto y ajuste. Concretamente son tres los factores identificados dentro del Modelo Cognitivo-Contextual (Fincham et al., 1994):

- *Prácticas de crianza (disciplina)*: Según este modelo las prácticas de crianza son un elemento de peso para poder explicar el impacto del conflicto en el hijo. El *Parenting* a menudo sufre cuando los padres se ven envueltos en una situación de conflicto: pueden volverse más hostiles, agresivos y evitativos, y especialmente más inconsistentes en su disciplina (Grych, 2002; Harold & Conger, 1997) fomentando la aparición de sintomatología (Laurent et al., 2008).
- *Agresiones entre padres e hijos*: El grado de agresividad física o verbal expresada durante el conflicto se asocia con los comportamientos agresivos del y hacia el hijo.
- *Calidad afectiva de la relación*: Amabilidad y afecto. Conflictos frecuentes conllevan una reducción de las muestras de afecto expresadas por el desgaste producido en los padres, así como de su capacidad de respuesta ante las necesidades emocionales de los hijos. Esta falta de atención puede ser percibida por los hijos como un rechazo, lo cual puede afectar, a su vez, al desarrollo de problemática. En sentido contrario, relaciones

de crianza caracterizadas por la expresión de afecto pueden actuar como protectores entre el conflicto y problemática en el adolescente (Franck & Buehler, 2007).

Además de lo anterior mencionado, es crucial puntualizar el carácter bidireccional de la relación entre conflicto y relaciones padres-hijos. Cómo el hijo evalúa el conflicto también afecta a dichas relaciones, lo mismo en sentido contrario. Por ejemplo, si el hijo se siente amenazado como consecuencia del comportamiento de alguno de los progenitores durante el conflicto, puede percibir como más negativas sus interacciones con este progenitor en el resto de ámbitos de la vida familiar y actuar en consideración mostrándose más distante y conflictivo en la relación (Osborne & Fincham, 1996).

Con respecto a los resultados obtenidos en la investigación realizada desde este enfoque Cognitivo-Contextual, los datos muestran cómo la calidad de las relaciones familiares y de las prácticas de crianza se relacionan de manera repetida con uno de los componentes centrales identificados por este modelo: la autculpa. Estos resultados reflejan cómo una baja respuesta de apoyo, un apego poco seguro, y mayor castigo y coerción materna, moderan de manera parcial la relación entre niveles de conflicto y sentimientos de autculpa del hijo (patrón de relación no encontrado en el caso de amenaza percibida) (DeBoard-Lucas et al., 2010; Kinsfogel & Grych, 2004). Es importante puntualizar que esta dirección en la asociación de las variables anteriormente descritas, únicamente se encuentra en el caso de una crianza punitiva y controladora. En sentido opuesto, una crianza basada en el apoyo y el afecto protege al hijo y contribuye a una disminución de sentimientos de culpa (DeBoard-Lucas et al., 2010). Una de las explicaciones posibles es que en ambientes coercitivos, los hijos se sienten más criticados y denigrados y, de esta manera, más predispuestos a creer que son responsables de la situación (Fosco & Grych, 2007). Además, el estrés y malestar experimentado en el conflicto mina los

recursos parentales y les dificulta ser un recurso de afecto y seguridad (O'Donnell, Moreau, Cardemil, & Pollastri, 2010).

A pesar de estos resultados, el conocimiento vinculado a la influencia de factores familiares en la relación entre conflicto y ajuste del hijo es escaso, poco detallado (Lindahl & Malik, 2011) y centrado en las atribuciones de la pareja al margen de otras posibles relaciones familiares (Ablow, Measelle, Cowan, & Cowan, 2009). Concretamente, en los primeros trabajos de los autores de este modelo, se midieron dimensiones individuales de la crianza, ofreciendo limitada información sobre las posibles asociaciones entre las relaciones padre-hijos, evaluaciones del conflicto y el ajuste (Grych et al., 2004; Grych, 1998). No es hasta el 2010 cuando DeBoard-Fosco y colaboradores incluyen en su modelo diversas medidas sobre la crianza (dureza en la crianza, apego y capacidad de respuesta ante las emociones negativas expresados por el hijo), buscando analizar su papel moderador en la relación del conflicto interparental y el ajuste del hijo. Este último estudio, junto con el desarrollado por Stocker y colaboradores (2003), son las únicas investigaciones conocidas desde este enfoque que hayan medido las valoraciones del conflicto de los adolescentes y la crianza parental de manera simultánea dentro de un modelo de regresión, como mecanismos que explican la relación entre conflicto interparental y sintomatología internalizante. Esta ausencia de estudios no deja de lado, no obstante, la consideración sobre el efecto central que las relaciones entre padres e hijos ejercen en su ajuste. Constituye para esta perspectiva más que un efecto moderador o amortiguador (Grych et al., 2004).

#### *1.4.1.1.2 Teoría de la Seguridad Emocional*

Siguiendo lo establecido por la literatura científica, la Teoría de la Seguridad Emocional considera tanto a los individuos como a los subsistemas marital, filioparental y

fraternal como elementos a tener en cuenta a la hora de analizar las relaciones e influencias familiares (Cummings, Davies, & Campbell, 2000). Tal afirmación no implica, sin embargo, que para este enfoque cada uno de estos subsistemas posea el mismo grado de influencia en el bienestar del individuo y de la familia. De hecho, originalmente y a pesar de ser reconocida por la investigación el peso de las relaciones filioparentales sobre el funcionamiento ajustado del hijo (dejando de lado en muchas ocasiones, la inclusión de otros posibles sistemas familiares) (Cummings et al., 2002), desde este modelo se reivindica que la calidad de la relación marital es la que profesa mayor efecto en el bienestar del hijo y el de la familia en general. Estudios recientes de la época identificaban la necesidad de una perspectiva que fuera más allá de considerar las emociones dentro del subsistema padre-hijo y tuviese en cuenta, a su vez, las relaciones entre emociones y comportamientos en el subsistema marital y el niño (Cummings, 1998; Cummings, Goeke-Morey, & Graham, 2002; Cummings et al., 2002;).

Este posicionamiento inicial, sin embargo, no supuso un estancamiento en pro de una comprensión ajustada de este fenómeno. De hecho, la TSE sufre varias modificaciones a lo largo de los años. La primera acontece en 1996, momento en el que Cummings y Davies amplían lo recogido en su formulación inicial e incluyen de manera explícita las posibles influencias que otros sistemas familiares pueden ejercer sobre la seguridad emocional del niño. Desde esta nueva perspectiva más global, se recalca la importancia de considerar el impacto de la calidad de las relaciones maritales en otros procesos familiares que determinan esa seguridad emocional (Harold et al., 2004). Argumentan que es factible que dificultades en mantener relaciones familiares cercanas, estables y no disruptivas, así como problemas interparentales, tengan lugar de manera simultánea (Winter, Davies, & Cummings, 2010). Esto es, los niños están particularmente preocupados de preservar su seguridad emocional cuando el conflicto interparental es parte de un contexto familiar más amplio que se caracteriza por ser inestable,

angustioso y carente de figuras parentales de referencia adecuadas. Esta combinación de características en ambos sistemas, favorece la proliferación de problemas familiares disruptivos que amenazan el bienestar de sus miembros, particularmente el de sus hijos. De esta manera identifica, además de un efecto directo entre conflicto y seguridad del hijo, uno indirecto a través de los padres y sus prácticas de crianza (Cummings & Davies, 2002; Frosch et al., 2000; Harold et al., 2004). “Emociones, afecto y estado anímico generado en el ámbito marital se transfiere a la relación padre-hijo” (Krishnamukar & Buehler, 2000, p.26).

Una segunda reformulación etiológica de la TSE tiene lugar en 2007 y es llevada a cabo por Davies y Sturge-Apple. En este caso, van un paso más allá en un intento de búsqueda de mayor definición y especificidad. Su fin primario es describir las complejas relaciones entre los diferentes subsistemas, argumentando que diversos estresores dentro del contexto de las relaciones familiares, activan diferentes sistemas comportamentales que se desarrollan y persisten en base a su éxito en promover la supervivencia a lo largo del desarrollo: el sistema de apego y de defensa social. Por un lado, dentro de la relaciones padres-hijo, el objetivo psicológico de sentir seguridad es primariamente conseguido a través del sistema de apego. En momentos de malestar, angustia o amenaza, maximizar la sensibilidad y protección de uno de los cuidadores primarios es el objetivo central del comportamiento del sistema de apego (Bowly, 1969). En contraste, las preocupaciones de los niños sobre su seguridad al hacer frente al conflicto interparental, reflejan de manera más amplia la operativización del sistema de defensa social. Ser testigo de dificultades de relación entre sus padres hace aumentar la percepción de amenaza, lo que activa su sistema de defesa social con el objetivo comportamental de autoprotegerse ante un posible daño interpersonal (Bascos et al., 2009; Davies & Woitach, 2008). Como resultado, un repertorio diferente y distinto de estrategias

comportamentales se requiere para preservar un sentido de seguridad en la relación interparental.

Esta identificación de sistemas permite avanzar y comprender de manera más ajustada los matices inherentes a la realidad familiar. Comparte con la teoría del apego la noción de que efectos de deterioro de las dificultades de crianza en el ajuste psicológico del niño pueden ser explicados, en parte, por las dificultades de los hijos en usar a los padres como fuente de protección y apoyo dentro de la relación de apego padre-hijo, siendo ambos aspectos objetivos primarios del niño (Cummings & Walters, 2000). Sin embargo, difiere al asegurar que mantener seguridad emocional es igualmente un objetivo importante en otras relaciones (Davies & Woitach, 2008). Así, los patrones de seguridad en la relación interparental y de la relación padres-hijos conectan como sistemas interrelacionados pero distintos (Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002c).

Independientemente de esta distinción sobre los sistemas intervinientes para cada particular contexto familiar, la seguridad emocional sobre la relación familiar y las relaciones parentofiliales son componentes importantes en la construcción de una sentimiento de seguridad global, y están detrás de las respuestas específicas formuladas ante el conflicto. Es decir, las respuestas se guían por la seguridad percibida entre los padres y con los padres. Ambas evaluaciones sobre el conflicto marital y las relaciones padres-hijos contribuyen al modelo o esquemas que los hijos desarrollan sobre las relaciones. Para entender el impacto del conflicto, hay que tener en cuenta la seguridad emocional del niño a nivel general. De hecho, afirman que modelos de efectos indirectos que proponen que las características de la crianza y las relaciones padres-hijos cuentan en las asociaciones entre conflicto interparental y funcionamiento del hijo, son especialmente relevantes porque proporcionan un análisis comprensivo del rol de la seguridad emocional en el contexto de otros procesos familiares



(Shelton & Harold, 2008). Desde esta perspectiva, se subraya que la implicación de la familia como unidad y sistema con sus contextos específicos más allá del conflicto, favorecen o perjudican la seguridad emocional (Davies & Cummings, 1998).

Falta de capacidad de respuesta y disponibilidad emocional, pueden afectar las representaciones de los niños sobre las relaciones interparentales y, como consecuencia de ello, suponer un deterioro en el bienestar y desarrollo del hijo (Davies & Cummings, 1998; Davies et al., 2006; Sturge-apple et al., 2006). Además, ser testigo de comportamientos atemorizantes de los padres durante conflictos interparentales destructivos que amenazan la estructura familiar, puede aumentar las representaciones inseguras internas sobre la capacidad paterna como figura de crianza y protección (Davies et al., 2002a; Gonzales, Pitts, Hill, & Roosa, 2000).

Todo este bagaje teórico realizado en aras de poder comprender el papel de cada sistema familiar, su interrelación e implicaciones, ha sido respaldado por múltiples investigaciones. Sus resultados reflejan cómo el clima y relaciones familiares, así como las prácticas de crianza empleadas por los padres, son elementos a tener en cuenta a la hora de comprender aquellos factores que influyen en el grado de seguridad o inseguridad emocional experimentado por el hijo.

Por un lado, los estudios muestran el efecto indirecto de deterioro que el conflicto ejerce sobre la crianza cuando este es destructivo (Cummings & Davies, 2010; Dunn & Davies, 2001; Sturge-Apple, Skibo, & Davies, 2012). Esto se debe a que un conflicto hostil y evasivo que no se resuelve se relaciona con una menor accesibilidad emocional hacia el hijo al disminuir su capacidad de detección y respuesta ante sus necesidades (Sturge-Apple, Davies, Boker, & Cummings, 2004; Sturge-Apple et al., 2006; Sturge-apple et al., 2006). Son múltiples las implicaciones detectadas cuando acontece un contexto familiar y marital con estas

características: problemas académicos (Sturge-Apple et al., 2008), sintomatología externalizante e internalizante (Cummings & Davies, 2000), etc.

Por otro lado, padres afectuosos y disponibles también juegan un papel importante en la conformación de los patrones de respuesta de los hijos. Apoyando esta predicción, Davies, Sturge-Apple y colaboradores (2006) encontraron que apoyo parental continuaba prediciendo niveles más bajos de malestar del hijo en respuesta al conflicto interparental, incluso después de tener en cuenta el conflicto interparental como predictor. En la misma línea, los resultados obtenidos por McCoy, George, Cummings y Davies (2013) sugieren que padres y madres que se implican en interacciones positivas y constructivas pueden tener relaciones positivas en múltiples dominios como la crianza y el posterior ajuste de los hijos. En definitiva, si los hijos experimentan apoyo, cariño, y relaciones cohesivas, el conflicto puede tener repercusiones menores en su ajuste emocional y comportamental (Atkinson et al., 2009; Davies et al., 2004).

#### *1.4.1.1.3 Conclusiones*

Ambos modelos atribuyen efectos indirectos de un conflicto marital agresivo en las prácticas de crianza y la disrupción de las relaciones padres-hijos, sobre todo cuando éste se extiende en el tiempo (Davies & Forman, 2002). Premisa compartida y aceptada con anterioridad por la teoría de “efecto colateral”, según la cuál, emociones negativas provocadas dentro o como consecuencia del conflicto en la pareja, aumentan la negatividad de los padres y la aplicación de prácticas duras y coercitivas como mecanismos de relación con su hijo, y merman los recursos de afrontamiento parentales, así como (Erel & Burman, 1995).

#### ***1.4.1.2 Diferencias Individuales***

Estas diferencias individuales juegan un rol central por su influencia en el tipo y contenido de las valoraciones que los hijos hacen sobre cada situación de conflicto particular (Grych et al., 2000).

##### ***1.4.1.2.1 Género***

Mientras que gran parte de la literatura centra su atención en sí los chicos o las chicas se ven más afectados por el conflicto interparental, los modelos orientados a los procesos que explican esas asociaciones, centran su atención en la cuestión de si los mecanismos que sustentan estos efectos difieren según el género (Cummings, Davies, & Simpson, 1994). Sin embargo, la investigación ha demostrado la dificultad existente en poder dibujar cualquier conclusión clara o certera en relación al rol que el género del niño desempeña en los modelos de conflicto marital. Una amplia muestra de estudios y metaanálisis no han encontrado apoyo consistente sobre su efecto moderador (Cummings et al., 2012). De hecho, estudios llevados a cabo desde ambos enfoques muestran una falta de homogeneidad en los resultados para esta variable (Atkinson et al., 2009).

**Modelo Cognitivo Contextual:** Por un lado, algunos autores han observado que las chicas son el grupo que informa sentirse significativamente más culpable, estresado y amenazado frente al conflicto (Dadds et al., 1999; El-Sheikh & Harger, 2001; Jouriles et al., 2000; Lacinová, Michalčáková, & Bouša, 2013; Richmond & Stocker, 2007; Shelton & Harold, 2008; Turner et al., 1998). Igualmente han sido encontradas diferencias significativas en relación al desarrollo de sintomatología y su tipología. En otras ocasiones, las diferencias son debidas al tipo de problemática expresada: diferencias en el caso de sintomatología externalizante (chicos reportan mayor sintomatología de este tipo) pero no internalizante

(Dadds et al., 1999; Grych et al., 2000; Harold et al., 1997). No obstante, también son diversas las investigaciones que no han encontrado diferencias significativas (Atkinson et al., 2009; Grych & Fincham, 1993; Grych et al., 1992; Jouriles et al., 2000; Kerig, 1998; McDonald & Grych, 2006a).

Teoría de la Seguridad Emocional: como indican Davies y Lindsay (2004), algunas investigaciones hablan de relaciones más fuertes en niñas que niños (Davies & Linsey, 2001) y otras presentan patrones contrarios (Goeke-Morey et al., 2013; Schermerhorn & Cummings, 2005). A su vez, mientras un grupo de estudios han encontrado diferencias en el tipo de estrategias empleadas (Cummings et al., 1994; Keller et al., 2007), otros no encuentran diferencias significativas de género para conflicto y ajuste del hijo (Cummings et al., 2006; El-Sheikh, Cummings, Kouros, Elmore-Staton, & Buckhalt, 2008).

Ante esta inconsistencia de resultados, la TSE propone la teoría de intensificación de rol (género + edad) como posible explicación. Davies y Lindsay (2001) indican en su revisión que los efectos de género probablemente dependen del nivel de desarrollo del niño y que, consecuentemente, pueden cambiar con el tiempo. Concretamente, proporcionan una guía conceptual para la búsqueda de aquellos mecanismos subyacentes en la vulnerabilidad de género. De acuerdo con esta teoría, a medida que el hijo crece y entra en la adolescencia, aumentan las presiones sociales por encajar en el rol convencional que le corresponde (Ruble & Martin 1998). Como resultado y acorde con su rol social de género, las chicas se vuelven cada vez más interdependientes, con mayor preocupación por las relaciones cercanas y la conexión con el otro. Por virtud de esta mayor conexión interpersonal, se cree que tienen mayores lazos psicológicos y emocionales en la familia y las relaciones interparentales, aspecto que favorece el hecho de poder experimentar mayor reactividad y vulnerabilidad a los riesgos asociados al conflicto interparental. Mientras, los chicos tienden a prestar más atención

a sí mismos como mecanismos de preservación, lo que favorece una percepción del conflicto cómo amenazante para sí mismo y su propia seguridad.

Con respecto a la expresión de los sentimientos surgidos a raíz de una situación o historia de conflicto, se espera que los chicos expresen su malestar a través de la rabia, agresión, desregularización del comportamiento y sintomatología externalizante; mientras que las chicas a través de miedo, disforia y sintomatología internalizante (Davies et al., 1999; Davies & Lindsay, 2001).

Investigación transversal encontrada apoya los principios básicos formuladas por esta teoría de género. Por ejemplo, se ha observado cómo los chicos son más vulnerables al conflicto en la infancia temprana (Goeke-Morey et al., 2013) y que las niñas son más susceptibles a los efectos negativos del conflicto al inicio de la adolescencia, mostrando mayores niveles de sintomatología internalizante (Davies & Lindsay, 2004). En la misma línea, David y Murphi (2004) encontraron que las adolescentes chicas provenientes de hogares con altos niveles de conflicto eran más sensibles a las implicaciones del conflicto, mostrándose más pesimistas en relación a su impacto y consecuencias. Aunque estos ejemplos apoyan la socialización como una explicación de las diferencias de género, la ausencia de investigaciones longitudinales que vayan desde la infancia hasta la adolescencia, hace que la conclusiones sean conjeturas a la espera de poder ser confirmadas.

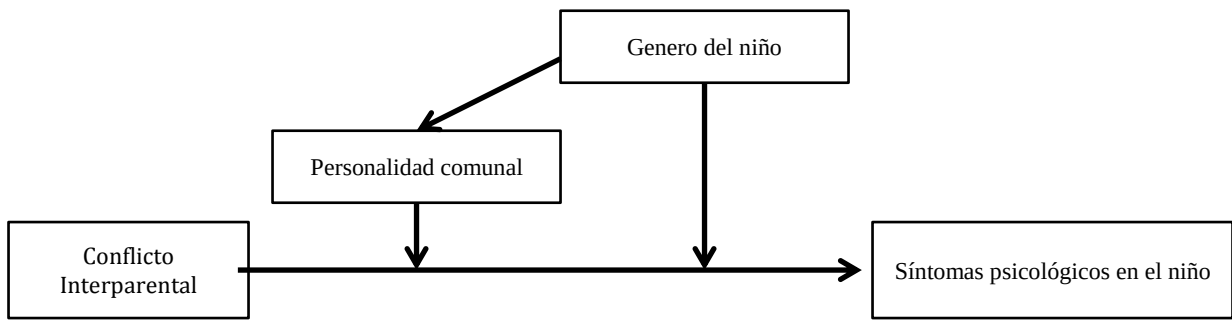


Figura 1.4. Modelo de Davies y Lindsay (2001)

#### 1.4.1.2.2. Edad

A pesar de no quedar reflejado en la figura representativa del modelo original de ambas teorías, se otorga gran importancia a este factor por ser determinante en muchos aspectos propios de la vivencia y respuesta.

La forma en que los niños, adolescentes y jóvenes adultos perciben la relaciones interpersonales e interacciones durante una situación de conflicto, dependen de la etapa evolutiva y de su nivel de madurez. Esto se debe a que, a medida que el hijo se desarrolla, cambia el modo en el que entiende el mundo social que le rodea y los significados detrás de las conductas. Además, las implicaciones de estas interpretaciones pueden ser diferentes según la edad del sujeto, pudiendo presentar diferentes patrones de problemática o adaptación (Jouriles et al., 2000). Todo ello, sirve como reflejo del rol esencial que la edad desempeña en la ecuación de relación entre conflicto y desempeño del hijo.

A pesar de esta perspectiva común, la Teoría de la Seguridad Emocional va más allá en su conceptualización al matizar el rol combinado existente entre las variables Edad X Exposición al conflicto. Desde este modelo, ambas variables se engloban dentro de un mismo factor y una no puede ser entendida sin la otra, ya que su combinación es la que parece influir

en el efecto que el conflicto ejerce sobre el hijo (Cummings et al., 2006). En este caso, la variable Edad es un continuo y reflejo o indicador del tiempo de exposición al conflicto.

A medida que se produce la transición de la infancia a la adolescencia, la acumulación de preocupaciones sobre el conflicto interparental durante la infancia pueden dar forma a la manera en cómo ellos se adaptan a las experiencias contemporáneas y a las preocupaciones sobre el conflicto interparental actual. Desde este enfoque, se matiza que la escuela primaria es un período clave para el emerger de patrones estables y organizados de respuesta al conflicto que pueden dejar impresiones indelebles sobre cómo el hijo responde posteriormente al conflicto durante la adolescencia. De este modo, los niños continúan siendo vulnerables al conflicto a medida que avanzan hacia la adolescencia temprana (Davies et al., 2014). Esta teoría recibe el término de “proceso de desarrollo en cascada”, según el cual, las estrategias defensivas exhibidas por los niños durante la infancia pueden dar lugar a patrones imperturbables caracterizados por una mayor sensibilidad a estresores familiares que pueden impactar en su ajuste posterior (Bascoe et al., 2009). Subrayando la importancia de la experiencia temprana, el concepto de motilidad jerárquica sugiere que las características de organizaciones y experiencias psicológicas previas, pueden emerger en nuevas formas dinámicas de funcionamiento en el desarrollo posterior, incluso después de hacer frente a las circunstancias de cambio (Cummings et al., 2000).

Por lo tanto, además de la edad y el desarrollo cognitivo, biológico...etc., las herramientas actuales son también fruto de las experiencias pasadas vividas y de los recursos obtenidos con la madurez. Es por ello que “es difícil descifrar si los niños en una edad específica o período evolutivo son, en un sentido amplio, más vulnerables al conflicto interparental o inseguridad que otros grupos de edad” (Cummings & Davies, 2010, p. 158).

No obstante, lo anterior no anula el hecho de que las transformaciones propias del desarrollo durante el curso vital de la infancia a la adolescencia pueden alterar la magnitud de las asociaciones entre conflicto parental, inseguridad emocional del niño y su desajuste (Cummings & Davies, 2010). Estas transformaciones pueden amplificar o diluir la magnitud de las asociaciones entre estas tres variables (Cummings et al., 2012). Por ejemplo, a nivel madurativo, es más probable que los niños más mayores muestren niveles más bajos de emocionalidad positiva y que respondan al conflicto implicándose (Cummings et al., 2007).

a) Niños pequeños (Menores de 8 años)

Desde el Modelo Cognitivo-Contextual se argumenta que los hijos más jóvenes formulan atribuciones más globales e internas (causas debidas a factores relacionados con sus propias conductas, lo que aumenta la probabilidad de optar por la implicación en el conflicto) y no son capaces de ver las implicaciones en el futuro de los sucesos actuales, así como de comprender las consecuencias de conflictos anteriores en el tiempo. Esto es, cuando las conexiones entre los motivos, las acciones y consecuencias no son explícitas y secuenciales, no son tan capaces de entender el fenómeno en su conjunto (Cummings, Simpson, & Wilson, 1993). A su vez, son menos capaces de contemplar la posibilidad de experimentar emociones positivas y negativas hacia una misma persona, lo que puede favorecer un sentimiento de culpa ante lo que sienten por una persona importante. Además, se trata de sujetos con tendencia a la elaboración de pensamientos sobre posesión de “poderes mágicos” que le pueden ayudar a hacer frente a la situación de conflicto y sus consecuencias. La ausencia de procesamiento secundario y la tenencia de capacidades menos estables y sofisticadas con las que hacer frente al conflicto, parecen indicar que las respuestas de los niños más pequeños ante el conflicto, pueden ser reflejo directo de un procesamiento primario. Todo ello alentado por una mayor



dependencia hacia sus cuidadores y necesidad de protección (Fincham et al., 1994; Grych, 1998; Grych & Fincham, 1990; Iraurgi, Martínez-Pampliega, Iriarte & Sanz, 2011; McDonald & Grych, 2006). Realidad que aumenta el efecto negativo posible del conflicto sobre el niño.

Acorde a lo mostrado por el Modelo Cognitivo-Contextual, desde la Teoría de la Seguridad Emocional también se defiende un mayor efecto inicial en las respuestas de los hijos más jóvenes, mostrando mayor reactividad emocional y malestar ante conflictos interparentales no resueltos, así como un repertorio más reducido de estrategias de afrontamiento hacia la rabia y agresión interparental expresada (Cummings & Davies, 1994; Davies et al., 1996; Davies et al., 1999; El-Sheikh & Cummings, 1992, 1995; Schermerhorn & Cummings, 2005).

#### b) Niños mayores (10 años en adelante)

Para ambas teorías, a medida que los hijos crecen, adquieren mayor madurez, capacidad de comprensión y de afrontamiento ante el conflicto interparental, lo que contribuye a un manejo más eficaz del estrés percibido en todos los niveles: cognitivo, regulación de emociones y comportamientos (Grych & Fincham, 1990). Este punto les permite realizar conexiones causales entre lo que ocurre y su impacto futuro (Schermerhorn & Cummings, 2005). El paso del tiempo, crecimiento y vivencia de experiencias, favorecen la adquisición de capacidades y herramientas que permiten la formulación de juicios mejor ajustados sobre sus propias capacidades para influir.

Como consecuencia de unas capacidades cognitivas más sofisticadas y una mejor comprensión de las relaciones y sus elementos, los adolescentes pueden discriminar en detalle y profundidad, el significado y consecuencias del conflicto en otros contextos interpersonales más complejos y en las relaciones interpersonales posteriores (Cummings & Davies, 2010; Davies et al., 1999). Además, con la edad, los hijos se convierten en sujetos más capaces de

hacer frente a los estresores de su entorno (De-Board & Grych, 2011), regular sus emociones a lo largo del conflicto (Cummings & Davies, 2010), su exposición al mismo (mayor libertad de irse sólo o con sus iguales), y de desplegar esfuerzos proactivos para influenciar en el curso de los conflictos parentales de forma probablemente más efectiva que los de los más jóvenes.

Por ejemplo, en el caso de los adolescentes, los resultados obtenidos indican que la percepción de amenaza parece ser más relevante que las propias propiedades del conflicto en relación a su ajuste. Aplican, en mayor medida, respuestas centradas en el conflicto al tener más capacidad de entender las amenazas asociadas (Moura et al., 2010). Esta batería de recursos más completa promueve, a su vez, mayor repertorio de estrategias de afrontamiento disponibles con la edad (Fosco & Grych, 2010), lo que les protege de un mayor desajuste (Kim, Jackson, Conrad, & Hunter, 2008).

Sin embargo, es importante no dejar en segundo plano el aumento de los retos, situaciones y dificultades a los que el hijo debe enfrentarse a medida que crece, siendo especialmente crítico el momento de la adolescencia (Grych, 1998). Por ejemplo, dentro del Modelo Cognitivo-Contextual, se ha mostrado cómo, a pesar de observarse una reducción en la amenaza percibida a partir de los 10 años, la autoinculpación se mantiene estable en el tiempo (Richmond & Stocker, 2007). A su vez, la percepción de dificultades parentales parece aumentar durante la adolescencia, lo que afecta a su ajuste emocional (incremento de estados emocionales negativos) (Parra, Jobe-Shields, Kitzmann, Luebbe, Olson et al., 2011). Igualmente, en caso de violencia interparental los hijos más mayores se preocupan más por las consecuencias de un episodio violento sobre el bienestar de los padres (DeBoard-Lucas & Grych, 2011). Del mismo modo, en el caso de la Teoría de la Seguridad Emocional, aunque algunos estudios han encontrado cómo los niveles de problemas psicológicos y de malestar emocional decrecían con la edad (Cummings, Bollard, El-sheikh, & Lake, 1991; Davies et al.,

2012); otras investigaciones afirman que las implicaciones del conflicto en su seguridad emocional puede no disminuir con la edad. De hecho, Cummings y colaboradores (2006) encontraron que el conflicto marital era más fuerte predictor de la seguridad emocional para los niños más mayores. Uno de los explicaciones plausibles ofrecidas es que este conjunto de cogniciones sociales más sofisticadas puede hacer al hijo más sensible a las expresiones de conflicto y a sus implicaciones negativas posibles (Davies & Windle, 2001).

La adolescencia, es donde la Teoría de la Seguridad Emocional ha hecho más hincapié ya que, aunque todos los niños están motivados a mantener seguridad emocional, investigaciones recientes parecen sugerir que los adolescentes son más sensibles a la misma (Cummings et al., 2006), encontrándose asociaciones entre discordia interparental y problemática externalizante en la adolescencia (Davies et al., 1999; Davis, Hops, Alpert, & Sheeber, 1998; Harold & Conger, 1997). Otra conjetura posible es que la seguridad emocional puede incluso ser más importante para el desarrollo de sintomatología externalizante a medida de que el hijo crece y entra en la adolescencia (Cummings et al., 2006), debido a que las preocupaciones de los adolescentes pueden verse amplificadas por el aumento de sensibilidad a los problemas adultos y a historias más largas de exposición a conflicto. Este incremento puede propiciar disposiciones más fuertes de mediar en los conflictos (Peris, Goeke-Morey, Cummings, & Emery, 2008).

#### c) Diferencias entre ambos grupos de edad en el tipo de valoraciones del conflicto

Sin embargo, no se puede afirmar que este patrón de resultados diferenciados sea con absoluta certeza un reflejo fidedigno de la realidad. El principal problema recae en que el rol que desempeña la adolescencia en este proceso no está bien definido ni se ha abordado en profundidad (Mann & Gilliom, 2004). En el caso del Modelo Cognitivo-Contextual, a pesar de

que los autores afirman que la eficacia del modelo ha sido demostrada a través de la aplicación de estudios con participantes de entre 7 a 18 años (Fosco & Grych, 2007), la mayoría de los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva se han llevado a cabo con muestras compuestas por niños de entre 8 a 12 años (Fosco et al., 2007), siendo escasos los ejemplos con población de menor (McDonald & Grych, 2006b) o mayor edad (Dadds et al., 1999; Gerard et al., 2005; Iraurgi et al., 2011). ¿Está el efecto ejercido por el conflicto limitado en el tiempo? ¿Acaso no existe efecto cuando se trata de adolescentes?. Los resultados iniciales descritos parecen indicar lo contrario: mayores dificultades académicas a mayor edad (Iraurgi et al., 2011) o desarrollo de diferente tipo de problemática durante la adolescencia, problemática a nivel emocional más que comportamental (Zimet & Jacob, 2001).

Estas diferencias en ajuste, en sintonía con lo expuesto en apartados previos, indican que tal vez el conflicto no es una fuente directa de malestar, sino que sus percepciones son las que modulan su ajuste. A su vez, estas interpretaciones vienen sujetas por el momento evolutivo en el que se encuentra el niño. Por ello, a medida que el niño madura, las percepciones del conflicto siguen jugando un rol más central en la predicción de su comportamiento y resultados (Grych & Fincham, 1990; Jouriles et al., 2000; Kim et al., 2008).

#### ***1.4.1.3 Experiencia previa de conflicto: SENSIBILIZACION***

Continuando con lo expuesto en el apartado anterior sobre la importancia del factor tiempo, no ha de olvidarse que las evaluaciones del conflicto ejercen influencia tanto a corto como a largo plazo (Fosco et al., 2007). A pesar de que un estado inicial de hipervigilancia ante el conflicto puede ser adaptativo en contextos inmediatos de amenaza, puede ser disruptivo si sigue presente para tareas de desarrollo donde la hipervigilancia no es necesaria (Cummings et al., 2000; Davies & Cummings, 1996; Mann & Gilliom, 2004). El problema

radica en que los niños “no llegan a acostumbrarse” al conflicto, más bien se vuelven más sensibles a él ( Davies et al., 1999; Davies et al., 2006; Goeke-Morey et al., 2013).

Este proceso recibe el termino de sensibilización al conflicto: experiencias tempranas de adversidad durante la infancia preparan al niño para ser más sensible ante episodios de conflicto que tienen lugar en otras etapas de desarrollo como puede ser la adolescencia (Cummings & Davies, 1995; Davies & Cummings, 2006; Masten & Cicchetti, 2010). Además, cómo los hijos perciben, entienden y recuerdan las interacciones tempranas de conflicto destructivas, puede afectar a cómo se enfrenta a situaciones futuras tanto dentro como fuera de la familia con sus iguales o en sus relaciones de pareja (Grych et al., 2002).

Para este fenómeno, la explicación del Modelo Cognitivo-Contextual se fundamenta en la estructuración y contenido de los esquemas del hijo. Se sabe que los esquemas son estructuras cognitivas que contienen aquel conocimiento y creencias que un sujeto tiene sobre un tema en particular y que influyen en cómo percibe, interpreta y recuerda los nuevos sucesos e informaciones. Por lo tanto, aquellas creencias y expectativas conformadas por las relaciones de conflicto previas, guían cómo se relacionan y reaccionan ante futuras situaciones de disputa (Grych, 1998). Mientras, la Teoría de la Seguridad Emocional afirma que una exposición prolongada en el tiempo a un conflicto destructivo no resuelto, amplifica la necesidad e importancia de preservar la seguridad emocional de uno y su familia, lo que resulta en una mayor reactividad emocional, un aumento de las representaciones internas negativas y una posible vulneración de su bienestar (Davies et al., 2014; Davies et al., 2006). En ambos casos, el problema radica en que una activación constante del sistema de regulación reclama muchos recursos y energías, así como les sensibiliza y posiciona en una situación de riesgo ante problemas emocionales y comportamentales (Davies et al., 2002; Grych et al., 2002; Parra et al., 2011).

A través de su estudio empírico y los resultados obtenidos, ambos modelos han podido respaldar esta teoría de sensibilización al conflicto (Cummings et al., 2007). Reposiciones previas y repetidas del conflicto hacen que aumenten las expectativas de interacciones hostiles futuras y relaciones negativas (Grych et al., 2003). Al final de la cadena de este proceso se identifican los factores de representaciones cognitivas (Modelo Cognitivo-Contextual) y Excitación Emocional (Teoría de la Seguridad Emocional), como aquellos elementos que motivan al hijo a reducir su excitación y malestar a través de respuestas focalizadas en la emoción (evitación) y el problema (intervención) (Davies, Myers, Cummings, & Heindel, 1999). Así, los resultados apoyan la posibilidad de que organizaciones y experiencias psicológicas previas, pueden continuar teniendo influencia sobre periodos de desarrollo posteriores y cambios en las circunstancias familiares (Cummings et al., 2012). Este apoyo no se limita únicamente al conflicto en contexto real. Este proceso de sensibilización también alimenta reacciones progresivas más intensas ante simulaciones experimentales de conflicto en laboratorio (Davies et al., 1999).

#### ***1.4.1.4 Temperamento***

El Modelo Cognitivo-Contextual propone que el temperamento modera en la relación, a través de la reactividad experimentada antes situaciones de estrés, respuestas comportamentales e impacto en las relaciones padres-hijo (Grych & Fincham, 1990). Esta influencia puede afectar a través de tres vías diferentes: ser más sensibles (mayor reacción), afectar a sus respuestas y las relaciones padres-hijos (Iraurgi et al., 2011). Este punto es compartido por la Teoría de la Seguridad Emocional, al afirmar que niños con temperamento difícil reaccionan de manera más fuerte en un contexto de problemática marital (Easterbrooks et al., 1994).

### **1.4.2 Contexto Proximal.**

Sentimientos y pensamientos formulados justo antes del procesar el comportamiento parental. Se conforma de elementos que cambian rápidamente.

- Expectativas sobre el curso que va a tomar el conflicto: Basadas en la experiencia anterior, determinan cómo se enfrenta al actual.
- Estado anímico en el momento: Elemento descrito en el siguiente apartado.

Una vez expuesto todos los apartados vinculados a cada modelo, se puede concluir que ambas perspectivas subrayan la importancia del contexto, el papel que desempeñan las percepciones e interpretaciones sobre el conflicto propias del hijo, así como su nivel de desarrollo, en la relación entre conflicto y ajuste. Sin embargo, la relación de diferencias y similitudes entre ambos enfoques es algo más compleja que tal afirmación. Por ello, a continuación se exponen aquellos puntos comunes y divergentes identificados por la literatura, así como las investigaciones que han intentado la formulación de un modelo único que recoja lo propuesto por el Modelo Cognitivo-Contextual y la Teoría de la Seguridad Emocional

## **1.5 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE AMBOS MODELOS**

### **1.5.1. Componentes de Base**

Se observa una clara complementariedad entre ambos modelos, al identificar la emoción y cognición como elementos interdependientes e integrales en las respuestas de los hijos hacia el conflicto (Buehler et al., 2007; Fosco et al, 2007). Para el modelo Cognitivo-Contextual, las emociones se basan y son moduladas por la información cognitiva, y las emociones, a su vez, tiñen de color las percepciones y significado del conflicto (Grych & Fincham, 1993; Grych & Cardoza, 2001). De igual modo, consistente con una perspectiva funcionalista de los emociones, para la Teoría de la Seguridad Emocional los procesos de

valoración incluyen procesos emocionales y cognitivos (Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey, & Cummings, 2006). En ambos casos, estas reacciones cognitivas y emocionales adversas son las que favorecen el desarrollo de problemática internalizante y externalizante (Keller, Cummings, Davies, & Lubke, 2007). Asimismo, ambos enfoques puntualizan que el significado que el hijo otorga al conflicto, es la clave para la comprensión de este fenómeno y no las características del mismo en sí (Davies et al., 1999): comprender cómo perciben, entienden, viven y valoran el conflicto y cómo estas vivencias influyen en sus respuestas de ajuste (El-Sheikh & Harger, 2001).

Al igual que la Teoría de la Seguridad Emocional defiende que respuestas inmediatas al conflicto juegan un rol fundamental en el desarrollo de problemática: percepción de amenaza hacia su seguridad emocional puede desembocar en sentimientos de indefensión, miedo, tristeza y rabia que favorecen el desarrollo de sintomatología internalizante y externalizante (Cummings et al., 2003; Cummings et al., 2002; Goeke-Morey et al., 2003; Rhoades, 2008); para el Modelo Cognitivo-Contextual es, dentro del procesamiento primario, cuando se produce una reactividad emocional a la situación. Son estas respuestas emocionales las que ayudan a clarificar si un evento es amenazante o no. Además afirman que percepción de amenaza se asocia con una mayor experiencia de miedo y ansiedad que provoca una mayor desorganización de las emociones, representaciones y comportamientos (Gerard, Buehler, Franck, & Anderson, 2005). Esto es, los sentimientos no solo están en la evaluación de la significatividad del conflicto, también guían los comportamientos posteriores al influir en el procesamiento secundario y en las respuestas ejecutadas (Grych & Fincham, 1990). Por ejemplo, además de sentir miedo, se ha encontrado que sentimientos de vergüenza se relacionan con atribuciones de autoculpa (Fosco & Grych, 2008). Los autores afirman que si los hijos se ven como responsables es mas probable que se sientan tristes, indefensos y



culpables (Fosco et al., 2007; Grych et al., 2000). Por último, vinculan esta experiencia de culpa, tristeza, vergüenza, miedo y rabia, con la aparición de problemática, particularmente internalizante (Grych et al., 2000; Grych & Fincham, 1990).

Por otro lado, también se pueden encontrar similitudes en el eje de su formulación: los componentes y procesamientos. Vulnerabilidad y ajuste a los estresores del conflicto interparental parecen depender de las estrategias de afrontamiento que los hijos utilizan (Davies & Cummings, 1994; Grych & Fincham, 1993), las cuales están influenciadas por las valoraciones del conflicto (Grych & Cardoza, 2001) y el significado para su seguridad emocional (Cummings & Davies, 2002). Igualmente, la percepción de amenaza conforma una fuerza motivacional que compele a los hijos a actuar para ambos enfoques. Asimismo, defienden que este componente no sólo se adscribe con factores del conflicto, sino que se expande a factores más generales como son la inestabilidad marital y las relaciones padres-hijos.

La principal diferencia entre estas dos concepciones teóricas radica en el nivel en que centran su análisis. Mientras que el Modelo Cognitivo-Contextual pone el acento en aspectos cognitivos (Grych & Fincham, 1990), la Teoría de la Seguridad Emocional subraya el papel central de la emociones y las respuestas centradas en dichas emociones (Davies & Cummings, 1994). Para este último enfoque, la prioridad de mantener una seguridad emocional dentro de la familia, es el elemento que puede potenciar el desarrollo de conductas disruptivas por parte del hijo, mientras que para el Modelo Cognitivo-Contextual es el significado o sentido dado, lo que está detrás de los comportamientos de los hijos tanto a nivel inmediato como a largo plazo (Davies et al., 2002a)

El Modelo Cognitivo-Contextual decide centrar su atención en las cogniciones no porque no valoren el peso de las emociones en la ecuación, sino por el vacío existente en la

investigación en relación a estos componentes. Su objetivo era poder contribuir a esta carencia mediante la propuesta de su modelo (Grych & Fincham, 1990). De hecho, aunque coinciden en que sentimientos y cogniciones se encuentran estrechamente relacionados, también consideran que centrarse únicamente en las emociones experimentadas no captura la complejidad del fenómeno, al ocultar los procesos reales que llevan a una respuesta afectiva o comportamental (Grych, 1998).

En suma, a pesar de que pueda parecer que está diferencia en el punto de partida desde la que desarrollan su teoría y estudios puede trazar caminos opuestos y muy distanciados, lo cierto es que ambos modelos incluyen los mismos componentes pero en una jerarquía diferente (Mann & Gilliom, 2004).

### **1.5.2. Estudio de los modelos desde una comprensión estructural.**

Desde ambas perspectivas se ha hecho uso de una metodología basada en Ecuaciones Estructurales porque permite la exploración de cada uno de los procesos mediadores para cada una de las dimensiones (variables predictoras y dependientes) de manera independiente y simultanea (Gonzales et al., 2000). Se trata de una herramienta que permite al investigador poder comprobar de manera estadística y científica la validez de su modelo propuesto. Son varias las investigaciones que han analizado la validez de la estructura de modelo propuesta por ambos enfoques, así como la comprensión ajustada de los múltiples factores intervinientes en la relación entre conflicto y ajuste mediante la propuesta, inclusión y análisis de nuevas variables dentro del modelo.

Un punto común en ambos enfoques es que un amplio grupo de las investigaciones han ido destinadas a la comprobación de la validez de los componentes y procesamientos propuestos como elementos centrales de sus modelos. Igualmente, siguiendo lo establecido por

la investigación de esta área, el papel de la crianza parental es una variable mediadora que se repite en muchos casos, reflejo del carácter crucial que este fenómeno con identidad propia tiene dentro de la relación entre conflicto interparental y ajuste. Por último, también existe un interés simultáneo por el análisis detallado del papel que desempeñan diferentes propiedades y tipologías del conflicto. Sin embargo, no todo es compartido. Cada modelo, ha desarrollado paralelamente diferentes líneas de investigación en la que destinar sus esfuerzos para un entendimiento más profundo de esta realidad. En el Anexo 1 se recogen las principales características y resultados de las investigaciones encontradas que han empleado metodología estructural para el análisis y comprobación de su modelo.

En el caso del Modelo Cognitivo-Contextual, aunque fue desarrollado originalmente como contexto teórico desde donde poder analizar el impacto del conflicto interparental sobre el bienestar del hijo, sus intereses y campo han ido ampliándose a lo largo del tiempo para dar respuesta a otros aspectos del propio conflicto como es la violencia interparental y los efectos producidos en el hijo y a nivel familiar (Fosco et al., 2007). De hecho, un eje central en su investigación se centra en este extremo más hostil y violento del conflicto (DeBoard-Lucas & Grych, 2011; Grych & Kinsfogel, 2010; Grych et al., 2000; Grych et al., 2002; Grych, 1998; Kinsfogel & Grych, 2004). Desde aquí, propone múltiples factores y relaciones a la hora de poder entender aquellos aspectos determinantes en la relación. De hecho, en 2012, formulan un modelo aparte sobre los procesos cognitivos responsables de la asociación entre la experiencia de violencia y el bienestar del hijo (Jouriles, McDonald, Mueller, & Grych, 2012), y es en esta línea desde donde publican sus trabajos más recientes (Jouriles, Rosenfield, McDonald, & Mueller, 2014).

En el caso de la Teoría de la Seguridad Emocional es donde se encuentran un mayor número de investigaciones científicas publicadas, constituyendo el enfoque que más ha

producido hasta la fecha y desde el que más investigaciones se están desarrollando en la actualidad por los propios autores y otros. Su objetivo es la toma de direcciones múltiples en la exploración y documentación de apoyo empírico para el modelo (Cummings & Davies, 2010).

Desde esta perspectiva, se observa un especial interés hacia variables a nivel familiar (Etkin, Koss, Cummings, & Davies, 2014; Schacht, Cummings, & Davies, 2009), la influencia de la duración y calidad del sueño (El-Sheikh et al., 2007; Hanson & Chen, 2010; Keller & El-Sheikh, 2011; Rhoades, Keve, Harold, Mannering, Shaw et al., 2012), su impacto en las conductas de alimentación (George, Fairchild, Cummings, & Davies, 2014), el papel de las experiencias tempranas de conflicto en el comportamiento posterior (Davies et al., 2014; Kouros, Cummings, & Davies, 2010; McCoy et al., 2009), análisis de la relación a largo plazo a través del diseño de estudios longitudinales (Cummings et al., 2006; El-Sheikh et al., 2008; El-Sheikh & Whitson, 2006; Harold et al., 2004), así como variables intrapersonales en el caso de los progenitores, especialmente la presencia de sintomatología depresiva (Du Rocher & Cummings, 2003; Du Rocher, Papp, & Cummings, 2004; Keller, Cummings, Peterson, & Davies, 2008; Kouros, Papp, Goeke-Morey, & Cummings, 2014; Papp, Cummings, & Goeke-Morey, 2005; Papp, Goeke-Morey, & Cummings, 2004).

En la mayoría de estas investigaciones citadas, los resultados respaldan el papel activo que estas variables desempeñan. No sólo demuestran la fiabilidad de los componentes del modelo, sino también la participación de un amplio grupo de factores que tienen un papel en el resultado de la asociación entre conflicto y ajuste del hijo. Todo ello ha permitido avanzar en la comprensión e intervención para el manejo de esta realidad. Sin embargo, es mucho el camino que queda por recorrer. Los resultados hasta la fecha muestran relaciones moderadas y mediaciones parciales. Todavía quedan preguntas por responder y factores que describir y entender.

## 1.6 CONCLUSIONES

Desde esta investigación, se pretende continuar con el trabajo ya comenzado tiempo atrás por otros autores cuya finalidad compartida es poder responder a las siguientes preguntas: “¿Cómo afecta un conflicto interparental hostil al desajuste del hijo?” (Buehler et al., 1994, p. 409), “¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuáles el conflicto ejerce influencia sobre el ajuste del niño?” (Faubert, Forehand, McCombs Thomas, & Wiersen, 1990, p.1112). Del análisis expuesto en este capítulo se extraen una serie de conclusiones en relación a posibles vacíos en la investigación existente que instan sobre los futuros pasos a seguir:

1. **Comprobación de un modelo que aúne ambas concepciones:** A pesar de que ambos modelos han mostrado ser complementarios en vez de contrapuestos, son pocos los estudios que los han medido de manera conjunta (Siffert & Schwarz, 2011). Un modelo unificado es aquel que afirma que tanto las cogniciones problemáticas e inseguridad emocional en la relación tienen asociaciones únicas con los problemas de conducta en el hijo, y por lo tanto, que ambos elementos son requisito necesario para una comprensión global. Desde esta perspectiva, el sistema de respuesta emocional y cognitiva se solapan entre sí, por lo que una no puede ser medida sin la otra (Buehler et al., 2007). En el Anexo 2, se presentan las principales características y resultados del total de investigaciones a las que se ha tenido acceso y que han comprobado la propuesta de un modelo único. Estos estudios, a pesar de encontrar en algunos casos patrones diferentes de resultados, respaldan una conjunción unificada para el estudio del conflicto interparental. Su inclusión dotan de riqueza y complejidad al estudio, permitiendo obtener resultados más fieles a la realidad estudiada.
2. **Adolescencia como etapa crucial dejada de lado:** Se trata de un período que se considera relevante por la reorganización que se produce entre persona-entorno,

especialmente en vinculación con las relaciones entre el adolescente y sus padres (Collins & Steinbers, 2006). Se producen cambios relacionados con la autonomía que son negociados entre los padres y el adolescente (Cui, Donnellan, & Conger, 2007) como consecuencia de un cambio sustancial en la naturaleza de las relaciones con los iguales (Rubin, Bukowsky, & Parker, 2006). Además de cambios en las relaciones, también se experimentan cambios físicos, emocionales y cognitivos (Collins & Steinberg, 2006) que señalan el comienzo de un nuevo período de individuación del sujeto (Schwarz, Stutz, & Ledermann, 2012). Todo ello, puede favorecer la aparición de conflicto entre padres e hijos (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991). Sumándose a estos factores de riesgo, también se ha demostrado cómo a pesar de que la inmensa mayoría de la literatura en este contexto se ha llevado a cabo durante la infancia (Cui et al., 2007), exposición a conflicto intenso y repetido también predispone a la aparición y proliferación de problemática internalizante y externalizante en esta etapa (Cui, Conger, & Lorenz, 2005; Cummings & Davies, 1994; Doyle & Markiewicz, 2005; Formoso, Gonzales, & Aiken, 2000; Ghazarian & Buehler, 2010; Gottman & Notarius 2000, Grych & Fincham, 1990; Underwood, Beron, Gentsch, Galperin, & Risser, 2008). Todo lo anterior muestra que la adolescencia es un período de alta vulnerabilidad. Resultados obtenidos por investigaciones cómo la llevada a cabo por Justicia y Canton (2011) parecen indicar que quizás su mayor capacidad para comprender los aspectos sociales de las relaciones implicadas en los conflictos, les hace ser más conscientes de esta realidad y sus posibles consecuencias. Sin embargo, la inmensa mayoría de resultados encontrados hablan de realidades vinculadas con la infancia y la Preadolescencia, por lo que es necesario el diseño de investigaciones durante esta etapa evolutiva para poder

comprender sus características y resultados, línea tomada por muchos de los estudios que han medido ambos enfoques de manera conjunta.

3. **Crianza parental como realidad independiente pero íntimamente relacionada con conflicto interparental en su impacto en el bienestar del hijo:** Las relaciones entre padres e hijos se muestran permeables a los estilos de interacción efectuados por los cónyuges, al tiempo que influyen en su ajuste (Musitu, Martínez, & Murgui, 2006). Ambos constructos, crianza y relaciones maritales, son procesos predictores de su bienestar (Krishnakumar, Buehler, & Barber, 2003). El malestar emocional y las distracciones originadas por el conflicto interparental drenan los recursos parentales o hacen menos probable que proporcionen cariño, apoyo y una estructura definida, lo que impacta en su bienestar (Lindsey, MacKinnon-Lewis, Campbell, Frabutt, & Lamb, 2002; O'Donnell et al., 2010).

Por ello, para entender como el conflicto marital aumenta el riesgo de desarrollo de problemática en el hijo es necesario examinar otros contextos familiares, especialmente aquel vinculado con la crianza y sus relaciones (Cummings & Davies, 2002a; Fosco & Grych, 2007; Grych & Kinsfogel, 2010; Kaczynski, Lindahl, Malik, & Laurenceau, 2006). Esta relación padre-hijo, ha sido el centro de gran parte de la investigación llevada a cabo en conflicto, en parte por la importancia de la crianza en el desarrollo del hijo y, en parte, por dicha interdependencia (DeBoard-Lucas et al., 2010; Erel & Burman, 1995; Grych, 2002).

Ya en 1982, Emery afirmaba cómo altos niveles de conflicto pueden llevar a cambios en los estilos de crianza que pueden afectar negativamente al niño, afirmación que ha sido respaldada por metaanálisis publicados más recientemente (Buehler & Gerard, 2002; Krishnakumar & Buehler, 2000). Además, el poder de este constructo no

radica únicamente ante una realidad de conflicto negativa. Si bien dimensiones negativas del *Parenting* pueden exacerbar los efectos del conflicto, aspectos positivos pueden protegerlo de los efectos adversos (Davies et al., 2002b; El-Sheikh & Elmore-Stanton, 2004; Skopp, McDonald, Jouriles, & Rosenfield, 2007).

Independientemente de su amplio respaldo, existen igualmente vacíos y limitaciones identificadas. Por ejemplo, gran parte de los estudios se han llevado a cabo empleando medidas de crianza paterna y materna compuestas o únicamente maternas (Rhoades et al., 2012; Siffert, Schwarz, & Stutz, 2012), dejando de lado la aportación única realizada por cada progenitor de manera independiente. Adicionalmente, en muchos casos, únicamente se han examinado uno o dos aspectos de crianza, por lo que se sabe poco sobre aquellos aspectos concretos que explican la asociación entre conflicto y desajuste del hijo (Buehler, Benson, & Gerard, 2006).

4. **Necesidad de identificar nuevos mecanismos clave en la asociación:** A través de estos dos enfoques y los estudios llevados a cabo teniendo como guía los mismos, se han identificado mecanismos que explican en parte la relación entre el conflicto interparental y problemas de ajuste en los hijos (Moura, Dos Santos, Rocha, & Matos, 2010).

Sin embargo, el papel de factores intrapersonales del propio hijo como elementos que determinan la vivencia y resultados, no han sido estudiados en profundidad. Dentro de este grupo posible de variables, la regulación emocional se conforma como un elemento de base central. De hecho, ya en el año 2000, Grych y colaboradores aventuraban la posibilidad de que otros procesos como la desregulación emocional también fueran responsables primarios del desarrollo de problemática externalizante, comportamientos disruptivos y agresivos, en aquellos hogares con altos



niveles de conflicto. Del mismo modo, regulación emocional es uno de los tres componentes identificados en la seguridad emocional. Desde este enfoque, una exposición repetida a situaciones de conflicto interparentales hostiles y amenazantes, disminuye la capacidad de los hijos para regular sentimientos negativos de rabia, tristeza o miedo (Siffert & Schwarz, 2011). Sin embargo, desde este modelo esta dimensión se conceptualiza principalmente cómo regulación emocional en la exposición al conflicto y no como un constructo más amplio que define el modo en el que el hijo interpreta y rige su conducta tal y como otros autores han demostrado (Harold et al., 2004; Siffert & Schwarz, 2011).

Regulación emocional es un proceso multifacético y dinámico que juega un rol clave en el bienestar del hijo (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995). En concreto, constituye uno de los conceptos más importantes y críticos del desarrollo psicológico (Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006) y permite comprender el modo en que los individuos logran adaptarse a distintas situaciones de su entorno.

Al mismo tiempo, una dimensión vinculada estrechamente con este constructo es el humor. Se trata de una variable que ha sido conceptualizada como una forma de afrontamiento que envuelve procesos transaccionales y multidimensionales relacionados con cómo la persona maneja una situación de estrés (Erickson & Feldstein, 2007). Su interés e importancia radica en que se trata de una táctica esencial a la hora de analizar y hacer frente a las situaciones que acontecen alrededor de la persona. Su poder se basa en su capacidad para cambiar la manera en que la persona evalúa un hecho estresante, puede resultar de especial utilidad a la hora de eliminar emociones negativas experimentadas, así como en distraer la atención de sucesos estresantes sobre los que se puede no tener control (Samson & Gross, 2012). En

concreto, una noción compartida es el rol importante que diferencias individuales en los estilos de humor pueden jugar en el bienestar de una persona (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003).

Ambos conceptos han demostrado ejercer una función básica en el desempeño y bienestar de una persona. Sin embargo, dentro de este contexto en cuestión su análisis ha sido mínimo para regulación emocional y nulo en el caso de humor. Ante tal realidad, el presente trabajo pretende contribuir con la propuesta de un modelo conjunto que además de aunar ambos modelos teóricos y un estudio de la crianza parental multidimensional e independiente para ambos progenitores como variable predictora de la ecuación, y analice el papel que ambos factores intrapersonales del hijo desempeñan cómo posibles factores de riesgo y/o protección.

Una vez expuesto un análisis exhaustivo de ambos modelos y sus trayectorias de investigación, los dos capítulos posteriores se van a centrar en la descripción de lo formulado por la literatura en relación a crianza parental, regulación emocional y humor con el objetivo de obtener una comprensión profunda que permita la formulación de un modelo y su posterior análisis.

## 2. SOCIALIZACIÓN Y CRIANZA PARENTAL

La familia constituye el primer marco de referencia que tienen los hijos (Flores, Cortés, & Góngora, 2009; Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013). En su entorno establecen los primeros vínculos afectivos y crean las bases de su identidad y del desarrollo de su autoestima (Grang, 1988).

Independientemente de la naturaleza cambiante de las familias de hoy, los padres continúan jugando un papel fundamental en su desarrollo (Clark- Stewart & Dunn, 2006; Patock & Morgan, 2007). Este papel e influencia lo desempeñan a través de lo que se conoce con el término de socialización. Se trata de un proceso que hace referencia a la manera en que un niño, a través de la educación, la formación, la observación y la experiencia, adquiere habilidades, motivaciones, actitudes y comportamientos que son necesarios para adaptarse con éxito a una familia y cultura (Ladd & Pettit, 2002). Proporciona el espacio y las herramientas para la adquisición de aquellos aspectos necesarios para su integración en la sociedad (Molpeceres, Musitu. & Lila, 1994).

Este proceso de socialización ocurre a través de las relaciones e interacciones, así como de la observación, modelado y ensayo-error (McCall & Simmons, 1982), lo cual concede un papel central a la familia.

Las relaciones de calidad entre padres e hijos promueven el ajuste psicosocial del hijo, lo cual, lleva a plantear la importancia de la socialización parental y la atmósfera familiar como aspectos significativos en el logro de la seguridad personal, de factores de resiliencia y de la madurez psicológica del hijo, constituyendo así un factor clave para explicar la conducta del niño y adolescente (Bulnes, Ponce, Huerta, Santivañez, Atalaya et al., 2008).

## **2.1 MODELOS TEÓRICOS**

Son diversos los modelos y teorías que han explicado y dotado de significado a este proceso tan complejo y crucial y, de esta forma, han tratado de contribuir al estudio de los mecanismos que median entre la socialización y el bienestar de los hijos.

Dentro del grupo de modelos que se han centrado en el campo de la socialización, la Teoría del Apego y la Teoría del Aprendizaje social constituyen dos grandes enfoques cuyas aportaciones han favorecido el desarrollo de la conceptualización e investigación en el campo de la crianza y educación parental.

### **2.1.1. Teoría del Apego de Bowlby.**

La aceptación y rechazo interpersonal son situaciones psicológicamente potentes. Sentir que uno es querido, apreciado y válido fomenta el bienestar, la autoestima y confianza; mientras que sentir que uno no gusta, es excluido o poco apreciado evoca emociones negativas, baja autoestima y puede dar lugar a reacciones antisociales (desde la agresividad al aislamiento).

Estas vivencias de rechazo y aceptación se experimentan por primera vez a través de las primeras experiencias con los padres o cuidadores principales (Erozkan, 2009). Es en esas primeras relaciones cuando se establece, entre ambas figuras, un vínculo de apego. Estos estilos de apego tienen un papel importante en el desarrollo y bienestar personal. La Teoría del apego de Bowlby (1982) es el modelo más elaborado de los mediadores psicológicos, vinculando el rechazo temprano con el posterior funcionamiento interpersonal. Propone que los niños desarrollan modelos mentales sobre sí mismos y las relaciones, basándose en la seguridad temprana de las relaciones padre-hijo y que, estos modelos, influyen en sus posteriores relaciones (Brenan, Broque, & Hammen, 2003; Erozkan, 2009).

En el estudio del campo de la crianza parental, el apego proporciona un marco en donde se expone y puntualiza la tendencia e importancia que el establecimiento de relaciones cercanas y seguras tienen en el desarrollo de una persona. Hace referencia a la existencia de una tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con otras personas significativas desde los primeros años de vida (Bowlby, 1982). Concretamente, la vinculación entre padres e hijos juega un importante papel en el funcionamiento y desarrollo de la personalidad (Yu, Wang, Qian, Jang, Livesle, et al., 2007).

### **2.1.2 Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.**

Bandura sostiene que el comportamiento humano no se desarrolla únicamente a través de un aprendizaje experiencial. Afirma que también se aprende de una manera indirecta, mediante la observación y representación simbólica de otras situaciones o personas. Desde su teoría postula que el aprendizaje depende de variables ambientales o personales (resaltando entre todas ellas la actitud) que se combinan e interaccionan de una manera compleja (Bolívar, Hernández, & González, 2008; Sánchez & Ferriani, 2004).

Esta autora afirma que los padres son el elemento clave influyente en la adquisición del lenguaje, manejo de las emociones, interiorización de valores, así como, en el aprendizaje de todos aquellos comportamientos que la sociedad propone como adecuados. Es en este grupo primario, donde las relaciones se caracterizan por su proximidad, donde se establecen los roles y normas (Bolívar et al., 2004).

### **2.1.3 Otros Modelos.**

Además de estos dos modelos, hay otra gran variedad de enfoques cuyas aportaciones en el campo de la socialización parental y su influencia en el bienestar de los hijos han

contribuido a una comprensión más ajustada de los mecanismos intervinientes. Estos modelos han aportado una explicación propia sobre cómo se produce la socialización parental, lo cual permite determinar aspectos clave para una saludable consecución, detectar aquellos funcionamientos negativos e intervenir en los aspectos necesarios para un cambio deseado. Dentro de esta variedad de modelos existentes se encuentran: la teoría del Molde Social, la Teoría de la Individuación, el Modelo de los Efectos Recíprocos y, por último, el Enfoque Sistémico. El primero de ellos, el modelo del molde de la socialización (Hartup, 1978; citado en Stice & Barrera, 1995), describe los procesos de socialización de la familia como un molde en donde el niño es colocado y a través del cual se le va dando forma. Sin embargo, mientras el modelo del Molde Social señala la influencia del padre y madre sobre el resultado del hijo en base al molde que éstos hayan marcado para él (una única dirección), la Teoría de la Individuación, el Modelo de los Efectos Recíprocos y el Modelo Sistémico la consideran una relación de doble sentido y dirección. La Teoría de la individuación, la cuál ha sido testada con colectivo adolescente, sugiere que los vínculos emocionales positivos entre padres e hijos adolescentes permiten la cohesión y adaptabilidad de sus interacciones mientras fomentan, a su vez, la individualidad de los adolescentes. A través de las interacciones padre-hijo, se producen conflictos como resultado de la no consecución de las expectativas de los padres por parte de los hijos, lo cual conduce a conflictos por la lucha de poder en el caso del padre y de la independencia en el caso del adolescente. Estas interacciones promueven tanto la cercanía como el conflicto (Caron, Weiss, Harris & Catron., 2006). Mientras tanto, el Modelo de los Efectos Recíprocos, postula que no sólo los comportamientos del padre influyen en el hijo, sino que el comportamiento de este último también afecta al suyo. Esto es, su conducta también provoca reacciones en los padres y que las prácticas de crianza parentales también influyen en el hijo (Sameroff, 1975).

Por último, a diferencia de los modelos anteriores, el Enfoque Sistémico, además de incluir factores individuales y de relación entre padres e hijos, tiene en cuenta aspectos contextuales en el estudio de la socialización familiar.

Dentro de este enfoque, Belsky (1984) en su modelo de proceso de crianza parental, postula tres fuentes generales de influencia en el funcionamiento de los padres: los recursos personales de los padres, considerando la personalidad como la mayor influencia (directa e indirecta), las características de los hijos y las fuentes de estrés contextuales y de apoyo. La investigación empírica existente respalda su idea de la influencia de las características del niño, como puede ser el temperamento. A su vez, desde este modelo también se ha determinado el impacto de diversas fuentes de estrés y apoyo como, por ejemplo, el trabajo o las relaciones sociales. Sin embargo, con respecto a factores de personalidad, los estudios empíricos de validación son escasos (de Haan, Prinzie, & Dekovic, 2009).

A través de sus estudios, los modelos sistémicos han contribuido al fomento de un mayor interés en el abordaje de la interconexión entre variables familiares y de ajuste, examinando los comportamientos de los padres y el bienestar en la infancia y adolescencia (Milevsky, Schlechter, Netter, & Keehn, 2007).

## **2.2 CRIANZA PARENTAL COMO MECANISMO DE SOCIALIZACIÓN**

La crianza parental, elemento común y constante en la vida familiar (Wong, Mclwain, & Harberstdat, 2009), constituye un espacio y mecanismo a través del cuál los padres pueden transmitir a sus hijos valores, modelos de pensar y actuar, directrices...etc (Baumrind, 1971). Además, se trata de una de las áreas más estudiadas y con mayor apoyo con respecto a su influencia en el bienestar psicológico (Brenna et al., 2003), comportamental (Dadds, Maujean, & Frase, 2003) y evolutivo de los niños (Rosa-Alcazar, Parada-Navas, & Rosa-Alcázar, 2014;

Jarvis, 2005; Prinzie, Stams, Dekovic, Reijntjes, & Belsky, 2009; Schofield, Martí, Stockdale, Conger, & Widaman, 2009; Strohschein, Gauthier, Campbell, & Kleparchuk, 2008). Más concretamente, el estilo de crianza junto con el patrón general de paternidad y el funcionamiento familiar se conforman como importantes factores clave.

### **2.2.1 Relación entre crianza parental y bienestar en niños y jóvenes.**

La crianza parental tiene un significativo impacto en los hijos y su desarrollo (Bailey, 2005). Aquellos padres que optan por prácticas educativas dentro de un marco equilibrado con una buena regulación emocional, suelen tener hijos socialmente adaptados y regulados como consecuencia de hábitos de crianza cuya base radica en la disciplina y el afecto (Maccoby & Martín, 1983).

Concretamente, se ha demostrado que una crianza positiva que incluye calidez e implicación promueve el desarrollo de *competencias sociales y conductas prosociales* en los hijos y se correlaciona negativamente con la aparición y evolución de problemas externalizantes e internalizantes (de Haan et al., 2009; Laible, Carloy, & Roeschz, 2004; Scrimgeour, Blandon, Stifter, & Buss, 2013).

Por ejemplo, se ha observado que una crianza basada en la calidez y aceptación contribuye positivamente a las autoevaluaciones y a los sentimientos de autoestima de los hijos, componente básico en el bienestar y satisfacción general (Aguilar, Van Berneveld, Fuentes, & Santocini, 2011).

Por otro lado, dentro del área del *rendimiento académico* y la autorregulación en relación al logro académico en la adolescencia (Hardy, Padilla-Walker, & Carlo, 2008), numerosos estudios apoyan la idea de la existencia de una relación entre dimensiones del ambiente familiar y el rendimiento (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein,



2000), aunque postulan que se trata de una relación indirecta en donde las características cognitivas y motivacionales del hijo median en el resultado. Parece haberse encontrado que la implicación paterna es la variable con más poder explicativo, más que aquellas que definen las características de la familia en sí misma (González-Pienda, Núñez, Álvarez, González-Pumariega, Roces et al., 2002).

A su vez, dentro del campo de la *creatividad*, se sospecha que las diferencias individuales al respecto, se deben a la influencia inmediata de condiciones sociales. El apoyo social se ha definido como determinante en el mantenimiento de la creatividad. Más concretamente, el componente de la aceptación, un continuo dentro de la crianza parental, parece ser el eje central del entorno para su desarrollo y no desaparición (Lim & Smith, 2008).

Por último, mencionar su relación con la *interiorización de valores* saludables y los *comportamientos morales* adecuados. Ambos aspectos son de vital importancia para un buen funcionamiento en sociedad y para la regulación de manera independiente y autónoma de pensamientos, emociones y comportamientos acorde con estos valores. Sin embargo, es de resaltar la escasez de estudios en este campo (Hardy et al., 2008).

Dentro del área de la crianza parental también se han observado efectos perjudiciales que una mala práctica producen en el funcionamiento y bienestar del hijo, influyendo en el desarrollo de problemas externalizantes e internalizantes en los hijos e hijas (Linares, Rusillo, Cruz, Fernández, & Arias, 2011; Trenas, Osuna, & Cabrera, 2012). Algunos de estos **problemas externalizantes** son:

1. *Agresión, robo, incumplimiento, mentira y violación de las normas*. Estos comportamientos suponen un importante coste sanitario, educativo, de servicios comunitarios y sistemas judiciales. Sin una intervención efectiva, la mayoría de ellos pueden desembocar en el desarrollo de una dinámica de vida disfuncional (Loeber & Farrington,

2000). Una de las variables de riesgo que se propone como central en el desarrollo y mantenimiento de este tipo de problemas es la exposición a una crianza o paternidad problemática (Dadds, 1995). De hecho, se sostiene que las intervenciones específicas cuyo objetivo es la mejora de las prácticas de la disciplina, reducen los riesgos de conducta antisocial (Dogan, Conger, Kee, & Masyn, 2007).

Hay autores que sostienen una vinculación entre prácticas de crianza inadecuadas y los problemas de comportamiento a través de deficiencias en la supervisión, la hostilidad, el rechazo, las interacciones coercitivas y disciplina dura e inconsistente (Dogan et al., 2007). Por ejemplo, concretamente la hostilidad o dureza parental (gritos, críticas, amenazas, e incluso, agresión física) puede ser uno de los factores que sitúe al hijo, en la época de la adolescencia, en una situación de riesgo como consecuencia de unos padres que debido al estrés, temas de preocupación, etc. se muestran menos sensibles y receptores (Buehler, Benson, & Gerard, 2006).

Diversos estudios han establecido una conexión entre la conducta agresiva de los niños y adolescentes y los estilos y prácticas parentales con una disciplina severa, una educación maternal coercitiva, una ausencia de comportamientos afectuosos y una conducta materna negativa y directiva (Sánchez-Martín, Azurmendi, Fano, Braza, et al., 2009).

De igual manera, en el caso de la delincuencia hay varios estudios como el llevado a cabo por Farrington (1995), en donde se observa que padres con hijos “delincuentes” también tienden a llevar a cabo prácticas de crianza ineptas, como puede ser ejercer una disciplina errática y dura, o bien pasiva y negligente. De manera particular, los aspectos de disciplina y control se han encontrado como clave para la explicación y desarrollo de este tipo de conducta antisocial.

2. Por otro lado, parece haberse encontrado una serie de aspectos que son comunes en las familias de niños con *déficit de atención (TDAH)* Estos factores son: altos niveles de negatividad en las interacciones padre-hijo, estrés de los hijos y la psicopatología parental, en particular en familias con niños más jóvenes y aquéllos que co-producen problemas de conducta.

Una de las hipótesis que se plantea es que los comportamientos desafiantes tempranos asociados al TDAH pueden producir una serie de acontecimientos en cadena que provoquen reacciones negativas desde su medio ambiente (angustia y desadaptación de los padres), fomentando el desarrollo de problemas de conducta en ellos. De hecho, una de las conclusiones que obtienen es que tanto factores intrapersonales del hijo como la conducta de crianza parental pueden ser factores clave, especialmente en su aparición, evolución y en el desarrollo de problemas de conducta concurrentes (Trenas, Félix, & Cabrera, 2008; Walther, Cheong, Molina Pelham, Wymys, Belendiuk et al., 2012).

3. También han sido objeto de estudio los *trastornos de alimentación* en países occidentales, dado el aumento de prevalencia y el alto impacto económico, social y psicológico (Golan & Crow, 2004).

Los resultados parecen indicar la existencia de una serie de factores relacionados con el subsistema parental vinculados con la aparición y mantenimiento de los trastornos de alimentación. Alguno de estos factores son: la conducta parental de alimentación y un estilo basado en la sobreprotección (Golan & Crow, 2004; Yahav, 2007). Un estudio longitudinal reveló que en chicas de entre 12 y 16 años con déficit en apoyos (bajo apoyo e intimidad) tanto maternos como paternos, aumentaban las posibilidades de desarrollo de una insatisfacción corporal (Barker & Galmbos, 2003).

4. Otra problemática externalizante relacionada es el *consumo de sustancias*, conducta cuyas consecuencias adversas pueden derivar en una mayor probabilidad de conductas sexuales de riesgo o efectos graves en la salud del consumidor (Cook, Coomer, Wiesenfeld, Chang, Tarter et al., 2006; Moore, Auguston, Moser, & Budney, 2005). Las vías que favorecen el consumo son complejas y variadas. Pueden implicar una confluencia de influencias genéticas, culturales y/o medio-ambientales que pueden afectar directa o indirectamente (Patock & Morgan, 2007). Concretamente, el entorno ha sido reconocido como una de las influencias más importantes en su aparición durante la adolescencia; de manera más particular entornos con altos niveles de violencia, adversidad, estrés, consumo de drogas de los padres, disciplina y comunicación ineficaz, así como una pobre relación entre hermanos (Skeer, Normand, Buka, & Gilman, 2009). De igual modo, las investigaciones también sugieren que los estilos de crianza se relacionan con una propensión al consumo. Por ejemplo, abuso del consumo del alcohol en aquellos adolescentes que percibían bajos niveles de control parental o cuyos padres mostraban altos niveles de control pero niveles bajos de calidez (Montgomery, Fisk, & Craig, 2008; Wang, Dishion, Stormsha, & Willet, 2011).

Dentro del polo de la **problemática internalizante**, los modelos cognitivos de la psicopatología subrayan el impacto que los primeros eventos tienen en el desarrollo de estilos cognitivos tempranos que medían en la posterior experiencia de *la ansiedad y depresión* (Alloy, 2001). La mayoría de las teorías que unen psicopatología infantil con estilos de crianza postulan procesos causales que vinculan ambas dimensiones. Plantean que conductas específicas de los padres influyen en el desarrollo y mantenimiento de la psicopatología infantil (Yahav, 2007).

1. Desde este enfoque se sugiere que patrones específicos de vinculación, caracterizados por un sobrecontrol y una atención baja, pueden ser factores clave en el

desarrollo de la *depresión y ansiedad*\_(McGinn, Cukor, & Sanderson, 2005; Palos, Ocampo, Casarín, Ochoa, & Rivera, 2012).

Además se ha tratado de establecer vínculos concretos entre el desarrollo de la ansiedad o depresión, los efectos de estilos cognitivos relacionados con la percepción de control y las atribuciones para el fracaso por un lado, y los estilos de crianza de los hijos por el otro. Al igual que la crianza puede ser un factor de protección en este tipo de problemática, ciertas prácticas o patrones negativos y desadaptativos de funcionamiento pueden favorecer su aparición. Por ejemplo, aquellos adolescentes que describen a sus padres como agentes que persiguen un control psicológico o se caracterizan por bajos niveles de atención y capacidad de respuesta, se asocian con la aparición o frecuencia de estos trastornos. Igualmente la relación entre estilo cognitivo y depresión también se ha examinado desde las formas más graves de prácticas disfuncionales como lo son el abuso infantil y maltrato (McGinn et al., 2005).

3. La ausencia de cuidados parentales adecuados que promuevan la *autonomía* y establezcan un vínculo seguro entre padres e hijo, también parece relacionarse con la presencia de bajos niveles de confianza de los jóvenes en sí mismos, junto a la presencia de dificultades para el establecimiento de relaciones cercanas basadas en el apoyo y la confianza. Aquellos hijos cuyas relaciones se caracterizan por esta falta de confianza, pueden tener como resultado un sentimiento de indefensión aprendida, perjudicando el progreso hacia la independencia y desarrollo de la personalidad con los consiguientes riesgos sociales. Todo ello les coloca en una posición de riesgo para el desarrollo de la depresión (Betts, Gullone, & Allen, 2009). Además, aquellos casos en los que el control y la intromisión psicológica defina la crianza de los padres pueden tener un efecto perjudicial en el establecimiento y desarrollo de la *autoestima* (Putnick, Hendricks, Painter, Suwalsky, & Collins, 2008).

## 2.3 ¿CÓMO CONCEPTUALIZAR LA CRIANZA PARENTAL?

A pesar del consenso establecido referente a su papel relevante en el bienestar y desarrollo de los hijos, la crianza conforma un concepto complejo y extenso. La paternidad o crianza parental puede ser estudiada desde varios enfoques no excluyentes entre sí: dimensiones, estilos educativos y prácticas específicas vinculadas a la paternidad (de manera aislada o a través de un conjunto).

Las dimensiones son el marco desde donde conceptualizar los estilos. A su vez, se establecen como referente para la identificación y medición de prácticas de crianza concretas al permitir poder centrarse en un determinado número de factores vinculados a las relaciones padre-hijo, es decir, analizar su manifestación concreta (Gray & Steinberg, 1999).

En la Tabla 2.1 se recogen las principales dimensiones identificadas en la literatura.

Tabla 2.1

*Dimensiones identificadas en la literatura para el estudio de la crianza parental*

| DIMENSION  | DESCRIPCION                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disciplina | Comportamientos parentales que muestran el establecimiento de reglas de una manera clara, coherente y consistente garantizando su cumplimiento. Tiempo, coherencia e intensidad de las consecuencias negativas (Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993).                                                                                                         | <p>Positiva: Una disciplina clara, coherente y con consecuencias ajustadas a la situación o caso tiene una influencia positiva en el ajuste del niño (Prinzle, Onghena, &amp; Hellinck, 2007).</p> <p>Negativa: Una disciplina inconsistente, dura, laxa e incoherente, con uso de ordenes indirectas, falta de cumplimiento, falta de cariño en su práctica (Saramm, thomas &amp; Sarma 2006) se vincula con el desarrollo y mantenimiento de problemas externalizantes (Lahey, Moffitt, &amp; Caspi, 2003; Prinzle, Onghena, Hellincks, Grietens, Ghesquiere &amp; Colpin, 20003).</p>                                                                                           |
| Control    | Estrategias para gestionar el funcionamiento y comportamiento del niño través del uso de normas, reglamentos, y expectativas. Aplicación consistente de estas normas y reglamentos. (Saramma et al., 2006). Comunicación y cumplimiento de las normas, regulaciones y restricciones del comportamiento para regular su funcionamiento (Smetana & Daddis, 2002). | <p>Positivo: Prestación de expectativas claras de comportamiento maduro combinado con el establecimiento de límites coherentes y adecuados (Prinzle et al., 2009).</p> <p>Negativo: Ira, dureza, crítica e intervención física (Braungart-Rieker et al. 1997). Regulación desmesurada de las actividades y rutinas de sus hijos, fomentando la dependencia de éstos hacia sus padres e instruyendo la manera en que deben pensar y sentir (Barber, 1996). Induce a la indefensión (Garber &amp; Flynn, 2001), favoreciendo la aparición de una depresión o ansiedad al reducir la auto-percepción de dominio personal (Wood, 2006) . Problemas externalizantes en la juventud.</p> |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apoyo        | Conductas que manifiestan sensibilidad, capacidad de respuesta, simpatía e interés hacia el hijo (Buheler et al., 2006; Samper, Cortés, Mestre, Nácher & Tur, 2006). Incluye el elogio, conductas de aprobación, alentar, ayudar, cooperar y expresar cariño y afecto físico. Estos comportamientos funcionan con el objeto de comunicar la aceptación y aprobación de los padres hacia el hijo (Buheler, et al., 2006).                                         | Positiva: Se asocia con un mejor desarrollo y adaptación (Shek, 2002), persistencia en las tareas e imagen positiva del niño sobre sí mismo., un apego seguro y una seguridad emocional por parte de los hijos (relacionado con un funcionamiento adaptado). Además, son dimensiones esenciales para resultados positivos de desarrollo, incluyendo el dominio, regulación de la emoción, y la cercanía interpersonal (Bugental & Grusec, 2006).                          |
| Calidez      | Expresiones de apoyo físico y emocional. Demostración de afecto, cuidado, compasión y evaluación positiva del hijo (Barber et al., 2005).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Negativa: Conductas antisociales y problemas externalizantes e internalizantes (Saramma et al., 2006).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Dureza       | Uso de comportamientos hostiles y/o uso del castigo físico (Baumrind, 1993; Maccoby & Martin, 1983; Rothbaum & Weisx, 1994).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Aceptación   | Calidez y capacidad de respuesta en la crianza (aceptación de los sentimientos y comportamientos del hijo, escucha activa, uso de la alabanza y reflexión...etc.), así como implicación emocional y comportamental en su vida y actividades (Maccoby, 1992).                                                                                                                                                                                                     | Positiva: Relacionado con el autoconcepto (Putnick et al., 2007). Se asocia con resultados positivos y con la disminución de problemas de conductas y síntomas depresivos (Gonzales et al., 2000).                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Rechazo      | Reacciones de indiferencia ante conductas y comportamientos de los hijos adecuadas a las normas familiares (Musitu & García, 2001).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Negativa: Se vincula con la aparición y desarrollo de psicopatología en el hijo (Dwairy, 2010). y con una disminución en la puesta en marcha de conducta prosocial (Gulay, 2011). Se han observado efectos a largo plazo como una mala calidad de las relaciones de pareja en aquellos hijos que han experimentado rechazo parental (Parade, Leerkes, & Helms, 2013).                                                                                                     |
| Modelado     | Hace referencia al papel del padre como modelo de comportamiento que muestra y transmite al hijo cómo debe actuar para poder obtener un funcionamiento ajustado a lo que se le exige (Calleja, García-Señorán, & González, 1996). En definitiva, la conducta paterna se convierte en un modelo a imitar para el niño (Pérez, 2007).                                                                                                                              | Positiva: Si los padres constituyen un modelo positivo para el hijo, influyen de manera positiva en el desarrollo y bienestar del hijo y sus habilidades para enfrentarse a la vida con éxito (Richaud de Minzi, 2009).<br><br>Negativa: Fomento de un comportamiento (recompensando los problemas de manera catastrófica) y la extinción (a través del castigo, por ejemplo) de expresiones de afrontamiento y estrategias de resolución (Whaley, Punto & Sigman, 1991). |
| Seguimiento  | Supervisión activa de los padres y conocimiento del paradero del niño, actividades y amigos (Hayes, Hudson, & Matthews, 2003; Stattin & Kerr, 2000). Estilo de gestión de los padres.                                                                                                                                                                                                                                                                            | Positivo: Si se adaptan al momento evolutivo y, a medida que sus hijos crecen, fomentan la autonomía e independencia.<br><br>Ausencia: Problemas de conducta antisocial en el hijo (Dishion & McMahon, 1998; Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003).                                                                                                                                                                                                                         |
| Autonomía    | Alentar a los niños a explorar activamente, descubrir y formular su propia visión y metas. Apoyo activo de la capacidad del niño a tener auto-iniciación y ser autónomos (Mageau & Vallerand, 2003; Ryan et al. 2006).<br>«La medida en que los padres emplean disciplina no coercitiva y democrática y, alientan al adolescente a expresar su individualidad dentro de la familia." (Steinberg, Mounts, Lambom, & Dombusch., 1991, p. 25).                      | Positiva: El fomento de la autonomía se presenta como eficaz en la promoción de la internalización de las normas y, en consecuencia, en el desarrollo moral de los niños (Grusec, Goodnow, & Kuczynski, 2000; Kochanska, 2002). Además, una comunicación efectiva y de calidad, promueve sentimientos de seguridad y apego. Mejora las relaciones padres-hijos. A su vez, se relaciona con la formación de la identidad y capacidad de asumir roles (Cooper et al; 1982). |
| Comunicación | Frecuencia de las discusiones y el grado de intercambios positivos y negativos durante los debates (Saramma et al., 2006). Esencial para la disciplina efectiva, incluido el establecimiento de normas, expectativas y consecuencias, y para el uso del razonamiento como una estrategia para incrementar la internalización de las normas y estándares. Permite a los hijos entender las normas apropiadas de conducta y los roles (Le, Ceballo, et al., 2008). | Negativa: Baja autoestima, problemas para alcanzar una madurez saludable e internalización de los problemas (Pettit et al., 2001).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Control psicológico | <p>Estrategias para gestionar los procesos emocionales y psicológicos de los hijos con el fin de poder manejar su conducta (por ejemplo, vergüenza, culpa, el retiro de amor) (Saramma et al., 2006).</p> <p>Intento de los padres de controlar las actividades del hijo de una manera que afecta negativamente a su mundo psicológico y, por lo tanto, mina su desarrollo psicológico (Smetana &amp; Daddis, 2002) Limita la expresión, invalida los sentimientos, se manifiesta a través de ataques personales y la retirada del amor e induce a la culpa. Todo ello a través de una expresión emocional errática con cambios bruscos en las emociones expresadas (Shek, 2005).</p> <p>Difiere del control definido en términos generales ya que refleja los intentos de los padres para cambiar los pensamientos y sentimientos del niño (Sattin &amp; Kerr, 2000).</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Implicación         | <p>Tres dominios: Compromiso (atención integral al hijo), accesibilidad y responsabilidad (estar atento de las necesidades del hijo).</p> <p>Cuatro categorías: Motivación para involucrarse en la vida del hijo; habilidades y auto-confianza con el rol parental; estresores y apoyo social y, factores institucionales como las características del trabajo de los padres (Lam et al., 1987).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>Positivo: Competencia y motivación de logro (Pulkkinen, 1982), implicación en las actividades escolares y buen rendimiento académico por parte de los niños( Grolnick, Ryan, &amp; Delci, 1991).</p> <p>Ausencia: Desobediencia y agresividad (Grolnick et al., 1991).</p> |

Aún con esta variedad de dimensiones empleadas, una concepción bidimensional en relación a la crianza parental ha sido un común denominador en esta área (Musitu & García, 2001). A pesar de la existencia de pequeños matices que diferencian, según los autores, la definición y conceptualización de ambas dimensiones básicas, existe un consenso respecto a las dimensiones apoyo/implicación/amor y supervisión/control/ disciplina, como componentes clave (Bolívar et al., 2008). Algunos de estos modelos bidimensionales son: apego/capacidad de respuesta y control/exigencia (Baumrind, 1991); apoyo y control (Maccoby & Martin, 1983); aceptación/implicación e inflexibilidad/supervisión (Steinberg, Lamborn, Darling & Mounb, 1994), apoyo parental y disciplina/consistencia (Steinberg, 2007), aceptación/rechazo y dominio/sumisión (Symonds, 1939), calor emocional/hostilidad e indiferencia/compromiso (Baldwin, 1995), amor/hostilidad y autonomía/control (Schaefer, 1959), calor y permisividad/inflexibilidad (Searst et al., 1957); o calor afectivo/hostilidad y restricción/ permisividad (Becker, 1964).



Estas dimensiones constituyen el punto de partida y la base de la conceptualización, clasificación y desarrollo de la investigación en el campo de la crianza o *Parenting*.

Por otro lado, en la descripción de sus estudios, los investigadores han utilizado en diversas ocasiones las etiquetas “estilos de crianza” y “prácticas de crianza” de los hijos indistintamente (Spera, 2005). Sin embargo, Darling y Steinberg (1993) sugieren que para entender el proceso de socialización es importante distinguir entre dichos constructos. No obstante, a pesar de esta diferenciación, no conceptualizan estos elementos como excluyentes sino como factores clave, todos ellos, en el proceso de socialización parental. Esto es, componentes diferentes de un mismo proceso.

Una forma primaria de socialización parental de los hijos es mediante la comunicación de los objetivos sobre los que se desea su logro, las aspiraciones cuyo cumplimiento se espera y los valores que quieren que los hijos internalicen. Estos objetivos y aspiraciones describen las representaciones internas que los padres tienen para sus hijos y, a su vez, organizan y dirigen su comportamiento hacia ellos (Spera, 2005).

El modelo contextual de Darling y Steinberg (1993) usa los objetivos de socialización de los padres y sus valores como punto de partida en el sistema de socialización parental. Sugieren que esos objetivos de socialización conducen a diferentes prácticas de crianza para su consecución, por lo que los objetivos actúan como moderadores de las relaciones entre prácticas de crianza y los resultados del hijo.

El marco-contexto desde donde se formulan estos objetivos y en donde se aplican las prácticas de crianza está constituido por los estilos de crianza, definidos como una “constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en donde las conductas de los padres se expresan” (Darling & Steinberg, 1993, p.488).

### **2.3.1 Estilos de Crianza.**

Las dimensiones son constructos interrelacionados que co-ocurren, se influyen mutuamente y en el resultado final. Como se ha mostrado, son muchas las combinaciones propuestas entre estas dimensiones, dando lugar a la elaboración de estilos que miden los efectos de las dimensiones de manera conjunta (Stewart & Bond, 2002). Esta bidimensionalidad permite el establecimiento de clasificaciones conocidas como estilos parentales, al ser ambas dimensiones ortogonales cuyo cruce permite la caracterización de dichos estilos.

Como se ha descrito anteriormente, los estilos de crianza paterna constituyen uno de los elementos clave en la socialización familiar (López, Calvo, & Caro, 2008). Cada uno de ellos, refleja diferentes patrones naturales de los valores, prácticas y comportamientos de los padres (Baurind, 1991). Reflejan cómo los padres eligen supervisar el comportamiento de sus hijos (Patock & Morgan, 2007).

Los estilos educativos conforman un marco teórico más elaborado que las prácticas concretas y las actitudes parentales. Pueden ser considerados como una constelación o patrón de prácticas definidas como “Esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas de crianza parentales a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos de educación familiar” (López et al., 2008, p.82).

Relevante en este campo de investigación fue el trabajo de Diana Baumrind durante los años 60 y posteriori (Musitu & García, 2001). Su investigación comienza con el estudio de los niños en edad preescolar midiendo su autocontrol, independencia y confianza en sí mismos. Para ello, observaba las interacciones entre padres e hijo en busca de las relaciones entre los comportamientos de los padres en el hogar y el comportamiento de los niños en la escuela (Enten & Golan, 2008). Este primer trabajo inicial fundó las bases para la realización de

numerosos estudios que utilizaban como técnicas observaciones y entrevistas con los padres. El resultado fue la elaboración del enfoque tipológico más conocido e influyente (Spera, 2005), clasificación que categoriza los comportamientos y actitudes parentales de los hijos, dividiendo a los padres en función de su estilo educativo (Parra & Oliva, 2006).

Baumrind desarrolla su tipología atendiendo al nivel de control y exigencia de los padres sobre la conducta del hijo, y al cariño y sensibilidad que le muestran. A partir de ahí identifica, mediante la interrelación de las variables control, comunicación e implicación afectiva, tres estilos parentales: autorizativo, autoritario y permisivo. Determina cómo estos estilos educativos parentales correlacionan con el desarrollo de cualidades y características en los hijos (López et al., 2008).

Sin embargo, en el modelo de Baumrind ha habido autores que han observado una importante carencia en su concepto de estilo de crianza, el cual es utilizado para la detección de variaciones en los intentos parentales de controlar y socializar a sus hijos dentro de familias ubicadas dentro de un umbral de normalidad (Enten & Golan, 2008). Dentro de estas variaciones no se incluye la posibilidad de la existencia de un estilo parental negligente o indiferente.

Ante esta ausencia, Maccoby y Martín (1983) crearon una nueva tipología a partir de la confeccionada anteriormente por Baumrind: el modelo cuádruple de socialización parental, que en la actualidad se ha convertido en la clasificación más ampliamente aceptada (García & Gracia, 2009). Su contribución fundamental fue el dar un paso más allá, completando el modelo de la triple tipología dividiendo el estilo permisivo de Baumrind en dos estilos diferentes: el estilo indulgente y el negligente o indiferente.

Este modelo define los estilos de crianza como reflejo de dos elementos importantes de la paternidad: La capacidad de respuesta y la exigencia. La tipología resultante fue la definición de cuatro estilos de crianza:

1. *Estilo Autorizativo o Democrático* (alto control y alta aceptación/implicación): marcada por pautas de calor, disciplina no punitiva y coherencia. Son padres exigentes y sensibles a la vez, firmes pero no invasivos. Utilizan técnicas de disciplina basadas en el apoyo, fomentan vínculos seguros, contribuyen a la autonomía, se esfuerzan en dirigir las actividades del hijo pero de una manera racional y orientada al proceso, estimulan el diálogo verbal y reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los intereses y modos del hijo (Bolivar et al., 2004; Enten & Golan, 2008; Milevsky, et al., 2007; Patock & Morgan., 2007).
2. *Estilo Indulgente* (bajo control y alta aceptación/ implicación): bajos niveles de supervisión. Corresponde a padres más sensibles que exigentes, que evitan la confrontación (pocas exigencias y castigos), permiten que sus hijos se regulen de una manera autónoma, intentan comportarse de una manera afectiva aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Además, consultan con ellos las decisiones internas del hogar y les proporcionan explicaciones de las reglas familiares (Bolivar et al., 2004; Enten & Golan, 2008; Milevsky, et al., 2007; Patock & Morgan, 2007).
3. *Estilo Autoritario* (alto control y baja aceptación/ implicación): marcado por bajas pautas de calidez y una disciplina dura. Son padres que valoran la obediencia incuestionable, son exigentes y directivos con una tendencia al uso de técnicas punitivas e intentan modelar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo con un conjunto de normas de conducta sin potenciar el diálogo (Bolivar et al., 2004; Enten & Golan, 2008; Milevsky, et al., 2007; Patock & Morgan., 2007).

4. *Estilo Negligente* (bajo control y baja aceptación/ implicación): caracterizado por una baja capacidad de respuesta y exigencia. Los padres presentan dificultades para relacionarse con sus hijos, aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos y tienen pocas expresiones de afecto. Además no supervisan de manera sistemática las actividades de sus hijos, de hecho, en casos extremos puede dar lugar a un rechazo o descuido por parte de los padres (Enten & Gola, 2008; Patock & Morgan, 2007).

A través de los estilos educativos se ha estudiado la influencia de la socialización parental en el desarrollo y bienestar de los hijos. Algunas de las conclusiones obtenidas de estas investigaciones son las siguientes:

1. *Estilo Autorizativo*: se ha sugerido como el más beneficioso para el ajuste psicológico del hijo (Bahr & Hoffman, 2010; Patock & Morgan, 2007). Se le asocia con la presencia de conductas adaptativas y el fomento de vínculos seguros entre padre e hijo, lo que contribuye a un mayor sentimiento de autonomía (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). A través de este estilo los hijos pueden ser protegidos de conductas problemáticas (de comportamiento, delincuencia y consumo de sustancias) puesto que se vincula con el establecimiento de lazos positivos que promueven la competencia psicosocial y el éxito académico (Jarvis, 2005; Steinberg, 2001). Por otro lado, permite equilibrar la conformidad exterior y el logro con su propia individuación. En definitiva, se le define como uno de los predictores más coherentes de competencia desde la primera infancia hasta la adolescencia. (Enten & Gola, 2008).
2. *Estilo Autoritario*: los hijos tienden a tener un buen desempeño en la escuela pero desarrollan peores habilidades sociales (se ha observado una mayor predisposición al

desarrollo de problemas externalizantes), una autoestima más baja y mayores niveles de depresión (Calkins, 2002).

3. *Estilo indulgente*: en este caso, los hijos tienden a ser más propensos a desarrollar problemas de comportamiento y de índole académica. Por el contrario este estilo parece favorecer el desarrollo de una alta autoestima, mejores habilidades sociales y menores niveles de depresión (Enten & Gola, 2008; McKinney & Renk, 2011).
4. *Estilo Negligente*: se ha observado que los hijos presentan un mayor desarrollo de problemas de conducta: delincuencia, consumo de drogas y conductas sexuales de riesgo (Montgomery et al., 2008).

A pesar de esta clasificación estructurada y completa de los estilos parentales, que supuestamente engloban todas las posibilidades, diversos estudios han encontrado que la gran mayoría de los padres no tienen un estilo definido a la hora de ejercer su rol parental en la crianza de los hijos. Más bien se trata de pautas que intentan compensar la ausencia de un estilo definido y que se adaptan a factores externos y propios. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por López y colaboradores (2008) se observó que, aun manifestando la mayoría de la muestra una defensa de las prácticas de autoridad o democráticas, solo un grupo reducido presentaba un estilo educativo definido claro.

### **2.3.2 Prácticas de Crianza.**

Las prácticas parentales se distinguen de los estilos en que se dirigen hacia objetivos particulares, mientras que el estilo hace referencia al clima emocional global en el que se producen las interacciones padre-hijo (Darling & Toyokawa, 1997). Darling y Steinberg (1993, p.493) las definen como aquellas técnicas que “tienen un efecto directo en el desarrollo de

comportamiento específicos del hijo (...) y sus características”. Hacen referencia al conjunto de conductas específicas de los padres que varían según el contenido y los objetivos específicos de socialización (Izzedin & Pachajoa, 2009; McMahon & Metzler, 1998).

Muchos estudios sobre las prácticas de crianza se han elaborado empíricamente a partir de la clasificación de los estilos de crianza (Baumrind, 1971). Sin embargo, en la actualidad, se ha desarrollado un mayor interés en la identificación de las prácticas de crianza específicas para una mejor predicción del comportamiento social, por ejemplo (Rink, 2008), en vez de la evaluación de los estilos de interacción general. Se parte de la suposición de que únicamente los estilos educativos no sean los más adecuados para captar la complejidad del comportamiento y desarrollo del hijo (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007). Este cambio de perspectiva parece venir avalado por los resultados obtenidos en diferentes investigaciones en donde se ha observado que las prácticas de crianza parecen predecir mejor los resultados de comportamiento (Darling & Steinberg, 1993). De este modo, se deja a atrás un período centrado exclusivamente en el análisis de los estilos de crianza y comienza una nueva trayectoria que parte de una perspectiva que recoge lo oportuno de un diseño que englobe ambos componentes.

La figura 1 recoge el modelo propuesto por Darling y Steinberg (1993), así como un resumen gráfico de las partes vinculantes al mismo referente a los estilos, los objetivos y prácticas de crianza descritos anteriormente.

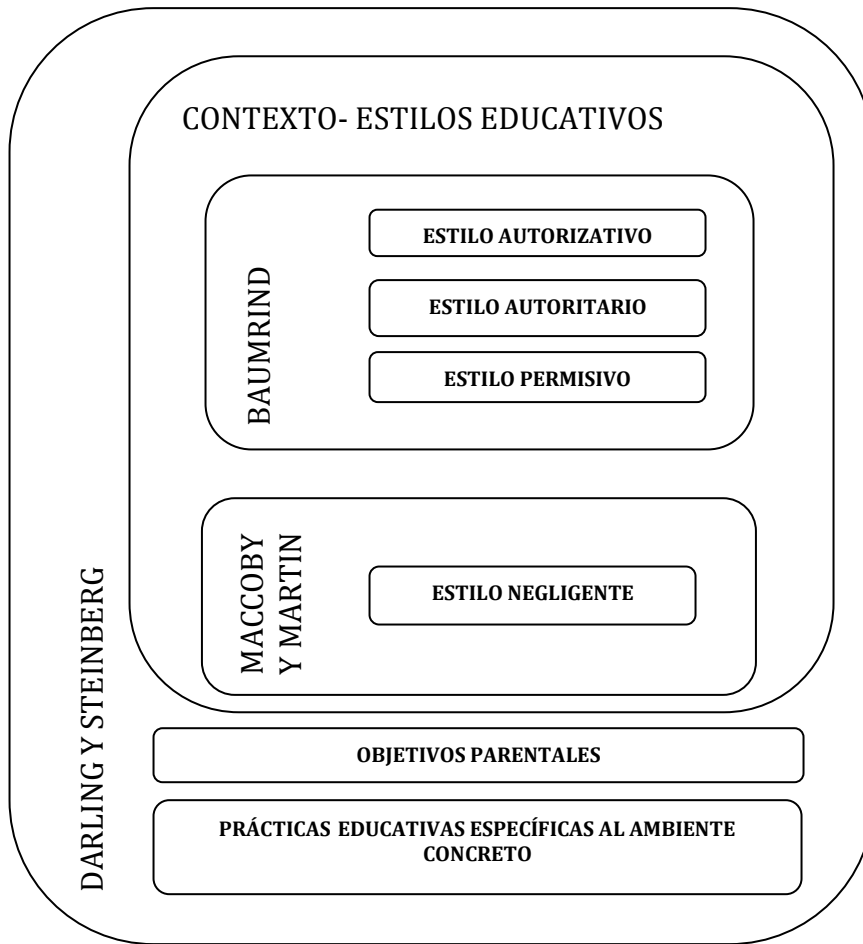


Figura 2.1. Cuadro explicativo sobre la conceptualización de la crianza parental

## 2.4 VARIABLES RELACIONADAS CON LA CRIANZA PARENTAL.

Sin embargo, estas variables (estilos y prácticas de crianza) no son las únicas a considerar dentro del estudio y comprensión del *Parenting*. Los estilos y prácticas de crianza no establecen relaciones de causa-efecto con los resultados del hijo y la familia.

Son múltiples e imprescindibles los factores a tener en consideración para un estudio riguroso de la crianza, cuyo objetivo es determinar y diferenciar las variables de ajuste y protección, de aquellas dañinas y de vulnerabilidad. Una de las ventajas que plantea el estudio basado en dimensiones, es que permite adaptarse a los cambios sociales y culturales que



acontecen en el entorno de la familia. Sin embargo, el número y definición de las variables recogidas ha estado en continuo cambio. Algunas de estas variables son: la etapa de desarrollo, el contexto, la situación y características familiares, la temática...etc.

#### **2.4.1 Momento evolutivo: La adolescencia.**

Al igual que en el conflicto interparental, la variable “Edad” o momento evolutivo del hijo ha sido estudiado como un elemento diferencial en relación al estilo de crianza desempeñado por los progenitores (Samash, 2011). En este caso, el presente estudio tiene como población diana los adolescentes. Como anteriormente se ha mencionado, la adolescencia es una etapa evolutiva en la que acontecen importantes cambios y en que se produce un proceso de diferenciación del autoconcepto (Putnick et al., 2008) y exploración de la identidad (Hardy et al., 2008). Parejamente se producen cambios a nivel a familiar y social: disminuye el tiempo compartido dentro del entorno familiar a favor de sus iguales. Como consecuencia de estos cambios experimentados tanto a nivel del propio adolescente, como a nivel parental y familiar (Holmbeck, Paikof, & Brooks-Gunn, 1995; Stice & Barrera, 1995), esta etapa es considerada un momento evolutivo complejo (Jones, Forehand, & Beach, 2000) con riesgo para el desarrollo de problemática externalizante e internalizante en el hijo (Rohde, Lewinshon, Kleun, Seelly & Gau, 2013).

Se trata de una transición de una época altamente dependiente como lo es la infancia, a un período marcado por un creciente sentido de autonomía y autoexploración (Laxmi & Kadapatti, 2012; Spera, 2005). Durante esta etapa, los adolescentes exploran sus relaciones y conexiones con la familia, amigos y sociedad. No se trata de un momento de cambio solo para el adolescente, sino también para la unidad familiar puesto que muchos de esos cambios se producen con respecto a la conducta de los padres (Schofield et al., 2009). Aquellas familias

capaces de crear un entorno coherente que se adapte a los cambios vividos durante la adolescencia, permitirán una adecuada transición a la vida adulta (Mckinney & Renk, 2008). Por ejemplo, de acuerdo con el estudio llevado a cabo por Stattin y Kerr en el año 2000, los padres juegan un papel activo en la protección de sus hijos adolescentes ante las conductas antisociales, mediante la creación de una clima emocional en donde el adolescente encuentre la libertad y seguridad para poder expresarse. Por otro lado, deficiencias en la crianza pueden interferir en la capacidad de los adolescentes de regular apropiadamente comportamientos y emociones (Cummings et al., 2000).

A pesar de que durante la adolescencia los iguales pasan a ser importantes figuras de apego, es importante tener en cuenta que este descenso de dependencia paterna no implica que las relaciones establecidas entre padres-hijo sean menos importantes y tengan un menor peso en la constitución de los resultados en el adolescente durante esta etapa (Laxmi & Kadapatti, 2012; García-Linares, de la Torre, Carpio, Cerezo, & Casanova, 2014). De hecho son figuras de apego que continúan prediciendo aspectos de su bienestar incluso durante la vida adulta. Esto quiere decir que la autonomía, clave durante este momento evolutivo, no es necesaria ni beneficiosa que se establezca a expensas de las relaciones con los padres (Laible et al., 2004; Putnick & Morgan., 2008).

Por otro lado, se ha observado que las representaciones que los adolescentes tienen de sus padres constituye un aspecto esencial en su funcionamiento psicosocial (Duriez, Soenens, & Vansteenkiste, 2007). A pesar que desde los años 30 los expertos reconocen que la percepción que los hijos tienen sobre sus padres es importante y actualmente están comenzando a desarrollar pruebas que capten la percepción de los hijos sobre las actitudes, creencias y comportamiento parentales; la literatura existente es deficiente. Además, se ha observado que, a menudo, los padres parecen tender a infravalorar las tasas de conflicto y a

señalar más calidez de la real en la relación. Por ello, investigación en el campo ha identificado al propio adolescente como elemento clave para la recogida de información. Autores como Bronferbrenner (1977) han sugerido que el punto de vista de los niños con respecto a su ambiente de socialización es relevante (Groinick et al., 1991), siendo los autoinformes de los hijos tan válidos como el de los padres o mucho más (George & Bloom, 1997), y sus percepciones tan importantes como lo son los propios acontecimientos en relación a su ajuste (Neiderhiser, Pike, Hetherington, & Reiss, 1998; Soenens, Vasteenkiste, Luycks & Goossens, 2006). Incluso, algunos autores afirman que su percepción tiene más influencia en su comportamiento que la que puedan tener la conducta de los propios padres (Buschgens, Van Aken, Swinkles, Ormel, Verhulst, & Buitelaar, 2010; Laird et al., 2003) “estableciéndose incluso, como un mediador entre su ajuste y comportamiento de crianza” (Powers, Welsh & Wright., 1994).

Al mismo tiempo, un amplio número de los trabajos llevados a cabo sobre las prácticas de socialización de los padres se han limitado a las investigaciones de los niños sin tener en cuenta la singularidad de la adolescencia (Milevsky et al., 2007), aún tratándose de un fenómeno de reajuste vital en la vida de una persona con cierto riesgo de desarrollo de resultados desajustados. No ha de olvidarse que la adolescencia constituye un momento de crisis dentro del curso evolutivo de la persona. Requiere una readaptación de lo que hasta ese momento ha podido servir para poder dar respuesta a las exigencias, preocupaciones y desafíos adaptativos, a los que se le suman exigencias del contexto socio-culturales. Por todo ello, existen riesgos de una posible transición desadaptativa. Después de todo, algunos autores sugieren que se trata del período más importante en el que se establecen trayectorias a posibles problemas de conducta futuros (Pettit, Bates, Dodge, & Meece, 2003).

### 2.4.2 Género en padres e hijos.

Otro de los factores tenidos en cuenta, es el papel que el género desempeña en la crianza (Schiff & McKay, 2003). Son múltiples los esfuerzos dedicados a comprender como éste influye en la relación con el bienestar del hijo. Sin embargo, los resultados obtenidos no permiten ofrecer datos concluyentes sobre su desempeño. Si bien son más los estudios que encuentran diferencias en mayor o menor grado, la dirección de las mismas no siempre coinciden (Rubin, Hastings, Xinvin, Stewart & McNichol, 1998; De Clercq, Van Leeuwen, De Fruyt, Van Hie, & Mervielde, 2008; Oldehinkel, Veenstra, Ormel, de Winter, & Verhulst, 2006; Schiff & McKay, 2003). Por ejemplo, con respecto a la sintomatología externalizante, se han presentado diferentes ópticas y resultados: una mayor presencia de sintomatología externalizante en chicos e internalizante en chicas (Browne, Oduenyungbo, Thabane, Byrne & Smart, 2010), una relación entre *Parenting* y sintomatología externalizante en chicos únicamente (Leve et al., 2005), una mayor relación en chicas en contra de los chicos (Feinberg, Kan & Hetherington, 2007) o ausencia de relación. Esta falta de consenso reclama la necesidad de focalizar esfuerzos en su estudio (Crick & Zahn-Waxler, 2003; Parra & Oliva, 2006).

Son diversos los argumentos que justifican la necesidad de consideración de esta variable en el estudio de la crianza parental (Oldenhinkel, 2006). En primer lugar, se observan diferencias de temperamento en base al género del sujeto, además de una diferencia general con respecto al estilo de vida al que muchas veces está ligado cada uno de ellos (Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval & Torrubia, 2010). Por otro lado, acorde con lo recogido por la teoría de Davies y Lindsey (2001), otros autores también resaltan la influencia que el propio contexto y cultura desempeña en la definición de los roles de cada sexo y su papel dentro de la familia y sociedad. Es decir, las propias diferencias en las respuestas que los padres ofrecen a sus hijos

según este sea un chico o una chica ante los mismos comportamientos o situaciones (Beal 1994; Kim, Arnold, Fisher, & Zeijo, 2005; Mckee Roland, Coffelt, Olson, Forehand, Massari et al., 2007).

Por otro lado, dentro del subsistema parental, uno de los problemas que puede surgir es el no considerar en el desarrollo de las investigaciones los efectos diferentes que cada uno de los progenitores tienen sobre el hijo (Bulnes, Ponce, Huer, Al, Satinbañez et al., , 2008; Linares et al., 2011; Tur-Porcar, Mestre, Samper, & Malonda, 2012). Además, el nivel de acuerdo entre los padres y madres parece ser un indicador predictivo sobre una serie de características posteriores del hijo (George & Bloom, 1997).

#### **2.4.3 Cultura y Contexto próximo.**

El comportamiento parental se compone de múltiples y complejas conductas que varían a través de diferentes culturas y contextos sociales (Kendall & Bloomfield, 2005). La literatura científica reconoce el papel crucial que la cultura desempeña en la conformación y desarrollo de la conducta humana (Ho, Bluestein, & Jenkins, 2008), como por ejemplo Ogbu (1981) el cual afirma que los padres socializan a sus hijos de manera diferente dependiendo de la cultura en la que reside la familia.

Comprender y estudiar de manera independiente factores culturales y contextuales conlleva un mejor entendimiento sobre cómo cada uno de estos elementos se relaciona con las prácticas de crianza y los procesos familiares (Le et al., 2008).

La cultura es transmitida de manera intergeneracional y abarca normas sociales, roles, creencias, valores y prácticas. A su vez, proporciona directrices para la socialización de los niños y el funcionamiento adulto exitoso (Hill, Degnan, Calkins & Keane, 2006; Ogbu, 1994; Rohner, 1984). Por otro lado, estos valores culturales intervienen en la constitución del marco

de referencia de los niños en relación a las expectativas vinculadas a las relaciones con los padres y a las interpretaciones de sus conductas. Con respecto a los estilos y el contexto, un gran número de investigaciones han señalado al estilo de crianza autorizativo como el más beneficioso para el desarrollo, adaptación y bienestar del hijo (Milevsky et al., 2007; Montgomery et al., 2008). Sin embargo, no hay que olvidar el hecho de que la mayoría de esos estudios llevaron a cabo sus trabajos con muestras formadas por las clases medias americanas y europeas.

Algunos autores como Steinberg (2001), han llegado a afirmar que este tipo de crianza trascendía de cualquier variable étnica, de estatus económico y de la composición del hogar. A pesar de ello, también son varios los estudios que sí han encontrado diferencias como pueden ser los llevados a cabo en poblaciones minoritarias en Estados Unidos.

Una de las propuestas que defienden la especificidad del contexto y que pretenden poder explicar estos resultados dispares de las familias en función del contexto es la elaborada por Swanson y Fouad (1999), según los cuales, las personas se adaptan mejor y están más satisfechos en ambientes que coinciden con sus valores, actitudes y experiencias. Esto quiere decir que si existe coincidencia entre el clima predominante en un contexto cultural y el estilo de la familia los resultados obtenidos serán más ajustados y adaptativos. En el caso de las familias europeas y americanas de clase media, se ha observado que el clima que impera en sus contextos es el autorizativo. Este punto puede explicar por qué en estos contextos este estilo se ha determinado como más saludable. En relación a esta relevancia del contexto, también se ha sugerido que familias que viven en zonas marginales con altos niveles de criminalidad e inseguridad, un estilo y prácticas autoritarias puede tener efectos beneficiosos de protección para el hijo (García & Gracia, 2009).

Lo anteriormente mencionado está en consonancia con el modelo contextual de Darling y Steinberg (1993) y el modelo ecológico sistémico de Bronfenbrenner que propone en su teoría que el contexto cultural más amplio, al que denomina macrosistema, influye en las interacciones de la familia y del adolescente entre ellos y su entorno. Lo que todo ello sugiere es que los estilos y prácticas educativas no son globales y estáticos, sino que dependen de diversos contextos (amplios y cercanos) que marcan el rango de oportunidades para el funcionamiento de la familia y el desarrollo de los hijos (Santi & Ávila, 2008).

## **2.5 ¿CÓMO SE MIDE Y ESTUDIA LA CRIANZA PARENTAL?**

### **2.5.1 Definición del problema.**

Una vez ha sido descrita la amplia y consensuada relevancia del *Parenting* en el ajuste y bienestar de los hijos, sus implicaciones en un desarrollo saludable y un funcionamiento adaptado en la vida adulta del sujeto y realizada una breve descripción sobre su conceptualización y estructuración (dimensiones, estilos y prácticas), el siguiente paso llevado a cabo se ha centrado en la revisión de cómo se ha medido y evaluado. Al tratarse de un área de estudio que incluye un extenso número de constructos y/o elementos cuyas interrelaciones son confusas y dispares, son diversos los métodos y pruebas desarrollados para poder superar estos desafíos y obtener una información completa y ajustada. A través de los siguientes apartados se pretende profundizar en el análisis de este aspecto.

### **2.5.2 Medición de la crianza parental.**

Un aspecto fundamental para poder comprender el impacto que los estilos de crianza y sus comportamientos tienen en el funcionamiento del hijo, es la medición de los mismos (Bailey, 2005). Son muchas las medidas que se han desarrollado para evaluar la crianza de los

hijos (Kazdin, 1995; Locke & Prinza, 2002, Perepletchikova & Kazdin, 2004). Sin embargo, su medición ha recibido una limitada atención (Hawes & Dadds, 2006). De hecho, no hay hasta la fecha ningún instrumento “estrella” o de referencia a la hora de medir el *Parenting*, puesto que existe una amplia gama de opciones que se utilizan actualmente en las investigaciones. Sin embargo difieren entre sí, por ejemplo, en lo qué miden (algunos instrumentos se centran en aspectos concretos de la crianza y otras son medidas de corte más general) y en la población a la que va dirigido (hijos en diferentes edades, madres, padres, ambos...etc) (Mowder, Shamah, & Zeng, 2010).

Los investigadores deben basar sus decisiones sobre el diseño de sus investigaciones en base a una serie de criterios. Son tres los aspectos fundamentales que determinan la elección de un método de medición u otro: (a) el tiempo necesario, (b) nivel de experiencia y formación necesaria para su aplicación, y (c) los costes (Zaslow, Weinfeld, Gallagher, Hair, Ogawa, Egeland et al., 2006)

Las tendencias actuales en evaluación abogan por un mayor hincapié en la utilización de un diseño multi-método a la hora de reunir los datos, como la opción más efectiva para suplir las carencias que cada uno de los métodos disponibles ofrecen por separado (Essau, Sasagawa, & Frick, 2006) y maximizar así la rigurosidad en la medición (Gorman-Smith, Tolan, Zelli, & Huesmann, 1996; Zaslow et al., 2006). Sin embargo, muchos investigadores del área encuentran estas formas de multi-evaluación poco prácticas (Lovejoy, Weis, O’Hare & Rubin, 1999) al requerir la utilización de un grupo amplio de recursos, así como el tiempo necesario a invertir para la obtención de todos los datos. Esta realidad y sus costes adheridos, obliga o favorece que muchos autores opten por un único informador para la recogida de información en sus investigaciones: padre, madre y/o hijo, así como un único método de



aplicación, pudiendo escoger entre grandes categorías posibles: observación, entrevistas y el autoinforme; siendo este ; último el más ampliamente utilizado.

#### **2.5.2.1 Observación.**

Las técnicas de observación se pueden llevar a cabo en contexto natural o en laboratorio. La primera opción ofrece la posibilidad de registrar comportamientos desarrollados en el medio cotidiano de la familia. Sin embargo, es más difícil evaluar la fiabilidad de las observaciones recogidas. El laboratorio constituye un contexto estándar donde las codificaciones son realizadas por personal cualificado independiente, lo que en principio otorga fiabilidad en la toma de los datos recogidos. Las tareas a realizar pueden ser tanto estructuradas como no. No obstante, los comportamientos registrados carecen de espontaneidad y pueden no corresponderse con la realidad de la familia (Zaslow et al., 2006).

Este método de estudio ofrece una serie de ventajas y limitaciones. Por un lado, constituye el método idóneo para la medición de comportamientos específicos (Wood, Mcleod, Sigman, Hwang, & Chu, 2003); ofrece indicadores fiables de comportamientos que tienen lugar durante un período breve de tiempo (Essau et al., 2006), presenta una mayor objetividad y capacidad de evaluar los factores determinantes de la situación de paternidad (Gisnbrug, Grover, Cord, & Lalongo, 2006; Wilson & Durbin, 2012) y muestran de una manera más potente el tamaño de las influencias ambientales sobre el desarrollo social (Collins et al., 2000).

A pesar de ello, son diversas las limitaciones encontradas destacando el coste (Lovejoy et al., 1999), viabilidad (Pereplechikova & Kazdin, 2004) y la dificultad a la hora de crear situaciones que favorezcan la aparición de aquellos comportamientos de crianza con mayor vinculación en el desarrollo de problemáticas en el hijo. Igualmente las sesiones de

observación se ven limitadas por la especificidad de la situación, lo que impide una visión de conjunto sobre la dinámica general en esa familia (Essau et al., 2006). Otras de las desventajas inherentes a este sistema son que :

- Consume mucho tiempo y recursos (Hawes & Dadds, 2006).
- Exige una preparación previa de los observadores para familiarizarse con los complejos códigos de registro y para interpretar los datos (Loveoy et al., 1999).
- Requiere de un sistema de evaluación con un diseño bien planteado y preciso, así como personal ampliamente cualificado para su codificación e interpretación (Van Leeuwen & Vermulst, 2004).
- Dificulta la generalización de los datos (Ginsburg et al., 2006).
- Por último, son varios los conceptos que pueden ser difícilmente observados como, por ejemplo, el castigo físico (Shelton, Frick, & Wootton, 1996).

Por todo ello, en muchos casos su uso se ha visto limitado a las investigaciones con niños menores de 5 años (McConnell & Kerig, 2002) ya que en aquellos de mayor edad puede dar lugar a una mayor reactividad. Sus habilidades cognitivas y de comunicación están más desarrolladas y puede no ser viable su registro directo. Además, su principal uso ha sido destinado al contexto de la clínica (Hawes & Dadds, 2006)

En definitiva se trata de un método útil que proporciona una fotografía real sobre las interacciones de padres e hijos. Sin embargo, su coste y especificidad vinculada a la situación limita su utilización.

Tabla 2.2

*Sistemas de observación para la medición de la crianza parental*

| NOMBRE DE LA PRUEBA                                 | AUTORES                                                                                       | DESCRIPCION                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Home Observation for Measurement of the Environment | CBradley, Caldwell & Roch (1988)<br><br>Bradly, Caldwell, Rock, Raney, Barnard y cols. (1989) | <p>Evaluación sistemática del entorno de cuidado en el que el niño está siendo criado. Su objetivo principal es medir, dentro del un contexto natural, la calidad y cantidad de estimulación cognitiva y apoyo emocional disponible para el niño dentro de su hogar. Ha sido utilizado tanto en contexto clínico como de investigación y se compone de: codificación, entrevista semi-estructurada y autoinforme de los padres. Se trata de uno de los sistemas de observación más respaldado empíricamente y más utilizado en las investigaciones.</p> <p>Originalmente fue un sistema diseñado para familias con niños de entre 0 y 3 años. Más adelante fueron desarrolladas tres versiones que permitieron la aplicación de este instrumento en familias con hijos de hasta 15 años. A pesar de contar con un serie de dominios comunes a todas las versiones (interacciones del padre y el niño, limpieza y orden en el hogar y, diferentes características de la vivienda), cada versión está compuesta por un grupo específico de subescalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Versión inicial para hijos entre 0 y 3 años: Respuesta emocional y verbal del cuidador principal, evitación de la restricción y castigo, organización del ambiente físico y temporal, aprovisionamiento de materiales de juego apropiados, implicación paterna con el niño y oportunidades de una estimulación variada.</li> <li>- Versión de 3 a 6 años: aprendiendo materiales, estimulación del lenguaje, ambiente físico, respuesta, estimulación académica, modelado, variedad y aceptación.</li> <li>- Versión de 6 a 10: respuesta emocional y verbal, fomento de la madurez, clima emocional, materiales y experiencias que fomenten el crecimiento, aprovisionamiento de estimulación activa, participación familiar en experiencias de estimulación para el desarrollo y, aspectos vinculados al ambiente físico.</li> <li>- Versión de 10 a 15 años: Ambiente físico, materiales de aprendizaje, modelado, fomento de la autosuficiencia, actividades de regulación, variedad de experiencias y, aceptación y respuesta.</li> </ul> |
| The Dyadic Parent-Child Interaction Coding System   | Robinson y Eyberg (1981)                                                                      | <p>Sistema diseñado para la aplicación en familias cuyos hijos, de entre 2 y 7 años, presentan problemas de comportamiento.</p> <p>Cuenta con un sistema de codificación de 22 categorías para el padre y de 19 para el hijo. Estas categorías están basadas en los siguientes conceptos: ordenes directa e indirectas, alabanzas, exhibición de comportamientos físicos positivos, negativos y de crítica. Además cada palabra o frase formulada por el padre es codificada.</p> <p>Por último, dos secuencias de comportamiento son analizadas: la respuesta parental seguida a un mal comportamiento del hijo y la respuesta de los hijos a las ordenes de los padres.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Iowa Family Interaction Rating Scales               | Williamson Bradbuy, Trail y Karney (2011)                                                     | <p>El presente sistema de codificación ha sido aplicado en familias de diferentes culturas y niveles socioeconómicos cuyo hijos son bebés o de temprana edad.</p> <p>En esta prueba especifica los criterios verbales y no verbales que definen un amplio rango de categorías de comportamientos. Estas categorías permiten al codificador analizar características conductuales, tanto a nivel individual como en díadas, y su asociación con el funcionamiento individual y diádico. Se evalúa tanto la frecuencia como intensidad de los comportamientos que acontecen y se otorga a cada participante una puntuación global final en vez de por categorías. Se codifica cualquier comportamiento que el analista considere oportuno (no se delimita a un grupo en particular).</p> <p>Cuenta con una estructura de tres factores: hostilidad y negatividad, afecto y positividad y, eficacia en la resolución de conflictos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                             |                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The Parenting Clinical Observation Schedule | Hill, Maskowitz, Danis y Wkaschlag (2008) | <p>Integra aspectos cuantitativos y cualitativos de las conductas de crianza parentales. Se aplica en familias cuyos hijos presentan problemas de comportamiento. Su objetivo es capturar las dimensiones claves de crianza problemática y competente.</p> <p>Cuenta con 3 dominios de codificación: implicación responsable, disciplina constructiva y disciplina problemática.</p> <p>Consiste en una serie de tareas de interacción con el objetivo de poder observar comportamientos de relevancia clínica en padres e hijos, los cuales tal vez no fuera probable que ocurriesen de manera espontánea en un contexto natural de observación (Aunque mide comportamientos naturales).</p>                                                                          |
| Family Observation System                   | Sanders y Dadds (1982)                    | <p>Sistema utilizado más en contexto de entrenamiento de padres. Este sistema proporciona un marco desde donde poder programar tareas de interacción de las familias, así como el registro y categorización del comportamiento de padres e hijos.</p> <p>Ofrece al investigador tasas globales de aparición de una serie de comportamientos referentes tanto al hijo como a los padres. En relación al hijo recoge: incumplimiento, quejas, ordenes aversivas, agresión física y conducta de oposición. Por otro lado, con respecto al padre se codifican las siguientes conductas: alabanzas, contacto, preguntas, instrucciones tipo A (comportamientos específicos), instrucciones tipo B (no comportamientos específicos), atención aversiva, atención social.</p> |

### 2.5.2.2. Entrevista.

Se trata de una herramienta útil para la evaluación de las prácticas de crianza (McMahon & Metzler, 1998). Algunos defensores sugieren que, siempre y cuando se trate de una entrevista lo suficientemente controlada, se trata de un método que genera información predictiva muy válida y proporciona información útil sobre los patrones de interacción (Schulman, Shoemaker, & Moelis, 1962). Puede llevarse a cabo de manera directa cara-cara o indirecta vía telefónica, siendo un método más utilizado en el campo de la clínica que en la investigación (Van Leeuwen & Vermulst, 2004)

Las principales razones que llevan a declinar su utilización para la recogida de información en el campo de la investigación son los gastos que conllevan y la falta de técnicas cuantificables que garanticen su fiabilidad, así como la falta de generalización que permiten los datos obtenidos (Morsbach & Prinz, 2006; Van Leeuwen & Vermulst, 2004).

Tabla 2.3

*Entrevistas para la medición de la crianza parental*

| NOMBRE DE LA PRUEBA                         | AUTORES                                                       | DESCRIPCION                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Harsh Discipline Interview                  | Weiss, Dodge, Bates y Pettit (1992)                           | Entrevista llevada a cabo con padres en su hogar. Mide aspectos vinculados con la probabilidad de que el niño experimente abuso físico, el grado y severidad con la que los padres han utilizado castigo restrictivos y físicos con el hijo y el nivel de violencia marital. Se les pide a los padres que recuerden la época en la que su hijo acababa de cumplir un año y contesten unas preguntas relacionadas con el mal comportamiento del hijo, prácticas de disciplina utilizadas y el grado en el que el niño puede haber sido atacado por un adulto. Dentro de contexto clínico.<br><br>Sistema de codificación basado en una escala Likert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Parent Daily report                         | Webster-Stratton y Spitzer (1991)                             | Entrevista telefónica con madre cuyos hijos de entre 3 y 7 años presentan problemas de conducta.<br>Se presentan 22 patrones de comportamientos negativos comúnmente detectados en niños. Las madres tienen que elegir aquellas situaciones con las que creen que sus hijos tienen mas problemas y e indican si éstas han tenido o no lugar en las últimas 24 horas.<br><br>Sistema de codificación basado en una escala Likert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Structured Problem analysis of raising kids | Staal, van den Brink, Hermanns, Schrijvers y van Stel, (2011) | Entrevista en el hogar. El objetivo de la prueba es detectar y evaluar problemática en niños pequeños (18 meses).<br>Mide doce áreas de la crianza y desarrollo del hijo: conocimiento sobre la infancia, salud somática, desarrollo motor, lenguaje, desarrollo del habla y el pensamiento, lenguaje utilizado por los padres, desarrollo emocional, contacto del hijo con otros, comportamiento del hijo, enfoque de crianza, estimulación del desarrollo, y educación temprana, como el niño pasa el tiempo, ambiente dentro y fuera del hogar, contactos social y apoyo informal, cuidados diarios del hijo, preocupaciones comunicadas por otros, problemas familiares y un último punto abierto a la posibilidad de hablar más en profundidad sobre algunos de los puntos tratados con anterioridad.<br><br>Se basa en un modelo de tres pasos: 1) detección de problemas y preocupaciones, 2) clarificación de los problemas y preocupaciones a través del diálogo con los padres y 3) análisis de la situación y decisión sobre los pasos a seguir.<br><br>Sistema de codificación basado en una escala Likert. |
| Parent Development Interview-Revised        | Slader, Aber, Berger, Bresgi y Kaplan (2003)                  | Mide la capacidad de las madres en relación a su funcionamiento reflexivo. Contiene 17 preguntas cuyo objetivo es profundizar sobre la relación madre-hijo con el objetivo de poder detectar posibles dificultades.<br><br>Sistema de codificación basado en una escala Likert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Sensitivity to children questionnaire       | Stollak, Scholom, Kallman y Saturansky (1973)                 | Se presenta al sujeto 16 situaciones diferentes. Se le pide que se imagine que es padre de un niño de 6 años, y que identifique como sujeto protagonista en cada una de esas situaciones a ese niño. Tiene que escribir brevemente en formato guión u con sus propias palabras como responderían ante cada una de esas situaciones.<br><br>Sistema de codificación basado en categorías a partir de las cuáles la información es analizada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

### **2.5.2.3 El autoinforme.**

A pesar de tratarse de la metodología más utilizada por las investigaciones, su aplicación presenta igualmente una serie de ventajas e inconvenientes.

Por un lado, evalúa múltiples contextos en una franja amplia de intervalos de tiempo considerando así una mayor variedad de interacciones. Es fácil y barato de administrar (Mowder et al., 2010; Ramey, 2002). Además, es más estructurado que una entrevista clínica y proporciona definiciones de lo que constituyen prácticas de crianza efectivas (Heinze & Grisso, 1996). Por otro lado, se basa en recuerdos, interpretaciones e impresiones que tienen un valor predictivo (Fiske, 1987). A su vez, refleja la manera personal en la que esos acontecimientos han sido trabajados y asimilados, mostrando la vivencia y evaluación del mismo.

Sin embargo, dependen de la memoria del sujeto y sus capacidades (Loney & Lima, 2003), formulan preguntas sobre comportamientos potenciales de alta frecuencia que acontecen durante largos períodos de tiempo (tarea cognitiva complicada) (Tourenghau, Rips, & Rasinski, 2000). La aplicación de algunos de los cuestionarios disponibles conllevan un tiempo prolongado y, ciertas opciones de respuestas están relacionadas con factores de deseabilidad social, aspecto clave en el análisis de validez de cualquier cuestionario. Esto es, los sujetos pueden ofrecer una imagen positiva disfrazada no acorde con la realidad (Smith, 2011). Por ejemplo, los padres pueden intentar minimizar sus problemas familiares y personales durante la pasación (*fake good*) o, en un número menor de ocasiones, pueden exagerarlo debido a factores como una psicopatología o por la existencia de una intención encubierta de recibir atención (Rogers, Sewell, & Goldstein, 1994). Además, en muchos de los casos no ha sido establecido las bondades psicométricas de los instrumentos, como por ejemplo su validez (Ginsburg et al., 2006). Para concluir, señalar como desventaja la incertidumbre con respecto al grado de

consenso en la población general sobre la definición e interpretación de ciertos términos presentados en los instrumentos que deben de contestarse (Morsbach & Prinz, 2006).

A pesar de contar con una amplia variedad de componentes o perspectivas desde donde medir el *Parenting*, la mayoría de ellas focalizan sus intentos en tres áreas principales: actitudes, creencias y comportamientos; constructos descritos a continuación.

En 1989, Sears desarrolló uno de los primeros instrumentos sobre crianza, el cuál estaba basado en la medición de las actitudes de los adultos hacia el castigo en niños. En ese momento existía una visión predominante según la cual las actitudes parentales determinaban el comportamiento de crianza de los padres, los cuales a su vez influían en su desarrollo y bienestar. Como consecuencia de ello, la mayoría de los primeros instrumentos sobre *Parenting* estuvieron basados en la medición de las actitudes de los padres (Holden, 2001). Las actitudes parentales han sido determinadas como predictores de las cogniciones parentales. Por ejemplo, la autoestima se relaciona con sentimientos de competencia y auto-conocimiento de habilidades. Al mismo tiempo, la depresión y otros estados de ánimo se cree que influyen en la accesibilidad a pensamientos negativos-positivos y, por tanto, las personas con tendencia a estados de ánimo negativos, tienden a acceder más frecuentemente a los pensamientos negativos instalados en su memoria. Por ello, pueden influir en la percepción del padre sobre sus habilidades y responsabilidades como padres (Ginsburg et al., 2006).

Otro gran eje son las creencias. Son diversas las razones que llevan a considerar las creencias como parte importante en el estudio del *Parenting*. Goodnow (1984) argumenta que las creencias de los padres se relacionan con las prácticas de crianza llevadas a cabo, las cuales influyen en el desarrollo del hijo.

Dentro del área de las creencias, se han medido constructos como: Autoeficacia, Locus de control y Atribuciones. El primero de ellos, la Autoeficacia (Rodríguez, 2008), se define

como las creencias y expectativas vinculadas a la capacidad percibida para actuar como padres eficaces y competentes (Coleman & Karraker, 1998; Montigny & Lacharite, 2005) e influir de una manera positiva en el desarrollo y comportamiento del hijo (Teti, O'Connell, & Reiner, 1996). Se refiere por tanto, a las creencias vinculadas a las capacidades percibidas para lograr ser un buen padre (Farkas-Klein, 2009), es decir, la capacidad de éxito en el rol parental (Hess, Teti, & Hussey-Gardner, 2004), así como la capacidad del hijo para actuar con éxito.

Su medición se puede realizar desde varios niveles. A nivel general se refiere a la confianza general de los padres sobre sus propias capacidades y las del hijo para un funcionamiento adecuado. A nivel de tareas específicas, se refiere al grado en que el padre se auto-percibe como capaz a la hora de realizar prácticas básicas de las cuales dependen el bienestar y desarrollo del hijo (Mika, Bergner, & Baum, 1987). Esta confianza es considerada un factor protector ante diversos estresores que pueden experimentar las familias en circunstancias adversas de desventaja (Ardelt & Eccles, 2001; Gondoli & Silverberg, 1997; Jones & Prinz, 2005).

El segundo aspecto es el locus de Control. Se trata de un constructo desarrollado por Rotter (1966) y basado en la teoría de Aprendizaje Social. Dentro del marco de la crianza, evalúa si los padres se sienten responsables o no del comportamiento del hijo (Meunier & Roskam, 2009). Se ha observado que el “Locus de Control” del padre, donde sitúa sus responsabilidades y comportamientos dentro de su rol paterno, influye en:

- El desarrollo y establecimiento del “Locus de Control” del propio hijo, es decir, donde sitúa la responsabilidad de sus propias acciones y su percepción de control sobre las mismas.
- Los patrones de comunicación entre padres e hijos.



- Las percepciones de los padres sobre las causas de los problemas de sus hijos (Furnham, 2010).

Por último se encuentra el elemento de las atribuciones. Según Heider (1958) para entender, predecir y responder de una manera más adecuada al ambiente, las personas tienden a formular explicaciones (atribuciones) de los eventos. Se distinguen dos tipos de atribuciones: causales (explicaciones para la ocurrencia de un hecho (Bradbury & Fincham, 1990) y de responsabilidad (responsabilidad de un individuo de haber causado el evento) (Meunier & Roskman, 2009).

Estudios sobre el papel de estos estilos atribucionales de los padres en relación a diversas variables de funcionamiento familiar e individual del hijo (Snarr, Slep, & Grande, 2009), se han centrado, entre otros, en su papel en el desarrollo de problemas de conducta (Johnston, Chen, & Ohan, 2006).

Terminando, dentro del tercer eje de los comportamientos de crianza, se encuentran los centrados en comportamientos como: castigo, severidad, permisividad, aceptación, implicación, sensibilidad, restricción, intrusión, supervisión y monitoreo. Dentro de este constructo, la mayoría de instrumentos se centran en medir la calidad de la relación entre padres hijos a través de la relación de apego y en aspectos como el grado de apoyo, intimidad, afecto vs. rechazo e implicación del vínculo (Bailey, 2005). Para ello, plantean situaciones de corte general que no tienen en cuenta el contexto distal o proximal de las familias. Es decir, afirmaciones o planteamiento de situaciones en términos amplios y aplicados a sujetos con características muy distintas en relación: a su cultura, nivel económico, nivel cultura, estructura familiar, etc.

A pesar de esta orientación hacia el estudio del *Parenting* a partir de constructos más abstractos en detrimento de aspectos más conductuales, en la actualidad se ha visto la

necesidad de contar con instrumentos que evalúen de manera precisa y rigurosa las relaciones parentofiliales. En concreto, independientemente de los avances metodológicos conseguidos, uno de los principales retos es el desarrollo de medidas útiles y objetivas que permitan medir la relación entre las conductas familiares y las conductas adaptativas o desadaptativas del hijo (Madrid, 2001).

Parece legítimo pensar que es poco probable que las actitudes o creencias globales predigan con detalle conductas específicas, puesto que miden otros componentes de la cognición parental (Teoría de la Acción Razonada, Ajzen & Fishbein, 1977) y/o porque ignoran la información contextual o situacional (Modelo de Accesibilidad de las Actitudes, Fazio, 1986). Este último factor, la situación específica y su contexto, es considerado un punto clave en la determinación de si una conducta parental es adaptativa o no, por lo que se puntualiza la importancia del factor “situación” como predictor de la influencia y eficacia de la conducta parental. Se han de tener en cuenta los cambios evolutivos de las dinámicas familiares y de las exigencias impuestas desde nuestro entorno (Madrid, 2001), las cuales varían a lo largo del tiempo y en diferentes contextos, lo que hace que se requieran medidas actualizadas para un estudio ajustado.

Acorde con esta alternativa de perspectiva, Marafiotte (1985) replanteaba el estudio del *Parenting* desde un nuevo enfoque que tiene en cuenta aspectos tanto conductuales como contextuales. Sugería aplicar a esta área el modelo analítico conductual de evaluación de las competencias de Goldfried y D’Zurilla (1969), los cuales definen competencia como “La eficacia o adecuación con la que un individuo es capaz de responder a diversas situaciones de conflicto que le confrontan” (p.161), es decir, un funcionamiento efectivo de la persona dentro de su propio ambiente. Mientras, Marafiotte (1985) define eficacia como la capacidad de respuesta efectiva ante situaciones específicas de *Parenting*, cuidado e interacción con hijos, y

la efectividad de respuesta como el balance de consecuencias negativas y positivas de cada respuesta.

A través de estas definiciones se puede proponer como padre competente, aquel que es capaz de responder eficazmente a las situaciones específicas que la paternidad le presenta, maximizando las consecuencias positivas y minimizando las negativas.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que evalúan la competencia parental en población general (Caron et al., 2006; Uzúa, Godoy, & Ocayo, 2011) o que pretendan identificar aquellas competencias y respuestas más eficaces para una crianza efectiva y saludable, siendo estas prácticas las que confirman el desarrollo del menor (Rodrigo, Cabrera, Martín & Márquez, 2009). Igualmente son insuficientes los instrumentos que miden las competencias parentales. Con respecto al área de evaluación, básicamente se han llevado a cabo estudios en el área de los contextos judiciales (útil para la determinación de la custodia) y de riesgo social (prevención del maltrato y promoción de programas con familias vulnerables).

Con respecto a la construcción de instrumentos, Holden y Edward (1989) señalaron la existencia de graves problemas metodológicos en las investigaciones que han desarrollado cuestionarios sobre el *Parenting*. En algunas ocasiones, no se aporta la información sobre propiedades psicométricas del cuestionario (Dekovic, Janssen, & Gerris, 1991) como su validez (Ginsburg et al., 2006). Además, en el caso de los estudios llevados a cabo con población española, la mayoría de las pruebas son adaptadas, con sus consecuentes dificultades, y no existe un cuerpo de herramientas construidas y validadas en el contexto de la propia población.

#### 2.5.2.3.1. Revisión de los autoinformes más empleados en investigación

En el anterior apartado, se han presentado una serie de afirmaciones pertenecientes a diversos autores que hablan sobre la carencia y pobreza que, en muchas ocasiones, presentan las pruebas existentes en esta área de estudio. Todo ello hace que resulte difícil la selección de una prueba de medición en el diseño de un proyecto de investigación. Por ello, con el fin de valorar cuáles eran aquellos instrumentos más utilizados y con propiedades psicométricas más fiables, se optó por llevar a cabo una nueva revisión centrada en el análisis de una amplio número de pruebas diseñadas para la medición de la crianza parental. Para ello, se efectuó una primera búsqueda y revisión de 300 artículos focalizados en el campo del *Parenting* con el objetivo de determinar qué instrumentos habían utilizado en cada uno de ellos. Se utilizó como herramienta de búsqueda la plataforma Ebscohost, indicando como término de búsqueda “*Parenting*”, el cual debía aparecer en el título del artículo (sin especificar área concreta, etapa evolutiva o dinámica específica de estudio). Como términos de inclusión además se delimitaron los años de publicación entre 2000 y 2011, que se mostraran únicamente aquellas publicaciones a las que pudiera accederse al artículo completo y que hubieran sido publicadas en inglés o castellano. Mencionar que el orden de aparición de los resultados hizo referencia al grado de relevancia de cada uno dentro del área de estudio.

De esta revisión se obtuvo una relación de instrumentos empleados. Se analizaron aquellos cuestionarios a los que se pudo acceder a su artículo original o publicación centrada en el estudio de las características psicométricas del instrumento en cuestión. Además, otras escalas fueron incluidas a través de la revisión de la bibliografía para el diseño y consecución del presente estudio y de otros artículos de revisión sobre pruebas para la medición de *Parenting* (Bailey, 2005; Carpenter, & Donohue, 2006; Hurley, Huscroft-D’Angelo, Trout,

Griffith, & Epstein, 2013; Lessenberry & Rehfeldt, 2004; Locke & Prinz; 2002; Mowder et al., 2010; Smith, 2011).

En el Anexo 3 se presenta dicha revisión en forma de tabla. En ella se muestran los datos encontrados sobre cada uno de los cuestionarios revisados con respecto a: la persona a la que se dirige, el período evolutivo de los hijos en el que se centra, qué es lo que pretende medir, el número de ítems y sistema de respuesta, las escalas o dimensiones que recoge, así como la fiabilidad y validez obtenida a través de los estudios originales o investigaciones centradas en la evaluación de las propiedades métricas de los mismos.

De los 100 instrumentos revisados, el 24% mide creencias parentales, el 23% comportamientos, el 13% actitudes hacia la crianza, el 8% co-crianza entre los progenitores, el 8% estilos educativos, el 8% aspectos de la relación vinculada a la crianza parental, el 6% mide tanto creencias como comportamientos, el 6% engloba actitudes, creencias y comportamientos parentales, un 2% la satisfacción percibida en relación al rol parental, y por último, el 2% se centra en las emociones y sentimientos que los padres experimentan a través de su experiencia en la crianza.

Como se puede observar, son dos los ejes sobre los que se asientan casi el 50% de las pruebas revisadas: las creencias y comportamientos parentales vinculados con la crianza de los hijos. Se confirma la tendencia descrita por Bailey (2005) de una elaboración de instrumentos más centrados en creencias y comportamientos a partir de los años 70, dejando atrás el boom de los años treinta de focalizar esfuerzos en la medición de actitudes.

A nivel de creencias, han sido descritas anteriormente alguna de las carencias detectadas por parte de expertos con respecto a su capacidad para ofrecer una fotografía real de la realidad de las familias. En relación a los comportamientos de crianza:

1. A pesar de que los autores abogan por pruebas centradas en conductas de crianza que tengan en cuenta factores tipo contexto y situación, dichas características no han sido observadas en la gran mayoría de los instrumentos descritos. Algunos ejemplos de ítems son (‘El castigo que impones a tu hijo, depende de tu estado de humor’, “Ella siempre me está diciendo lo que tengo que hacer”, “Enseño a mi hijo a obedecer las normas”...etc.). Es decir, algunos de dichos comportamientos pueden acontecer bajo diferentes circunstancias, momentos, temáticas...etc. No obstante, no se trata de patrones de respuesta equivalentes a todas las realidades de la vida familiar.
2. Además, la mayoría de los instrumentos utilizan un sistema de respuesta basado en una escala tipo likert con diferentes niveles. No se ofrecen otras posibilidades de planteamiento y de recogida de información sobre las conductas de crianza.
3. Por otro lado y con respecto a su temática, un 50% de los cuestionarios evalúan la crianza parental desde una perspectiva amplia del constructo, centrándose para ello en un extenso número de dimensiones. Sin embargo, al mismo tiempo, el 50% de las escalas presentan un objeto de medición específico. Las temáticas recogidas son las siguientes: Prácticas familiares de riesgo, problemas de conducta en los hijos, aspectos centrados en la obediencia y disciplina, satisfacción parental, emociones, supervisión y monitoreo de las actividades de los hijos, comunicación padre-hijo, aspectos relacionales, sentimientos y emociones; conflicto en la relación padre-hijo, control parental, resolución de problemas, parentificación, promoción de la actividad física, relaciones maritales y la crianza, estrés parental y percepción de apoyo y de nivel de energía parental.

Con respecto a quienes va dirigida cada una de las pruebas como fuente en la recogida de la información. En el 60% de los casos, la información es recogida a través de los padres exclusivamente. Un 20% de los instrumentos cuentan con versiones específicas para ser contestadas por padres e hijos independientemente, y un 20% de las escalas se centran únicamente en la percepción de los hijos. Por último, una de las pruebas recogidas no tiene como destinatarios ni padres ni hijos, es contestada por adolescentes y adultos y recoge sus creencias vinculadas a la crianza en general (lo que un padre debería de hacer o esperar). Estos datos reflejan una tendencia a evaluar el presente constructo desde la óptica de los padres. Además, se confirma la complejidad del uso de una técnica multi-informante por los costes que genera y las dificultades que conlleva, no sólo la aplicación del instrumento sino su desarrollo y validación (únicamente 20 de los cuestionarios cuentan con ambas versiones). A pesar de que ha sido demostrada la valía e importancia que las percepciones de los hijos sobre la crianza tienen en su bienestar y desarrollo, esto no se ve reflejado en el diseño y construcción de instrumentos. No ha sido hasta hace poco que se ha empezado a tomar en consideración de manera más sistemática el punto de vista de los hijos como protagonista activo, argumentando la importancia de conocer y analizar su comprensión, codificación e interpretación de los mensajes parentales (Aguilar et al., 2012).

Por último, está el factor edad de los hijos. Para poder describir los resultados de una manera gráfica y clara, en la Tabla 2.4 se presenta la distribución de los instrumentos revisados en relación a la edad de los hijos. El 65% de las pruebas ha sido desarrollada para padres con hijos en edad preescolar hasta la adolescencia y 31% entre 6 y 18 años (Escuela Primaria y Adolescencia). Sin embargo, únicamente el 10% de los cuestionarios se centran en la etapa de la adolescencia de forma exclusiva.

Tabla 2.4

*Distribución de los instrumentos en base a la edad de los hijos*

|                  | Específica a esta etapa evolutiva | Además abarca otras etapas de desarrollo |
|------------------|-----------------------------------|------------------------------------------|
| Recién nacido    | 4                                 | 11                                       |
| Preescolar       | 8                                 | 32                                       |
| Escuela Primaria | 6                                 | 22                                       |
| Preadolescencia  | 3                                 | 14                                       |
| Adolescencia     | 10                                | 23                                       |
| Universitarios   | 5                                 | 4                                        |

*\*De un total de 100 instrumentos, 10 no especifican la franja de edad en la que ha sido aplicado el cuestionario*

Un segundo paso realizado tras la revisión de los 100 instrumentos encontrados, ha sido un análisis en profundidad de las propiedades y características de aquellos instrumentos que han sido utilizados en un mayor número de las investigaciones examinadas. En los 300 artículos revisados, cinco han sido los instrumentos que han sido empleados.

*a) Child Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI; Schaefer, 1965)*

Instrumento de referencia a la hora de recoger la percepción de niños con edades comprendidas entre 9 y 16 años principalmente (Kawasah & Clewes, 1998), sobre las practicas de crianza parentales de manera independiente para la madre y el padre. La prueba parte de la base de un modelo Circumplejo de tres factores: aceptación frente a rechazo, autonomía psicológica frente a control psicológico y, control firme frente a control laxo. Además, cuenta con una adaptación para padres (Schwarz, Barton-Henry, & Pruzinsky, 1985), aunque su utilización no es tan extensa como es el caso de su versión original con hijos, y con dos versiones reducidas de 56 ítems (Margolies & Weintraub, 1977) y 32 reactivos respectivamente (Richaud de Minzi, 2005).



El CRPBI muestra índices de ajustes aceptables entre sus subescalas ( $\alpha = .63$  a  $\alpha = .84$ ) (Schaefer, 1995) y, a diferencia de los otros cuestionarios analizados, los resultados psicométricos de diferentes investigaciones con poblaciones diversas han mostrado adecuadas propiedades psicométricas para su estructura trifactorial (Armentrout & Burger, 1972; Margolin & Weintraub, 1977; Schludermann & Schludermann, 1970).

Por último, se dispone de dos versiones del instrumento llevadas a cabo con población española. La primera de ellas fue realizada con sujetos de entre 13 y 18 años y se compone de un total de 20 ítems para evaluar la relación con la madre y de 27 con el padre. Esta versión cuenta además con una estructura general de dos factores: afecto/apoyo y control en los estilos de crianza (Samper et al., 2006). En el caso de la segunda versión, la edad de los participantes está comprendida entre los 8 y 14 años y el número total de ítems que componen la prueba es de 52 (para ambos progenitores). La estructura resultante en este caso se compone de 6 factores de primer orden añadidos en una estructura trifactorial de segundo orden: comunicación/afecto, control y hostilidad/ permisividad (Carrasco, Holgado & y del Barrio, 2007).

b) *Parental Bonding Instrument* (PBI; Parker, Tupling, & Brown, 1979)

El objetivo del PBI es examinar la contribución parental al vínculo entre padres e hijos y definir y medir los constructos significativos del mismo. Se trata de una prueba retrospectiva aplicada en adultos en donde se les pregunta sobre sus recuerdos con respecto al vínculo parental que tenían con sus padres a la edad de 16 años. Parte de la idea de que las relaciones tempranas influyen en el desarrollo posterior general y de patologías en particular, intentando cuantificar la contribución parental en la angustia psicológica del sujeto. Concretamente, surge en contexto de pacientes esquizofrénicos, al ver cómo aquéllos que percibían a sus padres como laxos en cuidado y altos en sobreprotección presentaban un porcentaje mayor de

recaídas. También ha sido probada su aplicación como herramienta para medir las relaciones padre-hijo en el momento actual de la vida del sujeto con adolescentes y adultos.

Por otro lado, el PBI ha demostrado su eficacia para poder ser aplicada en diferentes edades, etnias y contextos. Además, ha sido incluida tanto en estudios dentro de un contexto clínico como comunitario (Cox, Enn, & Clara, 2000). También cuenta con diferentes versiones reducidas como la de Kendler (1996) con 16 ítems o con 8 ítems (Klimidis, Minas, & Ata, 1992).

Con respecto a las propiedades psicométricas, el instrumento muestra niveles de consistencia interna adecuados ( $\alpha = .63$  a  $\alpha = .84$ ). A su vez, ha demostrado su validez concurrente, convergente, discriminante y predictiva (Parker 1979, 1990; Wilhelm, Niven, Parker, & Hadzi-Pavlovic, 2005). Este instrumento cuenta con una estructura original de dos factores bipolares: cuidados (cuidados versus indiferencia o rechazos) y protección (control y sobreprotección versus permisividad de autonomía e independencia). Sin embargo, nuevamente vuelven a encontrarse incongruencias en la solución de factores encontrados por diferentes autores. Existen dos propuestas de modelos. El original de dos dimensiones y, un segundo compuesto por tres escalas: cuidado, protección y autoritarismo. No obstante, esta estructura de tres replicada en diferentes estudios posteriores no se mantiene uniforme a lo largo de todas las investigaciones realizadas, variando el número de factores finales encontrados (Chambers, Power, Loucks, & Swanson, 2000; Conx et al.; 2000; Murphy, Brewin, & Silka, 1997). A pesar de esta divergencia de estructuras, los resultados obtenidos por Murphy y colaboradores (1997) en población universitaria y adolescente, sugieren que la estructura que mejores resultados ofrece es ésta última de tres factores en contraposición con la de dos.

El PBI ha sido adaptado en diferentes países: Italia (Favaretto, Torresani, & Zimmerman, 2001), Pakistan (Qadir, Stewart, Khan, & Prince, 2004) Brasil (Terra, Hauck, Schestatsky, Fillipon, Sanchez, Hiraka, & Ceitlin, 2009), China (Liu, Li, & Fang, 2011). Japón (Uji, Tanaka, & Shono, 2006), Chile (Melis, Dávila, Ormeño, Vera, Greppi, & Gloger, 2001) o Colombia (Maquet, Zapata, Zapata, & Cruz, 2010) entre otras. Utilizado en diferentes contextos y con diferentes etnias (Taylor, Roberts, & Jacobsen, 1997)

En el caso de España, han sido adaptados ambos formatos (retrospectivo y actual) manteniendo la estructura original de dos factores propuestas por los autores del instrumento (Gómez-Beneyto, Pedrós, Tomás, Aguilar, & Leal, 1993)

c) *Parenting Stress Index* (PSI; Abidin, 1983)

Prueba no basada en ninguna teoría concreta de la crianza (no parte de un modelo teórico). La idea de desarrollar este instrumento vino de los resultados obtenidos hasta la fecha en la investigación, donde se observaba una relación entre el estrés parental y los comportamientos de crianza negativos. Identifica tres fuentes de estrés parental: factores del propio padre, del hijo y de la relación entre ambos. Se trata de una medida utilizada predominantemente con hijos menores de 10 años (Mowder et al, 2010), aunque se ha aplicado a padres con hijos entre 1 y 12 años.

Los ítems relacionados con factores personales, situacionales y patológicos del padre se agrupan en 7 subescalas (54 ítems): depresión, apego, restricciones del rol, sentido de competencia, aislamiento social, relación con la esposa y salud. Los ítems relacionados con el hijo se agrupa en 6 subescalas: adaptabilidad, aceptabilidad, demanda y estado de humor. Además cuenta con 19 ítems adicionales que recogen estresores de la vida cotidiana.

Este instrumento ha sido aplicado en contextos clínicos y de investigación. El autor recomienda aplicarlo en contextos donde sea necesario medir los progresos en el tratamiento, identificar áreas de la crianza que necesitan entrenamiento, e identificar padres en riesgo de desarrollar comportamientos abusivos hacia el hijo (Abidin, 1997).

Originalmente el instrumento contó con dos versiones de 120 y 101 reactivos pero, en el año 1995 se desarrolló una versión breve de 36 ítems (Parenting Stress Index-Short Form; PSI-SF; Abidin, 1995). Esta nueva versión identifica las siguientes tres subescalas: angustia paterna, interacciones disfuncionales entre el padre y el hijo, e hijo difícil.

Los estudios psicométricos muestran buenos niveles de fiabilidad de las escalas ( $\alpha = .90$  a  $.95$ ), los cuales han sido replicados en estudios posteriores, obteniendo resultados similares  $\alpha = .79$ ,  $\alpha = .82$ ,  $\alpha = .84$  (Chang & Fine, 2007). Sin embargo, se han encontrado dificultades en relación al análisis confirmatorio de la composición de las escalas, al ser detectado cierto grado de solapamiento entre las mismas (Smith, 2011). Por ejemplo, en relación a la versión reducida del instrumento, algunos autores han podido confirmar la estructura original de tres factores a través de la eliminación de algunos de sus ítems (Deater-Deckard, 1996). Sin embargo, otros autores como Haskett, Ahern, Ward y Allaire (2006) proponen una estructura de dos factores: malestar personal y estrés derivado del cuidado del niño como solución factorial apropiada. Por otro lado, otros autores han encontrado resultados positivos para ambas versiones de dos y tres factores, como es el caso de Reitman, Currier y Stickle (2002) en su estudio llevado a cabo en familias con ingresos económicos bajos. En relación a su validez, ha sido comprobada su validez predictiva, concurrente y discriminante (Barnett, Hall, & Bramlett, 2006; Phipps & Drotar, 1990).

Además de ser aplicada a grupos de diferentes etnias y niveles socioeconómicos, la prueba ha sido adaptada en diferentes países como Australia (Dadds et al., 2003), China (Tam,

Chang, & Wong, 1994; Yeh, Chen, Li, & Chuang, 2001) o Austria (Schaunig, Willinger, Diendorfer-Radner, Hager, Jörgl, Sirsch, & Sams, 2004). En España, la prueba original de 120 reactivos ha sido adaptada por Oronoz, Alonso-Arbiol y Balluerka (2007). Los resultados de su estudio mostraron un instrumento final de 12 ítems con una solución de dos factores: Estresores y Recompensas del bebé.

Por último, la adaptación española de la versión reducida del instrumento fue desarrollada por Diaz-Herrero, López-Pina. Pérez-López, Brito de la Nuez y Martínez-Fuentes, (2011) con madres de niños entre 10 y 29 meses e identificaron una estructura bifactorial: Estrés derivado del cuidado del niño y malestar personal. Sin embargo, en un estudio posterior llevado a cabo con padres de niños con edades comprendidas entre los 10 y 39 meses, encontraron una estructura factorial de tres factores: angustia paterna, interacciones padre-hijo disfuncional e hijo difícil.

d) *Parenting Scale* (PS; Arnold, O'Leary, Wolff, & Acker, 1993)

Sin estar basado en un modelo teórico, esta escala surge como resultado de la revisión de la literatura en torno a la relación entre una crianza permisiva o autoritaria con problemas de comportamiento y agresividad en los hijos. A través de 30 reactivos mide la probabilidad de utilización de diferentes estrategias de disciplina por parte de los padres y su relación con el desarrollo de problemática externalizante. Cada ítem está basado en errores en la disciplina que teóricamente están relacionados con un desarrollo negativo. El estudio piloto fue llevado a cabo en contexto clínico con madres con hijos de edades comprendidas entre 18 meses y 4 años. Originalmente, fueron identificadas 3 tipos de disciplina disfuncionales: laxa, exagerada y verborreica (respuestas verbales largas y confianza en hablar incluso cuando esa estrategia no es efectiva). Se trata de una prueba que puede ser utilizada tanto en el campo de la clínica

como de la investigación, principalmente aquella centrada en los problemas de conducta. Además, es uno de los instrumentos más utilizados dentro del contexto de evaluación de programas de crianza con padres (de Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff & Tavecchio, 2008) y ha sido validado en muestras con diferentes etnias y niveles socioeconómicos (Karazia, Van Dulmen, & Wildman, 2007; Steele, Nesbitt-Daly, Daniel, & Forehand, 2005), así como en contextos más específicos como es el estudio del TDH (Harvey, Danforth, Ulaszek, & Eberhardt, 2001).

En relación a las propiedades psicométricas del instrumento, el estudio original mostró unos niveles de consistencia interna altos para la escala general ( $\alpha = .82$ ) y sus subescalas ( $\alpha = .78$  a  $\alpha = .83$ ). Sin embargo, al igual que en el caso anterior, los resultados obtenidos por estudios posteriores en relación a la estructura factorial del instrumento son ambiguos. De los estudios psicométricos encontrados, dos de ellos respaldan la estructura original de tres factores (Rohades & O'Leary, 2007; Salari, Terreros, & Sarkadi, 2012). En el resto de investigaciones, se identifican estructuras de dos factores que corresponden a las escalas originales de sobreactuación y laxitud, aunque el número de ítems recogidos en cada una de estas dos escalas varían de una investigación a otra (Irvine Biglan, Smolkowsky, Metzler & Ary, 1999; Karazia et al., 2007; Prinzie, Onghena, & Hellinckx, 2007; Reitment, Currier, Hupp, Rhode, Murphy, & O'Callaghan, 2001). Por otro lado, la validez discriminante, concurrente y predictiva del instrumento ha sido demostrada (Salari, Terreros & Sarkadi, 2012).

No se ha encontrado una adaptación del cuestionario con población española.

e) *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ; Shelton, Frick, & Wootton, 1996)

Prueba multimétodo (cuestionario y entrevista telefónica) y multi-informador (versiones independientes para padres e hijos; En el caso de los hijos, una parte de los ítems evalúa a los padres conjuntamente y la otra parte evalúa a padres y madres por separado). Se trata de un instrumento que mide aspectos específicos de la crianza. El diseño original de la prueba cuenta con 5 factores relacionados con dimensiones de crianza asociadas con riesgo de problemas de conducta, pobre monitoreo y baja supervisión parental, castigo inconsistente, castigo físico, crianza positiva e implicación parental.

En relación a la edad de los hijos, el cuestionario original fue diseñado para su aplicación con niños de 6 a 13 años. Sin embargo, estudios posteriores han validado nuevas versiones de la prueba para ser aplicada con niños de entre 3 y 6 años (Clerkin, Marks, Policaro, & Halperin, 2007) y adolescentes entre 11 y 18 años (Zlomke, Lamport, Bauam, Garland, & Talbot, 2013). Además, cuenta con una versión reducida de 9 ítems (Elgar, Waschbusch, Dadds, & Sigvaldason, 2007).

Con respecto a las características psicométricas, los resultados muestran niveles moderados y altos de consistencia interna en cada una de las Subescalas ( $\alpha = .63$  a  $\alpha = .84$ ) (Dadds et al., 2003). Sin embargo, la solución de factores propuesta para cada versión diverge de las demás. Por ejemplo, en vez de una relación de 5 factores como el original, la versión con hijos adolescentes propuso una estructura de cuatro factores: crianza positiva e implicación, monitoreo, practicas de disciplina, proceso de disciplina (Zlomke et al., 2013). Por otro lado, la versión con hijos en edad escolar cuenta con 3 factores referentes a: crianza positiva, negativa/inconsistente y punitiva (Clerkin et al., 2007). Esta misma solución de tres factores, fue encontrada en la versión breve del instrumento: crianza positiva, disciplina inconsistente y pobre supervisión; y propuesta en niños con TDH en contexto clínico (Hinshaw, Owens,

Wells, Kraemer, Abikoff, Arnold et al., 2000): implicación positiva, disciplina negativa/ineficaz y monitoreo deficiente. Estas diferencias en la estructura se han observado como consecuencia de un apoyo limitado para las escalas implicación parental y castigo corporal, ya que la variable implicación parental se solapaba con *Parenting* positivo y, los resultados obtenidos para Castigo físico fueron considerados insuficientes como para reflejar un único componente unificado. A pesar de que el APQ puede ser aplicado tanto en contexto clínico como de investigación, mencionar que a excepción del último estudio desarrollado en población con hiperactividad, todas las demás versiones han sido llevadas a cabo con muestras comunitarias. Además, ha demostrado ser un instrumento con validez predictiva, discriminante y convergente.

En España existen varias adaptaciones. En un primer momento, Molinuevo, Pardo y Torrubio (2011) desarrollaron una versión catalana del cuestionario para padres e hijos (10 a 15 años) con una estructura de tres factores: practicas parentales positivas, disciplina negativa e inconsistente y pobre supervisión/monitoreo, cuya validez convergente y discriminante fue demostrada. En segundo lugar, se encuentra la adaptación llevada a cabo por Escribano, Anierte y Orgiolés (2013) con niños entre 8 y 12 años. En esta ocasión, los ítems se distribuyen a través de una solución de 4 factores: implicación parental, crianza positiva, disciplina inconsistente y pobre supervisión. Al mismo tiempo, su validez convergente fue demostrada. Por último se encuentra la versión de padres con niños de 3 años desarrollado por de la Osa, Granero, Penelo, Doménech y Ezpeleta (2013) que fórmula un modelo de prueba de tres factores: crianza positiva, crianza inconsistente y crianza punitiva.

Un tercer y último paso seguido en la presente investigación, ha sido el análisis de un grupo de instrumentos desarrollados en contexto nacional y/o con población hispana a los que se ha podido tener acceso. En la tabla 2.5 se presentan los resultados encontrados.



Tabla 2.5

*Listado de instrumentos desarrollados en contexto nacional o de habla hispana*

| NOMBRE                                                            | AUTOR                                              | FUENTE DE INFO.              | DESCRIPCION                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Nº ITEMS SISTEMA DE EVAL.                                                   | ESCALAS o DIMENSIONES                                                                                                                                                                                                   | VALIDEZ                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Escala de evaluación de los estilos educativos 4E (España)</b> | Palacios y Sanchez (1996)                          | AP                           | Mide las dimensiones que según la bibliografía definen los estilos educativos de los padres.<br><br><i>“Quiero mucho a mi hijo pero muchas veces me es difícil demostrárselo”.</i>                                                                                                                | 20<br>EGDA (5)                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Afecto</li> <li>• Nivel de exigencia</li> <li>• Grado control</li> </ul>                                                                               | Fiabilidad<br>SS- .52 .63<br><br>Validez<br>No se disponen de datos                                              |
| <b>Cuestionario de percepción de la crianza</b>                   | Aguilar, Van Barneveld, Fuentes y Santocini (2011) | H (17- 25)                   | Pretende identificar y caracterizar la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes de la Universidad del Estado de México. Analizar su visión sobre las pautas educativas de los padres.<br><br><i>“Mostrar interés en lo que hago y en mis experiencias”.</i>                       | 42<br>EGFR (5)                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés en las actividades de los hijos</li> <li>• Apoyo hacia el hijo</li> <li>• Orientación a los hijos</li> </ul>                                                           | Fiabilidad<br>SS- .75 a .93<br><br>Validez<br>VD<br><br>(No incluye otro instrumento de crianza en su protocolo) |
| <b>Cuestionario de percepción de crianza (España)</b>             | Roa y Barrio (2002)                                | H (9-14)                     | Mide la percepción que los hijos tienen de las prácticas de crianza de sus padres. Parte del cuestionario sobre hábitos de crianza de Gerard (1994).<br><br><i>“Mis padres dudan con respecto a la decisiones que toman sobre mí”.</i>                                                            | 62<br>EGDA (4)                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo</li> <li>• Compromiso</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Autonomía</li> <li>• Distribución de rol</li> <li>• Deseabilidad social</li> </ul>        | Fiabilidad<br>SS- .09 a .62<br><br>Validez<br>VD<br>VCC<br>VCG<br>VP<br>VCT                                      |
| <b>Escala de competencia parental percibida (España)</b>          | Bayot, Hernández Viadel y de Julián (2005)         | AP (Edad media de H de 2.14) | Su objetivo es la detección de factores que pueden influir de manera positiva en la satisfacción parental percibida de manera que permitan plantear futuros abordajes preventivos y conseguir incrementar su satisfacción.<br><br><i>“En casa se fomenta que cada uno exprese sus emociones”.</i> | 22<br>EGFR (4)                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación Escolar</li> <li>• Dedicación Personal.</li> <li>• Ocio Compartido</li> <li>• Asesoramiento/ Orientación</li> <li>• Asunción del rol de ser padre/madre</li> </ul> | Fiabilidad<br>I- .86<br><br>Validez<br>VD<br><br>(No incluye otro instrumento de crianza en su protocolo)        |
| <b>Escala de Evaluación Parental</b>                              | Farkas-klein (2008)                                | M (H 0-2)                    | Evalúa la sensación de eficacia así como la satisfacción con el rol parental en madres.<br><br><i>“Se me hace realmente difícil decidir como criar a mi bebe”.</i>                                                                                                                                | 20<br>Diez ítems afirmaciones positivas. Diez ítems negativos.<br>EGDA (10) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitudes negativas hacia la maternidad.</li> <li>• Actitudes positivas hacia la maternidad.</li> </ul>                                                                        | Fiabilidad<br>I- .86<br><br>Validez<br>VC<br>(No incluye otra prueba de crianza en su protocolo)                 |
| <b>Escala de Percepción de Control Parental</b>                   | Ocampo y Palos (2007)                              | H (10- 13)                   | Evalúa la percepción de los sobre el control psicológico y conductual parental.                                                                                                                                                                                                                   | 143<br>EGFR (4)                                                             | Materna <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión .</li> <li>• Devaluación</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Culpa</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Supervisión de amigos</li> </ul>                      | Fiabilidad<br>SS- .86 a .63 (M)<br><br>SS- .70 a .95 (P)<br><br>Validez<br>No describe                           |

|                                                                                 |                                                              |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                 |                                                              |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paterna</li> <li>• Supervisión</li> <li>• Control Psicológico</li> <li>• Razonamiento</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Castigo</li> </ul>                                                                                                                                                                                                      | aspecto sobre validez                                                                                                             |
| <b>Escala de Socialización Familiar (SOC-30) (España)</b>                       | Herrero, Musitu, García y Gomis, (1991)<br>(En Musitu, 2000) | H                                   | Evalúa la percepción de los hijos sobre el proceso familiar de sus padres.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 30<br>EGFR (4)                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo</li> <li>• Castigo/coerción</li> <li>• Sobreprotección/Control</li> <li>• Reprobación</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                         | Fiabilidad<br>SS- .85 a .88<br><br>Validez<br>VP<br>VD                                                                            |
| <b>Escala de Socialización Familiar ESPA-29 (España)</b>                        | Musitu y García (2001)                                       | H (A)                               | Su objetivo es diagnosticar el tipo de relación que los padres mantienen con su hijo y evaluar, independientemente, el estilo de socialización del padre y de la madre.<br><br>29 situaciones, 16 positivas (el hijo evalúa 32 posibles respuestas de cada padre en diferentes escenarios) y 13 negativas (80 posibles respuestas).                                                                                 | 106<br>EGFR (4)                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación / Implicación</li> <li>• Coerción / Imposición</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                           | Fiabilidad<br>I= .81<br><br>Validez<br>VC                                                                                         |
| <b>Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil TAMAI (España)</b> | Hernández (1990)                                             | H<br>(8 - 18)                       | Autoevaluación de la Inadaptación Personal, Social, Escolar, Familiar; Actitudes educadoras de los Padres y; evaluación del cambio en programas de intervención. Incluye así mismo, dos escalas auxiliares de fiabilidad (Proimagen y Contradicciones)<br>Destinado a la apreciación del grado de adaptación.                                                                                                       | 145<br>Escala Likert de 2 niveles | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadaptación Personal</li> <li>• Inadaptación Escolar</li> <li>• Inadaptación Social</li> <li>• Insatisfacción con el ambiente Familiar</li> <li>• Insatisfacción con los hermanos</li> <li>• Estilo Educador de la madre</li> <li>• Estilo Educador del padre</li> <li>• Discrepancia entre los estilos educadores de ambos padres</li> </ul> | Fiabilidad<br>I= .98<br><br>Validez<br>No se ha podido acceder a dicha información                                                |
| <b>Inventario de Estilo educativo Familiar (España)</b>                         | Ibañez y Valverde (2002)                                     | AP<br>No describe edad de los hijos | Versión modificada, denominada versión (B) del <i>Cuestionario de Habilidades y Técnicas Educativas</i> . Se trata de una evaluación forense de habilidades parentales. Es un intento de sistematizar la obtención de los datos relativos a los planteamientos, comportamientos y reacciones emocionales referidas a los hijos, en especial de las parejas evaluadas en el curso de los procesos de lucha familiar. | 23<br>EGDA (5)                    | 1) <i>Afectivo-Emocional</i><br>2) <i>Comportamental</i><br>3) <i>Cognitivo (+)</i><br>4) <i>Cognitivo (-)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                          | Fiabilidad<br>SS= .64 a .85<br><br>Validez<br>No ofrece datos<br><br>(No aplica otros instrumentos sobre crianza en su protocolo) |
| <b>Escala de competencia y resiliencia parental (España)</b>                    | Martín, Cabrera, León y Rodrigo (2013)                       | AP<br>No especifica edad            | Búsqueda de la especificidad del rol parental dentro de contextos de riesgo psicosocial. Uso en ámbito de los servicios sociales.<br><br><i>“Mantiene la casa limpia y ordenada”</i><br><i>“Controla y supervisa los</i>                                                                                                                                                                                            | 44 (M)<br>32 (P)<br><br>EGDI (5)  | Madres<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y resiliencia</li> <li>• Organización doméstica</li> <li>• Búsqueda de apoyo</li> <li>• Competencias educativas</li> </ul>                                                                                                                                                                                       | Fiabilidad<br>SS- 70 a .90 (M)<br>SS- .68 a .97 (P)<br><br>Validez<br>No incluye                                                  |

|                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <i>comportamientos de sus hijos”</i><br><i>“Supervisa diariamente las tareas</i><br><i>escolares y el comportamiento del</i><br><i>niño en la escuela”</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias comunicativas</li> </ul> <p>Padres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo personal y resiliencia</li> <li>• Competencias educativas y organización doméstica</li> <li>• Competencias comunitarias y búsqueda de apoyo</li> </ul> | análisis de validez |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|

(FUENTE DE INFO. =Fuente de información) (M= Madre)(H= Hijo)(AP= Ambos padres)(A= Adolescentes); (EGDI= Grado de intensidad) (EGDA= Grado de Acuerdo) (EGFR= Grado de frecuencia); (I= Escala general) (SS= Subescala ); (VC= Validez de Contenido )(VCG= Validez Convergente )(VCC= Validez Concurrente)(VD= Validez Discriminante)(VP= Validez Predictiva) (VCR= Validez de Criterio) (VCT= Validez de Constructo)(“Cursiva”= Ejemplo de un ítem del instrumento en caso de que éste apareciese en el artículo revisado)

De las 11 pruebas encontradas, 8 se han diseñado dentro del contexto nacional. Todas ellas son relativamente recientes, el primer instrumento recogido fue publicado en 1996. En este caso y a diferencia de la revisión anterior, observamos cierto equilibrio con respecto a la fuente de información utilizada. Cinco de las pruebas son contestadas por los padres y seis por los hijos, reflejo de la tendencia actual del diseño de pruebas centradas en la percepción de estos últimos. Empero, se presentan ciertas carencias con respecto a sus propiedades psicométricas. Únicamente cuatro de los instrumentos ofrecen datos sobre la validez de los mismos, sin embargo, dos de ellos obtienen esta información a través de datos sociodemográficos o de estructura familiar y no mediante la aplicación de otras pruebas sobre crianza parental o temática relacionada. Este análisis refleja que, a pesar de contar con instrumentos desarrollados en contexto nacional, los datos psicométricos aportados no ofrecen suficiente garantía en relación a su fiabilidad y validez.

En definitiva, el análisis de estos dos grupos de pruebas (internacional y nacional) puso en evidencia algunas carencias en los instrumentos de medida:

1) El sistema de respuesta: En todos los instrumentos evaluados se utiliza una Escala Likert como método de respuesta de los participantes. Este sistema puede contribuir a la aparición de dos factores perjudiciales: la deseabilidad social y la ambigüedad.

2) Fuente de información: En un extenso número de casos, los sujetos a los que se destina el instrumento para la evaluación del *Parenting* son los padres. Desde un modelo cognitivo, son diversos los estudios empíricos (Duriez et al., 2007; González, Cauce & Mason., 1996; Laird et al., 2003) que destacan la importancia de considerar la percepción de los hijos para comprender el impacto de la crianza parental sobre el ajuste psicosocial, y más en una fase como es la adolescencia.

3) Progenitores: varios de los instrumentos destinados a los hijos, evalúan a ambos padres de manera conjunta sin recoger diferencias en las percepciones con respecto a cada uno de ellos, cuando ambos son figuras diferentes con roles parentales distintos y con planteamientos no necesariamente acordes. Con respecto a este punto, hay discrepancias en los resultados, por lo que se ve necesario continuar en su estudio (Parra & Oliva, 2006).

4) Muchas de las pruebas no consideran o recogen todas las variables relevantes en el estudio del *Parenting*. Asimismo, sus resultados no muy significativos y no ofrecen garantías a nivel psicométrico (no han contado con suficientes estudios empíricos que los avalen).

5) Por último, ninguno de los instrumentos recogidos en ambas tablas recoge el cómputo total de dimensiones integradas en el modelo teórico propuesto en la presente investigación descrito en el siguiente apartado.

Todo ello demuestra que el *Parenting* es un constructo complejo con múltiples características y matices, sin una única teoría o definición que abarque y explique todos y cada

uno de dichos matices. Dicha complejidad queda reflejada en la amplia gama de opciones disponibles para la medición de este constructo: variedad de medidas y métodos (Smith, 2011).

Uno de los aspectos que puede contribuir a la superación de estas carencias es la construcción de un instrumento con un modelo conceptual claro y bien determinado, que permita identificar y definir las variables (agrupándolas) y los estilos educativos, a través de situaciones específicas de la vida familiar del adolescente en su contexto. Esto, permitiría un estudio más holístico de las pauta de crianza, que guíe en la interpretación de los resultados. Además, existe una ausencia de cuestionarios que permitan la determinación de las competencias parentales en contextos concretos (Dekovic et al., 1991), a pesar de la evidente necesidad de desarrollar instrumentos que midan este constructo a partir de la presentación de un amplio abanico de situaciones-problema vinculadas al manejo de los hijos en diferentes áreas. Un último aspecto, es el de intentar suplir las carencias psicométricas observadas en los instrumentos desarrollados en contexto nacional a través de un estudio psicométrico del instrumento propuesto.

Por ello, un siguiente paso es la creación de un instrumento que mida las competencias parentales a través de la percepción de los hijos adolescentes. Para poder llevar a cabo su diseño, es necesaria la definición de un modelo teórico de partida desde el que sustentar el contenido del cuestionario y su estructura.

## **2.6 INTEGRACIÓN Y DESARROLLO DE UN MODELO TEÓRICO APLICADO A POBLACIÓN ADOLESCENTE**

La revisión de bibliografía en torno a los diferentes modelos teóricos vinculados a la descripción de la crianza parental, condujo a la conclusión que ninguna de las teorías revisadas proporcionaba una explicación completa sobre los elementos involucrados en la crianza actual y sobre las relaciones complejas de los mismos. A consecuencia de ello, en el presente trabajo se formula una nueva propuesta de modelo que parte de la integración de muchos de los elementos mencionados por los enfoques existentes, junto con nuevas aportaciones que pretenden contribuir a la comprensión de la crianza.

Las principales características del modelo planteado son las siguientes:

1. El presente modelo trata de recoger aquellos factores clave de crianza vinculados a familias cuyos hijos se encuentran en la etapa adolescente, tratando de dar respuesta a la escasez previamente descrita de estudios y modelos centrados durante esta fase de la vida del hijo.
2. Toma como punto de partida, el modelo contextual de Darling y Steinberg (1993) y, por ello, a diferencia de otros modelos y estudios en donde estilos y prácticas se evalúan de manera indistinta (Spera, 2005), la presente propuesta considera relevante realizar una diferenciación entre estilos y prácticas de crianza al no ser considerados como equivalentes. Los estilos educativos son el contexto o ambiente “emocional” desde donde se establecen los objetivos de crianza y en donde las prácticas son el medio a través del cual se pretende su consecución. Según este modelo, una familia se distingue de las demás, no solo por los estilos educativos, sino por los objetivos de crianza particulares que darán lugar a prácticas únicas en la familia que no tienen por qué coincidir con las de otra, incluso si el estilo educativo del que ambas parten es el mismo.

En la misma línea, el modelo formulado también otorga singularidad a los estilos y prácticas de crianza en función de la familia, sus expectativas y contextos, considerando la posibilidad de poder encontrar combinaciones diferentes de estilos dentro de una misma familia. Por ello, se considera relevante realizar esta diferenciación entre estos dos componentes. Es decir, trata de la identificación de los estilos mediante la medición de prácticas parentales a través de situaciones específicas que pueden aparecer en la familia. Se parte de la idea de que los estilos educativos no tienen que ser rígidos ni estar presentes en de manera uniforme todas las áreas de la vida familiar, es decir, dentro de los diferentes ámbitos de la vida de un hijo: escuela, amigos, salud...etc., podrían aplicarse diferentes prácticas que reflejen estilos diversos. Es a través de las prácticas desde donde poder obtener una imagen fidedigna de las relaciones de crianza entre padres e hijos.

3. Las prácticas de crianza se estructuran en torno a diferentes variables. Con respecto a este punto y siguiendo una estructura de modelo bidimensional, se identifica como ejes fundamentales de base afecto y normas. A su vez, se recogen una serie de variables dentro cada uno de estas dos dimensiones, las cuáles son descritas en el Anexo 4.

Dentro de la dimensión “Afecto”, se incluyen los siguientes aspectos: Apoyo, Muestras de afecto, Dedicación e Implicación, Participación de los padres y Recompensa. En relación al segundo eje, “Normas” se consideran: Disciplina, Control, Castigo, Autonomía, Exigencia, Intromisión Psicológica, Sobreprotección, Estabilidad, Supervisión y Coherencia. Por otro lado, como un elemento presente en estos dos ejes, se identifica la Comunicación (Capacidad del padre de establecer canales de comunicación transparentes, seguros y libres donde ambos interlocutores puedan expresarse, negociar,

asesorar y escucharse). De manera específica, se detalla la manera en que se transmiten y comunican esas prácticas de crianza y su contenido.

4. Se consideran 5 estilos educativos: autorizativo, autoritario, permisivo-indulgente, negligente (clasificación de Baurind, y Maccoby y Martín) y ambivalente. En relación a este quinto y último estilo, existen en la actualidad dos corrientes para su definición. En primer lugar, algunos autores lo describen basándose en una indefinición de la respuesta parental, concretamente, en la falta de especificidad de sus prácticas en relación a un único estilo de crianza (Domenech, Donovanick, & Crowley, 2009). En una segunda vertiente, se encuentran aquellos autores que definen esta falta de estabilidad en la respuesta como el Estilo Inconsistente. En este caso, no se mide tanto la pertenencia o no de cada progenitor a un estilo determinado, sino que miden el grado de consistencia en la repetición de las conductas de crianza a lo largo del tiempo. Desde esta tipología de crianza, se establecen una serie de normas y límites que no siempre se hacen cumplir y se presentan unas expectativas y reglas que no en todas las ocasiones son claras. Un ejemplo de medición desde esta perspectiva es el cuestionario “Consistency of Parenting Scale” (Luxton, 2007), el cual se centra en el análisis de las percepciones de los hijos vinculadas a sus creencias sobre cuán a menudo creen que los padres o cuidadores primarios deben comportarse en base a una serie afirmaciones. Otra opción de instrumento es la diseñada por Ypshizumi, Murase, Murakami y Takai (2006). Se trata de una prueba retrospectiva que mide la consistencia percibida de los hijos sobre las conductas paternas vinculadas a la crianza. Los resultados de su estudio mostraron una correlación positiva y significativa con la escala de sobreprotección del Parenting Bonding Instrument (PBI; Parker et al., 1979), así como con mayores niveles de depresión. Estos mismos efectos negativos se han observado en su relación con otras variables como baja prevalencia de



comportamientos positivos y alta de comportamiento negativos (Barry, Dunlap, Lochman, & Wells, 2009; Dishion, 1990), reflejo de una tendencia de medir la consistencia o estabilidad de la crianza en relación a la disciplina (Brody, Ge, Kim, Murry, Simons, Gibbons et al., 2003; Ross & Gill, 2002). Sin embargo, desde la presente propuesta y a diferencia de las dos anteriores, se parte de la premisa de que esa posibilidad de respuesta de más de un estilo constituye un fenómeno normal y comprensible dentro del área de crianza, como consecuencia de las diferentes implicaciones que cada situación y temática conllevan, así como de los factores intrapersonales de los sujetos implicados en cada momento. Con respecto a la segunda corriente que define este estilo como inconsistente, el modelo propuesto difiere en dos aspectos. En primer lugar, no únicamente se mide la falta de estabilidad de los comportamientos paternos, sino que se hace una propuesta sobre las causas de la misma: cansancio, estrés y estado anímico. La falta de la inconsistencia puede ser debida a factores externos, internos o una combinación de ambos, por lo que se considera relevante la inclusión de una propuesta de causa para su medición. Por otro lado, sin la inclusión de factores explicativos no se puede afirmar que esa inconsistencia en la crianza tenga que ser negativa para el sujeto. Además, considera que el actuar de una manera en ciertas ocasiones y de otra forma en otras, no tiene porque ser intrínsecamente negativo para el hijo. Por ejemplo, en el caso de los adolescentes, se producen cambios en la relación y estructura. Los adolescentes manejan de manera progresiva diferentes aspectos de su vida con una mayor libertad, por lo que esta menor presencia de los padres no implica una inconsistencia en su actuación, sino una adaptación a la etapa evolutiva del hijo. En otro orden, se analiza el estilo indiferente o negligente en base a una absoluta

ausencia de relación e implicación parental, en donde el hijo no demanda ni espera ninguna acción de su madre o padre con respecto a su vida e intereses.

5. Además, este modelo aboga por un estudio de la crianza parental donde se diferencia el papel único que cada uno de los padres desempeña en la crianza del hijo, así como las características propias de cada caso. Por lo que se estima como fundamental un estudio diferencial de cada progenitor.

Para el estudio de todo lo anterior se parte de la premisa del valor único de la situación y el contexto específico como fuentes de información y como mecanismos básicos a través de los cuales poder estudiar las relaciones y comportamientos de crianza. Sin embargo, es importante destacar que, a pesar de haberse demostrado su alcance en este campo, existe una falta de atención con respecto a la sensibilidad cultural de las medidas existentes. Uno de los principales indicadores de ello es la amplia y generalizada utilización de instrumentos desarrollados en contextos diferentes a través de su adaptación psicométrica, así como la escasez de instrumentos desarrollados y validados en el propio contexto de la población objeto de estudio. Por ello, desde el presente modelo se pretende incluir aquellas variables contextuales pertinentes a cada situación a la hora de estudiar las prácticas y relaciones de crianza en cada contexto específico y utilizar, para ello, instrumentos desarrollados en dicho entorno o sociedad.

A través de la Figura 2.2, se presenta un gráfico que incluye las principales variables incluidas en el modelo y su organización.

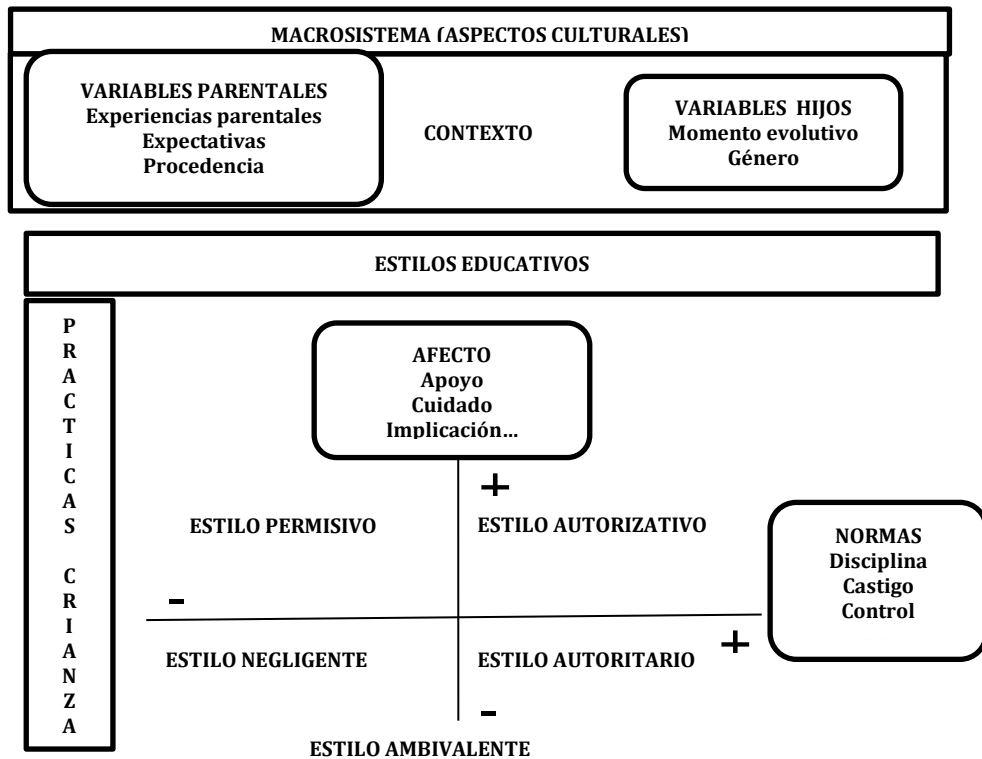


Figura 2.2 Modelo Conceptual: Principales componentes

Tras la definición de la estructura de este modelo y sus componentes, el siguiente paso a seguir sería el diseño de un nuevo instrumento para la medición de la crianza parental en el que se apliquen las propuestas formuladas en los años ochenta por Holden y Edwards (1989), cuya carencia no ha sido del todo suplida hasta la fecha. Son tres los puntos con los que se pretende contribuir al avance en esta área: 1) evaluar prácticas específicas, 2) formular ítems concretos que reflejen comportamientos reales y se alejen de una mera expresión de opiniones y, 3) ofrecer un instrumento con propiedades psicométricas fiables y validas.

## 2.7 CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta este momento en el presente capítulo se pueden identificar tres aspectos principales de lo revisado en esta área:

- 1) Los padres son el primer y más temprano agente de socialización y como tal, ejercen una considerable influencia en el desarrollo y bienestar del hijo (Budd, Behling, Li, Parikshak, Gershenson, et al., 2012; Robledo-Ramon & García, 2008) a través de la crianza (Nijhof & Engels, 2007). Concretamente el *Parenting* o crianza paterna hace referencia a aquel proceso focalizado en la promoción de desarrollo del hijo desde su infancia hasta la adultez, así como el apoyo físico, emocional, social e intelectual para su consecución (Davies, 2000). Conforman un amplio conjunto de actividades que incluyen muy diversos comportamientos específicos que influyen de manera individual y conjunta en el bienestar de los hijos (Laxmi & Kadapatti, 2012). En definitiva, la crianza ocupa un papel central en la comprensión del desarrollo normal y desajustado del niño (Cumming et al., 2000).

Sin una adecuada socialización, el hijo presentará dificultades a la hora de desarrollar un comportamiento ajustado, al no tener las herramientas y conocimientos necesarios para dar respuesta a las exigencias de una vida en sociedad (Broderick & Blewitt, 2006).

- 2) El *Parenting* es un área de estudio compleja y extensa, con variadas perspectivas desde la que es conceptualizada y que se ve influenciada por múltiples factores individuales y contextuales (Collins et al., 2000). Este aspecto queda reflejado, en primer lugar, en el continuo desarrollo de teorías centradas en elementos específicos de la crianza y en la falta de una teoría inclusiva y unificadora de la crianza (O'Conner, 2002). En segundo lugar, a través de la amplia gama de herramientas desde la que puede ser medida. A

pesar de haber sido incluido en esta revisión un extenso número de pruebas, no todas las opciones han podido ser recogidas. Este punto nos indica dos aspectos. Por una lado, corrobora la complejidad y ambigüedad del concepto, lo que dificulta en ocasiones la toma de decisiones vinculadas al diseño de un investigación. Por otro lado, la ausencia de un instrumento estrella o de referencia dentro de el área del *Parenting*. De hecho, son diversas las medidas utilizadas, la cuáles varían en relación al número de dimensiones que incluyen y cómo éstas son planteadas. Algunas son específicas de un contexto clínico y otras son empleadas dentro del contexto de investigación (Mowder et al., 2010).

- 3) A pesar de ocupar un rol central en aquellos modelos vinculados con problemática en el hijo, su medición ha recibido limitada atención (Hawes & Dadd, 2006), aspecto demostrado en el escaso número de pruebas con propiedades psicométricas aceptables (Holden & Edwards, 1989). Como consecuencia de este último punto, se procede a la construcción de un nuevo instrumento de medida que supla las carencias observadas en la literatura.

En resumen, cada uno de estos tres puntos recalcan la necesidad de continuar avanzando dentro de esta área a través de la aportación de instrumentos diseñados dentro del contexto específico, con sendas propiedades psicométricas y con un marco teórico más amplio que dote de sentido y estructura a las dimensiones que mida y a la manera de hacerlo.



### 3. REGULACIÓN EMOCIONAL Y HUMOR

Uno de los elementos de base detectados por una parte importante de la investigación vinculada con la identificación de aquellos factores que promueven o inhiben el ajuste del hijo a nivel personal y social (Eisenberg, Gershoff et al., 2001) y que se encuentra intrínsecamente conectada con los factores familiares y maritales descritos, es la regulación emocional (RE). Esto es, la manera en que los sujetos expresan y manejan sus emociones; aspecto esencial en el desarrollo exitoso de un niño (Eisenberg, Spinrad, & Morris, 2002; Yap, Allen, & Ladouceur, 2008) y rasgo central de aquellos modelos centrados en la psique humana (Gross & Barrett, 2011).

Si bien es cierto que no existe consenso para su definición (Yap et al., 2008), este constructo es comúnmente visto como una habilidad personal para la modulación de emociones a través de procesos como la inhibición, mantenimiento y supresión. Aspectos sujetos a un fin que la persona pretende obtener (Cole et al., 2004). De una manera más detallada, Eisenberg y Fabes (1994) la definen como “el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados emocionales internos, procesos fisiológicos y objetivos relacionados con la emoción; o comportamientos concomitantes de la emoción al servicio del logro de adaptación social o biológica asociada con el afecto, o para la consecución de objetivos individuales ” (Eisenberg & Spinrad, 2004; p.338).

Una de las razones para la existencia de este debate en su conceptualización es la complejidad que entraña su comprensión y estudio. Por un lado, viene determinada por la interacción de múltiples factores personales y contextuales descritos más adelante. Por otro, se compone de diversas estrategias (Shields & Cicchetti, 1998) con características y objetivos

muy diferentes. Todo ello es reflejo de las múltiples variables que intervienen en su constitución y en el impacto que ejercen en la vida de la persona. Incluye tanto procesos internos como externos que influyen en cómo se expresan las emociones y en la intensidad de las mismas. Procesos internos son temperamento, desarrollo cognitivo y neurológico (Eisenberg & Morris, 2002). A nivel cognitivo se encuentran los pensamientos formulados sobre las emociones, el uso del cambio del foco de la atención de un elemento a otro y el manejo de las respuestas fisiológicas fruto de una reactividad experimentada (Morris, Silk, Steinberg, & Robinson, 2007). No obstante, es importante no dejar de lado el papel que el contexto ejerce. Las emociones son al mismo tiempo productos y procesos de las relaciones sociales (Cole et al., 2004). Dentro de este segundo componente, el sistema familiar desempeña un papel principal para la investigación en el área (Morris et al., 2007).

Existen diversos enfoques disponibles en la literatura que intentan dotar de estructura al contenido e implicaciones que constructos tan extensos como emoción y regulación emocional poseen. Uno de los modelos considerado como el más exhaustivo (Jankowski, 2013) en el estudio de estas variables es el formulado por James Gross y Ross Tomphson (2007). A través de su propuesta, ofrecen un examen en profundidad de todos los factores implicados, así como un esquema de trabajo desde el que poder formular hipótesis y analizar resultados. A continuación se describe en detalle este enfoque (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007).



### **3.1 MODELO PROCESAL DE LA EMOCIÓN**

Este modelo, en línea con otras perspectivas contemporáneas, enfatiza el papel desempeñado por las emociones a la hora de facilitar la adaptación del sujeto en la ejecución de repuestas comportamentales, en la toma de decisiones, en la formación de recuerdos sobre hechos importantes personales, así como en las relaciones interpersonales con otros. Sin embargo, las emociones no siempre son facilitadoras del bienestar personal y social del sujeto. Su influencia se extiende al desarrollo de problemas psicológicos (Gross & Levenson, 1997; Rottenberg & Gross, 2003) y dificultades en las relaciones sociales asociadas con una expresión emocional inadecuada (Eisenberg, Hofer, & Vaughan, 2007). Uno de los primeros puntos de su enfoque hace referencia a la definición y comprensión de este primer concepto denominado emoción.

#### **3.1.1 ¿Qué son las emociones y cuándo tienen lugar?**

Se trata de un constructo holístico y multifacético implicado resolutivamente en procesos de experiencia subjetiva, comportamental y fisiológica (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm, & Gross, 2005), siendo la coordinación de estos sistemas una de sus funciones principales. Además de su capacidad de cambio en estos dominios de la vida y funcionamiento del sujeto, otros de los rasgos de base que la definen es su maleabilidad; el poder de interrumpir lo que en ese momento el individuo esté haciendo para centrar su atención-conciencia en algo aparte. Este último punto resulta imprescindible para una correcta comprensión de la regulación emocional.

Desde este modelo la emoción tienen lugar en un contexto de transacción persona-situación que compele atención y posee un significado particular para el individuo, dando lugar a un coordinado pero flexible multisistema de respuestas. Concretamente, cuando el individuo

atiende a una situación y la percibe como relevante para el cumplimiento de uno de sus objetivos. Éstos pueden ser duraderos o transitorios, centrales para su sentido del yo o periféricos, conscientes y profundos o inconscientes y simples.

Este “significado” resulta crucial para poder entender cuándo aparece una emoción. En reiteración a lo anterior expuesto, ésta sólo tiene lugar cuando un individuo atiende a una situación que le es relevante para el cumplimiento de uno de sus objetivos. Es a partir de este momento, cuando se produce la puesta en marcha de una secuencia de procesos biológicos, cognitivos y comportamentales que la determinan.

Tras ser detectada una posible situación psicológicamente relevante (interna o externa), se atiende a sus características haciendo uso de las propias habilidades cognitivas (Tortella-Feliu, Morilas-Romero, Balle, Bornas, Llabrés et al., 2014), así como se formulan una serie de valoraciones vinculadas a la familiaridad, valencia y relevancia de dicha situación. Por último, si se juzga cómo relevante para sí mismo, se generan respuestas emocionales en base a las valoraciones realizadas, produciéndose así una modificación de la situación detonante.

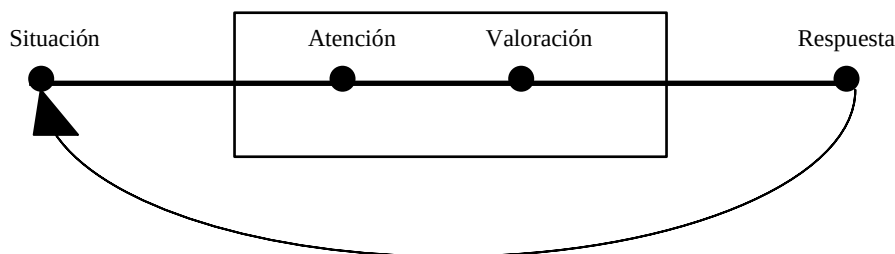


*Figura 3.1* Figura del Modelo Modal de la Emoción de Gross y Thompson (2007)

### 3.1.2 ¿Son emoción y regulación emocional el mismo constructo?

Regulación emocional está tan estrechamente entrelazada con la generación de emociones, que algunos teóricos la conceptualizan como una parte y parcela de la emoción (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Sin embargo, aunque se consideran conceptos íntimamente relacionados, ambos poseen cierta identidad propia.

El problema radica en la ambigüedad del término “regulación emocional”. Este constructo puede referirse a cómo las emociones regulan otros aspectos del funcionamiento del sujeto (pensamientos, comportamientos conductuales o fisiológicos) o a cómo las emociones se regulan a sí mismas. Desde este enfoque se opta por esta segunda afirmación, al valorar que recoge la heterogeneidad del conjunto de procesos por el que las emociones son reguladas. En línea con esta propuesta, varios autores consideran de igual modo que la regulación emocional corresponde a aquellos procesos transaccionales e internos, a través de los cuáles, el sujeto modula uno o más componentes de la emoción. Se trata de un proceso dinámico que incluye múltiples mecanismos que interactúan de manera concurrente o independiente, así como influyen en la forma, frecuencia, duración e intensidad de dichas expresiones emocionales (Eisenberg & Morris, 2002; Yap, Allen, & Sheeber, 2007). Esto es, la experiencia emocional específica que se tiene (rabia, tristeza, gozo) y las dinámicas emocionales vinculadas (intensidad, duración labilidad) (Thompson, 1994).

### 3.1.3 ¿Qué es la regulación emocional?

El interés por esta área de estudio ha crecido dramáticamente en las dos últimas décadas (Gross, 2010) y, al igual que en el caso de la “emoción”, conforma un constructo escurridizo para su definición. En sintonía con la definición descrita al inicio de este capítulo, este modelo teórico conceptualiza RE como aquellas acciones que el sujeto realiza para influir

en sus emociones: en el tipo, el momento y la manera en cómo las experimenta (Gross, 1998). Todo ello, al servicio de un objetivo emocional que se pretende conseguir (Carl, Fairholme, Gallagher, Thompson-Hollands & Barlow, 2014).

Otra alternativa complementaria de conceptualización propuesta por este enfoque, parte del análisis de su funcionalidad y forma. La principal función de la regulación emocional consiste en la alteración de la experiencia emocional negativa o positiva, disminuyendo una experiencia o comportamientos vinculados a emociones negativas como la rabia, el miedo o la tristeza (Gross, Richards, & John, 2006), o aumentando directamente la intensidad de las emociones positivas.

Al mismo tiempo, este proceso puede ser automático o regulado, consciente o inconsciente. Ambas opciones, extremos dentro de un continuo con múltiples posibilidades intermedias (Davidson, Fox, & Kalin, 2007; Hariri & Forbes, 2007; Ochsner & Gross, 2007). A pesar de que mucha de la investigación ha focalizado su interés en los intentos explícitos por alterar el curso e intensidad de las respuestas emocionales (esfuerzos conscientes que requieren de conocimiento y demandan cierto grado de monitorización durante su implementación), estos autores se acogen a lo recogido por investigaciones más recientes donde se enfatiza la importancia de investigar igualmente aquellas formas implícitas, menos costosas y automáticas de la regulación (Gyurak, Gross, & Etkin, 2011). Por último, otra de sus características es que puede tener diferentes efectos en uno o varios momentos del proceso de generación de emociones, así como en el despliegue de respuestas en diversos sistemas: comportamentales, experienciales o fisiológicos.

### 3.1.3.1 Estrategias de regulación emocional.

Las estrategias que las personas utilizan para regular sus emociones han sido objetivo de interés de una importante parte del trabajo realizado en investigación reciente (Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011), siendo diversas las estrategias identificadas. Dentro de este modelo, los autores identifican 5 estrategias de regulación emocional recogidas en la figura 3.2.

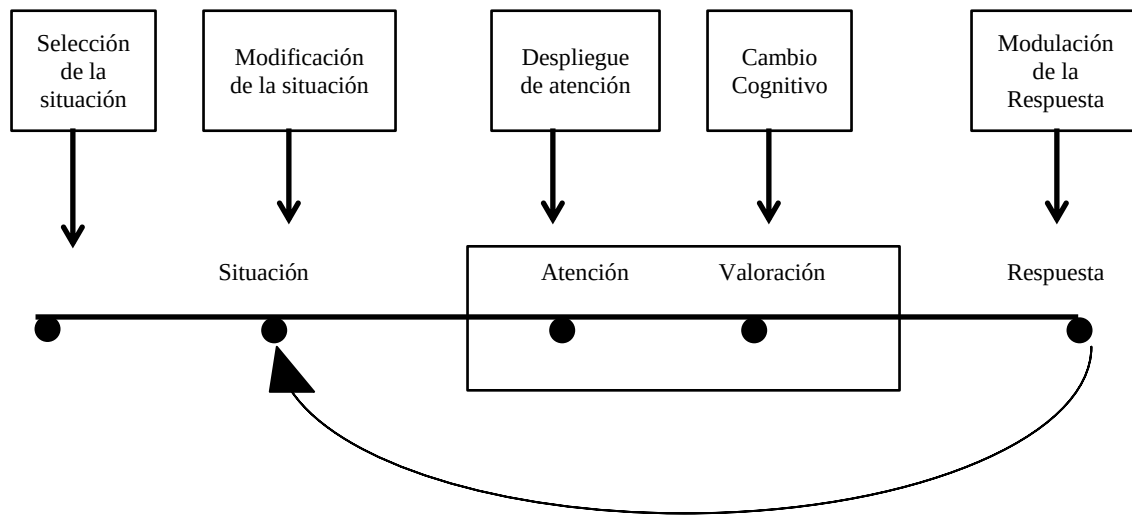


Figura 3.2. Modelo procesal de regulación emocional que resalta 5 familias de estrategias de regulación emocional

1. *Selección de la situación:* regulación emocional implica la toma de decisiones relacionadas con la implicación o retirada de situaciones que favorecen o disminuyen la experiencia de una emoción. Para poder seleccionar estas situaciones es necesario comprender sus características actuales o factibles y las posibles respuestas que pueden acontecer en ellas. En esta toma de decisiones intervienen factores como recuerdos de experiencias pasadas y la estimación de posibles beneficios a corto y largo plazo.

2. *Modificación de la situación*: no existe una relación directa y causal entre situación y emoción. De hecho, las personas destinan sus recursos para alterar el potencial impacto de una situación emocional. Estos esfuerzos dependerán de las consecuencias sociales estimadas de la expresión de la emoción relacionada. Dentro de esta segunda estrategia, esta expresión toma especial consideración, al constituir una forma extrínseca de la misma con la capacidad de alterar la naturaleza de la situación (Rimé, 2007) mediante la generación de respuestas sociales que pueden facilitar o entorpecer una correcta regulación de las emociones.
3. *Despliegue de atención*: existe la posibilidad de regulación sin necesidad de un cambio de contexto. En concreto, esta estrategia hace referencia al modo en el que el individuo dirige su atención para influir en las emociones dentro de una situación dada a través de acciones como la retirada de la mirada, por ejemplo. Esta opción resulta especialmente útil cuando es imposible modificar los factores externos relacionados. A su vez, estos procesos atencionales pueden venir dados por una motivación intrínseca o como resultado de los propósitos de otro/s. Son dos las principales estrategias atencionales identificadas:
  - a. *Distracción*: focalizar la atención en aspectos diferentes a la situación o cambio del propio foco interno. Por ejemplo, evocar recuerdos o pensamientos inconsistentes con el estado emocional aversivo a evitar.
  - b. *Concentración*: dirigir la atención a las características de la situación interna o externa. Una forma posible dentro de este grupo es la Rumiación.
4. *Cambio cognitivo*: incluso después de que una situación es seleccionada, modificada y atendida, la generación de una respuesta emocional no es un resultado automático. La emoción necesita estar imbuida de significado y de una evaluación sobre la capacidad

propia para el manejo de la situación de carácter interno o externo. Es decir, transformar la percepción en algo que evoque emoción. Para ello, es necesario formular una valoración sobre ésta con la intención de poder alterar su significado emocional (Schwartz & Proctor, 2000). Una forma de cambio cognitivo que ha recibido particular atención por parte de la investigación es la reevaluación.

- a. *Reevaluación*: mecanismo a través del cual, se modifica el significado de un hecho concreto para alterar su impacto emocional (John & Gross, 2007; Gross, 2002; Ochsner & Gross, 2002). Esto es, reinterpretar una respuesta emocional de modo que la intensidad del impacto de la emoción se modifique (Gross & John, 2003). De manera específica, se vincula con las representaciones sobre las causas y consecuencias de estas emociones (Stegge & Terwogt, 2007). Se considera una de las estrategias más eficaces para una regulación saludable al capacitar a la persona a centrarse en estrategias que fomenten comportamientos constructivos de ayuda y no tanto en las cualidades aversivas de la situación (Lockwood, Seara-Cardoso, & Viding, 2014; Richard & Gross, 2000). Esta estrategia en concreto muestra relación con mayor afecto positivo, mejor funcionamiento interpersonal y más alto bienestar (Gross & John, 2003), resultando igual de efectiva en situaciones adversas de gran calado que estimulan sentimientos de rabia entre otros (Mauss, Cook, Cheng, & Gross, 2007), al favorecer una reinterpretación proactiva de la situación (Gresham & Gullone, 2012). Por contra, mayor uso de supresión se relaciona con un perfil menos beneficioso de funcionamiento emocional (Gross & John, 2003) al ser menos eficaz en la alteración de la respuesta emocional (Gyurak et al., 2011). Esto se debe a que la supresión consiste en la inhibición activa de expresiones

comportamentales de la emoción en curso (Eisenberg et al., 2001; Gross, 2013). Sin embargo, esta acción no implica que se consiga eliminar la emoción negativa que se trata de evitar (Gross & John, 2003; Yap et al., 2007). De hecho, mientras la reevaluación se ha visto que se relaciona de manera positiva con tener relaciones cercanas con amigos, mayor satisfacción vital y menor grado de sintomatología depresiva, la supresión se asocia con una mayor experiencia de emociones negativas, interacciones interpersonales disruptivas, menor satisfacción vital y evitación de relaciones cercanas con otros (Gross; 2001; Srivastava, Tamir, McGonigal, John, & Gross, 2009).

5. Modulación de la respuesta: las valoraciones formuladas a nivel cognitivo dan lugar a la respuesta emocional, la cual implica cambios en los sistemas de respuesta experiencial, comportamental y neurobiológico (Sheppes, Scheibe, Suri, Radu, Blechert et al., 2014). En concreto, acontece una vez la respuesta emocional ya ha sido iniciada. Una forma común de modulación de la respuesta implica regular los comportamientos de expresiones emocionales (Gross et al., 2006). Por último, cuando los individuos son capaces de encontrar formas ajustadas de expresar sus emociones, pueden modificar la situación de origen en una diferente.

De manera complementaria a este modelo, se encuentra el enfoque propuesto por Zeman y colaboradores (Zeman et al., 2006; Zeman, Shipman, & Penza-Clyve, 2001; Zeman, Shipman, & Suyeg, 2002), el cuál formula tres grupos principales de estrategias de regulación específicas para la etapa de la infancia y la adolescencia:

- *Inhibición emocional*: Esconder y no mostrar las emociones a través de un proceso de sobrecontrol.



- *Afrontamiento emocional*: esfuerzos destinados a controlar y aprender a convivir con emociones negativas para poder afrontar de manera adaptativa la situación y responder de manera adecuada ante ella. De esta forma se disminuye la experiencia de estrés.
- *Desregulación emocional*: Control pobre de las emociones que se traduce en una mayor impulsividad y reactividad emocional. Se manifiesta a través de una expresión exagerada de la emoción. Un ejemplo puede ser golpear los puños contra una pared cuando la persona siente rabia.

Independientemente de las estrategias formuladas por cada modelo, son múltiples los factores ambientales y biológicos que influyen en el modo en el que las personas regulan sus emociones, encontrándose diferencias de un individuo a otro en el tipo y forma de las estrategias aplicadas (Carl et al., 2014). De igual modo, a pesar de existir una tradición en clasificar las emociones en términos de adaptativos y desadaptativos, existe un nuevo interés en un estudio centrado en la forma en que las personas hacen uso de distintas estrategias según la situación o contexto concreto en el que se encuentren (Capella & Mendoza, 2011). De este modo, una estrategia desadaptativa en un contexto puede ser adaptativa en otro (Butler, Lee, & Gross, 2007; Sheppes et al., 2014). Por ejemplo, una respuesta llevada cabo en un contexto con iguales puede resultar ineficaz pero ser eficiente dentro de su hogar o viceversa. Es por ello que resulta interesante un análisis de los estilos y respuestas de regulación emocional dentro de un área o contexto concreto como puede ser, en el caso de esta investigación, el conflicto interparental.

A modo de conclusión destacar que, dependiendo de cómo la persona maneje y exprese su vivencia emocional y del tipo de estrategias que emplee, se obtiene una correcta o inadecuada regulación de la emociones. Dos caras de una misma moneda con efectos

contrapuestos en el bienestar y desempeño social del individuo. Mientras regulación emocional connota una habilidad para responder de manera adecuada, adaptada y flexible a las demandas externas e internas que pueden suponer una fuente de estrés (Shaffer, Suveg, Thomassin, & Bradbury, 2012), desregulación emocional implica dificultades para alterar un estado anímico no deseado o mantener aquél que sí lo es, así como la puesta en marcha de una selección de estrategias no adecuadas (Yap et al., 2008). De hecho, el tipo de estrategia emocional que uno use ante una situación dada, constituye un factor central en el resultado, pues influye en la vivencia del proceso afectivo y el funcionamiento interpersonal (Yap et al., 2007).

### **3.2 CLIMA EMOCIONAL FAMILIAR**

Expertos en esta área identifican el clima emocional familiar como agente activo en el proceso de desarrollo emocional del niño, argumentando que la RE no puede ser entendida desde un punto de vista puramente individualista (Butler & Gross, 2009). En concreto, son diversos los dominios familiares que parecen jugar un rol importante en el proceso de socialización emocional del hijo, centrándose gran parte de la investigación en dos de los subsistemas posibles identificados dentro de la vida familiar: filioparental (crianza parental y relaciones padres-hijo) y marital (calidad de las relaciones maritales y conflicto interparental) (Morris et al., 2007; Thompspon & Meyer, 2007).

De este modo se considera que, a pesar de existir un efecto directo del contexto familiar en el ajuste del hijo, éste ocurre en mayor medida a través del impacto indirecto de la familia sobre su regulación emocional (Eisenberg et al., 2001; Liew, Eisengber, Losoya, Fabes, Guthrie et al., 2003; Morris et al., 2007). Se parte de la hipótesis de que cambios a nivel emocional y su consecuente expresión por parte de un miembro, díada o grupo, genera a su vez cambios en la capacidad para regular las emociones del resto. Un ejemplo claro de este

supuesto es un hogar en constante tensión cuyo efecto se expande a lo largo de la vida familiar común y sus relaciones (Fosco & Grych, 2012; Yap, Schwartz, Byrne, Simmons, & Allen, 2010). De hecho, hay evidencia de cómo estos procesos familiares dan forma a la RE del niño y de cómo ésta, a su vez, se vincula con el desarrollo de sintomatología (Eisenberg, Gershoff et al., 2001; Lindsey et al., 2002; Valiente et al., 2006; Yap et al., 2008).

Dentro de este apartado de la investigación, se ha acuñado el término “Socialización de la emoción” para poder describir y estudiar el papel que los padres desempeñan en el desarrollo de los estilos de regulación del niño. Una de las autores que más esfuerzos ha destinado por comprender este concepto ha sido Nancy Eisenberg, la cual lo define como “Socialización de la comprensión, experiencia, expresión y regulación de la emoción en los niños” (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998; p. 241). Gracias a su trabajo se hace visible el impacto que las conductas de los padres tienen sobre cómo los niños entienden, viven y manejan las emociones.

### **3.2.1 Crianza parental y regulación emocional.**

La familia es el primer contexto desde donde se aprende sobre la realidad de las relaciones con otros (Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007). El papel de los estilos, comportamientos y ambientes de crianza en el desarrollo de habilidades de regulación del niño ha obtenido amplio respaldo por parte de la investigación (Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013; Parra et al., 2011; Shaffer et al., 2012; Yap et al., 2008; Yap et al., 2010), otorgando así una posición central a la figura parental en este proceso (Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013).

Aspectos de la crianza y de las relaciones padre-hijos que influyen en la competencia emocional del niño, se vinculan con el papel inherente de los padres en el aprendizaje referente a la manera correcta de interpretar y comprender las reacciones emocionales de otros, y de

cómo y cuándo, ciertas expresiones emocionales son o no apropiadas en las interacciones con otros. En concreto influyen en el resultado en el hijo a través de:

- La capacidad y sensibilidad parental en la respuesta de crianza (Morris et al., 2007).
- La propia relación e interacciones con el hijo (Parke, Cassidy, Burks, & Carson, 2007).
- El tipo de expresiones emocionales parentales y la forma con la que los padres indican al hijo lo adecuado o no de una emoción o comportamiento vinculado (Dix, 1991; Gottman, Katz, & Hooven, 1997).
- Las reacciones de los progenitores ante emociones negativas experimentadas por el hijo. Éstas influyen en la seguridad del niño hacia las interacciones, aspecto que puede afectar el modo en que se comporta socialmente (Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy et al., 1999).

Según la calidad de las relaciones filioparentales y de las prácticas de crianza empleadas, se pueden encontrar resultados divergentes en la habilidad del hijo para regular sus emociones y por ende, en su bienestar y ajuste social.

Por un lado, se ha demostrado cómo relaciones caracterizadas por la expresión de emociones positivas favorecen una RE adecuada en el hijo (Eisenberg et al., 2005) y menor prevalencia de problemas de conducta (Eisenberg, Gershoff et al., 2001; 2003; 2005). Aquellos padres que no sólo conocen las expresiones emocionales empleadas por el hijo, sino que también se muestran receptivos a las mismas, ayudan a que sus hijos sean capaces de funcionar de manera adecuada en diversos contextos sociales (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Martin, 2001; Gottman et al., 1997). Respuestas de confort, empatía y validación de las experiencias emocionales del hijo, se relacionan no sólo con habilidades positivas de RE sino también con competencia social y logro académico (Davidov & Grusec, 2006; Gottman et al., 1997).

Su efecto protector es tal que, en un contexto donde existe una relación padre-hijo sólida y definida por muestras de afecto y apoyo, una exposición a negatividad emocional de los padres puede no sólo no tener efectos perjudiciales en el hijo sino que le proporciona la oportunidad de aprender sobre el manejo y experiencia de emociones negativas, así como de las estrategias de afrontamiento empleadas sin verse sobrepasado o sobreexcitado por ello (Eisenberg, Valiente, & Sulik, 2009).

En el lado opuesto, una actitud hostil y una crianza inadecuada afectan a la capacidad del hijo para regular sus emociones (Chang, Schwartz, Dodge, & McBride-Chang, 2003; Eisenberg et al., 1999; Maughan & Cicchetti, 2002; O'Neal & Magai, 2005; Roth & Assor, 2010; Yap et al., 2008). Este resultado, a su vez, se relaciona con el aumento de comportamientos desregularizados y sintomatología internalizante. De manera más concreta, reacciones punitivas como respuesta a la emociones del niño se asocia con una regulación inapropiada en contextos de relación, reflejo de una menor competencia socioemocional (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bemzweig, & Pinuelas, 1994; Jones, Eisenberg, & Fabes, 2002).

En relación a los estilos de crianza, la literatura muestra cómo crianza autoritativa se relaciona de manera positiva con regulación emocional en el adolescente (Eisenberg, Gershoff et al., 2001; Karim, Sharafat, & Mahmud, 2013; Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013). Sin embargo, el patrón de resultados referentes a los estilos permisivos y autoritarios no es tan concluyente. Mientras Jabeen y Anis-ul-Haque (2013) indican en su investigación que el estilo permisivo se relaciona de manera negativa con regulación emocional y que no existen resultados significativos para el estilo autoritario en ambos progenitores; Karim y colaboradores (2013) sí concluyen que el estilo autoritario constituye el predictor más potente para el desarrollo de regulación emocional desadaptativa, y no el estilo permisivo donde no se encontró impacto alguno.

Por último, destacar el papel mediador y moderador que la regulación emocional ejerce en la relación entre la crianza (hostil, control psicológico) y la expresión emocional de los progenitores con el desajuste del hijo, tanto para sintomatología internalizante cómo externalizante (Chang, Sanna & Yang, 2003; Cui, Morris, Criss, Houlberg, & Silk, 2014; Delevi, Cornille, & Cui, 2012; Eisenberg, Gershoff, et al., 2001; Yap et al., 2010 ).

### **3.2.2 Conflicto Interparental y regulación emocional.**

A pesar de que mucha de la investigación en regulación dentro del contexto familiar se ha centrado exclusivamente en lo vinculante a las prácticas de crianza, el papel de las relaciones maritales parece igual de importante (Fosco & Grych, 2012). Este tipo de relaciones también conforman un contexto familiar, a través del cual, los hijos aprenden maneras adaptativas o no, de resolver conflictos y manejar las emociones adscritas a los mismos (Davies & Cummings, 1994).

Los hijos no responden de manera uniforme al conflicto. Conscientes de esta variabilidad y como viene siendo reflejado a lo largo del presente trabajo, se han explorado posibles factores que dan forma a su respuesta. Una de las variables que parece clave es la propia regulación emocional del hijo. Concretamente, su habilidad para el manejo de estados emocionales negativos generados por la exposición al conflicto negativo (Crockenberg & Langrock, 2001; Davies & Cummings, 1994; Maughan & Cicchetti, 2002). Se ha observado como dicha capacidad para tolerar y modular las expresiones de afecto de corte negativo, predicen el tipo de respuesta que producen hacia el conflicto (Schulz, Waldinger, Hauser, & Allen, 2005).

Para explicar este patrón de relaciones, cabe destacar el modelo formulado por Fosco y Grych (2012) denominado “Modelo de los Efectos Indirectos” según el cual, conflicto

interparental se relaciona de manera indirecta con regulación emocional a través de factores como crianza de apoyo y emocionalmente sensible, así como a través del clima familiar emocional general. Los resultados de su estudio mostraron cómo conflicto interparental destructivo se asocia con menor apoyo y sensibilidad emocional en la crianza materna y paterna, menor cohesión y positividad familiar, y una mayor negatividad en el sistema familiar más amplio. Esta negatividad se relaciona a su vez y de manera parcial, con mayor problemática en la regulación emocional. En sentido opuesto, un modelo de crianza sensible y afectuosa, y un clima positivo caracterizado por alta cohesión familiar, se asocian con una adecuada regulación emocional por parte del hijo.

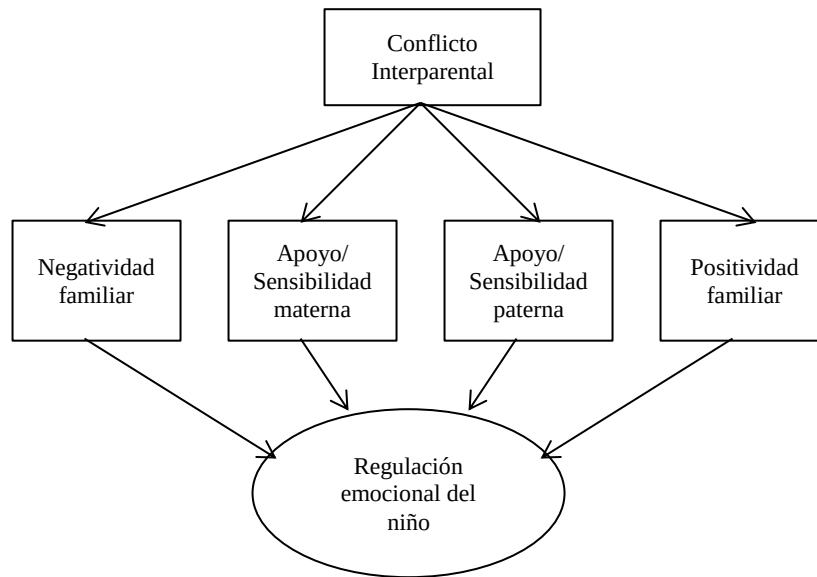


*Figura 3.3. Modelos de los efectos indirectos de Fosco y Grych (2012)*

Una constante encontrada a considerar dentro de este contexto de estudio es que la calidad de las relaciones maritales y el modo en el que el conflicto se maneje, ejerce considerable impacto en el desarrollo emocional del niño y sus capacidades de regulación (Schwarz et al., 2012; Butt, Asif, Yahya, Fazli, & Hania, 2014). Este premisa teórica es

abalada por los resultados obtenidos por investigación diversa que muestra cómo los padres de hogares con conflicto crónico despliegan mayor desregulación (Katz & Gottman, 1993). Esta realidad, junto con la propia disputa, influye en la percepción del hijo, la cual afecta a su ajuste emocional actual y futuro (por ejemplo desde la infancia hasta la adolescencia) (Turner & Kopiec, 2006). Al mismo tiempo, cómo el hijo regula sus emociones también parece contar en esta relación debido a que los niños que muestran cierto grado de desregulación son más vulnerables a los efectos negativos del conflicto (Shaw, Keenan, Vondra, Delliquadri, & Guiovannelli, 1997). Mientras, ser poseedor de estrategias de regulación emocional adaptativas parece protegerle ante un posible desajuste, al ser capaz de mostrar menor hostilidad y mayor positividad ante interacciones de conflicto destructivo intensas (Schulz et al., 2005). No obstante, es importante resaltar de igual modo que, como se ha destacado, la expresión parental de emociones positivas dentro de un contexto de disputa, mejora el desempeño del hijo a nivel interno y social (Eisenberg et al., 2001).

El impacto emocional del conflicto también ha sido analizado partiendo de un análisis exhaustivo del rol que sus diferentes propiedades ejercen sobre la vivencia emocional del hijo. Un ejemplo de esta línea de investigación es el estudio llevado a cabo por Koss y colaboradores (2013) cuyos resultados recogen asociaciones entre conflicto centrado en el hijo y sentimientos de rabia y tristeza por parte de éste, así como escalada y falta de resolución del conflicto con miedo. Por el contrario, resolución de conflicto muestra relación con experiencias de felicidad.

En un contexto más amplio y siguiendo la misma línea que lo concerniente a conflicto marital, también se ha observado cómo la valoración de amenaza de un hecho estresante en general se relaciona con niveles más altos de impulsividad, mostrando que aspectos de



regulación emocional se asocian con las valoraciones y procesos de afrontamiento, prediciendo en última instancia cambios en ambas dimensiones (Thompson, Zalewski, & Lengua, 2014).

A modo de conclusión, resaltar lo interesante de un estudio conjunto de diversos factores de estrés en la vida del sujeto. En este sentido, investigación reciente documenta como las experiencias o situaciones de estrés no acontecen de manera aislada en la vida real (Dong et al., 2004), siendo la acumulación de sucesos perturbadores un potente predictor para el desajuste en los hijos (Appleyard, Egeland, van Dulmen, & Ala-Sroufe, 2005). Es por ello que resulta interesante analizar el papel conjunto del conflicto y la crianza en relación a la regulación emocional del hijo y su posterior ajuste, al ser ambos fenómenos posibles factores que pueden actuar a favor o en detrimento del bienestar del hijo.

### **3.3 REGULACIÓN EMOCIONAL DURANTE LA ETAPA ADOLESCENTE**

Hasta hace relativamente poco tiempo, la investigación en regulación emocional durante la adolescencia ha sido muy escasa. Sin embargo, no por ello deja de ser menos importante su análisis y profundización (Yap et al., 2008).

Todos los desafíos a los que el adolescente tiene que hacer frente (Steinberg & Morris, 2001), así como las características inherentes a esta etapa de desarrollo en particular (Greshman & Gullone, 2012) pueden poner en tela de juicio su capacidad de regular los sentimientos y las relaciones con sus padres e iguales de manera satisfactoria (Caprara, Gerbino, Paciello, Di Giunta, & Pastorelli, 2010). No ha de olvidarse que, aunque las relaciones con los iguales toman especial fuerza durante esta etapa de la vida del individuo, las relaciones con los padres son igualmente relevantes para una adecuada regulación emocional (Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013). Al igual que durante la infancia, los adolescentes siguen

aprendiendo de regulación emocional a través de las respuestas de los padres ante sus comportamientos y expresiones emocionales (Eisenberg et al., 1999).

Al mismo tiempo, una de las ventajas de esta etapa es que las habilidades de regulación emocional aumentan en número y complejidad. Especialmente, gracias a la internalización del significado de la regulación, de la comprensión simbólica y la autorreflexión. Al mismo tiempo, como consecuencia de las presiones sociales por parte de sus iguales y las expectativas de los adultos para que maduren de acuerdo a lo esperado (Holodynski & Friedlmeier, 2006). El añadido de una nueva presión social, las relaciones con los iguales, explica la importancia en la formación de una identidad y autoconfianza sobre su desempeño en diversos ámbitos sociales para un manejo adecuado de esta nueva realidad (Deardoff , Gonzales & Sandeler., 2003).

No obstante, a pesar de existir un crecimiento en las capacidades, no sorprende que durante la adolescencia la sintomatología depresiva emerja significativamente fruto de los cambios sociales, físicos y de una mayor variabilidad emocional de su comportamiento (Cohen, Heathcote, & Lau, 2014).

### **3.3.1 Regulación emocional y ajuste.**

Competencia emocional hace referencia a la “comprensión de las emociones de uno y de otros, la tendencia a desplegar emoción de una manera situacional y culturalmente apropiada, y la habilidad para inhibir o modular la experiencia y expresión de la emoción y el comportamiento resultante necesario para la consecución de objetivos de una manera socialmente aceptada” (Eisenberg et al., 1998). Es considerada principalmente resultado del proceso de socialización parental y del clima emocional familiar general. Así, una adecuada regulación emocional compuesta por una capacidad y percepción de autoeficacia sobre las

propias habilidades de regulación, constituye un factor de protección (Cui et al., 2014). Ser capaz del manejo de las emociones y situaciones se asocia con un correcto funcionamiento interpersonal (Gross & John, 2003), manifiesto a través de comportamientos prosociales y de empatía hacia otros (Lockwood et al., 2014), y de una habilidad para regular sentimientos negativos como la tristeza, generados en contextos caracterizados por una crianza inadecuada entre otros. Todo ello le permite protegerse ante un posible desajuste (Cui et al., 2014; Sullivan, Helms, Kiewer, & Goodman, 2010).

Estrechamente ligado a esta competencia, se encuentran los componentes denominados “Effortul control” y expresividad, ambos claves en el desarrollo y ejecución de una adecuada regulación emocional.

“Effortul control”, concepto carente de traducción al no existir en castellano un término que se ajuste de manera adecuada a su significado (Rendon, 2007), se define como la eficiencia del sujeto en atención ejecutiva, incluyendo la habilidad para inhibir una respuesta dominante y/o activar una emoción con menor peso, así como para planear y detectar errores en la actuación. Esto es, se trata de una habilidad voluntaria para focalizar la atención e iniciar o inhibir comportamientos relacionados con experiencias emocionales vinculadas con la obtención de un fin deseado (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000). Adicionalmente, constituye un aspecto central dentro del funcionamiento comportamental (Frick & Morris, 2004).

Por otro lado, expresividad emocional se refiere al “patrón o estilo persistente en la exhibición de expresiones verbales o no verbales que a menudo, pero no siempre, parecen estar relacionados con la emoción. Este patrón o estilo es normalmente medido en términos de frecuencia o intensidad” (Haldberstadt, Cassidy, Sittler, Parke, & Fox, 1995, p.93).

Sin embargo, cuando los hijos experimentan emociones negativas durante un período de tiempo prolongado, es más probable que hagan uso de estrategias inefectivas que pueden derivar en una mayor dificultad para una correcta regulación emocional (Eisenberg et al., 2000; Yap et al., 2010), la cual se asocia con problemática internalizante y externalizante que afecta a su ajuste (Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjørn, & Pons, 2012; Cui et al., 2014; Duncombe, Havighurst, Holland, & Frankling, 2013; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard et al., 2001; Eisenberg et al., 1994; Eisenberg, Spinrad, & Eggum, 2010; Frick & Morris, 2004; Morris, Silk, Steinberg, Terranova, & Kithnake, 2010; Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang, & Sameroff, 2011; Silk, Steinberg, & Morris, 2003; Yap et al., 2007) y a su logro académico entre otras (Liew, 2012; Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012).

En esta línea, Garnefski, Kraaij y van Etten (2005) indicaron que los adolescentes con problemática internalizante puntuaban más alto en estrategias de regulación de autoculpa y de rumiación. Mientras, Flouri y Mavroveli (2013) destacaron cómo estrategias de evitación y supresión de la expresión emocional, se asociaban con un aumento de problemática conductual, indicando cómo la reevaluación cognitiva parece revelarse cómo un sólido factor protector.

Asociado íntimamente con este último punto, se encuentra la hipótesis de especificidad emocional, según la cual, problemas para manejar emociones de corte agresivo como puede ser rabia, se relacionan con sintomatología externalizante; mientras que otras emociones como la tristeza, con internalizante (Eisenberg et al., 2001; Zeman et al., 2006). Asimismo, estados afectivos previos de ansiedad y depresión, también se asocian con un decrecimiento en la capacidad de reactividad emocional lo que conlleva o dificulta una regulación de las emociones positivas. A su vez, Carthy, Horesh, Apter y Gross (2010) encontraron que la sintomatología ansiosa de base dificultaba el empleo de estrategias emocionales

contextualmente efectivas y un descenso en su autoeficacia, indicando así un efecto bidireccional entre regulación y ajuste o desajuste (Carl et al., 2014).

### **3.3.2 Diferencias de género en regulación emocional.**

Adicional a lo expuesto hasta ahora, el género es un factor que también puede afectar a la regulación emocional del adolescente (Hsieh & Stright, 2012).

Diferencias de género en el modo en que las emociones son expresadas han sido encontradas a muy temprana edad (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Como ya se ha descrito anteriormente, estas diferencias pueden ser reflejo de una socialización de rol específica según el género del hijo (Davies & Lindsey, 200), siendo chicos y chicas socializados, no sólo con respecto a sus comportamientos, sino a la propia vivencia de las emociones. Este punto queda reflejado en la tendencia de las chicas a expresar emociones de tristeza, mientras que rabia y mofa del otro parecen ser más característicos en el caso de los chicos (Chaplin et al., 2005; Eisenberg et al., 1998).

Con respecto al rol que desempeñan los padres en esta socialización, se considera factible que el género afecte en la relación entre estilos de crianza y regulación emocional (Chang et al., 2003). Por ejemplo, existe cierto apoyo a la evidencia de que los padres son más receptivos a emociones sumisas en las niñas y emociones inarmónicas en niños (Chaplin et al., 2005).

No obstante, a pesar de que algunos autores afirman que las chicas parecen tender a mostrar mejor regulación que los chicos (Morris, Silk et al., 2002), otros estudios identifican niveles más altos de desregulación y sintomatología ansiosa en chicas que chicos. Tal falta de uniformidad en sus resultados, sugiere la necesidad de un estudio exhaustivo de esta variable.

### 3.4 HUMOR COMO ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL

A pesar de que el humor constituye un fenómeno cotidiano conocido por todos y un término que es habitualmente empleado en contexto social, en verdad versa sobre una realidad compleja, multifacética y multidimensional que involucra diferentes aspectos cognitivos, emocionales, comportamentales, psicológicos y sociales (Betha, 2001; Martin, 2000, 2004, 2007), pudiendo acontecer tanto dentro de las interacciones cómo a nivel intrapsíquico del propio sujeto. Reflejo de ello es la ausencia nuevamente de una definición acordada (Samson & Gross, 2014).

Sin embargo, antes de comenzar con el análisis del humor y su relación con el ajuste y desajuste del individuo, es necesario realizar una apreciación previa sobre la distinción entre los constructos de humor y sentido de humor.

A falta de una definición, el constructo de humor ha sido concebido, en términos generales, como una tendencia a reír de manera frecuente, contar chistes, bromear y divertirse con otros, percibir de manera fácil las incongruencias humorísticas del ambiente, ser una persona en general alegre, y enfrentarse a una situación evocadora de estrés sin perder el sentido del humor (Martin, 2004). Adicionalmente, este concepto puede referirse a un estímulo (chiste), a una respuesta (reírse) y a interacciones entre individuo y procesos sociales (Moran, 2003).

En concreto, humor se refiere a una situación, respuesta concreta y emocional provocada por la percepción de un evento divertido (Martin, 2007) o a las características atribuidas a un estímulo de corte humorístico. Mientras, sentido de humor es un rasgo característico de la persona (Moran & Shakespeare-Finch, 2003) que recoge las diferencias estables e individuales en la apreciación, la experiencia, la expresión social de humor, el uso de humor como técnica de afrontamiento y la propensión a la risa. Es decir, diferencias “en los

tipos de conductas, experiencias, afectos, actitudes y habilidades relacionadas con la diversión, risa, jocosidad,” (Martin, 1998, p.17). En resumen, se trata de la habilidad de la persona para generar humor o verlo donde otros no lo ven (Lefcourt, 2001). En concreto, Martin (1998) divide este sentido de humor en tres dimensiones:

- *Cognitiva*: diferencias individuales en percepción, creatividad y comprensión de material potencialmente humorístico.
- *Emocional*: diferencias individuales en la experiencia y nivel de sentimiento de alegría.
- *Motivacional*: diferencias individuales en aspectos intencionales del humor (por ejemplo de burla a vinculación social).

Una de las características principales del sentido del humor es su carácter simple y/o global simultáneo. Esto es, humor acontece a través de hechos tan simples como la apreciación de un chiste y/o implica procesos mentales más sofisticados, tales como el desarrollo de un visión propia de la vida cargada de humor (Samson & Gross, 2014). Por último, destacar su significado sujeto a la propia persona y su contexto (Martin, 2003, 2004; Moran, 2003).

### **3.4.1 Impacto del humor en el ajuste de la persona.**

#### ***3.4.1.1 Efectos positivos.***

Una de las razones de interés en el estudio de este fenómeno recae en su influencia en el grado de bienestar obtenido por una persona (Leist & Muller, 2013). Si bien los intentos por demostrar la veracidad de esta presunción son relativamente recientes (Capp, 2006), mucha de la investigación contemporánea focaliza sus esfuerzos en la comprensión de los efectos positivos del humor (Kuiper, 2012), centrándose en cómo el humor puede fortalecer a la

persona a la hora de hacer frente a situaciones de estrés o la manera en que contribuye a una mejora en la calidad de las relaciones con otros y con uno mismo (Martin, 2007). Así, desde este enfoque positivo, el humor se concibe cómo una actitud positiva ante la vida y sus diferentes circunstancias que contribuyen en el funcionamiento general de la persona (Kuiper, 2012).

Este interés científico creciente se ha visto recompensado con variada evidencia empírica que revela cómo el humor puede servir para funciones adaptativas en diversos aspectos de la vida del individuo, favoreciendo su bienestar y salud mental (Thorson, Powell, Sarmary-Schuller, & Hampes, 1997; Martin et al., 2003) y física (Martin, 2004). Del mismo modo, se asocia con un buen funcionamiento social en las relaciones con otros (Sprecher & Regan, 2002), ayudando a aliviar la tensión en situaciones de conflicto, a comunicar al otro de manera menos amenazante una crítica, a compartir la diversión, establecer cercanía e intimidad psicológica en la relación y distraer de aquello que genera molestia (Campbell, Martin, & Ward, 2008). En relación a un contexto de circunstancias adversas, contribuye al bienestar del individuo trasladando el foco de atención a la absurdidad de los eventos y dirigiéndola lejos de sus connotaciones negativas (Samson & Gross, 2014). Un ejemplo de ello queda expresado en los resultados obtenidos por Abel (2002), los cuales indican cómo sujetos con altos niveles de sentido de humor reportan de manera significativamente menor sintomatología internalizante (estrés y ansiedad) que aquellos con un bajo nivel de sentido de humor en contextos de estrés. En la misma línea, otras de sus virtudes demostradas son su capacidad facilitadora de resiliencia (Kuiper, 2012) y su relación estrecha con el nivel de optimismo de la persona (Martin, 1996; Moran, 2003).



### **3.4.1.2 Efectos negativos.**

A pesar de una tendencia clara en la literatura por describir humor en términos de salud y positividad, no todos los tipos, formas y respuestas de humor se vinculan con bienestar (McCosker & Moran, 2012) ni conducta prosocial (Mendiburo & Páez, 2011). Un ejemplo de ello es la expresión de un humor machista o sexista (Martin, 2007).

De hecho, humor puede dar lugar a reacciones psicológicas y de comportamiento negativas que pueden dañar al individuo (Samson & Gross, 2014). Una perspectiva humorística caracterizada por una carente seriedad ante la vida y por un dominio de la diversión (Martin, 2007) puede favorecer la tendencia de optimismo no realista y sobreestimación de la probabilidad de obtener resultados favorables (Schneider, 2001). Esta falta de ajuste de perspectiva, se ha visto que se relaciona con abuso de sustancias a su vez. Robertson, Xy y Stripling (2010) recogieron en su estudio cómo adolescentes conflictivas que reportaban altas puntuaciones en humor, eran las que presentaban mayores niveles de consumo de alcohol. En la misma línea, pero con jóvenes adultos en este caso, estilo de humor afiliativo y agresivo junto con alegría y tono guasón se ha encontrado que funcionan como predictores de consumo de sustancias (Edwards & Martin. 2010).

### **3.4.2 Estilos de humor.**

Un modelo de conceptualización de referencia en esta área es el formulado por Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray y Weir (2003) el cuál ha demostrado ser un enfoque empírico riguroso (Kuiper, 2008). Estos autores parten de la premisa de que sentido de humor es una característica individual multifacética recogida o escenificada en cuatro estilos principales. Estos estilos de humor hacen referencia al modo en el que el humor es comunicado (Leist & Muller, 2013) y a la forma en que las personas utilizan el humor en sus vidas (Mendiburo &

Páez, 2011). En base a estos elementos de referencia, las personas pueden diferenciarse unas de otras en relación al estilo específico de humor que despliegan (Kuiper, 2012).

Su clasificación toma como base la diferenciación del concepto humor según dos ejes “humor para realzar el yo vs. la relación con otros” y “humor benigno vs. potencialmente prejudicial”. Aspectos intrapersonales se vinculan con capacidad de disfrute, regocijo y de afrontamiento del estrés, pudiendo utilizar el humor como mecanismo de defensa. Elementos interpersonales se refieren a intentos de potenciar las relaciones con otros, reafirmar sentimientos de bienestar social, y abordaje de conflicto (Martin et al., 2003; Mendiburo & Páez, 2011). A través de estos factores intra e interpersonales en combinación con la valencia (positivo vs. Negativo) se construyen cuatro estilos de humor diferentes.

- *Estilo afiliativo* (Interpersonal benigno): humor cálido y benevolente que emplea el uso de chistes divertidos y bromas ingeniosas para divertir a otros de manera respetuosa y de aceptación hacia el otro. Este tipo de estilo ayuda a mejorar las relaciones sociales al decrecer la aparición de posibles tensiones interpersonales, reducir el conflicto y aumentar la moral del grupo, favoreciendo así su cohesión. Se asocia con extraversión (Veselka, Schermer, Martin, Cherkas, Spector, & Vernon, 2010)
- *Estilo de autoafirmación* (intrapersonal benigno): habilidad para mantener una perspectiva humorística de la vida, con un deseo prevalente por disfrutar de las sorpresas que ésta depara. Medida más cercana al humor como forma de afrontamiento adaptativo. En concreto, se compone de mecanismos de afrontamiento que permiten lidiar con el estrés personal a través de la toma de distancia de los estímulos generadores de estrés y la reducción y regulación de respuestas emocionales y cognitivas negativas ante estas circunstancias adversas. De esta manera, la persona puede protegerse de posibles efectos nocivos para su bienestar. Estilo igualmente eficaz

para el fomento de la propia autoestima, al caracterizarse por un enfoque positivo y alegre de la vida. Se asocia de manera positiva con rasgos de extraversión (Veselka et al., 2010) y negativamente con neuroticismo (Mediburo, 2012).

- *Estilo agresivo* (Interpersonal maligno): empleo de la burla, el sarcasmo, la ridiculización y el desprecio como resultado de un posible sentimiento de superioridad frente al resto. Su fin es poder obtener diversión propia a costa de otro, sin consideración alguna de su impacto hiriente en el otro. Para ello, aplica tácticas de manipulación, utilizando la amenaza tácita de exposición al ridículo. Por todo lo anterior, se asocia con un efecto negativo potente en las relaciones con otros ya que, para poder sentirse mejor consigo mismo, manipula y degrada a terceros. Estas características parecen indicar que este tipo de estilo puede formar parte de aquellos componentes asociados con bullying (Ferguson & Fornd, 2008).
- *Estilo descalificativo* (Intrapersonal maligno): el sujeto se coloca así mismo como objeto de las bromas de otros, permitiendo así ser menospreciado con el fin último de poder ganarse su aprobación y aceptación. Ello es reflejo de una necesidad y dependencia social. En este caso, prevalece la aceptación externa sobre la necesidad de una vivencia de emociones positivas inherentes al ser humano. Todo ello, puede suponer el aumento de sentimientos negativos sobre uno mismo y puede ser resultado de un intento personal por evitar lidiar con problemas como una baja autoestima y una necesidad emocional no satisfecha. Esto es, evitar enfrentarse a aspectos propios que son rechazados. Se asocia con rasgos de neuroticismo (Veselka et al., 2010).

Estos cuatro estilos de humor han mostrado tener diferentes patrones de relación con formas adaptativas y desadaptativas de sentido de humor, así como en el ajuste resultante del

individuo (Martin, 2007; Kuiper, 2010), desempeñando un papel central en aspectos vinculados a la salud psicológica de las personas.

Por un lado, se ha visto cómo humor afiliativo y de automejora se relaciona con dimensiones tales como alegría y optimismo (Cann & Etzel, 2008), favoreciendo el desarrollo de una autoestima sólida (Kazarian & Martin, 2006; McCosker & Moran, 2012) y protegiendo a la persona de sintomatología depresiva y de ansiedad (Kuiper, Grimshae, Leite, & Kirsh, 2004; Martin et al., 2003), o aumentando la probabilidad de reducción en caso de sintomatología existente (Ibarra-Rovillard & Kuiper, 2010). Todo ello, da como resultado un aumento de bienestar psicológico (Erickson & Feldstein, 2007) que a su vez, afecta a la calidad y satisfacción en las relaciones con otros (Campbell et al., 2001; Mendivuro, 2012).

En el lado opuesto, los dos estilos restantes (agresivo y descalificativo) conforman formas desadaptativas de patrones de humor que se relacionan de manera negativa con peor salud mental y funcionamiento desajustado (Kuiper et al., 2004; Martin, 2007). Por un lado, humor agresivo favorece el aislamiento del sujeto de su entorno más cercano como consecuencia de una evitación por parte de otros de participar en interacciones con niveles altos de sarcasmo y hostilidades en la relación (Kuiper et al., 2010; Martin et al., 2003). Por ello, no sorprenden encontrar resultados que vinculan relaciones negativas entre este estilo, satisfacción en las relaciones y competencia interpersonal (Martin, 2001; McCosker & Moran, 2012), además de asociaciones positivas con agresión y hostilidad expresada (Mendiburo & Páez, 2011). Mientras, las características innatas del estilo descalificativo favorecen un aumento de problemática internalizante como depresión, ansiedad y baja autoestima entre otros (Kuiper & McHale, 2009; Kuiper et al., 2004; Martin et al., 2003; McCosker & Moran, 2012), dificultando de este modo su bienestar psicológico (Erickson & Feldstein, 2007; Mendiburo, 2012), al experimentar niveles significativamente más bajos de felicidad y optimismo (Cann &

Etzel, 2008). Por último, en vinculación con variables de personalidad, el estudio llevado a cabo por Frewen, Brinker, Martin y Dozois (2008) muestra correlaciones entre rasgos sociopáticos y estilo descalificativo, y necesidad de control con un estilo agresivo.

A pesar de estas relaciones descritas, esta propuesta de ejes no se refiere a polos o extremos del constructo, sino a graduaciones continuas, pudiendo encontrarse combinaciones de diferentes estilos dentro de una misma persona. De esta manera, combinaciones en ambas dimensiones pueden dar lugar a diferentes resultados. Un ejemplo de ello es el estudio llevado a cabo por Dozois, Martin y Faulkner (2013) cuyos resultados indican como el aumento de estilo de autoafirmación (continuo 1) y decrecimiento en estilo descalificativo (continuo 2) es importante en el caso de bienestar emocional, mientras que aumento en estilo afiliativo y decrecimiento del agresivo se relaciona con mayor satisfacción en las relaciones.

La riqueza de este modelo no recae únicamente en el respaldo empírico obtenido, sino también en su claridad conceptual al reconocer no sólo aspectos positivos y negativos del humor, sino también adaptativos y desadaptativos (Kuiper, 2012). Todo ello, otorga solidez y complejidad a su enfoque. De hecho, para autores como McCosker y Moran (2012), los estilos de humor son los que determinan su papel beneficioso o perjudicial.

En resumen, este enfoque centrado en los estilos de humor conceptualiza este constructo como un continuo. Mientras humor benevolente y positivo ocupa el extremo adaptativo, el malevolente y negativo el desadaptativo, siendo esta presunción la más apoyada por la literatura (Martin et al., 2003). Sin embargo, resultados como los anteriores, parecen indicar que la función adaptativa del humor es bastante más compleja que esta concepción dicotómica. “Formas oscuras” de humor pueden en realidad tener funciones adaptativas para la persona (Samson & Gross, 2014). Un ejemplo de este punto es cuando alguien hace uso de un tipo de humor negativo con el objetivo de corregir una injusticia percibida o comportamientos

indeseables del otro (Feather & Sherman, 2002). Esto es, el sentido del humor no es o bueno o malo para el ajuste de la persona, sino que puede presentar tanto características negativas así como positivas, siendo su composición la clave. Por ello, se habla de efectos beneficiosos cuando se despliegan aspectos positivos circunscritos al sentido del humor en mayor medida que negativos (Martin, 2007).

### **3.4.3 Humor como estrategia de regulación emocional.**

El humor ha sido estudiado de manera extensa como una estrategia de afrontamiento básica, con un enorme poder a la hora de mantener o aumentar la experiencia de emociones positivas (Tugade & Fredrickson, 2007) o negativas (Moran, 2003) en diferentes contextos, pero “¿Cómo puede el humor facilitar el afrontamiento?” (Samson & Gross, 2012, p.377). Una de las maneras, es tomando la forma y función de una estrategia de regulación emocional con el objetivo de poder aliviar o controlar la experiencia de emociones negativas en tales circunstancias (Geisler & Weber, 2010).

Son su complejidad inherente y sus diferentes componentes, los que le otorgan el potencial de influir en la regulación emocional. Cómo proponen Samson y Gross (2014) desde su modelo, el papel que el humor desempeña dentro de situaciones de estrés puede ser igual de relevante que las respuestas emocionales de tristeza o ansiedad, pudiendo influir el humor y la risa, en la vivencia y afrontamiento ante este tipo de situaciones y, por tanto, en los resultados para la persona. De manera específica, se propone al propio humor como una estrategia de regulación con identidad propia y acorde con el modelo procesal de las emociones de Gross y Thompson (2007). Como se ha descrito dentro de este mismo capítulo, desde este enfoque se define regulación emocional cómo un conjunto de procesos intrínsecos e interpersonales a través de los cuáles las emociones son reguladas.

Son varias las formas en las que, a través del uso del humor, la persona puede hacer frente a emociones negativas: generando emociones positivas que eliminen o disminuyan la experiencia de estados negativos (Fredrickson & Levenson, 1998), desviando la atención lejos de la situación de estrés (Strick, Holland, van Baaren & Kinnippenberg, 2009), o creando una distancia emocional entre persona y el estímulo aversivo (Keltner & Bonnano, 1997) (Kuiper, Martin, & Olinger, 1993). Todas ellas, son identificadas como posibles maneras generales de regular las emociones y permiten al sujeto la formulación de una reevaluación cognitiva de la situación que altere su significado aversivo. Notar que estas formas o estrategias de regulación “humorística” han mostrado ser efectivas (Harm, Vieillard, & Didierjean, 2014). En consonancia con esta conceptualización, Samson y Gross (2014) consideran el humor como un tipo de estrategia fundamentalmente de reevaluación que ayuda a la persona a reinterpretar de manera absurda una situación negativa, propiciando un cambio de perspectiva que favorezca un sentimiento de control (Ron & Rovner, 2014) que le ayude a lidiar con tales circunstancias; creando para ello, cierto grado de afecto positivo en este contexto.

Además de estas funciones intrapersonales de regulación emocional, también se ha considerado que un humor positivo (afiliativo) o negativo (ridiculizar al otro, por ejemplo) pueden ser utilizados de igual modo como estrategias de regulación de las emociones acontecidas en situaciones interpersonales. Comportamientos más o menos conscientes de refuerzo (reír con ellos) o de castigo (reírse de ellos) pueden impactar en el tipo de emociones que la otra persona experimenta, así como su capacidad para regularlas (Feather & Sherman, 2002). En concreto, es dentro de la regulación emocional extrínseca o interpersonal, donde se ha encontrado que el humor puede conformarse como una fuente poderosa de influencia en la vivencia y resultado de la regulación emocional (Samson & Gross, 2012; Strick et al., 2009).

Esta perspectiva de humor como una estrategia posible de regulación emocional ha obtenido respaldo en la investigación. Se ha observado cómo aquellas personas con un uso habitual del sentido del humor, utilizan en mayor medida la reevaluación como estrategia de cambio de perspectiva para eventos estresantes (Kuiper, Mckenzie, & Belanger, 1995), siendo esta reevaluación de corte humorístico más efectiva en la disminución de emociones negativas que una de corte exclusivamente cognitivo (Samson & Gross, 2012). Adicionalmente, se ha destacado como, formas de humor tanto negativas como positivas, parecen poder constituir estrategias efectivas de reevaluación de estímulos negativos. Sin embargo, sí es cierto que el empleo de humor positivo parece ejercer un efecto más poderoso sobre la reevaluación que uno negativo (Martin et al., 2003).

Para concluir, a pesar de existir un consenso vinculado sobre como el humor es un poderoso antídoto ante emociones negativas, la literatura empírica vinculada a sus efectos en el ajuste del individuo es sorprendentemente inconclusa, no existiendo acuerdo de los mecanismos factibles a través de los cuales ejerce su efecto. Una de las posibles explicaciones dadas es que existen diferentes tipos de humor, cada uno de ellos con su propio conjunto de consecuencias.

#### **3.4.4 Humor en la etapa adolescente.**

A pesar de que la amplia mayoría de los estudios descritos anteriormente han sido llevados a cabo con población adulta y con jóvenes adultos, a excepción de algunos casos aislados (Erickson & Feldstein, 2007; Esterhuyse, Nortjé, Piennar, & Beukles, 2013), el humor es igualmente importante en el caso de los niños y adolescentes por diversas razones. En primer lugar, a medida que van creciendo se vuelven más conscientes del humor y sus connotaciones, lo que repercute en su sistema de regulación y por ende en su bienestar. Un segundo punto



importante es que la habilidad para disfrutar de un chiste o una broma es necesaria para construir un sentido de competencia durante estas etapas. Por último, este constructo es igual de relevante en los intercambios en la crianza que tienen lugar entre el padre y el hijo (Bernet, 1993).

De hecho, los resultados obtenidos en investigación identifican un crecimiento exponencial del uso del humor como herramienta de afrontamiento de sucesos estresantes a partir de los 12 años (Fuhr, 2012) y lo que es más, incluso se ha propuesto que los procesos vinculados al humor comienzan a funcionar a pleno rendimiento a partir de los 6 años, estando compuestos por los mismos factores emocionales y cognitivos que en adultos (Neely et al., 2012).

Sin embargo poco más se sabe sobre el funcionamiento del humor dentro de esta etapa, siendo necesaria más investigación centrada en este momento evolutivo.

#### ***3.4.4.1 Diferencias de género.***

De igual modo, a pesar de existir considerable evidencia sobre la existencia de diferencias de género en el caso de los adultos (Herzog et al., 2006; Smith, Harrington, & Neck, 2000), poco se sabe en el caso de chicas y chicos adolescentes. Parece existir una tendencia en chicos adolescentes por hacer uso de estrategias de humor más agresivas con connotaciones sociales, mientras las chicas prefieren utilizar el humor como mecanismo con el que poder animarse y sentirse mejor (Fuhr, 2002).

### **3.4.5 Crianza parental y humor.**

Para esta área de estudio únicamente se ha podido encontrar una publicación relacionada que poder revisar. En concreto, Kazarian, Moghnie y Martin (2010), cuyo estudio pretendía medir el impacto de los recuerdos de crianza de una muestra compuesta por jóvenes adultos, en sus estilos de humor y grado de felicidad subjetiva experimentada en la actualidad. Los resultados mostraron cómo apoyo parental se correlacionaba positivamente con estilos de humor adaptativos y negativa con desadaptativos.

Estos resultados iniciales, a pesar de carecer de autoridad para el establecimiento de afirmaciones sobre la relación e impacto de la crianza parental sobre el estilo de humor del hijo y consecuente bienestar, sí parecen mostrar la existencia de una asociación entre ambos constructos, identificando un nuevo área de estudio en el que puede ser interesante destinar nuevos esfuerzos en investigación.

## **3.5 CONCLUSIONES**

Tanto regulación emocional como la variable humor, han demostrado ser dos elementos cruciales en el bienestar de la persona y su desempeño social. Constituyen dos conceptos interrelacionados vinculados con el manejo de las experiencias personales y las relaciones con otros. De hecho, ejercen extensa influencia en la manera en que las personas hacen frente a los hechos cotidianos de su vida diaria, y determinan en gran medida sus percepciones y comportamientos.

No obstante, a pesar de la extensa investigación efectuada en este campo, elementos estructurales como la familia y las relaciones entre sus miembros no han sido analizados en profundidad en vinculación a su influencia en la conformación de estos dos constructos intrapersonales. La bibliografía existente a la que se ha podido tener acceso sobre la relación,

impacto y direcciones de influencia entre variables de corte familiar como el conflicto interparental y crianza parental, y los constructos de regulación emocional y humor, es alarmantemente escasa. Sin embargo, también permiten poder vislumbrar aspectos de la vida del hijo no estudiados hasta este momento que pueden desempeñar un papel en la calidad de procesos familiares y de los resultados individuales. Tal y como se ha descrito en los capítulos sobre crianza y conflicto interparental, las relaciones familiares en general y con los padres en particular, influyen en gran medida en el desarrollo del hijo, sus características personales y su manera de funcionar.

Por ello, a la luz de lo revisado hasta hora, parece interesante centrarse en la relación entre estas variables de corte familiar con elementos intrapersonales y emocionales del hijo. La complejidad observada en la asociación entre realidad familiar y funcionamiento del hijo, resalta el entramado de factores cuyas relaciones y características influyen en el resultado. Es a través de la identificación y estudio de estos elementos lo que permite una comprensión profunda.

En definitiva, es a través de la propuesta de nuevas líneas de investigación compuestas por nuevos factores o combinaciones diferentes de los mismos, las que permiten realizar continuar avanzando en la investigación, independientemente de si los resultados son significativos o si respaldan o no la hipótesis planteada.



## **4. CONCLUSIONES DE LA PARTE TEÓRICA: PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO**

Antes de describir la propuesta del nuevo modelo que desde el presente trabajo se formula, y a modo de síntesis de la revisión llevada a cabo en los capítulos anteriores, se presentan las principales conclusiones y líneas futuras de investigación detectadas en cada uno de los ámbitos de estudio.

### **4.1 CONFLICTO INTERPARENTAL**

El impacto del conflicto interparental sobre el bienestar del hijo queda patente en las numerosas investigaciones que han sido y son llevadas a cabo dentro de esta área. Sin embargo, la falta de homogeneidad en los resultados encontrados indican la variedad de matices y factores implicados en la dirección y significación de esta asociación, la cual está lejos de ser considerada una realidad de causa-efecto.

Este último punto, sirve como detonante para el desarrollo de ambos modelos procesales descritos en el presente trabajo: Modelo Cognitivo-Contextual (Grych & Fincham, 1990) y Teoría de la Seguridad Emocional (Davies & Cummings, 1994), centrados en la búsqueda de conocimiento vinculado a los factores que intervienen y afectan a la vivencia del conflicto. Gracias a su sólida base conceptual, la cual recoge dos componentes centrales, (cognitivo y emocional) y que han mostrado ser clave en el resultado para el ajuste del hijo dentro de este contexto de disputa, se han podido llevar a cabo importantes avances en el estudio de los factores procesales implicados.

Siguiendo esta línea de trabajo, éstos y otros autores han propuesto conjuntos muy distintos de variables mediadoras y moderadoras con el objetivo de poder identificar nuevos

elementos a incluir dentro de un enfoque de comprensión sobre el conflicto y el bienestar familiar e individual, que permitan poder formular una propuesta de modelo más completa y ajustada a la realidad de estudio.

De esta manera, se pueden encontrar en la literatura estudios de comprobación de la idoneidad de ambos modelos de forma aislada o conjunta, así como del papel de otros elementos relacionados. Con respecto a este último punto, se identifican en la literatura múltiples intentos de comprensión para las siguientes variables: propiedades y tipologías del conflicto, crianza parental, reactividad fisiológica, calidad del sueño y sintomatología paterna (especialmente depresión), etc. que ya han sido recogidos en el capítulo 1.

Esta complejidad inherente al extenso entramado de factores posibles, queda manifiesto en la cautela con la que muchos de los autores han analizado los datos obtenidos en sus investigaciones, indicando la posibilidad de que éstos sean reflejo de la intervención simultánea de elementos no considerados, así como la posibilidad de encontrar un patrón diferente de relaciones bajo otras circunstancias o diseño. De hecho, una vasta mayoría de los estudios publicados a lo largo de las dos últimas décadas, terminan la exposición de su trabajo alentando al diseño y aplicación de futuras investigaciones que no sólo repliquen lo encontrado, sino que propongan nuevos factores en la relación.

#### **4.1.1 Líneas futuras.**

- A pesar de haber sido demostrada la utilidad de un modelo que aúne ambas propuestas teóricas, son escasos los intentos que lo han llevado a cabo (ver anexo 2).
- Es recomendable medir su relación con la crianza parental a través de perspectivas más complejas. Se observa una tendencia hacia un estudio basado en dimensiones aisladas de la crianza (Gonzales et al., 2000; Papp et al., 2005), incluyéndose en algunos casos

una única dimensión (Cummings & Farrel, 2006; Chang et al., 2003). De este modo, se imposibilita la obtención de un conocimiento real del funcionamiento de la relación dentro de un contexto familiar más amplio.

- Se comprueba la necesidad de inclusión de nuevos mecanismos intrapersonales que expliquen las posibles formas y direcciones que la relación entre conflicto interparental y ajuste del hijo pueden tomar.

## **4.2 CRIANZA PARENTAL**

De lo revisado en el capítulo 2, se muestra como la crianza parental constituye un pilar básico en la calidad de las relaciones y el bienestar del hijo (Milevsky et al., 2007). La crianza ha sido conceptualizada comúnmente a partir de una estructura bidimensional con diversas clasificaciones surgidas a lo largo del tiempo, siendo los estilos parentales una de las más utilizadas para el estudio de esta variable. A su vez, ha sido medida a partir de diferentes elementos como pueden ser las actitudes o creencias, observándose en los últimos años un mayor hincapié en el estudio de las conductas parentales (prácticas de crianza específicas).

Con respecto a su relación con el conflicto interparental, autores como Harold y colaboradores (2004) afirman que la interacción de factores como crianza y conflicto parental, proporcionan un marco adecuado en el que poder interpretar el papel del contexto familiar en el desempeño de los hijos, resultado de una visión que defiende la necesidad de incluir una perspectiva holística del ambiente y del funcionamiento familiar. Dentro de este enfoque y en sintonía con lo anterior, una línea emergente que está aportando resultados significativos es la de medir la crianza desde los estilos parentales, pues permite poder estudiar no sólo un mayor número de dimensiones, sino también analizar los efectos producidos por las posibles combinaciones de variables que recogen (Shamir & Cummings, 2001).

#### **4.2.1 Líneas Futuras.**

- Es necesario desarrollar nuevas medidas de evaluación que resuelvan las carencias encontradas en la medición de este constructo. Existe una falta de pruebas en contexto nacional que midan la crianza a través de un amplio grupo de variables, y que lo hagan desde una perspectiva centrada en los comportamientos específicos que los padres despliegan en las relaciones con sus hijos y en la puesta en marcha de sus objetivos de crianza, teniendo para ello como telón de fondo o marco de referencia, los estilos de crianza parental que permitan la clasificación y organización de la información a medir.
- Parece relevante analizar la relación entre crianza y conflicto desde nuevas perspectivas. De los estudios revisados dentro del área de discordia interparental, la mayoría de ellos han medido el papel de la crianza como mecanismo mediador o moderador de la relación entre conflicto y desempeño del hijo (Gonzales et al., 2000). El diseño elegido por muchos de estos autores ha incluido la crianza como única variable mediadora (Harold et al., 1997, Osborne & Fincham, 1996; Krishnakumar et al., 2003) o vinculada únicamente con los componentes identificados por ambos modelos (inseguridad y valoración cognitiva del fenómeno de disputa) (McCoy et al., 2009; Siffter et al., 2012; Sturge-Apple et al., 2006), obviando de éste modo, un extenso grupo de factores cuyo papel queda aún por abordar y analizar. Se trata de un concepto íntimamente relacionado con el conflicto pero no necesariamente debe verse únicamente afectado por éste (relación unidireccional). Si bien ha quedado demostrado el efecto que el conflicto ejerce sobre la calidad de la crianza y las relaciones padres-hijos, desde el presente trabajo también se defiende la posibilidad de que dificultades en la crianza puedan, de igual modo, generar problemática en la relación de pareja. Consecuencia de lo anterior, se considera oportuna la formulación de una hipótesis de



interrelación entre ambos constructos (relación bidireccional). De esta manera, ambos factores son colocados en un mismo nivel de análisis. A su vez, otras de las razones que llevan a la apuesta por este sistema de relaciones es el tipo de diseño elegido en esta investigación. Un diseño transversal del estudio impide el poder establecer relaciones de causa-efecto entre dimensiones de base cómo crianza y conflicto. En definitiva, todo lo anterior sirve cómo argumento de partida para la identificación de la necesidad de un estudio de la crianza y el conflicto cómo variables predictoras de un mismo modelo.

#### **4.3 REGULACIÓN EMOCIONAL Y HUMOR.**

Se trata de factores con características protectoras y de riesgo potentes, relacionadas estrechamente con el bienestar y funcionamiento social del individuo. Con respecto a su relación con las dimensiones de crianza y conflicto, la regulación emocional ha mostrado estar estrechamente ligada con procesos socializadores entre los que la crianza es uno de los más importantes (Eisenberg et al., 1998), así como también ha demostrado ser un mecanismo mediador en el caso de conflicto interparental (Shiffert & Schwarz, 2012). En la misma línea, se ha encontrado cómo el sentido de humor se relaciona estrechamente con el nivel de bienestar y el desempeño social de las personas (Leist & Miller, 2013). En el caso de crianza parental, esta dimensión parece ejercer de igual modo un efecto en el sentido del humor desplegado por el hijo (Kazarian et al., 2010), aunque la escasez de resultados impiden la formulación de una afirmación como tal.

#### **4.3.1 Líneas futuras:**

- A pesar de haber demostrado su notabilidad cómo factores vinculados al desarrollo y prevención de problemática, hasta la fecha no han sido en el caso de humor, o lo han sido de manera muy limitada en el caso de la regulación emocional, considerados cómo mecanismos de explicación en la relación entre funcionamiento familiar y ajuste del hijo. En concreto, se observa una escasez de estudios que incluyan variables intrapersonales del hijo como posibles mecanismos de explicación dentro de los modelos de procesos. En este sentido y dentro del área de conflicto interparental, si bien es cierto que se ha estudiado el papel de las valoraciones cognitivas y emocionales, estos factores han sido adscritos directamente al conflicto, por lo que poco se sabe sobre otras variables más vinculadas con el funcionamiento general del hijo. Dentro de este punto, se encuentra un grupo reducido de investigaciones que han medido el papel de la regulación emocional global, obteniendo resultados que resaltan la idoneidad de su inclusión (Bariola & Hughes, 2012).
- Se destaca la necesidad de una comprensión de la relación entre conflicto interparental y estilos de humor, así como su papel dentro del ámbito de la crianza parental. Este punto constituye una nueva área de investigación en las que son muchas las cuestiones que quedan por abordar y responder.

### **4.4 ADOLESCENCIA.**

#### **4.4.1 Líneas futuras**

- Una conclusión común en el conjunto de ámbitos descritos en este estudio, es la influencia que cada una de estas dimensiones ejercen en el desempeño y bienestar de los hijos en edad adolescente, así como la escasez de investigaciones llevadas a cabo

durante esta etapa de desarrollo de la persona (Fhur 2011, Mann & Gillion, 2004; Yap et al., 2008). Por ello, es necesaria la propuesta y consecución de nuevas investigaciones centradas en la vivencia del hijo del contexto familiar y su manejo de aspectos intrapersonales vinculados con su funcionamiento.

#### **4.5 PROPUESTA DE UN NUEVO MODELO.**

A partir de todo lo anterior, surge el planteamiento de un modelo que propone los siguientes mecanismos de mediación entre funcionamiento familiar (crianza parental y conflicto interparental) y ajuste del hijo: los componentes principales del Modelo Cognitivo-Contextual y la Teoría de la Seguridad Emocional (percepción de amenaza, autoculpa y seguridad en el sistema familiar), calidad de la regulación emocional y sentido del humor del hijo.

En vinculación con estas dos últimas variables, se toma como punto de partida su doble efecto divergente en el bienestar del individuo para la formulación del modelo de comprensión, teniendo así en consideración los dos formatos de relación posible: Papel protector y de riesgo en el desempeño y ajuste. A partir de esta diferenciación, se pretende discernir el rol específico que emociones positivas y negativas desempeñan dentro de este contexto. Al mismo tiempo, se centra en el rol protector de un estilo autorizativo en la crianza y, el papel perturbador de los 4 estilos restantes. Esta dualidad de estilos, resultado de un búsqueda de simplicidad en el modelo, es respaldada por los estudios llevados a cabo por Eisenberg y colaboradores (2001), Karim y colaboradores (2013) y Jabeen y colaboradores (2013). Estos autores comparten la misma conclusión sobre el papel central que el estilo autorizativo desempeña en el desarrollo adaptado del hijo (Bahr & Hoffman, 2010).

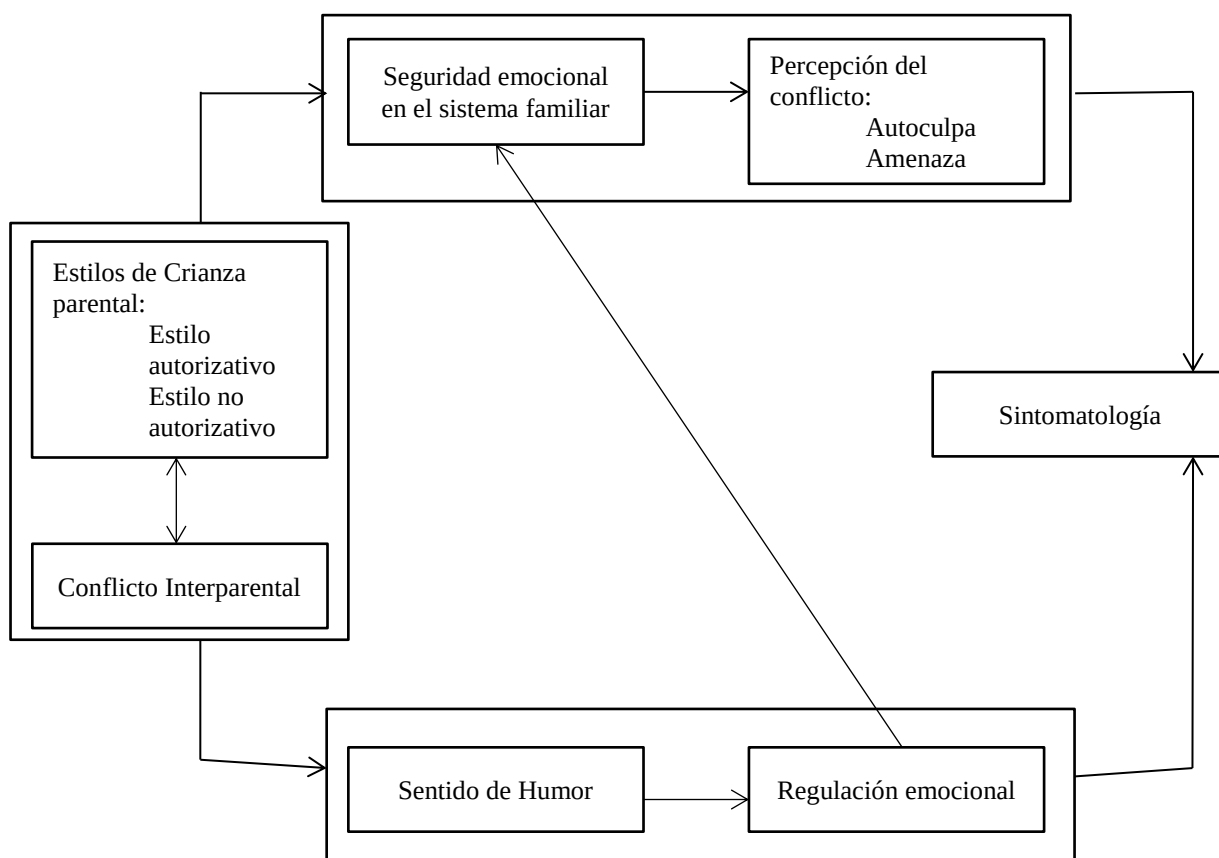


Figura 4.1 Modelo para dimensiones emocionales cómo factores de protección y/o riesgo

#### 4.5.1 Patrón de relaciones del modelo.

Como se observa en la figura 4.1, tanto el conflicto Interparental como el estilo de crianza parental se relacionan entre sí. En concreto, desde este modelo conceptual se asume la premisa de que una crianza autorizativa se asocia de manera negativa con crianza no autorizativa, al anular o disminuir la probabilidad de la puesta en marcha de prácticas de crianza no adecuadas o negativas para el hijo. La misma teoría se mantiene para el caso contrario. Además, los estilos de crianza se relacionan con el tipo de conflicto manifiesto por los padres y el modo en que éste se maneja. En primer lugar, desde la perspectiva de este estudio, se asume que un estilo de crianza autorizativo tiene lugar dentro de un entorno de armonía y comunicación, donde los conflictos son manejados de manera adecuada, tanto a nivel de pareja como en la

relación con los hijos. Por el contrario, un hogar con altos niveles de conflicto favorece el establecimiento de pautas de crianza no adaptadas a las necesidades del hijo y su contexto, al verse afectados los progenitores por las malas relaciones entre sí. De igual modo, una crianza con niveles inadecuados de afecto y normas en su práctica se relaciona con una falta de habilidades en el manejo de disputas, lo que fomenta altos niveles de conflicto mal gestionados entre progenitores. En otro orden, se establece un efecto directo de estas variables sobre:

- *La percepción del significado del conflicto y seguridad en el sistema familiar.* El estilo de crianza autorizativo se asocia con un mayor sentimiento de seguridad emocional en la familia por parte del hijo, así como con una menor percepción de amenaza y sentimientos de autculpa sobre el conflicto interparental (relación negativa), mientras que niveles altos de conflicto interparental y crianza no autorizativa se asocian con niveles más altos de inseguridad emocional a nivel familiar y mayor experiencia de percepciones de amenaza y autculpa ante el conflicto interparental por parte del hijo. A su vez, experimentar inseguridad familiar y presencia de percepciones de amenaza y autculpa ante el conflicto, favorecen la presencia de sintomatología. Por otro lado, la seguridad emocional en el sistema familiar presenta un efecto indirecto sobre el bienestar del hijo, al intervenir sobre el tipo de valoraciones cognitivas que el hijo desarrolla sobre el conflicto, influyendo en el grado de amenaza percibido y de los sentimientos de autculpa experimentados. A pesar de que es muy probable que ambas variables se relacionen entre sí y las valoraciones sobre el conflicto también influyan en el grado de seguridad emocional que el hijo tiene sobre su familia, este modelo opta por centrarse en una relación unidireccional con el fin de reducir la complejidad de un modelo con múltiples variables interrelacionadas. Además, no se centra únicamente en su seguridad en el sistema interparental, sino en el sistema de relación más global como

es la familia en su conjunto, permitiendo poder recoger de igual modo el efecto que el estilo de crianza parental ejerce. De esta manera, se establece una relación de una dimensión familiar (más amplia) a una específica centrada en las percepciones cognitivas vinculadas al subsistema interparental.

*La regulación emocional y el sentido del humor del hijo.* Desde esta perspectiva, el estilo de crianza autorizativo se asocia con una mejor capacidad para la regulación emocional en el hijo y un sentido de humor positivo ante los acontecimientos. Mientras, niveles altos de conflicto interparental y crianza no autorizativa se asocian con mayor problemática en la regulación de las emociones y un estilo de humor negativo en el hijo. Al mismo tiempo, se recoge un efecto directo de ambas variables intrapersonales sobre el bienestar del hijo, favoreciendo la presencia y niveles más altos de sintomatología ante una mayor dificultad en la regulación de las emociones y un estilo de humor pernicioso del hijo. Por otra parte, desde este modelo se adopta el enfoque formulado por Samson y Gross (2012), según el cuál el sentido de humor constituye un tipo de estrategia emocional para el manejo de situaciones adversas gracias al tipo de mecanismos que son activados con él. De este modo, el humor también interviene en el bienestar del hijo a través de su influencia sobre la propia capacidad del hijo para el manejo de las emociones vividas. Un sentido de humor adaptado facilita el manejo de emociones adversas, mientras que uno negativo dificulta su regulación. Igualmente, la regulación emocional ejerce un efecto indirecto sobre el desempeño del hijo, al influir en la experiencia de seguridad emocional percibida a nivel familiar por parte del hijo. En este sentido, una correcta regulación emocional ayuda en el manejo de sentimientos de inseguridad en un contexto adverso. Por contra, la problemática en la regulación de las emociones exacerba el riesgo de una vivencia de inseguridad emocional familiar.

## **6. OBJETIVOS**

El objetivo general de esta investigación ha sido la formulación y análisis de una nueva propuesta de modelo basado en la Teoría de la Seguridad Emocional, el Modelo Cognitivo Contextual y un enfoque sobre la crianza centrado en los estilos parentales materno y paterno de manera separada, al mismo tiempo que se incluye la calidad de la regulación emocional y sentido del humor cómo mecanismos explicativos de la relación entre funcionamiento familiar y ajuste del hijo.

Para la consecución de este objetivo, se han llevado a cabo una serie de pasos previos que conforman los objetivos secundarios del estudio. A continuación, con el fin de poder facilitar la estructura y dotar de claridad sobre los pasos seguidos y sus correspondientes análisis, se describen de manera separada cada una de las 3 Fases del estudio, junto a los objetivos de cada una de ellas.

### **5.1 FASE 1. CONSTRUCCIÓN Y DISEÑO DE UN NUEVO INSTRUMENTO PARA CRIANZA PARENTAL**

Tras llevar a cabo una revisión de la literatura con el fin de poder obtener un conocimiento profundo sobre el constructo de crianza parental y así ser capaces de analizarlo de manera ajustada a sus características, y tras analizar las principales características y bondades psicométricas de los diferentes instrumentos disponibles, no se encontró ninguna prueba que encajase en el modelo de medición propuesto por el enfoque teórico recogido en esta investigación.

Ante tal circunstancia se optó por la construcción de un nuevo cuestionario para crianza parental que recogiese las premisas presentadas desde el modelo teórico diseñado en este estudio.

## **5.2 FASE 2. VERIFICACIÓN DE LA BONDAD MÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE.**

A pesar de que todos los instrumentos incluidos en esta investigación contaban con adaptación en población española, en tres de los casos, esta adaptación había sido llevada a cabo con población adulta y no adolescente en el momento del estudio:

- Escala de Seguridad en el Subsistema familiar (SIFS)
- Dificultades en la Regulación emocional (DERS)
- Cuestionario de Estilos de Humor (HSQ)

Dos de estos cuestionarios, DERS y HSQ, fueron diseñados y analizados en su estudio original con población adulta. Sin embargo han sido aplicados de igual modo en población adolescente por numerosos autores, probando su capacidad para medir los constructos de regulación emocional y sentido del humor para este colectivo de manera igualmente válida y fiable (Harrison, Sullivan, Tchanturia, & Treasure, 2012; Nerman et al., 2012; Perez et al., 2012). La principal razón que llevó a optar por su inclusión en el estudio es su relevancia a nivel internacional y sus potentes cualidades psicométricas demostradas en estudios con sujetos pertenecientes a diferentes contextos y en diferentes momentos vitales del desarrollo, así como su adaptación y fiabilidad demostrada en múltiples contextos.

Por otro lado, aunque la Escala de Seguridad en el Sistema Familiar fue diseñada y aplicada originalmente con adolescentes, este instrumento no ha sido previamente adaptado a



población adolescente española. La única adaptación de la que se tiene conocimiento es la llevada a cabo por Iriarte (2012) con estudiantes universitarios.

Por todo ello, el objetivo de esta segunda fase es la comprobación de la bondad métrica de los instrumentos originales en población adolescente.

### **5.3 FASE 3: ANÁLISIS Y COMPROBACIÓN DE UNA NUEVA PROPUESTA DE MODELO**

El objetivo de esta fase hace referencia a la finalidad de la presente investigación. Tomando como punto de partida la revisión de la literatura llevada a cabo, se propone un modelo de estudio que sirve de base en la búsqueda de comprensión de la relación entre funcionamiento familiar y bienestar del hijo durante la etapa adolescente, midiendo las valoraciones cognitivas de los hijos sobre el conflicto, su sentido de seguridad emocional familiar, la calidad con la que regulan sus emociones y su sentido del humor, como mecanismos explicativos de la forma, dirección y resultado de la asociación entre calidad de las relaciones familiares y ajuste del hijo.



## 6. FASE 1. CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN NUEVO INSTRUMENTO DE CRIANZA PARENTAL: CUESTIONARIO DE COMPENTECIAS PARENTALES.

Esta primera fase versa sobre el proceso seguido en el diseño y estudio psicométrico de una nueva propuesta de instrumento que busca medir aspectos vinculados a la crianza parental denominado “Cuestionario de Crianza Parental” (CCP).

En la tabla 6.1, se presentan el conjunto de 4 estudios llevados a cabo durante esta primera fase de la investigación.

Tabla 6.1

### *Pasos y acciones seguidas en esta primera fase del trabajo*

| Estudio | Contenido                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | <p>Construcción de una primera versión del instrumento y análisis de su validez de contenido mediante el empleo de la técnica Delphi: Nivel de Representatividad y Utilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.1 Objetivos.</li> <li>- 1.2 Método. <ul style="list-style-type: none"> <li>o 1.2.1 Participantes.</li> <li>o 1.2.2 Instrumento.</li> <li>o 1.2.3 Procedimiento.</li> </ul> </li> <li>- 1.3 Resultados.</li> <li>- 1.4 Conclusión.</li> </ul>             |
| 2       | <p>Estudio empírico del Cuestionario de Competencias Parentales para población adolescente: Análisis de las propiedades psicométricas de la primera versión resultante del primer estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2.1 Objetivos.</li> <li>- 2.2 Método. <ul style="list-style-type: none"> <li>o 2.2.1 Participantes.</li> <li>o 2.2.2 Instrumento.</li> <li>o 2.2.3 Procedimiento.</li> </ul> </li> <li>- 2.3 Resultados.</li> <li>2.5 Conclusión.</li> </ul> |
| 3       | <p>Aplicación y Análisis de una segunda ronda de la técnica Delphi: Capacidad de las opciones de respuesta de cada ítem para reflejar un estilo de crianza parental concreto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.1 Objetivos.</li> <li>- 3.2 Método.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |

---

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 3.2.1 Participantes.</li> <li>○ 3.2.2 Instrumento.</li> <li>○ 3.2.3 Procedimiento.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3.3 Resultados.</li> <li>- 3.4 Conclusión.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4 | <p>Estudio empírico de la segunda versión del CCP para población adolescente:<br/>Análisis de las propiedades psicométricas de la segunda versión resultante del tercer estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.1 Objetivos.</li> <li>- 4.2 Método. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 4.2.1 Participantes.</li> <li>○ 4.2.2 Instrumento.</li> <li>○ 4.2.3 Procedimiento.</li> </ul> </li> <li>- 4.3 Resultado.</li> <li>- 4.4 Conclusión.</li> </ul> |

---

## **6.1 ESTUDIO 1. CONSTRUCCIÓN INICIAL DEL INSTRUMENTO**

### **6.1.1 Objetivo.**

Análisis de la validez aparente y de contenido del Cuestionario de Competencias Parentales a través de la aplicación de la técnica Delphi.

### **6.1.2 Método.**

#### ***6.1.2.1 Participantes.***

La muestra del estudio estuvo conformada por dos grupos de expertos. El primero de ellos fue de carácter interno y se compuso por investigadores de la Universidad de Deusto:

1. Cinco miembros del equipo de “Evaluación e Intervención Familiar” .
2. Ocho investigadores de la Universidad de Deusto, ajenos al equipo de investigación.

El segundo grupo estuvo conformado por un conjunto de expertos en el área vinculados con diversas organizaciones fuera de la Universidad :

3. Se solicitó la colaboración de un total de 17 expertos, seleccionados por su extenso bagaje profesional en el campo de la evaluación de la crianza parental (8 pertenecientes al campo de la familia desde el ámbito clínico, 3 desde los equipos psicosociales y 6 desde el académico). El método de selección utilizado fue la experiencia del participante en el campo de evaluación y su relevancia dentro del mismo. Finalmente, seis fueron los jueces que accedieron a participar en el proceso de valoración dentro del período marcado.

### **6.1.2.2 Instrumentos.**

#### *6.1.2.2.1 Cuestionario de competencias parentales CCP*

A través del diseño de este nuevo instrumento se busca medir las competencias parentales a partir de situaciones específicas y representativas del contexto del adolescente. En concreto, medir la percepción del adolescente en relación a cómo se comporta el padre y la madre por separado para cada una de las diferentes situaciones planteadas, y mediante la propuesta de un nuevo sistema de respuesta no likert que permite medir formas concretas en las que los padres actúan dentro de su rol de crianza. Todo ello, recalcando la importancia del punto de vista del adolescente.

##### **a. Formulación de ítems**

El desarrollo de los ítems, partió de 1) la selección de temas y rutinas presentes en la vida de los adolescentes destacados por los instrumentos analizados 2) fruto de la revisión de la literatura sobre el tema y, 3) los resultados de los grupos de discusión formados para su construcción.

Como resultado, las áreas del funcionamiento y dinámicas familiares, así como aspectos y áreas de la vida del adolescente seleccionadas para la formulación de los ítems fueron las siguientes: dinámicas de relación, estudios, relaciones sociales (iguales, amorosas...etc.), tareas y funcionamientos familiares dentro del hogar (espacios comunes, tiempo juntos...etc.), respeto a la individualidad y definición personal, salud, etc. formulando los ítems para cada ámbito de tal manera que recogiesen en su contenido cada una de las dimensiones identificados por el modelo teórico propuesto (Anexo 4), dando lugar a una primera batería de 84 reactivos.

b. Ficha de respuesta para los jueces

La ficha de evaluación para la valoración de la propuesta de cuestionario constaba de tres columnas. La primera de ellas, recogía los ítems formulados con sus correspondientes opciones de respuesta. A través de la segunda, se solicitaba la valoración de los jueces participantes sobre los niveles de representatividad para cada uno de los ítems, a través de una Escala Likert de 4 niveles de respuesta (1= Nada representativo, 2= Algo representativo, 3= Muy representativo y, 4= Totalmente representativo). Por último, el grado de utilidad fue medido a través de una tercera columna que, al igual que en el caso anterior, constaba de una Escala Likert con cuatro niveles de respuesta (1= Nada útil , 2= Algo útil , 3= Muy útil y, 4= Totalmente útil).

Además, tras cada uno de los ítems recogidos en la tabla se introdujo un espacio en blanco en donde se ofrecía a los expertos la posibilidad de incluir aquellos comentarios o sugerencias que considerasen pertinentes (Anexo 5).

**6.1.2.3 Procedimiento.**

El primer lugar y vía email, se contacto con un total de 17 expertos solicitando su colaboración en el proceso de construcción y validación del CCP. A aquellos que decidieron participar en este estudio, se les envió nuevamente por email la ficha de evaluación del instrumento solicitándoles la cumplimentación de la tabla con la información requerida. Una vez contestada, los seis participantes enviaron por correo sus respuestas para su posterior codificación y análisis.

#### **6.1.2.4 Estrategia de Análisis.**

Para la selección final del conjunto de ítems que conforman el presente instrumento se siguió una metodología Delphi (Landeta, 1999). Este método se basa en el principio de la inteligencia colectiva. Tiene como objetivo obtener un consenso fiable por medio de una serie de consultas sucesivas, de las opiniones expresadas por un grupo de sujetos seleccionados previamente como expertos calificados en el tema (Gallardo & Olmos, 2008; Jaimes, 2009). El objetivo es poder así adoptar decisiones relacionadas con la exclusión e inclusión de aquellos ítems considerados más representativos y útiles para la obtención de un instrumento fiable y eficaz.

Este método prospectivo de tipo cualitativo (Técnica de Consenso), proporciona un procedimiento estructurado de toma de decisiones para la construcción del instrumento a lo largo de una serie de fases y cumpliendo las siguientes condiciones (Mallo, Artola, Galante, Martínez et al., 2006; Mohedano, 2008):

1. Anonimato: Durante el proceso de consulta ninguno de los miembros pertenecientes al grupo de expertos supo de la identidad de los demás miembros, lo que permitió igualdad de oportunidades a la hora de exponer sus ideas sin coaccionar ni limitar su expresión por miedo al juicio. Igualmente, a través de esta característica se pudo eliminar la posibilidad de la proclamación de un líder que sesgue el proceso.

2. Iteración y retroalimentación controlada: Permite la presentación repetida del cuestionario a través de las diversas rotaciones incluyendo variaciones referentes a las aportaciones realizadas por los expertos.

3. Se analiza el grado de acuerdo estadísticamente.



En concreto y para este primer estudio, a través de los dos primeros grupos de expertos pertenecientes a la Universidad de Deusto, se llevaron a cabo análisis referentes a la utilidad de los ítems para la medición del *Parenting* y de sus alternativas de respuesta con el objetivo de poder definir una propuesta final del instrumento a enviar al segundo grupo.

En el caso del grupo de discusión compuesto por jueces externos, los esfuerzos fueron destinados al análisis cuantitativo y cualitativo de los niveles de representatividad y utilidad del conjunto de 84 ítems incluidos.

#### *6.1.2.4.1 Análisis cuantitativo.*

Este análisis cuantitativo se centró en el enunciado de los ítems y no en sus opciones de repuesta al estar su diseño en fase de construcción y no claramente definido ni plenamente conceptualizado. Además, el foco de interés en esta primera fase de la técnica Delphi estaba fundamentalmente destinado a recoger el grado de representatividad y utilidad de las áreas y temáticas recogidas en el instrumento. Una de las piezas fundamentales del instrumento con las que se pretende contribuir en esta área, es la inclusión de situaciones específicas y representativas de la vida familiar y del adolescente para la medición de la crianza parental. Por ello, uno de los puntos clave es medir su capacidad para recoger aquellos contextos en donde el adolescente pueda ver reflejado su día a día en familia e interacciones con sus padres.

Las respuestas cuantitativas de los jueces a las fichas de evaluación del instrumento fueron analizadas estadísticamente a través de la herramienta SPSS 18, cuyo análisis se centró en el calculo de las puntuaciones medias globales recibidas en cada ítem para representatividad y utilidad. Una vez las puntuaciones fueron obtenidas, se establecieron una serie de criterios a seguir para la inclusión o no de cada uno de los ítems recogidos por el cuestionario.

a. Criterio: Puntuaciones globales.

Obtener una puntuación media del conjunto de respuesta de los jueces para representatividad y utilidad en cada ítem de al menos 3.5/4 (94.7/100) puntos para ambos criterios de evaluación: representatividad y utilidad

b. Criterio: Respuesta individual de cada juez.

Recibir una puntuación mínima de 3 puntos por parte de todos los participantes del estudio, tanto para representatividad como para utilidad. En el caso de que **únicamente** una de las dos escalas, representatividad o utilidad, hubiera recibido una puntuación inferior a tres, se procesaron cuidadosamente los comentarios emitidos y se valoró por parte del equipo la posible capacidad adquirida de medición del ítem una vez aplicado los cambios sugeridos. En caso de que ambas partes considerasen oportuno la inclusión del ítem tras una serie de cambios, se procedió a su modificación e inclusión.

*6.1.2.4.2 Análisis cualitativo.*

Para el análisis de las respuestas cualitativas, se confeccionó una nueva tabla en donde fueron recogidas todas las sugerencias formuladas para cada uno de los ítems propuestos para su posterior análisis. Previamente, fue establecido un segundo bloque de criterios de inclusión que sirviesen de guía a la hora de poder valorar los comentarios emitidos por los participantes y para la toma de decisiones finales. Los cuáles eran:

1. El ítem debe ser representativo de los reactivos expuestos para ser contestado por sujetos de entre 12 a 17 años, esto es, ajustarse a su realidad.

2. No debe existir solapamiento de la temática recogida entre dos o varios ítems: Entre aquellos ítems cuyo contenido fuera similar entre sí, se eliminaría aquel ítem que hubiese obtenido una puntuación inferior por parte de los jueces.
3. No recibir comentarios negativos en la sección cualitativa de la tabla por parte del conjunto de jueces.

### **6.1.3 Resultados.**

#### ***6.1.3.1 Evaluación del cuestionario de los dos primeros grupos de jueces internos.***

La propuesta inicial fue evaluada por seis miembros del “Equipo de Intervención Familiar” de la Universidad de Deusto y por ocho investigadores independientes del equipo de la misma universidad. A través de este primer análisis, se pre-visualizó la existencia de dos categorías de ítems dentro del mismo instrumento: una de ellas referentes a prácticas de crianza vinculadas directamente a los estilos educativos y, una segunda cuyos ítems hacían referencia a las mismas dimensiones que en el caso anterior, pero desde un enfoque centrado en la intensidad de la respuesta parental ante cada una de las situaciones, sin estar ninguna de ellas definidas por un estilo en particular. Se mantuvo esta doble estructura, al considerar oportuna la toma de decisiones final de inclusión tras la realización de un estudio empírico con ambas opciones, y al no desechar la posibilidad de un cuestionario con partes diferenciadas entre sí pero interrelacionadas. Por último, fueron eliminados y creados diversos ítems, siendo muchos de ellos reformulados de tal manera que el resultado fuera un cuestionario lo más claro y definido posible.

### 6.1.3.2 Análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los jueces externos.

A continuación se describen los resultados vinculados a esta primera ronda en donde los expertos han juzgado el nivel de utilidad y representatividad del conjunto de los 84 ítems formulados. En la tabla 6.2 se presentan los resultados como valores medios estimados a partir del juicio de los seis jueces.

Tabla 6.2

#### Acuerdo Interjueces (Fase 1 Delphi)

|     | Ítem – Enunciado                                                                                                                                                                                                                                                                              | R/4  | U/4  |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 1.  | Un sábado por la mañana me encuentro muy cansado/a y me levanto tarde de la cama. A esa hora no me da tiempo a hacer las tareas de casa que me corresponden (por ejemplo: limpiar y/u ordenar tu cuarto, pasar las aspiradora a la casa). Mi madre/padre:                                     | 3,4  | 3,4  |
| 2.  | Al salir de clase, mis amigos y yo decidimos ir a dar una vuelta después del colegio en vez de ir directamente a casa:                                                                                                                                                                        | 3,83 | 3,83 |
| 3.  | Me han castigado en clase (Por ejemplo: por fumar en el patio, por copiar en un examen, por hablar con un/a compañero/a en clase, por contestar mal al profesor, por no llevar los deberes hechos...). Cuando voy a contárselo, mi madre/padre está de mal humor por algo que le ha sucedido: | 3,83 | 3,83 |
| 4.  | Mis amigos y yo queremos ir a fiestas de un pueblo fuera de nuestra ciudad y tengo que pedir permiso a mi madre/padre para saber si me deja ir. Al ir a buscarla veo que está de muy buen humor y animada/o:                                                                                  | 3,83 | 3,67 |
| 5.  | Con respecto a las tareas a hacer en casa (limpieza, deberes...etc.):                                                                                                                                                                                                                         | 4    | 4    |
| 6.  | En el caso de que tu madre/padre te marque unas tareas a realizar en casa y su incumplimiento conlleve castigo:                                                                                                                                                                               | 3,5  | 3,5  |
| 7.  | Es fin de semana y decido salir por una nueva zona de fiesta o una discoteca. Al pedirle permiso a mi madre/padre:                                                                                                                                                                            | 3,5  | 3,33 |
| 8.  | Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:                                                                                                                                                                                                                            | 3,83 | 3,83 |
| 9.  | Es fin de semana, estoy con mis amigos/as y estamos aburridos. Les propongo ir a mi casa para tomar algo, estar en internet, ver la televisión, jugar a videojuegos...etc.                                                                                                                    | 3,33 | 3,5  |
| 10. | Cuando tu madre quiere que hagas algo como esforzarte y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.                                                                                                                                                                                   | 3,83 | 4    |
| 11. | Con respecto al horario de llegada durante el fin de semana (o en entre semana en el caso en el que tu madre te deje salir)                                                                                                                                                                   | 4    | 4    |
| 12. | La negociación de la hora de llegada en mi casa es:                                                                                                                                                                                                                                           | 3,83 | 4    |
| 13. | Es sábado y he salido con mis amigos/as. Esa noche he bebido y llego a casa un poco borracho (te cuesta mantener el equilibrio, vocalizar...etc.) Al llegar a casa intento que mi madre/padre no me descubra:                                                                                 | 3,5  | 3,5  |
| 14. | Estoy en el salón hablando con un amigo por teléfono y empezamos a discutir hasta que al final colgamos enfadados. Mi padre/padre:                                                                                                                                                            | 3,17 | 3,33 |
| 15. | Mi madre/padre plantea en la comida hacer un plan juntos pero ya he quedado con mis amigos/as:                                                                                                                                                                                                | 3,67 | 3,67 |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                             |      |      |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 16. | En casa durante la cena, viendo la tele o entre momentos apropiados, Mi madre/padre se interesa o pregunta por las relaciones con mis amigos qué tal voy en los estudios, los entrenamientos, clases de inglés (cualquier actividad extraescolar que realices, por ejemplo) | 3,67 | 3,67 |
| 17. | Cuando en casa mi madre/padre me ve llorar o me muestro serio/a porque algo me preocupa:                                                                                                                                                                                    | 4    | 4    |
| 18. | Cuando propongo a mi madre/padre ir a casa de un amigo/a a pasar la noche o el fin de semana:                                                                                                                                                                               | 3,83 | 3,83 |
| 19. | Mi madre/padre me encuentra un preservativo o píldora anticonceptiva                                                                                                                                                                                                        | 3,33 | 3,67 |
| 20. | Con respecto a reír y bromear con mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                           | 3    | 3    |
| 21. | A la noche cuando me voy a acostar le doy un beso y/o abrazo a mi madre/padre                                                                                                                                                                                               | 3,5  | 3,67 |
| 22. | Ha venido un/a amigo/a a casa y mi madre/padre también está:                                                                                                                                                                                                                | 3,5  | 3,5  |
| 23. | Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre/padre:                                                                                                                                           | 3,83 | 3,5  |
| 24. | Con respecto a mis gustos: música, libros y películas. Mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                      | 3,83 | 3,83 |
| 25. | Con respecto a las cenas:                                                                                                                                                                                                                                                   | 3,67 | 3,67 |
| 26. | Cunado comemos o cenamos juntos mi madre/padre y yo (en el caso de que lo hagáis):                                                                                                                                                                                          | 3,5  | 3,67 |
| 27. | Cuando estamos mi madre/padre y yo en casa:                                                                                                                                                                                                                                 | 3,67 | 3,67 |
| 28. | Durante el fin de semana o en vacaciones:                                                                                                                                                                                                                                   | 3,17 | 3,33 |
| 29. | En mi casa hay unas rutinas claras y establecidas con respecto a horarios (de llegada, comidas y cenas...etc.)                                                                                                                                                              | 3,5  | 3,67 |
| 30. | Con respecto a las personas que entran en mi casa. Mi madre/padre y yo:                                                                                                                                                                                                     | 3,33 | 3,33 |
| 31. | Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando entre mis cajones para ver si encuentra drogas (tabaco, porros, alcohol...etc.). Mi madre/padre:                                                                                                                 | 3,83 | 3,83 |
| 32. | Con respecto a revisar mi email/ Tuenti/ Facebook...etc. O alguno de los documentos de mi ordenador sin decírmelo, mi madre/padre:                                                                                                                                          | 3,67 | 3,5  |
| 33. | Con respecto a si a mi madre le gustan o no mis amigos/as:                                                                                                                                                                                                                  | 3,67 | 3,67 |
| 34. | En relación a si mi madre conoce a mis amigos/as:                                                                                                                                                                                                                           | 3,83 | 3,83 |
| 35. | Con respecto a pasar tiempo con mis amigos/as. Mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                              | 3,67 | 3,67 |
| 36. | Cuando tengo que tomar una decisión escolar (Elección de una nueva actividad extraescolar, de asignaturas optativas, estudios posteriores...etc.):                                                                                                                          | 3,83 | 3,83 |
| 37. | Cuando salgo con mis amigos/as los fines de semana, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                         | 3,67 | 3,67 |
| 38. | Cuando estoy en casa por las tardes o los fines de semana, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                  | 3,5  | 3,5  |
| 39. | Cuando hablo por teléfono con un/a amigo/a, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                 | 3,67 | 3,67 |
| 40. | Con respecto a dormir solo/a, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                               | 3,5  | 3,67 |
| 41. | Con respecto a mi estilo a la hora de vestir:                                                                                                                                                                                                                               | 3,5  | 3,5  |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |      |      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 42. | Si tengo novio/a, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 4    | 3,83 |
| 43. | Con respecto a temas sobre sexualidad:                                                                                                                                                                                                                                                                             | 3,5  | 3,5  |
| 44. | Cuando le planteo a mi madre/padre alguna duda sobre practicar sexo, su respuestas:                                                                                                                                                                                                                                | 3,17 | 3,33 |
| 45. | Cuando vuelvo de casa después de haber estado con mis amigos/as:                                                                                                                                                                                                                                                   | 3,5  | 3,67 |
| 46. | Tu madre acaba de llegar y ha tenido un mal día. Estás en la cocina y se te cae un vaso de agua y se rompe. La respuesta de mi madre/padre es:                                                                                                                                                                     | 3,5  | 3,5  |
| 47. | Cuando discuto con mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 3,83 | 3,83 |
| 48. | Cuando me enfado con mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                                               | 3,67 | 3,67 |
| 49. | Si mi madre está enfadada y molesta... yo estoy en mi cuarto:                                                                                                                                                                                                                                                      | 3,17 | 3,17 |
| 50. | Si hay algo que le molesta de mi comportamiento, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                   | 3,67 | 3,67 |
| 51. | Marca con una X los temas por los que sueles discutir con tu madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                          | 3,83 | 3,83 |
| 52. | En relación a los temas anteriores indica con cuanta frecuencia suele haber una discusión entre tu madre/padre y tu:                                                                                                                                                                                               | 3,5  | 3,33 |
| 53. | Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico/a, bailarín/a, hijo/a...etc.:                                                                                                                                                                                                                          | 3,67 | 3,67 |
| 54. | Con respecto a mi aspecto físico. Mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                                  | 3,67 | 3,67 |
| 55. | Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegido/a delegado/a...etc.) mi madre/padre:                                                                                                                              | 3,83 | 3,83 |
| 56. | Con respecto a sacar unas altas calificaciones en los exámenes, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                    | 3,67 | 3,5  |
| 57. | Cuando llego tarde a casa o no hago las tareas que me corresponden, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                | 3,67 | 3,5  |
|     | En caso de que tu madre/padre te castigue o te haya castigado alguna vez, contesta a las siguientes cuestiones:                                                                                                                                                                                                    |      |      |
| 58. | Cuando mi madre me castiga:                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3,83 | 3,83 |
| 59. | El tipo de castigo que mi madre/padre me castiga:                                                                                                                                                                                                                                                                  | 3,83 | 3,83 |
| 60. | A la hora de castigarme, mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                                           | 3,83 | 3,83 |
| 61. | Mi madre/padre centra el castigo en:                                                                                                                                                                                                                                                                               | 3,83 | 3,83 |
| 62. | Una vez mi madre/padre ha aplicado un castigo:                                                                                                                                                                                                                                                                     | 3,67 | 3,67 |
| 63. | Imagínate una situación más extrema: Te han expulsado del colegio, has tenido problemas con la policía, has sido visto consumiendo droga, tu o tu pareja está embarazada...etc. Independientemente de que sabes que tu madre/padre se va a enfadar contigo, piensas o sientes que su respuesta sería la siguiente: | 4    | 4    |
| 64. | Con respecto a las revisiones médicas mensuales, anuales...etc. (dentista, ginecólogo...etc.)                                                                                                                                                                                                                      | 3,33 | 3,33 |
| 65. | Con respecto a los motivos por los que voy al médico:                                                                                                                                                                                                                                                              | 1,83 | 1,83 |
| 66. | Cuando estoy enfermo y tengo que quedarme en casa. Mi madre/padre:                                                                                                                                                                                                                                                 | 3,67 | 3,83 |
| 67. | Con respecto a mi higiene: ducharme, lavarme los dientes...etc.:                                                                                                                                                                                                                                                   | 3,5  | 3,5  |

|     |                                                                                                                                                                                          |      |      |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 68. | La semana que viene tengo una salida con el instituto. Mi madre/padre:                                                                                                                   | 3,83 | 3,83 |
| 69. | Cuando mi madre/padre está fuera de viaje:                                                                                                                                               | 3,33 | 3,67 |
| 70. | Hoy he salido de fiesta con mis amigos/as y mi madre/padre ha salido a cenar con unos/as amigos/as o familiares. A la hora en la que tengo que estar en casa ella todavía no ha llegado: | 3,67 | 3,67 |
| 71. | Con respecto a las matriculaciones del colegio o actividades extraescolares (así como el calendario de éstas últimas. Por ejemplo: fechas y lugares de partidos y/o recitales):          | 3,67 | 3,67 |
| 72. | En relación a guardar las notas de los diferentes años, pruebas médicas...etc.:                                                                                                          | 3,33 | 3,67 |
| 73. | Al llegar a casa mi madre/padre:                                                                                                                                                         | 3,83 | 3,83 |
| 74. | Con respecto a los exámenes, mi madre/padre:                                                                                                                                             | 3,67 | 3,67 |
| 75. | Con respecto a mis notas:                                                                                                                                                                | 3,5  | 3,67 |
| 76. | Son las doce de la noche de un día entre semana:                                                                                                                                         | 3,83 | 3,83 |
| 77. | En relación a las reuniones de padre del instituto o colegio, mi madre/padre:                                                                                                            | 3,83 | 3,83 |
| 78. | Con respecto a las reuniones con mi tutor/a:                                                                                                                                             | 3,83 | 3,83 |
| 79. | Con respecto a las actividades fuera de la escuela, mi madre/padre:                                                                                                                      | 3,5  | 3,5  |
| 80. | Si necesito que mi madre me ayude para realizar un trabajo del instituto o colegio:                                                                                                      | 3,83 | 3,83 |
| 81. | Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.):                                                                        | 3,67 | 3,67 |
| 82. | En relación a poder expresar libremente mis ideas:                                                                                                                                       | 3,83 | 3,83 |
| 83. | No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/padre sobre mí:                                                                                                                 | 3,67 | 3,67 |
| 84. | En el caso de que tengas hermano/s y/o hermana/a, mi madre/padre:                                                                                                                        | 3,83 | 3,83 |

R= Nivel de Representatividad (1-4), U= Nivel de utilidad (1-4)

#### 6.1.3.2.1 Criterio: Puntuaciones globales.

En base a este primer criterio 14 ítems fueron desechados para futuros análisis. Hubo una única excepción, el ítem 64 ( R= 3.33, U=3.33). Tras analizar los comentarios de los jueces, se observó que aquellos que habían otorgado una menor puntuación, consideraron dicho ítem relevante para su inclusión y propusieron una serie de cambios a aplicar para que el enunciado fuera representativo y útil. Por ello, tras emplear sus sugerencias, dicho ítem pasó a formar parte de la plantilla final.

*a. Criterio: Respuestas Individuales.*

De los 70 ítem restantes, el 7.14% de los ítems recibieron una puntuación de 4 por parte de los 6 jueces participantes (5/70). El 41.42 % obtuvo una puntuación de 4 puntos por parte de 5 de los jueces y de 3 puntos por uno de ellos (29/70). En el 30% de los ítems, 4 jueces puntuaron 4 puntos y dos de ellos con 3 (21/70). Por último, el 44% de los ítems (15/70) obtuvieron como puntuación un 4 por parte de 4 de los jueces, un 3 por uno de los jueces y un 2 por otro de ellos.

También se valoró la utilidad del conjunto de los ítems. Un 8.6% de los ítems obtuvo una puntuación de 4 puntos por parte del total de los jueces (6/70). El 37.14% de los ítems recibieron 4 puntos por parte de 5 de los jueces y de 3 puntos por parte de uno de ellos (26/70) . Cuatro de los jueces otorgaron una puntuación de 4, mientras que dos de ellos 3 puntos en el 35.7 % de los ítems (25/70). Por último, 4 jueces puntuaron 4, uno puntuó 3 y, un último puntuó 2 en los 13 ítems restantes (18.56%).

*6.1.3.2.2 Análisis Cualitativo de las respuestas*

Los comentarios recogidos en las fichas de evaluación de los ítems incluían sugerencias de modificaciones en la redacción, valoración de la temática planteada, validez externa en el trabajo con adolescentes, etc. Todo estos comentarios fueron incluidos en el análisis como criterio a la hora de seleccionar el conjunto final de ítems, así como para la modificación en su redacción.

Los 59 ítems que consiguieron superar ambos criterios previos, fueron analizados nuevamente tomando en base a la calidad de su redacción, significado e idoneidad. De este tercer análisis fueron eliminados los siguientes reactivos:



- Por incluir contenido que podía no ser representativo para todos los sujetos dependiendo de su edad: Se descartaron aquellos reactivos vinculados con temas de sexualidad y el 50% de aquellos relacionados con el salir con los amigos: 4, 7, 42, 43, 44.
- Se solapaban para una o más dimensiones: 3, 5, 12.
- Por haber recibido las opciones de respuesta del ítem comentarios negativos en relación a su representatividad y utilidad fueron eliminados: 13, 15, 18.

#### **6.1.4 Conclusión: Conformación de la Primera Versión del Instrumento.**

Cómo se puede observar en la Tabla 6.3 El instrumento resultante se conforma de 49 ítems 33 ítems para la primera parte correspondiente a los estilos, y 16 pertenecientes a las prácticas de crianza medidos de manera independiente a los estilos (Anexo 6). Todos ellos redactados en primera persona. Además, para cada uno de los ítems presentados se solicita al sujeto que puntúe para la madre y para el padre de manera independiente en relación a sus respuestas en cada una de las situaciones planteadas.

Con respecto al formato de las opciones de respuesta, éstas son elaboradas en base a dos tipos o sistemas, las cuales definen cada sección del instrumento. En primer lugar, aquellos ítems referentes a los estilos educativos constan de 5 opciones de respuesta específicas, cada una de ellas referentes a cada uno de los 5 estilos recogidos. El sujeto debe seleccionar únicamente aquella de esas cinco opciones que se dé de manera más frecuente en el caso de la madre y del padre, sin tener que ser seleccionada la misma opción para ambos casos. El otro grupo de ítems también posee un formato de opciones de respuesta específicas (No Escala Likert), pero su contenido no hace referencia a los estilos, sino a otras posibles respuestas de crianza posibles. En

relación a este segundo grupo, la mayoría de los ítems que lo conforman son los referentes a las variables de castigo, implicación e interés hacia el hijo.

Además de estas dos partes, la prueba contiene dos ítems independientes a cualquiera de las dimensiones recogidas. En el primero de ellos se les pide a los adolescentes que respondan, ante una situación extrema y excepcional, cómo se imaginan que sus padres y madres reaccionarían. El segundo, hace referencia a la percepción del hijo e hija sobre las conductas de afecto de la madre y el padre hacia él o ella y sus hermanos/as.

Tabla 6.3

*Relación de ítems para cada una de las variables de estudio y partes del instrumento*

| <b>DIMENSION</b>                 | <b>PRACTICAS VINCULADAS A<br/>ESTILOS DE CRIANZA<br/>(1 Parte. 33 ítems)</b> | <b>PRACTICAS INDEPENDIENTES<br/>(2 Parte. 16 ítems)</b> |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>AFECTO</b>                    |                                                                              |                                                         |
| - <b>Apoyo</b>                   | 1-2-3                                                                        | 36                                                      |
| - <b>Muestras de Afecto</b>      | 4-5                                                                          | 37                                                      |
| - <b>Dedicación</b>              | 6-7                                                                          | 38                                                      |
| - <b>Cuidado</b>                 | 8-9-10                                                                       | 39                                                      |
| - <b>Implicación</b>             | 11-12                                                                        | 40-41                                                   |
| <b>NORMAS</b>                    |                                                                              |                                                         |
| - <b>Disciplina</b>              | 13-14-15-16                                                                  |                                                         |
| - <b>Control</b>                 | 17-18-19                                                                     |                                                         |
| - <b>Autonomía</b>               | 20-21-22                                                                     |                                                         |
| - <b>Exigencia</b>               | 23-24-25                                                                     |                                                         |
| - <b>Intromisión Psicológica</b> | 26                                                                           | 44-46                                                   |
| - <b>Castigo</b>                 | 33                                                                           | 45-47-48                                                |
| - <b>Sobreprotección</b>         | 27-28-29                                                                     |                                                         |
| - <b>Supervisión</b>             | 30-31-32                                                                     |                                                         |
| <b>COMUNICACIÓN</b>              | 34                                                                           | 42-43                                                   |
| <b>OTROS</b>                     |                                                                              | 35-49                                                   |

## **6.2 ESTUDIO 2. ESTUDIO EMPÍRICO DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PARENTALES PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE**

### **6.2.1 Objetivo.**

Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento creado. Dado el carácter del estudio y en aras de aportar claridad al proceso, las hipótesis planteadas son expuestas dentro del apartado referente a las estrategias de análisis.

### **6.2.2 Método.**

#### **6.2.2.1 Participantes.**

En el presente estudio se contó con una participación inicial de 530 participantes, de los cuáles fueron eliminados 154 sujetos, 96 de ellos por errores en la cumplimentación de los cuestionarios o por no haber contestado al menos dos de las cuatro escalas presentadas, y 58 por haber dejado sin contestar dos o más ítems del cuestionario construido (CCP).

La muestra final cuenta con un total de 376 sujetos- 154 chicos y 219 chicas- procedentes de tres centros escolares de Bilbao, dos institutos públicos y un colegio privado. En total se realizó la pasación en 31 aulas distribuidas entre los cursos de 1º a 4º de la E.S.O. Concretamente, 9 aulas en 1º, 9 aulas en 2º, 6 aulas en 3º y 7 aulas en 4º. Las edades de los y las adolescentes estuvieron comprendidas entre los 12 y 18 años, con una edad media de 14.21 ( $DT=.493$ ) años. La procedencia de los padres y madres fue determinada en base al continente en el que habían nacido y criado. Se registraron 263 madres y 264 padres procedentes de España, 79 padres y madres de Latinoamérica, 11 madres y 9 padres de África, 11 madres y 8 padres procedentes del resto de Europa y 8 madres y padres de Asia.

### **6.2.2.2 Instrumentos (Anexo 8).**

#### *Youth Self Report: YSR.*

Autoinforme diseñado por Achenback (1991) con el objetivo de poder obtener información sistematizada directamente de los niños y adolescentes (entre 11 y 18 años) sobre diversas competencias y problemas de conducta.

Consta de dos partes. La primera de ellas evalúa las habilidades o competencias deportivas, sociales y académicas del sujeto y consta de 17 ítems. La segunda incluye 112 ítems, de los cuales, 16 exploran la frecuencia de las conductas adaptativas y prosociales. Los ítems restantes, evalúan una amplia gama de conductas problema. Los ítems referentes a esta segunda parte, son contestados por el adolescente de acuerdo con su aplicabilidad y frecuencia. Deben elegir 0 cuando el contenido no es cierto, 1 cuando es en algunas ocasiones cierto y 2 cuando es bastante o muy cierto.

Para el presente estudio se seleccionaron un total de 44 ítems pertenecientes a las Escalas de Conductas de Agresividad (16 ítems), Conductas Disruptivas (15 ítems) y Problemas de Afectividad (13 ítems).

#### *Escala de Satisfacción Familiar*

Esta Escala fue desarrollada por Olson (Family Satisfaction Scale, FSS. Olson, Stewart & Wilson, 1990) en relación con el Modelo Circumplejo y con el objetivo de cubrir una de sus hipótesis, la cual señala que es más importante la satisfacción que experimenta una familia sobre su nivel de cohesión y adaptabilidad, que dónde está situada en el modelo. La escala cuenta con 10 ítems con los que se evalúa el grado de satisfacción con aspectos relacionados con la cohesión y adaptabilidad familiar. La escala ha mostrado buenos criterios de fiabilidad (alpha de Cronbach

de .88). La adaptación española de esta escala también presenta un buen nivel de fiabilidad (alpha de Cronbach de 0.92) (Sanz, Irarugi, & Martínez-Pampliega, 2002).

### *Escala de Comunicación Familiar*

Esta escala surgió para medir la dimensión de comunicación del Modelo Circumplejo. Diseñada por Barnes y Olson (1982) (Family Communication Scale, FCS). Evalúa el punto de vista tanto de los hijos como de los padres, en relación a la comunicación que se produce entre ellos. Considera aspectos como la libertad para intercambiar ideas, la información y las preocupaciones entre las generaciones, la confianza y la honestidad experimentada entre los padres y madres e hijos, y el tono emocional de las interacciones. El test original consta de 20 ítems y ha mostrado buenos niveles de fiabilidad (alpha de Cronbach de 0.88 y coeficiente Test-retest de 0.88). Existen versiones diferentes del instrumento con únicamente 10 ítems, que estudian la comunicación global familiar basándose en las dimensiones de la escala original (Barnes & Olson, 1985). La fiabilidad de la adaptación española con 10 ítems es adecuada (.88) (Sanz et al., 2002).

### *Escala de Socialización Familiar (soc-30)\**

Desarrollada por Herrero, Musitu, García y Gómis (1991) consta de 30 ítems que evalúan la percepción que los hijos tienen sobre el estilo de socialización familiar de sus padres y madres. Se trata de una escala tipo Likert con tres niveles de respuesta (1= siempre, 2= algunas veces y 3=nunca). Se elaboró a partir de la escala EMBU de Perris y Colaboradores (1980), teniéndose

\* Dentro de las opciones disponibles desarrolladas en contexto nacional, se evaluaron tres instrumentos posibles concordantes en cierta medida con la propuesta de modelo: 1) “Escala de Afecto” y “Escala de Normas y Exigencias” (EA-H y EV-H; Bersabé, Fuentes, & Motrico, 2001) 2) “Escala de los Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia” (Musitu & García, 2004) y 3) la “Escala de Socialización Familiar. SOC-30” (Musitu et al., 1991). En el Anexo 7 se recoge de manera gráfica los principales criterios seguidos para la toma de decisiones: Número de participantes en el estudio de construcción y validación, edad de los hijos, índices de fiabilidad obtenidos en sus escalas, estilos de crianza que recogen y número de ítems. Tras el análisis de este conjunto de instrumento se consideraron como opciones más ajustadas con el objeto de estudio, la inclusión de los instrumentos desarrollados por Musitu y cols (Por las características presentes en sus estudios de validación y al no incluir las escalas EA-H y ENE-H las cuatro tipologías principales recogidas por la literatura, ni haber sido aplicado a lo largo de la cuatro cursos de la E.S.O). Finalmente, se optó por el SOC-30 al tener una extensión considerablemente menor que el ESPA-29, al haber sido aplicada en adolescente con edades similares a la muestra del estudio, y al proporcionar una información similar que el ESPA29.

en cuenta las modificaciones llevadas a cabo e introducidas por autores españoles (Gutiérrez, 1984; Herrero, 1992; Musitu & Allatt, 1994; Citado en Abad, Forns, Amador, & Martorell, 2000).

Incluye cuatro dimensiones definidas como: Apoyo, Castigo/Coerción, Sobreprotección/Control y Reprobación. La dimensión Apoyo (11 ítems) hace referencia a expresiones y muestras de afecto de los padres y madres dirigidas tanto a la conducta de los hijos e hijas como a su propia aceptación personal. La segunda dimensión, Castigo/Coerción (7 ítems), centra su contenido en prácticas disciplinarias de agresión física y trato cruel. Sobreprotección/Control (5 ítems), valora el grado de imposición de normas por los padres, en ocasiones comparadas con las que se imponen a sus iguales. Por último, la cuarta dimensión Reprobación (7 ítems), valora el grado en que los hijos perciben la desaprobación de los padres y los sentimientos de culpabilidad que le inducen estas prácticas.

Esta escala evalúa las percepciones de los hijos sobre el proceso de socialización de ambos padres de manera conjunta. Para el presente estudio, cada una de las afirmaciones y situaciones que el instrumento plantea fue presentada de tal manera que permitiese al hijo realizar una evaluación independiente para la madre y el padre.

El instrumento presenta una buena consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach = .84) (Abad et al., 2000). Sin embargo, en el presente estudio no todas las escalas muestran un buen nivel de fiabilidad.

A continuación, a través de la Tabla 6.4, se presenta la fiabilidad y características descriptivas obtenidas en este trabajo para cada uno de los instrumentos.

Tabla 6.4

*Análisis de fiabilidad y características descriptivas*

|                                | Nº Items | Nº Sujetos | Media Escala | Desviación Típica | Fiabilidad | Asimetría | Kurtosis |
|--------------------------------|----------|------------|--------------|-------------------|------------|-----------|----------|
| SOC-30                         |          |            |              |                   |            |           |          |
| Apoyo Madre                    | 11       | 312        | 27.02        | 4.07              | .830       | -.790     | .528     |
| Apoyo Padre                    | 11       | 270        | 25.84        | 4.39              | .841       | -.700     | .331     |
| Control/ Sobreprotección Madre | 7        | 322        | 19.18        | 2.35              | .787       | .671      | .637     |
| Control/ Sobreprotección Padre | 7        | 283        | 19.05        | 2.52              | .795       | .321      | -.373    |
| Castigo/Coerción Madre*        | 5        | 330        | 8.52         | 1.62              | .411       | -2.10     | 4.88     |
| Castigo/Coerción Padre*        | 5        | 290        | 8.87         | 1.78              | .441       | -1.73     | 3.05     |
| Reprobación Madre*             | 7        | 313        | 13.11        | 2.20              | .546       | -.03      | -.065    |
| Reprobación Padre*             | 7        | 277        | 13.64        | 2.29              | .591       | -2.27     | .063     |
| YSR                            |          |            |              |                   |            |           |          |
| Conductas Agresivas            | 16       | 360        | 8.36         | 4.86              | .82        | .830      | .809     |
| Conductas Disruptivas          | 15       | 356        | 5.85         | 4.64              | .82        | 1.53      | 3.31     |
| Problemas Afectivos            | 13       | 357        | 5.85         | 3.90              | .74        | 1.15      | -.147    |
| SATISFACCIÓN FAMILIAR          | 10       | 280        | 36.08        | 7.81              | .88        | -.390     | -.332    |
| COMUNICACIÓN FAMILIAR          | 10       | 288        | 35.86        | 8.70              | .91        | -.444     |          |

**6.2.2.3 Procedimiento.**

El primer paso fue contactar con diversos centros escolares de la provincia de Bizkaia con el objeto de pedir su colaboración en el estudio. Aquellos centros que accedieron a una entrevista se les presentó el proyecto, así como la batería de pruebas diseñadas y seleccionadas para el estudio. En esta reunión, se plantearon todas las cuestiones referentes a la pasación y dudas que pudieron surgir. En aquellos centros que accedieron a colaborar se hizo llegar a los padres y madres un formulario de consentimiento informado (Anexo 9) para que, en caso de que no estuvieran de acuerdo en que su hijo participara en el estudio, rellenasen los datos que se le solicitaban y lo hicieran llegar al centro. El siguiente paso consistió en la pasación de la batería de pruebas del estudio. La pasación fue colectiva y tuvo una duración de 50-55 minutos. En un primer momento, la persona encargada de la pasación se presentaba y explicaba el objetivo del estudio. Tras esto, les indicaba una serie de instrucciones con respecto a la cumplimentación de cada una de las escalas, dando cabida a un espacio de dudas antes de comenzar a contestar. Una

vez solventadas las posibles dudas, el investigador recalca tres puntos básicos: El carácter voluntario de la prueba, la confidencialidad de los datos, y la importancia de que respondiesen de manera sincera, no siendo considerada ninguna respuesta como mejor que otras.

#### **6.2.2.4 Estrategia de Análisis.**

Para mayor claridad, la tabla 6.5 describe el proceso dirigido al estudio de la fiabilidad y validez del instrumento creado CCP.

Tabla 6.5

#### *Descripción de la fase de validación del Instrumento construido*

| Fase | Estudio de            | Análisis                                                       | Instrumentos para validar el “CCP”                                                      |
|------|-----------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|      | Validez de constructo | Validez Convergente:<br>Correlaciones mediante la r de Pearson | Escala de Socialización Familiar (SOC-30)                                               |
|      | Validez Concurrente   | Correlaciones mediante la r de Pearson                         | Escala de Satisfacción Familiar<br>Escala de Comunicación Familiar<br>Youth Self Report |
|      | Validez discriminante | Análisis de clusters y correlaciones mediante r de Pearson     | Escala de Satisfacción Familiar<br><br>Escala de Comunicación Familiar                  |

#### *Validez de convergente*

Para medir la validez convergente (constructo) se hizo una correlación de Pearson con las escalas del SOC-30. En primer lugar, se realizó una correlación entre la escala de Apoyo del SOC-30 con los estilos educativos planteados en el CCP creado y, en un segundo momento, con las variables de la dimensión Afecto del CCP. Para poder analizar la validez convergente del otro grupo de variables pertenecientes a la dimensión de Normas del CCP, se recodificaron las



Escalas de Control/Sobreprotección y Reprobación bajo la Dimensión Sobreprotección como consecuencia de los bajos niveles de fiabilidad que ambas escalas obtuvieron por separado. A través de esta nueva variable, se obtuvo un nivel de fiabilidad de .89. La Escala de Castigo sí presentaba un buen nivel de fiabilidad, pero no era de utilidad en el análisis de validez por aspectos de conceptualización, puesto que la definición planteada era opuesta en cada uno de los instrumentos. Mientras el SOC-30 lo define desde una perspectiva de agresión y crueldad, el CCP lo hace desde la conducta destinada hacia una educación y conducta adecuada, una muestra de interés e implicación y búsqueda de bienestar del hijo y/o hija.

Se plantean las siguientes hipótesis para su análisis:

- Aquellos adolescentes que tienen puntuaciones más altas en las variables de Afecto del Cuestionario CCP, también presentan puntuaciones más altas en la Escala de Apoyo del SOC-30.
- El estilo educativo Autorizativo es el que presenta correlaciones más altas y significativas entre las variables de Apoyo y Afecto de ambas escalas.
- El Estilo Autoritario es el que presenta correlaciones más altas y significativas entre las variables de Sobreprotección y Normas de ambas escalas.

#### *Validez Concurrente*

Para evaluar este tipo de validez se hizo una correlación de Pearson con las escalas de satisfacción y comunicación familiar por un lado, y con las dimensiones “Conductas Agresivas”, “Conductas Disruptivas” y “Problemas Afectivos” del instrumento YSR por otro, al estar

relacionados con los estilos de crianza de los padres y madres (Laible et al., 2004; Quoss & Zao, 1995).

Hipótesis planteadas:

- Aquellos hijos que perciben, tanto a su madre como a su padre con un estilo de crianza Autorizativo muestran una mayor satisfacción familiar y perciben una mejor comunicación entre sus miembros.
- Aquellos hijos que perciben tanto a su madre como a su padre con un estilo educativo Negligente muestran una menor satisfacción familiar y perciben una peor comunicación entre sus miembros.
- Aquellos hijos que perciben a sus padres y madres con un estilo Autorizativo presentan las puntuaciones más bajas en las dimensiones: Conducta Agresiva, Conducta Disruptiva y Problemas Afectivos.
- Aquellos hijos que perciben a sus padres y madres con un estilo Negligente, presentan las puntuaciones más altas en las dimensiones: Conducta Agresiva, Conducta Disruptiva y Problemas Afectivos.

#### *Validez Discriminante*

Se realizó un análisis de clusters K-medias (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999) para determinar si existen patrones de familia en relación a los estilos educativos.

Se analizó la existencia de diferencias en las variables satisfacción y comunicación familiar, aplicando para ello la prueba *F* de análisis de varianza. Como el número de miembros por grupo fue diferente, se utilizó la prueba de Scheffe para el contraste post-hoc de las diferencias de medias entre grupos.

### 6.2.3 Resultados.

#### 6.2.3.1 Validez Convergente.

Para medir la validez convergente (constructo) se realizó una correlación de Pearson entre la Escala de Socialización Familiar (Soc-30) y cada uno de los estilos globales recogidos en la propuesta de instrumento: Negligente, Permisivo, Ambivalente, Autorizativo y Autoritario.

En la Tabla 6.6 se presentan los resultados de las correlaciones obtenidas. Como se puede observar en el caso de la madre, todos los coeficientes fueron significativos para  $p < 0.01$  en la Escala de Apoyo. Las correlaciones más altas se encuentran entre Apoyo y estilo Autorizativo ( $r = .577$ ) y, de manera negativa, Apoyo y estilo Negligente ( $r = -.478$ ).

Con respecto al padre, correlacionan significativamente cada uno de los estilos educativos planteados con la escala de Apoyo (SOC-30) a excepción del estilo Autoritario. Esta correlación es positiva en el caso del estilo Autorizativo y negativa con cada uno de los estilos restantes.

La mayor correlación se encuentra entre la percepción de apoyo y el estilo Autorizativo ( $r = .609$ ), siendo en el caso de las correlaciones negativas, el Negligente ( $r = -.591$ ) en donde se observa un coeficiente mayor. En ambos casos en el nivel de significación es  $p < .001$ .

La Escala Sobreprotección recodificada del SOC correlaciona de manera significativa para  $p < 0.001$  con los estilos Negligente (Madre  $r = .219$ ; Padre  $r = .262$ ), Permisivo (Madre  $r = -.158$ ; Padre  $r = -.252$ ) y Autoritario (Madre  $r = .336$ ; Padre  $r = .250$ ) en ambos progenitores. En el caso del estilo Ambivalente (Madre  $r = .197$ ; Padre  $r = .123$ ) correlaciona con madre y padre para  $p < 0.005$ . No se observa correlaciones significativas entre el estilo Autorizativo y la Escala de Sobreprotección.

Tabla 6.6

*Correlación entre el Soc-30 y los Estilos Educativos de la Escala CCP para la madre y el padre*

|                    | Estilos<br>Negligente | Estilo<br>Permisivo | Estilo<br>Ambivalente | Estilo<br>Autorizativo | Estilo<br>Autoritario |
|--------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| M. Apoyo           | -.478**               | -.163**             | -.398**               | .577**                 | -.149**               |
| M. Sobreprotección | -.219**               | -.158**             | .197**                | 0.98                   | .336**                |
| P. Apoyo           | -.591**               | -.140*              | -.353**               | .609**                 | -.065                 |
| P. Sobreprotección | -.262**               | -.252**             | .123*                 | .015                   | .250**                |

\*\*  $p < .001$

\* $p < .005$

El segundo de los análisis realizado para medir la validez de constructo ha sido, en primer lugar, una correlación entre cada una de las variables que conforman la dimensión Afecto del CCP y la Escala de Apoyo del Instrumento de Socialización Familiar.

En el caso de la madre, a través de la tabla 6.7, se puede observar que las correlaciones positivas más significativas son aquellas que relacionan la Escala de Apoyo del Soc-30 con las variables de Apoyo ( $r = .418$ ), Demostraciones de Afecto ( $r = .507$ ), y Cuidado ( $r = .415$ ) del estilo Autorizativo (CCP). A pesar de poseer todas ellas un coeficiente de correlación moderado, la variable Demostraciones de Afecto es aquella que presenta una correlación más alta ( $r = .507$ ).

Con respecto a las correlaciones negativas, es en el estilo Negligente en donde se pueden encontrar las puntuaciones más altas en relación a cada una de las variables de la dimensión de Afecto con la Dimensión de Apoyo del SOC-30, siendo todas ellas significativas a ( $p < 0.001$ ). La correlación con un coeficiente mayor es aquella que se produce entre Apoyo (SOC-30) e Implicación ( $r = -.335$ ).

Dentro de este apartado, El estilo Autoritario es aquel que menos se relaciona con la variable Apoyo, observándose coeficientes de correlación bajos e incluso nulos como es en el caso de la variable Implicación ( $r = -.008$ ). Sin embargo, sí se asocia de manera positiva y

significativa con apoyo ( $r = .126$ ) y cuidado ( $r = .135$ ), y de forma negativa con apoyo ( $r = -.189$ ) y demostraciones de afecto ( $r = -.189$ )

En el caso del padre, el estilo Autorizativo es el que presenta las correlaciones más significativas y con coeficientes más altos en cada una de las relaciones de la Escala de Apoyo con las variables que conforman la dimensión Afecto. Concretamente aquellas variables que presentan correlaciones más altas son las variables de Apoyo ( $r = .436$ ), Demostraciones de Afecto ( $r = .554$ ) y Cuidado ( $r = .506$ ).

El estilo Negligente es en el que se observa coeficientes de correlación negativos más altos. Los índices más elevados se encuentran entre las relaciones de la Escala de Apoyo con las variables de Apoyo ( $r = .305$ ), Demostraciones de Afecto ( $r = -.361$ ), Implicación ( $r = -.359$ ) y Cuidado ( $r = -.531$ ) del CCP, siendo ésta última la que presenta una relación más estrecha.

Mientras, al igual que en el caso de la madre, la dirección de asociación de las subdimensiones de la escala Apoyo con la Escala de Apoyo del Soc para el estilo Autoritario paterno, varía según el caso concreto, siendo positiva en el caso de dedicación ( $r = .224$ ) y negativa para apoyo ( $r = -.300$ ), demostración de afecto ( $r = -.257$ ) e implicación ( $r = -.126$ ).

En ambos casos, el estilo Autorizativo presenta correlaciones más altas con la Escala de Apoyo (SOC-30) para las dimensiones Apoyo, Demostraciones de Afecto y Cuidado las que presentan coeficientes más elevados.

Por último, el estilo Permisivo presenta coeficientes de correlación negativos con la escala de Apoyo del SOC -30 para las dimensiones de apoyo (madre:  $r = -.229$ ), demostración de afecto ( $r = -.176$ ), dedicación (madre:  $r = -.216$ ; padre:  $r = -.230$ ) y cuidado ( $r = -.195$ ). Esta asociación torna a positiva y significativa a  $p < .001$  para la dimensión implicación en ambos progenitores (madre:  $r = .198$ ; padre:  $r = .203$ ).

La dimensión Sobreprotección del SOC-30 en la madre (Tabla 6.8), correlaciona de manera significativa con el estilo Autoritario. Aquellos hijos que perciben un estilo autoritario tienden a puntuar más alto en las variables de Disciplina ( $r = .338$ ), Control ( $r = .215$ ), Exigencia ( $r = .147$ ) y Sobreprotección ( $r = .245$ ) y con el estilo Ambivalente en disciplina ( $r = .127$ ), control ( $r = .144$ ) y sobreprotección ( $r = .118$ ). De manera negativa, correlaciona significativamente con estilo Negligente en las variables de Disciplina ( $r = -.305$ ), Control ( $r = -.179$ ), Exigencia ( $r = -.105$ ) y Supervisión ( $r = -.188$ ).

En el caso del padre, el estilo Autoritario correlaciona con la Escala de Sobreprotección del SOC-30 en las variables Disciplina ( $r = .232$ ), Exigencia ( $r = .147$ ) y Sobreprotección ( $r = .129$ ) de la dimensión Normas (CCP) de manera positiva. El estilo Permisivo en las variables Disciplina ( $r = -.151$ ) y Exigencia ( $r = -.222$ ), y el estilo Ambivalente en Disciplina ( $r = .127$ ) y Control ( $r = .144$ ). Con respecto al estilo Negligente se observan correlaciones negativas significativas en las variables Disciplina ( $r = -.361$ ), Control ( $r = -.181$ ), Supervisión ( $r = -.188$ ) y Sobreprotección ( $r = -.223$ ). Aquellos hijos que perciben un estilo negligente o permisivo en el padre puntúan en menor medida en las variables correspondientes a la dimensión Normas (CCP).

En ambos casos, la variable Autonomía del CCP no correlaciona significativamente con la Escala Sobreprotección del SOC-30 en ninguno de los estilos de crianza recogidos. En el estilo Autorizativo no se observa relación entre las variables de la Escala Sobreprotección (SOC-30) con ninguna de las variables de la dimensión Normas (CCP) a excepción de Supervisión en madres ( $r = .118$ ) y padres ( $r = .150$ ).

Tabla 6.7

*Correlación entre la Escala de Apoyo (SOC-30) y la dimensión Afecto (CCP) para madre y padre*

| APOYO SOC         | Negligente | Permisivo | Ambivalente | Autorizativo | Autoritario |
|-------------------|------------|-----------|-------------|--------------|-------------|
| Madre- apoyo      | -.232**    | -.229**   | -.149**     | .418**       | -.189**     |
| Madre-afecto      | -.320**    | -.176**   | -.237**     | .507**       | -.189**     |
| Madre-dedicación  | -.260**    | -.216**   | -.074       | .239**       | .126*       |
| Madre - cuidado   | -.353**    | -.195**   | -.312**     | .415**       | .135*       |
| Madre-Implicación | -.335**    | .198**    | -.125*      | .170**       | -.008       |
| Padre- apoyo      | -.305**    | -.064     | -.077       | .436**       | -.300**     |
| Padre-afecto      | -.361**    | -.010     | -.367**     | .554**       | -.257**     |
| Padre-dedicación  | -.269**    | -.230**   | -.072       | .249**       | .224**      |
| Padre - cuidado   | -.531**    | -.089     | -.239**     | .506**       | .059        |
| Padre-Implicación | -.359**    | .203**    | -.051       | .227**       | -.126*      |

\*\*  $p < .001$

\* $p < .005$

Tabla 6.8

*Correlación entre la Escala de Sobreprotección (SOC-30) y la dimensión Normas (CCP) para la madre y el padre*

| SOBREPROTECCION SOC    | Negligente | Permisivo | Ambivalente | Autorizativo | Autoritario |
|------------------------|------------|-----------|-------------|--------------|-------------|
| Madre- disciplina      | -.305**    | -.096     | .204**      | -.089        | .338**      |
| Madre- control         | -.179**    | -.102     | .182**      | -.022        | .157**      |
| Madre- exigencia       | -.140*     | -.056     | -.023       | -.097        | .267**      |
| Madre- autonomía       | -.010      | -.014     | .101        | -.101        | .055        |
| Madre- supervisión     | -.188**    | -.073     | -.023       | .118*        | .040        |
| Madre- sobreprotección | -.040      | -.066     | .118*       | -.219        | .245**      |
| Padre- disciplina      | -.361**    | -.151**   | .127*       | -.016        | .232**      |
| Padre- control         | -.181**    | -.071     | .144**      | -.063        | .215        |
| Padre- exigencia       | .105       | -.222**   | .023        | .022         | .147*       |
| Padre- autonomía       | .002       | -.004     | -.020       | .071         | .019        |
| Padre- supervisión     | -.247**    | -.114     | -.074       | .105*        | .069        |
| Padre- sobreprotección | -.223*     | -.048     | .118        | -.070        | .129*       |

\*\*  $p < .001$

\* $p < .005$

### 6.2.3.2 Validez Concurrente.

Se han obtenido correlaciones moderadas entre el estilo educativo Autorizativo en ambos progenitores y Satisfacción (Madre  $r = .342$ ; Padre  $r = .312$ ) y Comunicación familiar (Madre  $r = .408$ ; Padre  $r = .334$ ). En ambos casos, la Escala de Comunicación presenta una correlación mayor que la de Satisfacción para este estilo de crianza.

Mientras, el estilo Negligente o Indiferente es el que ha mostrado correlacionarse negativamente en mayor medida con aspectos de Satisfacción (Madre  $r = -.248$ ; Padre  $r = -.231$ ) y Comunicación familiar (Madre  $r = -.343$ ; Padre  $r = -.300$ ) observándose unos coeficientes de correlación moderados para ambas escalas.

Por otro lado, el estilo Ambivalente materno correlaciona de manera negativa con ambas dimensiones, Satisfacción ( $r = -.315$ ) y Comunicación ( $r = -.313$ ) familiar. Sin embargo, estos coeficientes de asociación, aún siendo igualmente negativos, no son significativos para el padre.

Los estilos de crianza Permisivo y Autoritario de ambos progenitores no muestran una relación significativa con estas dos variables. Únicamente comunicación familiar se asocia con estilo Permisivo materno ( $r = -.143$ ).

Tabla 6.9

*Correlación entre las Escalas de Satisfacción y Comunicación Familiar y los Estilos Educativos de la Escala “CCP”, para la madre y el padre*

|                    | Estilo<br>Negligente | Estilo<br>Permisivo | Estilo<br>Ambivalente | Estilo<br>Autorizativo | Estilo<br>Autoritario |
|--------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| Madre Satisfacción | -.248**              | -.098               | -.315**               | .342**                 | -.074                 |
| Madre Comunicación | -.343**              | -.143*              | -.313**               | .408*                  | -.019                 |
| Padre Satisfacción | -.231**              | -.37                | -.097                 | .312**                 | -.019                 |
| Padre Comunicación | -.300**              | -.093               | -.083                 | .334**                 | .012                  |

\*\*  $p < .001$ ; \*  $p < .005$

La sintomatología y/o bienestar psicosocial conforma el segundo criterio establecido para medir la validez concurrente de la Escala CCP (Tabla 6.10). Se han tenido en cuenta las dimensiones: Conductas Agresivas, Conductas Disruptivas y Problemas Afectivos del Instrumento YSR.

Las Conductas Disruptivas presentan las correlaciones más altas con los cinco estilos educativos, siendo significativas con Negligente ( $r = .244$ ), Permisivo ( $r = .156$ ), Ambivalente ( $r = .276$ ) y Autorizativo ( $r = -.335$ ) en el caso de la madre. En el caso de las conductas agresivas



también correlaciona de forma negativa con el estilo Autorizativo ( $r = -.336$ ), con un coeficiente muy similar al observado en el caso de las disruptivas. Del mismo modo, los estilos Negligente ( $r = .244$ ), Permisivo ( $r = .156$ ) y Ambivalente ( $r = .273$ ) se asocian con este tipo de problemática externalizante en el caso de la madre. Estos cuatro estilos muestran de la misma manera, una relación significativa con sintomatología internalizante, en concreto la presencia de problemas afectivos: Negligente ( $r = .230$ ), Permisivo ( $r = .133$ ), Ambivalente ( $r = .174$ ) y Democrática ( $r = -.268$ ).

En el caso del padre, se obtienen correlaciones significativas a  $p < 0.001$  entre las variable Problemas Afectivos, conductas disruptivas y agresivas, y los estilos educativos Negligente (C. Disruptivas:  $r = .174$ ; C. Agresivas:  $r = .149$  ; P. Afectivos:  $r = .203$ ) y Autorizativo (C. Disruptivas:  $r = -.278$ ; C. Agresivas:  $r = -.276$  ; P. Afectivos:  $r = -.250$ ). Mientras, los estilos de crianza Permisiva, Ambivalente y Autoritaria no presentan una asociación significativa con ninguna de las dimensiones recogidas en el YSR, referentes a problemática externalizante e internalizante en el adolescente.

Tabla 6.10

*Correlación entre las Escalas Conductas agresivas, conductas disruptivas y problemas afectivos y los Estilos Educativos de la Escala “CCP” para la madre y padre*

|                  | E Negligente | E Permisivo | E Ambivalente | E Autorizativo | E Autoritario |
|------------------|--------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| C. Disruptivas M | .320**       | .245**      | .247**        | -.335**        | .062          |
| C. Agresivas M   | .244**       | .156**      | .273**        | -.336**        | .045          |
| P. Afectivos M   | .230**       | .133*       | .174**        | -.268**        | -.041         |
| C. Disruptivas P | .174**       | .085        | .041          | -.278**        | -.095         |
| C. Agresivas P   | .149**       | 0.74        | 0.67          | -.276**        | -.007         |
| P. Afectivos P   | .203**       | .052        | 0.98          | -.250**        | .024          |

\*\*  $p < .001$ ; \* $p < .005$

### 6.2.3.3 Validez Discriminante.

Para evaluar la validez discriminante se realizó un análisis de clusters de K-medias. La distribución familiar resultante se puede observar en la figura 6.1, consistente en cuatro tipos de familias.

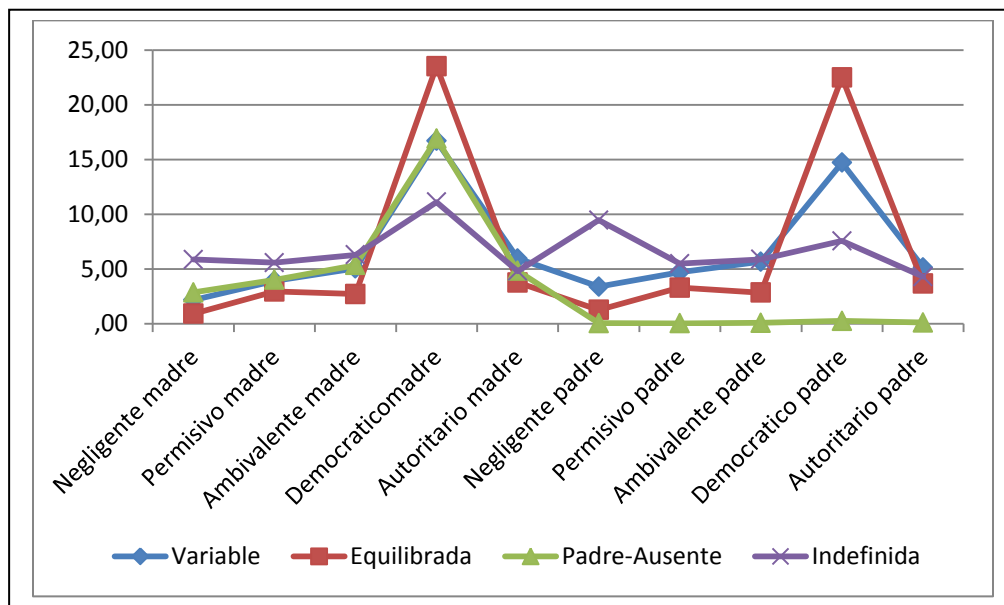


Figura 6.1 Tipología familiar basada en los estilos educativos del Padre y la Madre

- Cluster 1. Crianza *Variable*: En estas familias, a pesar de que se observa que prevalece un estilo Autorizativo, éste no se extiende a todos los ámbitos y aspectos de la vida familiar. Hay una tendencia a actuar desde este estilo, pero en determinados temas o contextos pueden aparecer cada uno de los estilos restantes. Presenta las puntuaciones más bajas en el estilo Negligente para ambos progenitores.
- Cluster 2. Crianza *Equilibrada*. En este caso, ambos progenitores muestran un definido estilo Autorizativo y desde éste ejercen y aplican sus prácticas de crianza en todos los aspectos de la vida del hijo. Se trata de padres y madres que muestran Apoyo, Afecto y Cuidado. Son muy escasas, incluso prácticamente inexistentes, las situaciones en las que aplican otro de los estilos educativos incluidos.

- Cluster 3. Crianza con *Padre Ausente*. En este tipo de familia, es la madre la responsable de la crianza de los hijos. Mientras, el padre no desempeña ningún rol de paternidad. Esto puede ser debido a una ausencia física del padre (bien por fallecimiento o porque desde el principio no ha estado presente) o que, a pesar de estar presente dentro de la familia y sus dinámicas, no participa ni colabora. Con respecto a la madre, se observa una clara tendencia a actuar y aplicar las prácticas de crianza desde un estilo Autorizativo. Sin embargo este estilo, debido a variables contextuales y/o personales, puede ser sustituido por alguno de los otros, siendo más probable el Autoritario y/o Ambivalente.
- Cluster 4. Crianza *Indefinida*. Este tipo de familia se define por la falta de un estilo propio de crianza y actuación con los hijos. Son múltiples las variables (personales, contextuales...etc.) que determinan su modo de respuesta. Si se tuviera que determinar la tendencia de cada uno de los progenitores hacia uno de los estilos educativos, podría observarse cierta, aunque superficial, aproximación a un estilo Autorizativo. En el caso del padre se haría referencia a un estilo más negligente, en mayor o menor medida, paralelo al Autorizativo.

Con esta tipología se realizó un análisis de varianza, utilizando la satisfacción y comunicación familiar como variables de contraste. En la tabla 6.11 aparece el valor de F y la significación, y las letras en voladilla observadas junto a las medias de los grupos son los resultados de la prueba de Scheffe e indican dónde se hallan las diferencias, de manera que dos medias que presentan la misma letra difieren entre sí.

En relación a la variable satisfacción, se encontraron diferencias significativas a un nivel de  $p < .001$  entre los grupos,  $F(3)=14.18$ . El tamaño del efecto fue de .133, moderado-alto. Las

pruebas post-hoc de Scheffe (tabla 6.11), indicaron que la familia *democrática* es aquella que presenta un mayor nivel de satisfacción que el resto de tipologías. Le sigue la familia *variable* y *Ausente* con medias muy similares a nivel de satisfacción. Aquella con un menor nivel de satisfacción fue la familia *Indefinida*. En el caso de la dimensión Comunicación, las diferencias fueron nuevamente significativas a nivel de  $p < .001$  entre los grupos,  $F(3)=23.67$ . El tamaño del efecto fue de .20, moderado. La familia *democrática* tiene, nuevamente, una mayor comunicación. La segunda familia con un mayor nivel de comunicación es la *variable*, seguida de la *Ausente*. En último lugar, al igual que en la dimensión satisfacción, se encuentra la familia indefinida.

Tabla 6.11

*Diferencias atendiendo a la tipología “tipo de familias por Estilo Educativo”*

|              | Variable<br>N= 108 |      | Democrática<br>N= 71 |      | Padre Ausente<br>N= 39 |      | Indefinida<br>N= 62 |      | P. de<br>contraste       | T. efecto |
|--------------|--------------------|------|----------------------|------|------------------------|------|---------------------|------|--------------------------|-----------|
|              | M                  | D.T  | M                    | D.T  | M                      | D.T  | M                   | D.T  |                          |           |
| Satisfacción | 35.72a             | 7.27 | 40.52abc             | 7.39 | 34.64b                 | 6.27 | 32.53c              | 7.86 | $F(3,279) = 14.18^{**}$  | 0,133     |
| Comunicación | 36.00ab            | 7.71 | 41.31acd             | 6.78 | 34.64ce                | 7.49 | 29.93bde            | 9.25 | $F(3, 287) = 23.67^{**}$ | 0,20      |

Nota:  $^{**}p < .001$ ; M: media; DT: desviación típica

### 6.2.4 Conclusión.

Los resultados vinculados a la validez convergente (constructo) mostraron una correlación significativa y congruente con cada uno de los estilos de crianza medidos, siendo el estilo Autorizativo el que presentaba los coeficientes más altos de correlación. Uno en dirección positiva y otro en dirección negativa. Estas puntuaciones son congruentes con lo observado en otras investigaciones en donde se plantea el estilo Autorizativo como aquél en el que se observa mayores niveles de apoyo, y el Negligente como aquél en el que menos (Bolívar et al., 2008;

Enten & Golan, 2008; Milevsky et al., 2007; Patock & Morgan, 2007). Dentro de la dimensión Afecto del CCP, las variables que obtuvieron correlaciones más altas en este estudio fueron las de Apoyo, Demostraciones de Afecto y Cuidado en ambos progenitores. Estos datos parecen indicar que son las variables clave en la medición de la dimensión Afecto en el presente instrumento.

Para llevar a cabo el análisis de la dimensión Normas, se procedió a la correlación entre la escala sobreprotección (SOC-30) y los estilos Educativos planteados en el estudio. Los resultados obtenidos muestran correlaciones significativas entre la Escala recodificada Sobreprotección (SOC-30) y los estilos Negligente, Permisivo, Ambivalente y Autoritario. Sin embargo, no lo son en el caso del estilo Autorizativo. Además estas correlaciones, a pesar de ser significativas, muestran un coeficiente de correlación bajo. Este punto, puede deberse nuevamente a aspectos de conceptualización de las variables. En el caso de la Escala de Socialización Familiar, el apartado de Control se centra en aspectos relacionados con los iguales en varios de sus ítems, mientras el Cuestionario de Competencias Parentales no. Este último, evalúa el área de Normas y, más concretamente, el Control con respecto a elementos de la relación padre e hijo. Además, la variable Reprobación es únicamente analizada en el CCP a través de la variable Exigencia (en alguno de sus ítems). En base a los resultados expuestos y en contra de lo que la literatura indica (Bolívar et al., 2008; Enten & Golan, 2008; Milevsky et al., 2007; Patock & Morgan, 2007), el estilo Autorizativo no correlaciona de manera significativa con la Escala Sobreprotección en las diferentes variables propuestas, por lo que son necesarios futuros análisis y/o recodificaciones para una correcta validez congruente con respecto a esta última dimensión.

Centrándose nuevamente en las correlaciones obtenidas, los estilos Autoritario y Negligente muestran los índices de correlación más altos en ambas direcciones (positiva el primero y negativa el segundo). Las variables en las que se observa una mayor relación son Disciplina y Exigencia en el caso del estilo Autoritario, y en disciplina y supervisión en el Negligente.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en investigaciones del área, en donde demuestran y definen el estilo Autoritario como aquél con bajos niveles de apoyo y altos en control y disciplina, mientras que caracterizan al estilo Negligente como aquél en donde ninguna de las dos dimensiones, Afecto ni Disciplina o Control, están presentes (Bolívar et al., 2008; Enten & Golan, 2008; Milevsky et al., 2007; Patock & Morgan, 2007).

Es importante puntualizar, sin embargo, que sí se observa una correlación positiva entre la escala de Sobreprotección y la dimensión Supervisión del estilo Autorizativo. A este respecto, estudios previos también han indicado cómo esta dimensión concreta forma parte del conjunto de elementos que conforman a este estilo de crianza (Bolívar et al., 2004; Enten & Golan, 2008). Acorde con lo encontrado en la literatura son también los resultados obtenidos con el estilo Permisivo. Este estilo correlaciona de manera significativa y negativa con las variables de disciplina y exigencia en el caso del padre únicamente. Este punto, coincide con lo expuesto por otros autores que indican como, en este estilo, se observa una ausencia de estos puntos en la puesta en marcha de las conductas de crianza permisiva (Milevsky et al., 2007; Patock et al., 2007).

En relación al estilo Ambivalente propuesto en el modelo conceptual de la presente investigación, los resultados parecen indicar que se trata de un estilo que se caracteriza por ser

más bajo en Apoyo y más alto en Normas. No obstante, estas correlaciones no poseen coeficientes altos por lo que sólo se puede hipotetizar como una tendencia.

Como último punto referente a los estadísticos realizados para obtener la validez de constructo mencionar que, a pesar de contar con una muestra inferior de padres que de madres (53 casos menos), éstos mostraron unos mayores índices en las correlaciones con la dimensión de apoyo. Esto parece indicar que aquellos hijos que perciben al padre como Autorizativo lo hacen con mayor intensidad o lo valoran en mayor medida que en el caso de la madre.

La validez convergente del instrumento se ha basado únicamente en un análisis correlacional entre sus dimensiones propuestas y un instrumento de crianza ya validado, ante la imposibilidad de aplicar análisis factoriales confirmatorios como consecuencia del tipo de respuesta categórica incluida dentro del CCP. Ello, dificulta un análisis de su estructura. Sin embargo, estos primeros análisis exploratorios parecen indicar una adecuada validez de constructo.

En relación a los análisis de la validez concurrente, en las escalas de Satisfacción y Comunicación los resultados muestran principalmente correlaciones entre los estilos educativos Negligente (negativa) y Autorizativo (positiva). Este aspecto es congruente con los resultados obtenidos en la literatura (Quoss & Zao, 1995; Milevsky et al., 2007; Hillaker, Brophi-Herb, Villarrue, & Haas, 2008; Henry, Saper, & Punket, 1996). Ambas dimensiones muestran variaciones prácticamente imperceptibles en los coeficientes de correlación, por lo que parece ser que aquellos hijos que perciben a su padre y madre desde un estilo Autorizativo, muestran niveles más altos de satisfacción y valoran en mayor medida la comunicación familiar existente en su familia.

Al mismo tiempo, las dimensiones evaluadas del YSR correlacionan de manera significativa con los Estilos Educativos. Las tres variables se relacionan con cada uno de los Estilos a excepción del Autoritario en el caso de la madre y el padre, y del estilo Negligente y Autorizativo únicamente en el caso del padre. En ambos casos y en cada una de las variables, el estilo Autorizativo es el que presenta los coeficientes de correlación más altos, lo cual parece indicar que se trata del estilo cuyas características y prácticas favorecen la presencia de factores de protección ante la posible aparición de este tipo de problemáticas. Este punto coincide con el encontrado por múltiples investigaciones sobre el tema (Jarvis, 2005; Oliva, Parra, & Arranz, 2008; Shorkabi, 2005; Steinberg, 2001). Además, otro de los datos que nos ofrecen estos resultados es la mayor influencia y relación del estilo de la madre con la aparición y desarrollo o no de cualquiera de estas conductas o problemas, puesto que se encontraron correlaciones significativas entre cada una de las variables y estilos.

El tercero de los análisis referente a la validez discriminante muestra que la Familia con crianza *Equilibrada* es aquella que presenta los mayores niveles de comunicación y satisfacción. El segundo tipo de familia que presenta una mayor satisfacción y comunicación son las *familias con crianza Variable*, es decir, familias en las que el estilo Autorizativo es más representativo que el resto, aunque en menor medida que el anterior. Parece que el tipo de familia en el que predomina la crianza con *Padre ausente* no se ve afectada por la ausencia de este progenitor en sus niveles de satisfacción y comunicación muy cercanos a los presentados por la *familia con crianza Variable*.

Aquel tipo de familia que presenta los niveles más bajos en estas dos dimensiones es la familia con crianza indefinida. Estos resultados pueden deberse precisamente a esta falta de estabilidad en el estilo.



En relación a las características de la muestra es importante mencionar ciertos aspectos relacionados con los resultados obtenidos. La gran mayoría de los sujetos encuestados han mostrado percibir a sus padres y madres desde el estilo Autorizativo en primer lugar e indefinido en segundo. Este aspecto puede deberse a las condiciones presentes en nuestro contexto cultural. Como varios autores que también tienen en cuenta y resaltan el rol que los aspectos culturales juegan en la ecuación, los estilos educativos preponderantes y/o más beneficiosos varían en función del contexto de la muestra (Giles-Sims & Lochart, 2005; Romero, Armenta, Osorio, Betanzos, & Salido, 2006). En las poblaciones de clase media de las culturas norteamericanas y europeas, el estilo Autorizativo es aquel que impera (Darling & Steinberg, 1993; Robinson, Mandelco, Frost, & Hart, 1995), por lo cual, es coherente la presencia predominante de este tipo de estilo de crianza en el contexto de aplicación.

Otro de los aspectos relevantes observados en la pasación y codificación de los cuestionarios, ha sido los registros de respuesta referentes a las Escalas de Socialización Familiar y Competencias Parentales. Se ha podido observar que estos varían en un amplio número de casos. Varios de los sujetos puntuaban lo mismo para ambos progenitores en la escala SOC-30, mientras que en el caso del CCP, contestaban para uno de los progenitores únicamente o intercalaban sus respuestas en base al ítem y la temática (en algunos respondían haciendo referencia a la madre, en otros al padre y, en otros contestaban para ambos). Esto puede inducir a la consideración de dos aspectos importantes: En cuanto a limitaciones a tener en cuenta, estaría el aspecto de incluir unas instrucciones más claras para superar posibles problemas en la comprensión de la tarea requerida. Por otro lado, esta diferencia en los modos de respuesta puede hacer referencia a aspectos de mejora aportados por este instrumento. El SOC-30 plantea los ítems desde un contenido más general y no sujeto a momentos o situaciones específicas, lo que

puede facilitar que el sujeto responda aún cuando el contacto con el padre y la madre es mínimo o no se produce desde años. Es decir, presupone la manera en la que el padre o la madre pudieran responder ante tales aspectos de la crianza. Sin embargo, el Cuestionario de Competencias Parentales, al presentar situaciones específicas y representativas de su entorno más próximo, dificulta la selección de una respuesta final cuando existe una falta de contacto, ya que este hecho impide que el adolescente se pueda situar en este plano más real (“Si mi padre no responde ni está presente en esas situaciones, no puedo contestar en relación a sus modos de actuar”). En concreto, esta situación planteada a nivel teórico, fue confirmada por diversos participantes en el momento de la pasación. Aquellos adolescentes que por causas diversas como una posible separación de los padres, tenían un contacto muy espaciado en el tiempo o nulo con el padre, manifestaban dificultades para poder decidir y contestar el modo concreto en el que el padre se comportaba en algunas de las situaciones presentada, al no haber vivenciado dicha realidad en su relación. Este punto puede determinarse como un hándicap del instrumento o como una herramienta útil sobre el modo y grado de implicación de cada uno de los progenitores en la crianza de los hijos.

Para concluir, como anteriormente se ha mencionado, los resultados descritos hasta ahora hacen referencia al análisis de aquellos ítems cuyas opciones de respuesta describen prácticas de crianza vinculadas a cada uno de los estilos propuestos. En relación a este punto, tras la pasación del cuestionario y con las observaciones realizadas durante la misma, se tomó la decisión de definir el instrumento en base a esta única estructura basada en los estilos. Esto se debe a que se pudo constatar cómo a través de esta organización y presentación de los datos se obtuvo información útil y relevante no solo de los estilos y su distribución por temáticas-situaciones, sino de las prácticas específicas que los padres aplican en cada una de ellas. Estos resultados

favorables ayudaron a la toma de dicha decisión junto con una dificultad de análisis y conceptualización de la segunda parte del instrumento. Tal como estaban planteadas las opciones de respuestas, no ofrecía un sistema de análisis claro ni una categorización de los resultados en base a unas dimensiones definidas. Es por ello que no se procedió a su análisis psicométrico. Se consideró necesario un nuevo análisis conceptual y de estructura, que aportase una base fundamentada para su análisis. Por ello, una de las estrategias clave para la consecución de los anteriores propósitos es la continuación con el método Delphi a través de rotaciones sucesivas. En este punto del proceso, la construcción del cuestionario de valoración para los jueces partió de la última versión del instrumento.

### **6.3 ESTUDIO 3. APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE UNA SEGUNDA RONDA DE LA TÉCNICA DELPHI PARA CCP**

En este momento del proceso, los esfuerzos fueron destinados a la depuración de aquellos ítems con falta de claridad a la hora de describir comportamientos parentales en base al estilo de crianza del que parten. Para ello, se diseñó un nuevo sistema de consulta centrada en el análisis de la parte del instrumento correspondiente las prácticas de crianza desde una perspectiva centrada exclusivamente en los estilos de crianza (33 ítems), incluyendo los comentarios, sugerencias y observaciones realizadas por todas las partes implicadas

#### **6.3.1 Objetivo.**

Análisis de la validez aparente y de contenido de las opciones de respuesta de cada ítem y su capacidad de identificación y representatividad para los estilos de crianza correspondientes (primera parte del instrumento compuesta por 33 ítems).

#### **6.3.2 Método.**

##### **6.3.2.1 Participantes.**

En este segundo estudio participaron únicamente un grupo de expertos ajenos a la Universidad compuesto por los mismos sujetos que participaron en el primer estudio de Técnica Delphi llevado a cabo con anterioridad (jueves externos).

### **6.3.2.2 Instrumento.**

#### *6.3.2.2.1 Ficha de evaluación para la recogida de respuestas.*

La tabla constaba de seis columnas. La primera de ellas recogía los 33 ítems formulados con sus correspondientes opciones de respuesta. Las siguientes cinco columnas, representaban cada uno de los cinco estilos de crianza recogidos en el cuestionario. Nuevamente se incluyó un espacio tras cada uno de los ítems para que los participantes pudieran realizar cualquier comentario o aportación que considerasen oportuna, o sugerir aquellas modificaciones que considerasen necesarias (Anexo 10).

### **6.3.2.3 Procedimiento.**

Se contactó de nuevo con aquellos jueces que participaron durante la primera fase para solicitarles su participación, accediendo todos ellos a colaborar. En este caso y vía email de nuevo, se les hizo llegar la ficha de evaluación para esta nueva fase de análisis, así como las instrucciones y explicaciones pertinentes para ello. Tras cumplimentar la tarea de evaluación, los jueces mandaron por correo electrónico sus respuestas para su posterior análisis.

#### *6.3.2.3.1 Instrucciones.*

En este caso, se les pidió a los jueces que indicasen para cada una de las opciones de respuesta, el estilo de crianza al que creían que hacía referencia (indicándolo a través de una “X” en la columna correspondiente).

Con el fin de ofrecer toda la información necesaria para poder llevar a cabo dicha tarea, se describieron las características principales del estilo Ambivalente no recogido en los modelos teóricos existentes hasta la fecha. Además, para eliminar la respuesta guiada por el descarte se

les indicó que cada ítem podía recoger los 5 estilos educativos a través de sus cinco opciones, o que dos opciones de respuesta podían hacer referencia a un mismo estilo. También se les especificó que podían indicar más de una respuesta en aquella opción que considerasen que hacía referencia a más de un estilo de crianza posible.

En esta fase del proceso, la parte cualitativa de evaluación cobró un papel relevante al solicitar a los jueces que indicasen las razones que llevaron a valorar una opción de respuesta como representante de más de un estilo de crianza o en aquellos casos en los que la elección tomada no había sido sencilla. A su vez, se les solicitó que describiesen en esta sección, aquellas opciones que identificasen como no relevantes o de interés, así como cualquier propuesta de reformulación de contenido o forma que considerasen pertinentes.

#### ***6.3.2.4 Estrategia de análisis.***

##### ***6.3.2.4.1 Análisis de las respuestas***

Las respuestas cuantitativas correspondientes a la distribución de las opciones de respuestas en base al estilo de crianza al que los jueces consideraban hacía referencia, se codificaron a través de la herramienta estadística de análisis SPSS 18. Cada uno de los estilos de crianza fueron codificados dentro de un intervalo de números del 1 al 5 (1= Estilo Autoritario, 2= Estilo Autorizativo, 3= Estilo Ambivalente, 4=Estilo permisivo y 5= Estilo negligente). A través del código numérico 6 se codifican aquellas respuestas en donde no se identifica un estilo definido, sino dos opciones de respuesta simultáneas. Cuando la opción de respuesta seleccionada por el juez coincidía con lo establecido por los autores del instrumento, la respuesta otorgada tomaba el valor 1. Esto es, cuando el participante indicaba que la opción de respuesta del ítem hacía referencia al estilo de crianza establecido por los autores. Cuando la respuesta

omitida discrepaba con lo señalado por los autores o cuando eran varias las opciones elegidas, se otorgaba un valor 0 a dicha respuesta. De esta manera, a través de la suma de estos valores, se pudo calcular el grado de acuerdo final para cada opción de respuesta. Para ello, se empleó un análisis de porcentajes.

Además, se tomaron en cuenta como criterios de decisión, cada uno de los comentarios y aportaciones formuladas por los jueces participantes. En concreto se establecieron 5 criterios de exclusión, eliminando aquellos reactivos que cumplieran alguna de las siguientes características:

- Falta de relevancia.
- Similitud y solapamiento entre ítems.
- Falta de representatividad para este grupo de edad.
- Falta de especificidad sobre la materia a medir.
- Temática no correspondiente con las dimensiones que pretende medir el instrumento.

### **6.3.3 Resultados.**

A través de la tabla 6.12 se presentan los resultados obtenidos. En la primera columna se indican los estilos de crianza de partida que cada una de las opciones de respuesta de la segunda columna describen. En la tercera columna, se presenta el porcentaje de acuerdo mostrado entre los diferentes participantes a la hora de seleccionar el estilo de crianza establecido en la primera columna.

Tabla 6.12

*Acuerdo Interjueces (Fase 2)*

| ITEM     |                                                                                                                                                               | % Acuerdo    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1</b> | <b>Cuando propongo a mi madre/mi padre ir a casa de un amig@ a pasar la noche o el fin de semana (de mi mismo sexo)</b>                                       |              |
| N        | A. No se lo planteo. Lo hago directamente.                                                                                                                    | 66.6% (4/6)  |
| AM       | B. Según como este de ánimo me deja ir o no.                                                                                                                  | 100% (6/6)   |
| AU       | C. No me deja ir porque no le gusta que duerma fuera de casa                                                                                                  | 100% (6/6)   |
| P        | D. Se lo planteo y me dice que si, sin pedir más explicaciones (con quien voy, a donde, que vamos a hacer).                                                   | 83.3 % (5/6) |
| D        | E. Me deja ir porque cree que puede ser bueno para mí. Se interesa por lo que voy a hacer: con quién voy, si van a estar sus padres, teléfono de ellos...etc. | 100% (6/6)   |
| <b>2</b> | <b>Ha venido una amigo/a (de mí mismo sexo) a casa. Mi madre / mi padre:</b>                                                                                  |              |
| AM       | A. Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor                                                                                            | 100% (6/6)   |
| P        | B. Nos deja total libertad en casa, no viene a ver lo que estamos haciendo. Aunque hablemos muy alto o tengamos la música muy alta                            | 50% (3/6)    |
| D        | C. Se muestra amable, indicando que le hagamos saber si necesitamos algo.                                                                                     | 100% (6/6)   |
| AU       | D. Nos interrumpe constantemente para controlar que es lo que estamos haciendo.                                                                               | 100% (6/6)   |
| N        | E. Es como si no estuviera. No saluda                                                                                                                         | 83.3% (5/6)  |
| <b>3</b> | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:</b>                   |              |
| N        | A. No se lo cuento.                                                                                                                                           | 83.3% (5/6)  |
| AM       | B. Me felicita en función de cómo haya tenido el día.                                                                                                         | 100% (6/6)   |
| AU       | C. No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.                                                                                             | 100% (6/6)   |
| P        | D. Me dice que pida lo que quiera (ropa, zapatos, videojuegos...etc.)                                                                                         | 83.3% (5/6)  |
| D        | E. Me felicita y se alegra por mí pero no suele haber regalos, en todo caso lo celebramos de alguna manera (viendo una película...etc.                        | 100% (6/6)   |
| <b>4</b> | <b>Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro serio/a porque algo me preocupa:</b>                                                            |              |
| P        | A. Puede entender que llore, grite, o que deje mis tareas sin hacer por encontrarme así                                                                       | 100% (6/6)   |
| AM       | B. Depende del día o la situación se preocupa o no.                                                                                                           | 100% (6/6)   |
| N        | C. No parece darse cuenta y no me dice ni me pregunta.                                                                                                        | 100% (6/6)   |
| AU       | D. Me dice que me comporte de manera adulta.                                                                                                                  | 100% (6/6)   |
| D        | E. Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado, aunque espera a que yo esté preparado para contárselo.                                                      | 100% (6/6)   |
| <b>5</b> | <b>Cuando me enfado con mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                |              |
| AU       | A. Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.                                                       | 100% (6/6)   |
| P        | B. Intenta ofrecermme cosas para que deje de estar enfadad@                                                                                                   | 66.6% (4/6)  |
| N        | C. A ella / él no le importa                                                                                                                                  | 83.3% (5/6)  |
| AM       | D. Según como este de humor o de lo ocupada(o) que esté se interesa por los motivos de mi enfado, si no lo ignora                                             | 100% (6/6)   |
| D        | E. Me pregunta que es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                                                           | 100% (6/6)   |
| <b>6</b> | <b>Con respecto a las cenas:</b>                                                                                                                              |              |
| AM       | A. Cuando le apetece a mi madre/mi padre cenamos juntos                                                                                                       | 100% (6/6)   |
| P        | B. Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago.                                                                                          | 100% (6/6)   |
| D        | C. Lo intentamos, pero a veces no podemos.                                                                                                                    | 100% (6/6)   |
| AU       | D. Es una norma en casa que nadie se puede saltar.                                                                                                            | 83.3% (5/6)  |
| N        | E. No cenamos juntos.                                                                                                                                         | 100% (6/6)   |
| <b>7</b> | <b>Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:</b>                                                                                                         |              |
| N        | A. No solemos coincidir los dos juntos en casa.                                                                                                               | 100% (6/6)   |
| AM       | B. A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                                             | 100% (6/6)   |
| AU       | C. Tengo que estar siempre con ella /él. No me deja estar sol@ en mi habitación                                                                               | 100% (6/6)   |
| P        | D. Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos. Cada uno va su aire                                                                                 | 66.6% (4/6)  |
| D        | E. Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago.                           | 100% (6/6)   |
| <b>8</b> | <b>Cuando estoy enfermo y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre</b>                                                                                |              |
| D        | A. Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede cuidarme se encarga de que otra persona lo haga                        | 100% (6/6)   |
| P        | B. Me cuida y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada                                                                       | 100% (6/6)   |
| N        | C. Se despreocupa.                                                                                                                                            | 100% (6/6)   |
| AM       | D. A veces me cuida, depende de si no está muy liada o cansada. En ese caso lo hago yo.                                                                       | 100% (6/6)   |
| AU       | E. No se separa de mi cama y llama de manera repetida al médico ante cualquier síntoma. Está pendiente de que siga a rajatabla las indicaciones del médico.   | 100% (6/6)   |



|           |                                                                                                                                                                                                          |             |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>9</b>  | <b>La semana que viene tengo una salida con el instituto. Mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                         |             |
| N         | A. No se lo digo                                                                                                                                                                                         | 50% (3/6)   |
| P         | B. Se le olvida.                                                                                                                                                                                         | 33.3% (2/6) |
| AM        | C. No lo sabe porque no lee la carta del colegio.                                                                                                                                                        | 66.6% (4/6) |
| AU        | D. Habla con el colegio para saber exactamente lo que vamos a hacer y me llama varias veces para saber que todo va bien.                                                                                 | 83.3% (5/6) |
| D         | E. Está pendiente del día en que me voy y si lo considera necesario pide más información.                                                                                                                | 83.3% (5/6) |
| <b>10</b> | <b>Al llegar a casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                                              |             |
| AU        | A. Mi madre/mi padre me interroga para controlar lo que he hecho.                                                                                                                                        | 100% (6/6)  |
| P         | B. Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día no me dice nada                                                                                                                                       | 100% (6/6)  |
| N         | C. No me pregunta por cómo me ha ido el día.                                                                                                                                                             | 100% (6/6)  |
| AM        | D. Según su estado de ánimo, o lo cansada(o) que esté me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                                                              | 100% (6/6)  |
| D         | E. Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                                                                 | 100% (6/6)  |
| <b>11</b> | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                 |             |
| N         | A. No puede ir por trabajo u otras obligaciones, pero no muestra mucho interés. No llama para preguntar sobre lo hablado o intenta informarse a través de otro padre/madre.                              | 100% (6/6)  |
| AM        | B. Va cuando se acuerda, le apetece o tiene ánimos                                                                                                                                                       | 100% (6/6)  |
| D         | C. No puede ir por trabajo, pero se informa sobre lo hablado.                                                                                                                                            | 66.6% (4/6) |
| D         | D. Intenta acudir el mayor número de veces posible.                                                                                                                                                      | 66.6% (4/6) |
| AU        | E. No se pierde ninguna reunión.                                                                                                                                                                         | 50% (3/6)   |
| <b>12</b> | <b>Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                                                                                                 |             |
| N         | A. No le pido ayuda.                                                                                                                                                                                     | 33.3% (2/6) |
| D         | B. Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                                              | 100% (6/6)  |
| AU        | C. Me dice que tengo que hacerla yo sol@ y no me ayuda                                                                                                                                                   | 50% (3/6)   |
| AM        | D. Me dice que me va a ayudar pero luego no lo hace.                                                                                                                                                     | 100% (6/6)  |
| P         | E. Siempre que le pido ayuda lo hace, aunque la tarea sea sencilla y lo pueda hacer yo sol@, incluso termina haciéndolo el/ella.                                                                         | 66.6% (4/6) |
| <b>13</b> | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes):</b>                                                                                                                                 |             |
| N         | A. Mi madre/mi padre no me marca unas tareas.                                                                                                                                                            | 83.3% (5/6) |
| AU        | B. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago me castigo. Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto puedo no hacerlas.                                                 | 100% (6/6)  |
| AM        | C. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no                                                                                             | 100% (6/6)  |
| D         | D. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc.). En estas ocasiones en las que no las hago no me castiga    | 100% (6/6)  |
| P         | E. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo no me castiga.                                                                                                              | 100% (6/6)  |
| <b>14</b> | <b>Cuando tu madre/padre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                                    |             |
| P         | A. Aunque quiera que lo intente, si no lo hago, no me dice nada                                                                                                                                          | 100% (6/6)  |
| D         | B. Me anima a conseguirlo                                                                                                                                                                                | 83.3% (5/6) |
| N         | C. No me pide que me esfuerce. No le importa si hago mis obligaciones o no.                                                                                                                              | 100% (6/6)  |
| AM        | D. Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                                                                                         | 100% (6/6)  |
| AU        | E. Me presiona continuamente para que lo haga.                                                                                                                                                           | 100% (6/6)  |
| <b>15</b> | <b>Con respecto al horario de llegada durante el fin de semana (o entre semana en el caso en el que tu madre/padre te deje salir)</b>                                                                    |             |
| N         | A. No tengo un horario fijo para volver a casa.                                                                                                                                                          | 50 % (3/6)  |
| P         | B. Aunque mi madre/mi padre me marca una hora, yo llego a la que quiero. No me castiga.                                                                                                                  | 50% (3/6)   |
| D         | C. Si algún día llego tarde por un motivo justificado (por ejemplo: he perdido el metro, un amigo necesitaba ayuda..etc) o solo me retraso unos minutos, hay reprimenda o advertencia pero no me castiga | 100% (6/6)  |
| AU        | D. Tengo un horario fijo. Si llego tarde hay castigo.                                                                                                                                                    | 100% (6/6)  |
| AM        | E. Aunque mi madre/mi padre me marca un horario llego a la hora que quiero. A veces me castiga y a veces no.                                                                                             | 100% (6/6)  |
| <b>16</b> | <b>Cuando llego tarde a casa o no hago las tareas que me corresponden, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                            |             |
| N         | A. Mi madre/mi padre no me castiga porque no le importa si lo hago o no.                                                                                                                                 | 100% (6/6)  |
| P         | B. Mi madre/mi padre justifica mi comportamiento para no castigarme (Por ejemplo: "Son cosas de chavales")                                                                                               | 100% (6/6)  |
| AM        | C. A veces me castiga y otras no, depende de su estado de ánimo (si está cansada(o), enfada(o)..etc)                                                                                                     | 100% (6/6)  |
| D         | D. Si es de manera ocasional me da un aviso pero no me castiga.                                                                                                                                          | 100% (6/6)  |
| AU        | E. Me castiga directamente.                                                                                                                                                                              | 100% (6/6)  |

|           |                                                                                                                                                                                              |             |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>17</b> | <b>La hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                                                                   |             |
| AM        | A. Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadado(a)...) puedo volver a un hora u otra                                                                                              | 100% (6/6)  |
| P         | B. Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta                                                                                                                                          | 100% (6/6)  |
| N         | C. No tengo hora de llegada                                                                                                                                                                  | 100% (6/6)  |
| D         | D. Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                                                                              | 100% (6/6)  |
| AU        | E. Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión.                                                   | 100% (6/6)  |
| <b>18</b> | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando ente mis cosas:</b>                                                                                                            |             |
| N         | A. Mi madre/mi padre no me registra mi habitación. No le interesa o importa saber lo que guardo.                                                                                             | 100% (6/6)  |
| D         | B. Mi madre/mi padre respeta mi intimidad en relación a revisar mi cuarto.                                                                                                                   | 66.6% (4/6) |
| AM        | C. Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo del momento.                                                                                                                           | 66.6% (4/6) |
| AU        | D. Mi madre/mi padre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                                                                  | 100% (6/6)  |
| P         | E. Mi madre/mi padre sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque tenga sospechas. No quiere que me enfade con él/ella.                                               | 83.3% (5/6) |
| <b>19</b> | <b>Si tengo novio/a, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                                  |             |
| N         | A. No sabe si tengo novio/a porque no le interesa                                                                                                                                            | 100% (6/6)  |
| D         | B. He hablado de él o ella y mi madre/mi padre me ha escuchado sin juzgar.                                                                                                                   | 66.6% (4/6) |
| AU        | C. Mi madre/mi padre le ha querido conocer y le he tenido que presentar.                                                                                                                     | 66.6% (4/6) |
| AU        | D. Mi madre/mi padre no me deja tener novio/a                                                                                                                                                | 100% (6/6)  |
| P         | E. Se ha interesado pero ha respetado si no he querido contárselo.                                                                                                                           | 50% (3/6)   |
| <b>20</b> | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.)Mi madre/mi padre:</b>                                                    |             |
| AM        | A. A veces me pregunta y otras no, depende de si se acuerda o de si está de mal humor conmigo.                                                                                               | 100% (6/6)  |
| P         | B. Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mi más me gusta)                                                                                          | 100% (6/6)  |
| N         | C. Nunca me consulta. Escucha antes a cualquier otra persona que a mí.                                                                                                                       | 83.3% (5/6) |
| D         | D. Me consulta, porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella.                                                                                                        | 100% (6/6)  |
| AU        | E. Intento opinar pero mi madre/mi padre se molesta. Dice que solo los adultos pueden opinar a la hora de tomar una decisión.                                                                | 100% (6/6)  |
| <b>21</b> | <b>En relación a poder expresar libremente mis ideas:</b>                                                                                                                                    |             |
| P         | A. Puedo expresar mis ideas, aunque mi madre/mi padre no toma en serio mis opiniones. Hace que me escucha para que no me enfade.                                                             | 33.3% (2/6) |
| N         | B. Con mi madre/mi padre no hablo sobre mis ideas                                                                                                                                            | 50% (3/6)   |
| D         | C. Con mi madre/mi padre puedo expresarme libremente , pues mi madre/mi padre toma en serio mis opiniones                                                                                    | 100% (6/6)  |
| AU        | D. No tengo libertad para expresar lo que pienso porque mi madre/mi padre lo rechaza.                                                                                                        | 50% (3/6)   |
| AM        | E. Puedo expresar mis ideas si son acordes a las de mi madre/mi padre.                                                                                                                       | 16.6% (1/6) |
| <b>22</b> | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:</b>                                                                                                           |             |
| AM        | A. Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado(a) y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga)                                                   | 100% (6/6)  |
| P         | B. Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                                                                          | 100% (6/6)  |
| D         | C. Le digo que me molesta y escucha mis argumentos aunque la decisión final es suya                                                                                                          | 100% (6/6)  |
| AU        | D. Le digo que me molesta y, aunque le argumente por qué está equivocada, no modifica su decisión.                                                                                           | 100% (6/6)  |
| N         | E. No le digo nada.                                                                                                                                                                          | 83.3% (5/6) |
| <b>23</b> | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarina, hijo...etc.</b>                                                                                                   |             |
| N         | A. Mi madre/mi padre no espera nada de mí                                                                                                                                                    | 100% (6/6)  |
| AM        | B. Mi madre/mi padre a veces me presiona y otras no, depende de si está muy ocupado(a) o de su estado de ánimo                                                                               | 100% (6/6)  |
| P         | C. Mi madre/mi padre no me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera.                                                                                                                 | 83.3% (5/6) |
| AU        | D. Mi madre/mi padre me obliga a ser el mejor en todo.                                                                                                                                       | 66.6% (4/6) |
| D         | E. Me anima a superarme pero no me presiona                                                                                                                                                  | 50% (3/6)   |
| <b>24</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegido/a delegado/a...), mi madre/mi padre:</b> |             |
| N         | A. No me dice nada                                                                                                                                                                           | 100% (6/6)  |
| AU        | B. Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                                   | 100% (6/6)  |
| AM        | C. Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                                     | 100% (6/6)  |
| D         | D. Valora que lo importante es que me haya esforzado                                                                                                                                         | 83.3% (5/6) |
| P         | E. Valora que lo haya intentado.                                                                                                                                                             | 33.3% (2/6) |

|    |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                             |             |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 25 | <b>Con respecto a sacar unas altas calificaciones en los exámenes, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                          |                                                                                                                                                                                             |             |
| AM | A.                                                                                                                                                                                                 | A veces me dice que tengo que sacar buenas notas y otras, si saco una nota baja no me dice nada.                                                                                            | 100% (6/6)  |
| P  | B.                                                                                                                                                                                                 | Independientemente de si apruebo o no, no me dice nada.                                                                                                                                     | 50% (3/6)   |
| N  | C.                                                                                                                                                                                                 | No se entera de mis notas.                                                                                                                                                                  | 66.6% (4/6) |
| D  | D.                                                                                                                                                                                                 | Me anima a estudiar y sacar buenas notas y me ofrece su ayuda en las tareas para hacerlo.                                                                                                   | 100% (6/6)  |
| AU | E.                                                                                                                                                                                                 | Mi madre/mi padre se enfada y/o me castiga cuando no saco buenas notas.                                                                                                                     | 100% (6/6)  |
| 26 | <b>Con respecto a mis amigos/as mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                             |             |
| N  | A.                                                                                                                                                                                                 | No me dice nada sobre mis amigos/as. No le importan quienes son.                                                                                                                            | 100% (6/6)  |
| P  | B.                                                                                                                                                                                                 | Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade                                                                                                                                        | 83.3% (5/6) |
| AM | C.                                                                                                                                                                                                 | A veces dice que son muy majos y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                                                                            | 100% (6/6)  |
| D  | D.                                                                                                                                                                                                 | En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ellos/as me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amigo/a o no, la tomo yo.                                           | 100% (6/6)  |
| AU | E.                                                                                                                                                                                                 | Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles.                                                                                                  | 100% (6/6)  |
| 27 | <b>Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:</b>                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                             |             |
| P  | A.                                                                                                                                                                                                 | Mi madre/mi padre está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar.                                                                       | 100% (6/6)  |
| AM | B.                                                                                                                                                                                                 | Mi madre/mi padre se preocupa y vigila que hago los deberes cuando no está muy ocupada o está de mal humor                                                                                  | 83.3% (5/6) |
| N  | C.                                                                                                                                                                                                 | Esté en casa o no, no controla lo que hago dentro de mi cuarto (si hago los deberes, veo la televisión, juego con el ordenador o navego por internet...) porque no le importa               | 66.6% (4/6) |
| AU | D.                                                                                                                                                                                                 | Me pongo a hacer los deberes y mi madre/mi padre entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar que los estoy haciendo. Cuando termino, revisa lo que he hecho durante la tarde. | 66.6% (4/6) |
| D  | E.                                                                                                                                                                                                 | Voy a mi cuarto a hacer los deberes. Mi madre/mi padre, de vez en cuando o cuándo vuelve de trabajar, viene para ver que tal voy o si necesito ayuda.                                       | 100% (6/6)  |
| 28 | <b>Cuando salgo con mis amigos los fines de semana, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                             |             |
| N  | A.                                                                                                                                                                                                 | No me llama.                                                                                                                                                                                | 50% (3/6)   |
| D  | B.                                                                                                                                                                                                 | Me llama sólo si me retraso en la hora de llegada o si va a venir a buscarme                                                                                                                | 100% (6/6)  |
| P  | C.                                                                                                                                                                                                 | No me llama, aunque me retrase en la hora de llegada.                                                                                                                                       | 66.6% (4/6) |
| AM | D.                                                                                                                                                                                                 | Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no                                                                                                                             | 100% (6/6)  |
| AU | E.                                                                                                                                                                                                 | Me llama varias veces para controlar que es lo que hago.                                                                                                                                    | 100% (6/6)  |
| 29 | <b>Con respecto a dormir solo/a en casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                             |             |
| AM | A.                                                                                                                                                                                                 | Cuando no duerme en casa a veces me avisa y otras no.                                                                                                                                       | 100% (6/6)  |
| D  | B.                                                                                                                                                                                                 | Ocurre de manera ocasional porque se ha ido el fin de semana o por un                                                                                                                       | 100% (6/6)  |
|    | C.                                                                                                                                                                                                 | motivo justificado, pero deja todo organizado para que no tenga que dormir sólo                                                                                                             |             |
| P  | D.                                                                                                                                                                                                 | Como yo quiero dormir solo/a me deja sin nadie a mi cargo.                                                                                                                                  | 50% (3/6)   |
| N  | E.                                                                                                                                                                                                 | No me avisa cuando no va a dormir en casa.                                                                                                                                                  | 66.6% (4/6) |
| AU | F.                                                                                                                                                                                                 | Evita dormir fuera de casa. Necesita estar pendiente y saber que estoy bien. Le da miedo que me pueda pasar algo si duermo solo(a).                                                         | 100% (6/6)  |
| 30 | <b>Hoy he salido de fiesta con mis amigos/as y mi madre/mi padre ha salido a cenar con unos amigos/as o familiares. A la hora en la que tengo que estar en casa él/ella todavía no ha llegado:</b> |                                                                                                                                                                                             |             |
| N  | A.                                                                                                                                                                                                 | Se despreocupa por completo. Hasta la mañana siguiente no volvemos a hablar                                                                                                                 | 100% (6/6)  |
| D  | B.                                                                                                                                                                                                 | Me llama para comprobar si he llegado.                                                                                                                                                      | 100% (6/6)  |
| AU | C.                                                                                                                                                                                                 | No me deja salir si no va a haber nadie cuando llegue a casa.                                                                                                                               | 100% (6/6)  |
| AM | D.                                                                                                                                                                                                 | A vece me llama el/ella. Si se le olvida, le llamo yo para decirle que he llegado                                                                                                           | 66.6% (4/6) |
| P  | E.                                                                                                                                                                                                 | Le llamo cuando llego a casa, si llego más tarde a casa no me echa la bronca.                                                                                                               | 100% (6/6)  |
| 31 | <b>Con respecto a los exámenes, mi madre/mi padre</b>                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                             |             |
| N  | A.                                                                                                                                                                                                 | No me pregunta cuándo son porque no le interesa.                                                                                                                                            | 100% (6/6)  |
| P  | B.                                                                                                                                                                                                 | No me pregunta porque sabe que no quiero que lo haga                                                                                                                                        | 100% (6/6)  |
| AU | C.                                                                                                                                                                                                 | Me pregunta para controlar si estudio                                                                                                                                                       | 83.3% (5/6) |
| AM | D.                                                                                                                                                                                                 | Me pregunta cuando se acuerda.                                                                                                                                                              | 83.3% (5/6) |
| D  | E.                                                                                                                                                                                                 | Me pregunta y se interesa por saber que tal voy estudiando.                                                                                                                                 | 83.3% (5/6) |
| 32 | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                             |             |
| D  | A.                                                                                                                                                                                                 | A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto.                                             | 100% (6/6)  |
| N  | B.                                                                                                                                                                                                 | Puedo estar despierto hasta la hora que yo quiero. A mi madre/mi padre no le importa la hora a la que me acuesto                                                                            | 100% (6/6)  |
| AM | C.                                                                                                                                                                                                 | A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                                                                    | 83.3% (5/6) |
| P  | D.                                                                                                                                                                                                 | Puedo estar despierto, mi madre/mi padre me deja acostarme cuando yo quiero                                                                                                                 | 100% (6/6)  |
| AU | E.                                                                                                                                                                                                 | A esa hora entresemana, nunca estoy despierto.                                                                                                                                              | 100% (6/6)  |

| 33 | Una vez mi madre/mi padre me ha aplicado un castigo:                                                                                  |             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| N  | A. Le da lo mismo si es justo o no con respecto a lo que he hecho                                                                     | 50% (3/6)   |
| P  | B. Se echa para atrás y me lo reduce o quita.                                                                                         | 100% (6/6)  |
| AU | C. Aunque dude de si se ha equivocado, mantiene su decisión.                                                                          | 83.3% (5/6) |
| D  | D. Si cree que en el momento se dejó llevar por el enfado, y a mi comportamiento no le corresponde tal castigo, me lo quita o reduce. | 100% (6/6)  |
| AM | E. Según cómo esté de ánimo me lo quita o mantiene.                                                                                   | 100% (6/6)  |

(AU= Estilo Autoritario) (D=Estilo Autorizativo) (AM= Estilo Ambivalente) (P= Estilo Permisivo) (N=Estilo Negligente)

Del total de 33 reactivos presentados, 10 de ellos fueron eliminados por las siguientes razones: el ítem 1, 9 y 29 por falta de relevancia, el 15 y el 30 por similitud y solapamiento con otros ítems vinculados a la temática de salir con los iguales, el 19 por falta de representatividad para todas las edades, el 20 y el 25 por falta de especificidad sobre la materia a medir, y el 16 y 33 por corresponder a una temática vinculada al área de “Castigo”, la cuál es conceptualizada como un elemento aparte a la hora de medir la dimensión “Normas”.

De los 23 ítems restantes, 14 de ellos (2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 20 y 23) obtuvieron porcentajes de acuerdo entre el 83.3% y el 100%. Esto es, al menos 5 de los jueces participantes coincidieron en seleccionar como única opción de respuesta la propuesta por el equipo en todos los casos. De los 9 ítems restantes, la distribución de porcentajes a lo largo de las cinco opciones de respuesta fue la siguiente (Tabla 6.13).

Tabla 6.13

*Distribución de respuestas de aquellos ítems con un grado medio de acuerdo en la respuesta inferior al 83.3%*

| ITEM | GRADO DE ACUERDO CON LA RESPUESTA IDENTIFICADA |              |                |              |                |                |
|------|------------------------------------------------|--------------|----------------|--------------|----------------|----------------|
|      | 100%<br>(6/6)                                  | 83%<br>(5/6) | 66.6%<br>(4/6) | 50%<br>(3/6) | 33.3%<br>(2/6) | 16.6%<br>(1/6) |
| 1    | 3                                              | 1            |                | 1            |                |                |
| 4    | 3                                              | 1            | 1              |              |                |                |
| 9    | 2                                              |              | 1              | 1            | 1              |                |
| 13   | 2                                              | 1            | 2              |              |                |                |
| 16   | 2                                              | 1            | 1              | 1            |                |                |
| 17   | 3                                              | 1            |                |              | 1              |                |
| 19   | 2                                              | 1            | 2              |              |                |                |
| 21   | 2                                              |              | 2              | 1            |                |                |
| 22   | 3                                              | 1            | 1              |              |                |                |

En el caso de 4 de estos ítems (4, 13, 17 y 22) el grado de acuerdo entre autores del instrumento y jueces participantes ronda desde el 100% al 66.6% en el total de opciones de respuestas del ítem (5 opciones referentes a los 5 estilos). Es decir, en todas las opciones de respuesta del ítem, al menos 4 jueces habían elegido como respuesta, el estilo de base propuesto por los autores para dicha opción. Tres de los ítems presentan un porcentaje de acuerdo del 50% en una de sus opciones de respuesta. Por último, los 2 ítems restantes muestra una baja respuesta de acuerdo en el caso de únicamente una de las opciones de respuesta, con solo dos de los participantes identificando la opción propuesta. Las razones encontradas como explicación para esta falta de acuerdo son la siguientes:

- Falta de especificidad a la hora de describir el comportamiento referente al estilo correspondiente. Por ejemplo en el ítem 22, la opción de respuesta reflejo de un comportamiento de crianza de estilo negligente, se describe a través de la siguiente

afirmación “No le digo nada”. Como indicaron los comentarios realizados por varios de los jueces, este comportamiento refleja la conducta del hijo y no la del padre. Que el primero decida no contarle nada al segundo, puede ser debido a varias razones no vinculantes con un estilo negligente. Por ello, no está reflejando correctamente ni el comportamiento paterno ni el estilo de crianza negligente. Este mismo tipo de error en la definición de una respuesta de estilo negligente, se pudo observar en varios de los ítems.

- Falta de inclusión del estilo de crianza en las opciones de respuesta del ítem. Son varios los casos en los que esto ocurre, pero como ejemplo de ello se encuentra el ítem 19. Dos de sus opciones hacen referencia a un estilo autoritario y ninguna de ellas al estilo Ambivalente. A pesar de que ello no justifica la repuesta de los jueces (en las instrucciones se les indica que varios de las opciones podían hacer referencia al mismo estilo), confunde al experto a la hora de intentar unir cada una de las respuestas ofrecidas con los 5 estilos de crianza propuestos.

Con todo, éstos ítems fueron incluidos en la versión final del cuestionario como resultado de las valoraciones y comentarios formulados por los jueces en relación a su relevancia para el estudio del *Parenting*, valoraciones parejas con las del propio equipo de investigación.

#### **6.3.4 Conclusiones.**

Como resultado de ésta segunda ronda se obtuvo un instrumento compuesto por 24 reactivos que describen un conjunto de comportamientos parentales vinculados con una serie de temáticas relacionadas con la vida del adolescente y que, a su vez, intentan reflejar conductas parentales vinculadas a las dimensiones del instrumento y medir la aplicación de estilos

parentales a través de comportamientos específicos de los progenitores y las percepción de sus hijos.

Cómo puede observarse en el Anexo 11, múltiples mejoras fueron llevadas a cabo en su redacción, con el fin de poder ofrecer alternativas de respuesta fieles a las características de cada uno de los estilos de crianza paternos. Esta reformulación fue un trabajo conjunto de los jueces y autores del instrumento. De hecho, como resultado de estas aportaciones, dos de los ítems seleccionados sufrieron un cambio de contenido: ítem 21 y 23. Originalmente, hacían referencia al acto de acudir o no a las reuniones del instituto y a los comportamiento vinculados con la supervisión de exámenes respectivamente. Tras las sugerencias realizadas por los jueces, éstos contenidos fueron modificados para medir las reacciones de los padres sobre lo que se comenta en dichas reuniones (no si acuden o no) y el foco de interés o preocupación de los padres durante el período de exámenes. Además, por la mismas razón que los dos casos anteriores, un nuevo ítem fue construido e incluido (ítem 24). Este ítem hace referencia al derecho de privacidad del adolescente sobre la expresión de sus sentimientos y al respeto que hacia la misma tiene cada uno de los progenitores.

Otro de los factores que determinaron la selección final de reactivos y su distribución dentro del modelo bidimensional, fue el objetivo de poder mantener una estructura equitativa entre cada una de las subdimensiones recogidas en el modelo bidimensional (Apoyo y Normas). Por ello, cada una de estas variables se compone de 2 reactivos en todos los casos. Sin embargo, previa a la toma de decisiones vinculadas a la selección de los reactivos, la dimensión de comunicación presente en la primera versión fue eliminada. Esta decisión fue tomada al valorar que no estaba correctamente definida como una dimensión aparte, sino que se trataba de un elemento de base reflejado en la redacción del cómputo total del resto de ítems propuestos. Por

último, en la segunda versión del instrumento se eliminaron los dos ítem excepcionales incluidos en la primera, con el objetivo de reducir la extensión de una prueba amplia de por sí. A pesar de su interés en el estudio de la crianza, se consideró como variables relevantes en el estudio general de la crianza pero no necesarios en el diseño final del cuestionario.

Tabla 6.14

*Relación de ítems para cada una de las dimensiones de estudio*

| <b>DIMENSION</b>                 | <b>ITEMS</b> |
|----------------------------------|--------------|
| <b>AFECTO</b>                    |              |
| - <b>Apoyo</b>                   | 1-2          |
| - <b>Muestras de Afecto</b>      | 3-4          |
| - <b>Dedicación</b>              | 5-6          |
| - <b>Cuidado</b>                 | 7-8          |
| - <b>Implicación</b>             | 9-21         |
| <b>NORMAS</b>                    |              |
| - <b>Disciplina</b>              | 10-11        |
| - <b>Control</b>                 | 12-13        |
| - <b>Autonomía</b>               | 14-15        |
| - <b>Exigencia</b>               | 16-17        |
| - <b>Intromisión Psicológica</b> | 18-24        |
| - <b>Sobreprotección</b>         | 19-22        |
| - <b>Supervisión</b>             | 20-23        |

Finalmente y a modo de conclusión de este tercer estudio, las razones por las que se optó por la construcción de una segunda versión del cuestionario centrado únicamente en aquellos ítems que recogían en sus opciones de respuesta los cinco estilos de crianza recogidos en el modelo fueron dos: extensión final de la prueba y falta de una estructura similar del resto de los reactivos de la prueba. Con respecto al primer punto, a pesar de contar con solo 24 ítems, se trata de una prueba larga para los adolescentes y compleja para los grupos de menor edad. Aunque se recoge información útil, su cumplimentación exige una alta concentración en la lectura de los



ítems y opciones de respuesta, así como esfuerzo para decidir aquella situación específica más representativa en cada caso. La formulación de cada apartado de la prueba es exhaustiva para poder dotar de representatividad a la conducta de los padres, de tal manera que los sujetos puedan obtener representaciones detalladas de la conducta a la que se está haciendo referencia. En relación al segundo punto, como anteriormente se ha justificado, se pudo observar una falta de estructura similar en todos los ítems de la escala, lo que impidió un sistema de análisis común para todos los ítems que fuera válida a nivel estadístico. Es por ello que se decidió centrar los esfuerzos en la primera sección del instrumento para su posterior uso en la comprobación del modelo teórico propuesto. No obstante, esfuerzos futuros han de ser destinados a la formulación de un sistema válido o a una reformulación de las opciones de respuesta de esta segunda sección del instrumento. De hecho, a nivel teórico, se ha detectado un segundo grupo de ítems que hacen referencia a variables punitivas vinculadas con el Castigo y el Manejo de Conflicto. Esta segunda parte del instrumento, contiene ítems vinculados al Manejo del conflicto (40, 42 y 43) y Castigo (45, 46, 47 y 48), cuya inclusión en posteriores análisis del instrumento debe ser tenido en cuenta. La dimensión “Manejo del conflicto” se centraría en el modo en el que se discute, el rol que cada participante adquiere y los temas sobre los que existe un conflicto. Con respecto a la dimensión “Castigo” se evaluaría el contenido del castigo, su rigidez en la aplicación, en quién o qué se centra y el tipo de castigo impuesto.

En resumen, los resultado del presente estudio dan lugar a un instrumento de 24 ítems, basado en una única estructura centrada en los estilos. Esta opción supone un avance en la construcción de un instrumento interesante, diferente y útil para el estudio de la Crianza Parental. A través de esta estructura se pretende poder medir, no sólo comportamientos específicos de

crianza (cómo los padres actúan para cada situación), sino también observar los estilos existentes tras cada una de esas respuestas que sirven de guía a su vez.

Además, en esta segunda versión del CCP se buscó la inclusión de un diseño de instrucciones gráfico, claro y completo, minimizándose las dificultades encontradas (Anexo 12).

## **6.4 ESTUDIO 4: ESTUDIO EMPÍRICO DE LA SEGUNDA VERSIÓN DEL CCP PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE**

### **6.4.1 Objetivo.**

El objetivo de esta nueva fase es el estudio de las bondades psicométricas de la segunda versión formulada del CCP. Al igual que en el primer estudio empírico, las hipótesis de la presente investigación son planteadas dentro del apartado referente a las estrategias de análisis.

### **6.4.2 Método.**

#### **6.4.2.1 Participantes.**

Un total de 322 sujetos, 176 chicas y 138 chicos, pertenecientes a 4 centros escolares de la provincia de Bizkaia participaron en el estudio, 3 colegios concertados de Bilbao y Santurce, y una Ikastola de Bermeo. La pasación fue llevada a cabo en todas las aulas correspondientes a los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO de cada centro. Las edades de los participantes estuvieron comprendidas entre los 12 y 17 años, con una edad media de 13.98 años ( $DT=.450$ ). 262 de los participantes convivían con ambos progenitores, 44 de ellos únicamente con la madre, 2 exclusivamente con el padre, 10 de ellos con uno de los progenitores y otros familiares y, finalmente, 4 sujetos convivían con otros familiares o agentes.

#### **6.4.2.2 Instrumentos (Anexo 8).**

Las escalas de comunicación y satisfacción fueron nuevamente incluidas en el presente estudio. La escala *Youth Self Report (YSR)* incluida dentro del protocolo de pasación del primer estudio empírico llevado a cabo, fue eliminado en este caso con el objetivo de diseñar un protocolo más reducido y menos costoso para el sujeto. Se optó por mantener las escalas

vinculados con satisfacción y comunicación familiar por su demostrada validez y porque se consideró más oportuno la medición de variables a nivel familiar para el estudio de las propiedades psicométricas del CCP.

*Adaptación del Children's Report of Parent Behavior Inventory (Schaefer, 1965; Samper, Cortés, Mestre, Nácher, & Tur, 2006)*

Tras los problemas encontrados con la aplicación del SOC-30 y como consecuencia de la escasez de instrumentos desarrollados en población española que contasen con estudios específicos en relación a sus bondades psicométricas, se optó por incluir en el protocolo de pasación la adaptación de un instrumento consolidado y cuyas propiedades psicométricas hubieran sido ampliamente estudiadas. Otras de las razones para su inclusión fue la necesidad de analizar las propiedades psicométricas del CCP a través de un instrumento que, aún con elementos diferentes de estructura y contenido, compartiese elementos comunes y supusiera un referente dentro del área, y cuya validez hubiera sido ampliamente demostrada a través de investigaciones de diferente índole (Armentrout & Burger, 1972; Margolin & Weintraub, 1977; Carrasco, Holgado, & del barrio, 2007).

Por todo ello, el CRPBI fue seleccionado como segundo instrumento para la medición de la crianza parental. Instrumento descrito en el apartado teórico de la presente investigación, se constituye como una de las medidas de referencia a nivel global para la medición de la percepción de los hijos en relación a la crianza paterna. A pesar de contar con dos adaptaciones en población española, aquella que ha sido más utilizada en el contexto de esta área de investigación ha sido la formulada por Samper y colaboradores en el 2006. Además la segunda

adaptación llevada a cabo por Ortíz, Gándara y Tello en 2007 fue realizada con adolescentes con edades comprendidas entre los 8 y 14 años, muestra no equivalente con la del presente estudio.

En su estudio de adaptación, el presente instrumento fue contestado por 127 adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 18 años. Los resultados obtenidos muestran un cuestionario con una estructura bidimensional clara: Afecto/Apoyo (“Apoyo y estimulación a la toma de decisiones) y Control (“Evaluación negativa”). La primera dimensión de apoyo se define por las escalas descritas por Schaefer de: compartir, expresión de afecto, estimulación del pensamiento independiente, apoyo emocional y tratamiento igualitario, en el caso de la madre; y compartir, expresión de afecto, estimulación del pensamiento independiente, apoyo emocional, tratamiento igualitario, autonomía moderada, evaluación positiva y centrado en el niño, en el caso del padre. El segundo factor de control se define por las escalas originales de: intrusividad, control a través de la culpa, dirección paterna, quejas, evaluación negativa, irritabilidad y rechazo en el caso de la madre; y rigurosidad, castigo, control a través de la culpa, dirección paterna, quejas, evaluación negativa e irritabilidad, en el caso del padre. En total la versión materna consta de 20 ítems y la paterna de 27. El sistema de respuesta consta de una escala Likert de 3 niveles en relación al grado de acuerdo expresado por el sujeto para cada una de las afirmaciones presentadas (1= Totalmente en desacuerdo, 2=Ni en desacuerdo ni de acuerdo, 3=Totalmente de acuerdo).

Además, el instrumento presentó buenos niveles de fiabilidad para el conjunto de factores (Alpha de Cronbach = .85 y .82 respectivamente en el caso de la madre y .88, .84 en el caso del padre).

En la tabla 6.15 se presenta las características e índices de fiabilidad obtenidos en la presente investigación para cada uno de los instrumentos incluidos.

Tabla 6.15

*Análisis de fiabilidad y características descriptivas*

|                                                     | Nº Items | Fiabilidad | Nº<br>Sujetos | Media<br>Escala | Desv.<br>Típica |
|-----------------------------------------------------|----------|------------|---------------|-----------------|-----------------|
| CPRBI                                               |          |            |               |                 |                 |
| Apoyo y estimulación de la toma de decisiones Madre | 9        | .77        | 290           | 21.79           | 5.51            |
| Apoyo y estimulación de la toma de decisiones Padre | 13       | .93        | 270           | 28.78           | 8.02            |
| Evaluación negativa Madre                           | 11       | .81        | 250           | 18.44           | 5.23            |
| Evaluación negativa Padre                           | 14       | .90        | 230           | 23.78           | 7.31            |
| SATISFACCIÓN FAMILIAR                               | 10       | .91        | 310           | 39.01           | 7.63            |
| COMUNICACIÓN FAMILIAR                               | 10       | .88        | 310           | 28.19           | 7.56            |

**6.4.2.3 Procedimiento**

El procedimiento seguido fue el mismo que para el primer estudio empírico.

**6.4.2.4 Estrategia de análisis.**

A continuación, la tabla 6.16 describe los análisis realizados para el estudio psicométrico del CCP.

Tabla 6.16

*Descripción de la fase de validación del Instrumento construido*

| FASE | Estudio de                                 | Análisis                                                       | Instrumentos para validar el “CCP”                                     |
|------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| IV   | Validez de constructo                      | Validez Convergente:<br>Correlaciones mediante la r de Pearson | Adaptación del Children’s report of parent behavior inventory (CRPBI)  |
|      | Validez Concurrente                        | Correlaciones mediante la r de Pearson                         | Escala de Satisfacción Familiar<br><br>Escala de Comunicación Familiar |
|      | Validez discriminante                      | Análisis de clusters y correlaciones mediante r de Pearson     | Escala de Satisfacción Familiar<br>Escala de Comunicación Familiar     |
|      | Diferencia de Respuesta para Madre y Padre | Diferencias de Medias                                          | Cuestionario de Competencias Parentales                                |

*Validez convergente*

Para medir la validez convergente (constructo) se llevó a cabo una correlación de Pearson con las subescalas del CRPBI. Concretamente, se correlacionaron las escalas de “Apoyo y Evaluación Positiva” y “Evaluación negativa” con cada uno de los estilos recogidos en el CCP, tanto para el padre como la madre.

Se plantean las siguientes hipótesis:

- El estilo Autorizativo es el que presenta correlaciones más altas y significativas con la Subescala “Apoyo y Evaluación Positiva” del CRPBI.
- El estilo Autoritario es el que presenta correlaciones más altas con la dimensión “Evaluación negativa” del CRPBI.

*Validez concurrente*

Para evaluar este tipo de validez, se correlaciona cada uno de los estilos de crianza presentes en el CCP con las escalas de satisfacción y comunicación familiar. Esta correlación se lleva a cabo de manera independiente para la madre y el padre.

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

- Aquellos adolescentes que perciben, tanto a su madre como a su padre, con una estilo educativo Autorizativo muestran una mayor satisfacción y comunicación familiar.
- Aquellos adolescentes que perciben, tanto a su madre como a su padre, con una estilo educativo Negligente muestran una menor satisfacción y comunicación familiar.
- Aquellos adolescentes que perciben, tanto a su madre como a su padre, con una estilo educativo Ambivalente muestran una menor satisfacción y comunicación familiar.

### *Validez Discriminante*

Se realizó un análisis de cluster K-medias (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999) para determinar si existen patrones de familia determinados en relación a los estilos de crianza.

Se analizó la existencia de diferencias en las variables satisfacción y comunicación familiar, aplicando para ello la prueba *F* de análisis de varianza. Como el número de miembros por grupo fue diferente, se utilizó la prueba de Scheffe para el contraste post-hoc de las diferencias de medias entre grupos.

### **6.4.3 Resultados.**

#### **6.4.3.1 Validez Convergente.**

Como se puede observar en la tabla 6.17, en el caso de la madre todos los coeficientes fueron significativos para  $p < .001$  en la escala “Apoyo y estimulación a la toma de decisiones”. Los índices de correlación más alto se encuentran entre apoyo y estilo Autorizativo ( $r = .437$ ) y, en sentido negativo, Apoyo y Estilo Negligente ( $r = -.305$ ).

En el caso del padre, correlacionan de manera significativa para  $p < .001$  con la Escala de Apoyo todos los estilos de crianza a excepción del estilo permisivo. Se observa una correlación positiva en estilo Autorizativo y negativa en todos los demás.

Tabla 6.17

*Correlación entre las Escalas del CRPBI y los Estilos Educativos de la Escala CCP para la madre y el padre*

|                  | Estilo<br>Negligente | Estilo<br>Permisivo | Estilo<br>Ambivalente | Estilo<br>Autorizativo | Estilo<br>Autoritario |
|------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| M. Apoyo         | -.305**              | -.181**             | -.264**               | .437**                 | -.218**               |
| M. Eva. Negativa | .102                 | -.088               | .206**                | -.250**                | .269**                |
| P. Apoyo         | -.374**              | .065                | -.192**               | .408**                 | -.206**               |
| P. Eva. Negativa | .124*                | -.227**             | .126*                 | -.166**                | .254**                |

\*\*  $p < .001$ ; \*  $p < .005$



### 6.4.3.2 Validez Concurrente.

En la tabla 6.18 se observan correlaciones significativas entre el estilo Autorizativo en ambos progenitores y satisfacción (Madre  $r = .388$ ; Padre  $r = .391$  y comunicación familiar (Madre  $r = .410$ ; Padre  $r = .454$ ). En ambos casos, la escala de comunicación frente a satisfacción familiar, presenta coeficientes de correlación más altos para el estilo Autorizativo.

En sentido contrario, correlacionan de manera significativa los estilos Negligente y Ambivalente con las escalas de Comunicación y Satisfacción en ambos progenitores. Concretamente, los índices de correlación más altos para la escala de Comunicación se observan entre el estilo Negligente en ambos casos ( Madre  $r = -.346$ ; Padre  $r = -.354$ ). En el caso de la escala de Satisfacción, el estilo Negligente es el que ha mostrado una correlación negativa más alta en el caso del padre ( $r = -.332$ ) mientras que en el caso de la madre se produce en el estilo Ambivalente ( $r = -.269$ ). El estilo Autoritario únicamente correlaciona de manera significativa para  $p < .005$  con la escala de Satisfacción en el caso del padre ( $r = -.117$ ). Por último, el estilo Permisivo paterno no correlaciona de manera significativa con la escala de satisfacción.

Tabla 6.18

*Correlación entre las Escalas de Satisfacción y Comunicación Familiar, los Estilos Educativos de la Escala “CCP”, y Subescalas del CRPBI para la madre y el padre*

|                 | Estilo<br>Negligente | Estilo<br>Permisivo | Estilo<br>Ambivalente | Estilo<br>Autorizativo | Estilo<br>Autoritario | Apoyo y<br>estimulación<br>decisiones | Evaluación<br>Negativa |
|-----------------|----------------------|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|------------------------|
| M. Satisfacción | -.164**              | -.169**             | -.269**               | .388**                 | -.105                 | .324**                                | -.082                  |
| M. Comunicación | -.346**              | -.261**             | -.277**               | .410**                 | -.100                 | .299**                                | -.101                  |
| P. Satisfacción | -.332**              | -.108               | -.183**               | .391**                 | -.117*                | .412**                                | .057                   |
| P. Comunicación | -.354**              | -.162**             | -.205**               | .454**                 | -1.20                 | .431**                                | -.003                  |

\*\*  $p < .001$

\* $p < .005$

Al analizar la correlación entre las escalas de Satisfacción y Comunicación Familiar y el CRPBI se obtienen índices de correlación significativos en ambos progenitores para  $p < .001$  entre

la Subescala de Apoyo y estimulación a la toma de decisiones y las escalas de Satisfacción (Madre :  $r = .324$ ; Padre  $r = .412$ ) y Comunicación familiar (Madre:  $r = .299$ ; Padre  $r = .431$ ). En todos los casos, los índices de correlación encontrados son menores que en el caso del estilo Autorizativo (CCP). Mientras, la escala de Evaluación Negativa no correlaciona de manera significativa con Satisfacción y Comunicación para ninguno de los progenitores.

#### 6.4.3.3. Validez Discriminante.

Para medir la validez discriminante se realizó un análisis de Cluster de K-medias. El resultado de dicho análisis puede observarse a través de la Figura 6.2.

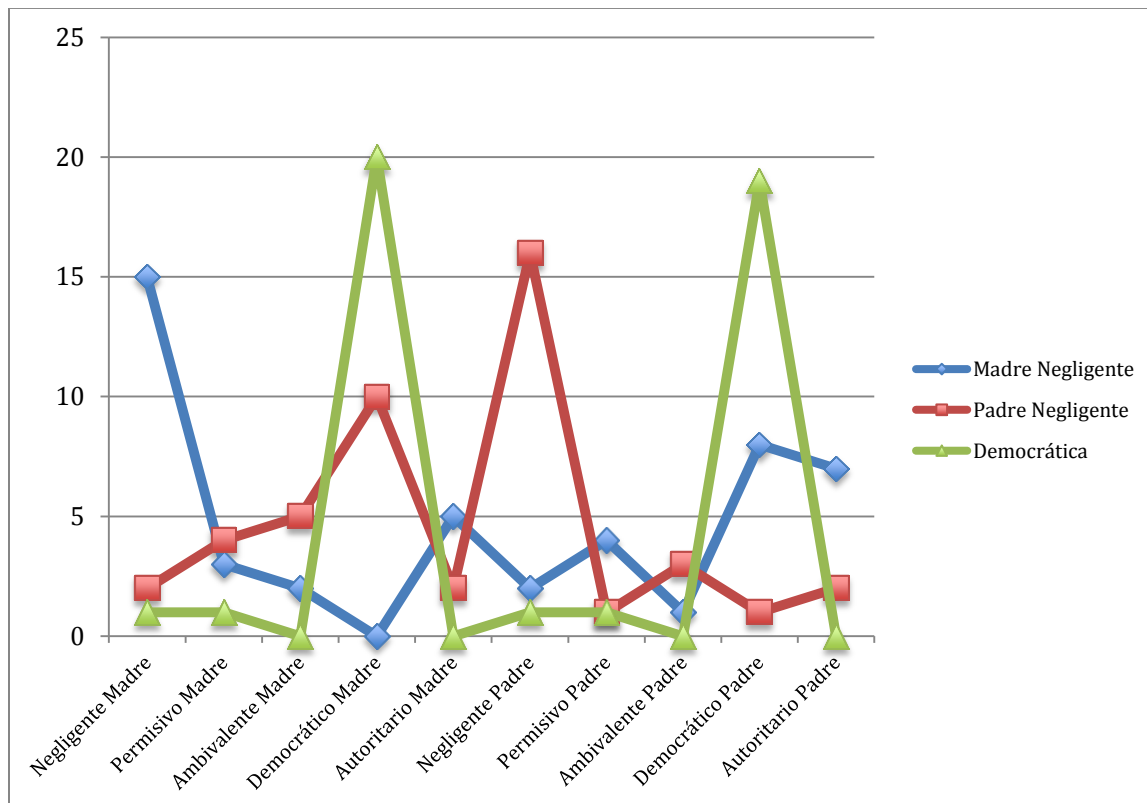


Figura 6.2. Tipología familiar basada en los estilos educativos del padre y la madre

Cluster 1. *Crianza desorganizada*. En estas familias, la madre presenta un estilo Negligente definido con ausencia total de respuesta desde un estilo Autorizativo para ninguna de las situaciones. En caso de actuar o intentar establecer una relación de crianza, lo lleva a cabo a través de un estilo Autoritario. Mientras, el padre presenta una tendencia de actuación hacia un estilo Autorizativo pero este no es uniforme en todas las situaciones y contextos. Se observa cierta variabilidad en sus respuestas, intercalando comportamientos que reflejan, además de un estilo Autorizativo, un estilo Autoritario y Permisivo en menor grado. Una mayor tasa de respuesta autorizativa y autoritaria lo definen como el agente de crianza y de relación principal en esta familia.

Cluster 2. *Crianza de Padre Ausente*. En esta familia se observa un perfil contrario al del primer Cluster con ciertas matizaciones. En este caso, el padre es el que parece desarrollar su crianza desde un estilo Negligente predominantemente. Por otro lado, la madre presenta un definido rol Autorizativo aunque no uniforme para todas las situaciones. En ciertas ocasiones, presenta comportamientos de crianza Permisivos y Ambivalentes. Esto puede ser consecuencia de tener que lidiar con un progenitor cuyos comportamientos descuidan y dañan el bienestar de sus hijos. Además de intentar proporcionar estabilidad y afecto a sus hijos, esta madre puede sentir en ocasiones la necesidad de sobreproteger o tolerar ciertos aspectos del hijo como consecuencia de las circunstancias que le han tocado vivir en relación a la inestabilidad proporcionada por el padre.

Cluster 3. *Crianza Democrática*. Ambos progenitores presentan un claro y definido estilo Autorizativa a la hora de criar a sus hijos. Este estilo se manifiesta de manera homogénea a lo largo de las diferentes temáticas vinculadas con la vida del hijo y situaciones. Se trata de un familia muy definida y con una estrategia de actuación clara y compartida por ambos

progenitores. Sus prácticas de crianza se basan en la proporción de afecto y apoyo dentro de una estructura estable con normas definidas y flexibles a circunstancias y excepciones.

Partiendo de estas clasificaciones, se llevo a cabo un análisis de varianza, utilizando nuevamente la satisfacción y comunicación familiar como variables de contraste. En la tabla 6.19 se indica el valor de F y la significación. Las letras en voladilla observadas junto a las medias de los grupos son los resultados de la prueba Scheffe, la cual indica dónde se encuentra la diferencias, de manera que dos medias que presenta la misma letra difieren entre sí.

Con respecto a la variable satisfacción se observan diferencias significativas a nivel de  $p < .001$  entre las diferentes tipologías familiares. El tamaño del efecto observado fue bajo. Las pruebas post-hoc de Scheffe mostraron que la Familia democrática es la que presenta los índices de satisfacción familiar más altos que las dos tipologías restantes. Tanto la familia caracterizada por una madre negligente como padre negligente presentan medias similares a nivel de satisfacción. Estas diferencias significativas también se observaron en el caso de la dimensión Comunicación familiar, siendo las diferencias significativas para  $p < .001$  de nuevo. En este caso el tamaño del efecto también es bajo. Se observa un patrón similar, donde la Familia democrática presenta los niveles de comunicación más altos. Las otras dos tipologías restantes vuelven a mostrar medias similares en esta variable.

Tabla 6.19

*Diferencias atendiendo a la tipología “tipo de familias por Estilo Educativo”*

|              | Madre Negligente<br>N= 69 |      | Padre Negligente<br>N= 85 |      | Familia Democrática<br>N= 130 |      | P. de contraste         | T. efecto |
|--------------|---------------------------|------|---------------------------|------|-------------------------------|------|-------------------------|-----------|
|              | M                         | D.T  | M                         | D.T  | M                             | D.T  |                         |           |
| Satisfacción | 37.19a                    | 7.13 | 35.42b                    | 7.39 | 41.07a                        | 6.27 | $F(2,283) = 9.557^{**}$ | 0.06      |
| Comunicación | 35.52a                    | 7.53 | 35.13b                    | 9.38 | 40.37a                        | 8.11 | $F(2,283) = 12.90^{**}$ | 0,08      |

Nota:  $^{**}p < .001$ ; M: media; DT: desviación típica

***Distribución de las respuestas y comparación de medias entre ambos progenitores.***

Como se puede observar en la tabla 6.20, hay mayor tasa media de respuesta para el estilo Autorizativo. Para ambos progenitores, hay una tendencia a señalar una práctica de crianza autorizativa para la mitad de las situaciones planteadas en el instrumento. El resto de respuestas se reparten de manera homogénea entre los estilos restantes. Los datos muestran que los participantes perciben con mayor frecuencia comportamientos de crianza negligentes y ambivalente en padres que en madres. Por el lado contrario, indican una mayor frecuencia de comportamientos permisivos y autoritarios en el caso de la madre.

Tabla 6.20

*Media de respuesta de los estilos de crianza a lo largo de los 24 ítems del CCP*

|                 | Madre |      | Padre |      | <i>t</i> | <i>p</i> | Test de Cohen |
|-----------------|-------|------|-------|------|----------|----------|---------------|
|                 | M     | DT   | M     | DT   |          |          |               |
| E. Negligente   | 1.75  | 1.80 | 2.69  | 2.43 | -6.69    | .000     | -.44          |
| E. Permisivo    | 2.69  | 2.00 | 2.66  | 1.91 | .334     | .739     | .15           |
| E. Ambivalente  | 2.70  | 2.19 | 2.81  | 2.18 | -.864    | .388     | -.05          |
| E. Autorizativo | 11.81 | 2.64 | 10.20 | 3.53 | 8.68     | .000     | .52           |
| E. Autoritario  | 3.74  | 2.49 | 3.43  | 2.34 | 2.07     | .039     | .13           |

Con el objetivo de poder analizar si esta diferencia de medias entre ambos progenitores para cada uno de los estilos era significativa, se llevó a cabo una *t* de Student cuyos resultados se muestran en la tabla 6.20. Se observa que las diferencias de respuesta descritas anteriormente para cada uno de los progenitores son significativas para el estilo Negligente ( $t = -6.69$ ;  $p < .000$ ), el estilo Autorizativo ( $t = 8.68$ ;  $p < .000$ ) y el estilo Autoritario ( $t = 2.07$ ;  $p < .039$ ).

### 6.4.3 Conclusiones:

#### *Validez Convergente*

En relación a la validez convergente, los resultados mostraron cómo en ambos progenitores el estilo Autorizativo es el que presenta los coeficientes de correlación más altos con respecto a la Escala de Apoyo del CRPBI. Este mismo patrón, con una correlación negativa y significativa, se observa en el caso del estilo Autorizativo y la Subescala de Evaluación Negativa. Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el primer estudio empírico y por otras investigaciones en donde se observaron que aquellos padres que rigen sus actuaciones en base a un estilo Autorizativo, se caracterizan por ser capaces de transmitir a su hijos cariño y aceptación, establecer una adecuada comunicación y obtener acuerdos con los hijos a través de una negociación en contra de una mera imposición (Bersabé, Rivas, Fuentes, & Motrico, 2002), aspectos recogidos a través de las dimensiones presentes en ambos casos.

Sin embargo, por lo mostrado en otros estudios (Calafat, García, Juan, Becoña, & Fernández-Hermida, 2014; Musitu & García, 2004) se hubiera podido esperar que este mismo patrón de resultados se hubiese encontrado en el caso del estilo Permisivo. Sin embargo, los análisis realizados indican una correlación negativa y significativa entre el presente estilo y la escala de apoyo del CRPBI. Esto puede ser debido a que la dimensión Afecto desde esta escala se conceptualiza en base a una capacidad de transmitir apoyo, implicación y dedicación con significado y sentido dentro de la relación. Desde esta perspectiva, un padre que rige su comportamiento en base a un estilo Permisivo no muestra una aceptación y valoración real por lo esfuerzos, capacidades y virtudes del hijo, ni fomenta su crecimiento en base a sus logros y fracasos en forma de potenciación del crecimiento. De manera general y expresado de forma simple, se caracteriza por mostrar un cariño vacío que no refuerza las actuaciones del hijo y que

es percibido como carente de capacidad para la transmisión de una valoración basada en matices (por comportamientos, virtudes etc.). Además, carece de un correcto sistema de comunicación para la transmisión de este afecto y basa el manejo de conflictos en la evitación de confrontación con el hijo y la búsqueda de contentar. En este caso el hijo no es alentado a continuar creciendo ni acompañado en su autodescubrimiento, apoyándolo de manera convincente en la consecución de logros para poder llegar a ser su mejor versión. De hecho, son a su vez varias las investigaciones que han observado resultados negativos para el hijo en el caso de estar presente un estilo Permisivo (Patock-Peckham, King, Morgan-López, Ulloa, & Moses, 2011). Concretamente, algunos autores afirman que aunque aparentemente este tipo de padres forman niños alegres y vitales, éstos son dependientes y pueden presentar niveles altos de conducta antisocial, así como bajos de madurez y éxito personal (Banham, Hanson, Higgins, & Jarrett, 2000; Domínguez & Carton, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989).

En el lado contrario, el estilo Autoritario es el que presenta los índices de correlación negativos más altos para la subescala de Apoyo del CRPBI y positivos para la subescala de Evaluación Negativa. En ambos casos se cumplen las hipótesis planteadas en este estudio. En relación a ambas dimensiones de Apoyo y Evaluación negativa, los datos encontrados obtenidos corroboran lo encontrado por otros autores que afirman que los padres que rigen su comportamiento desde este estilo, se caracterizan por la exigencia de una obediencia plena a sus demandas, inflexibilidad en sus mandatos y una escasa e insuficiente expresión de afecto y apoyo hacia los hijos (Baumrind, 1991), desatendiendo las necesidades de sus hijos en pro de sus propios requerimientos y convicciones (Moreno, 2002). En concreto, en el caso de la dimensión de Evaluación Negativa, parte de sus ítem formulados (14, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24)

casan en contenido con la conceptualización de base del estilo Autoritario en relación a la inflexibilidad de reglas e intención de control sobre el hijo. El resto de los ítems hacen referencia a la parte punitiva de la relación y esta sección no queda recogida dentro de los ítems formulados en el instrumento propuesto.

Sin embargo, con respecto al estilo Negligente, los resultados no se asemejan a lo encontrado en el primer estudio empírico llevado a cabo en la presente investigación. La principal razón por la que no se ha realizado el mismo planteamiento de hipótesis se debe a cómo está conceptualizado este estilo en el Cuestionario de Competencias Parental y la formulación de los ítems en el caso de la subescala en el CRPBI. En el caso del CRPBI los reactivos hacen referencia a conductas nocivas y de rechazo por parte de los padres hacia el hijo y sus actuaciones. Mientras en el caso del CCP, este estilo se basa en la ausencia de respuesta e implicación de los padres. Existe un rechazo pero no se expresa a través de una conducta basada en una evaluación negativa, sino que lo hace a través de la falta de expresión e indiferencia hacia las necesidades del hijo, su vida y comportamientos. Es por ello que no se esperaban altos niveles de correlación entre ambos.

Por otro lado, de nuevo en esta segunda investigación, se repiten los patrones de relación encontrados en el estudio empírico previo para el estilo Ambivalente. Este estilo correlaciona significativamente de manera negativa con la escala de Apoyo y positiva con la escala de Evaluación Negativa. Esta estabilidad en los datos arrojan luz sobre las implicaciones y connotaciones de este estilo: una falta de estabilidad en las prácticas de crianza por factores vinculados al agotamiento y estado anímico que se traducen en una estructura y límites poco definidos, así como ausencia de afecto constante en la relación. Estos resultados siguen la misma línea que los obtenidos por Ypshizumi, Murase, Murakami y Takai (2006), los cuales indicaron



una correlación positiva entre un estilo inconsistente y la escala de sobreprotección del *Parenting Bonding Instrument*.

Por último, describir aquellas relaciones no significativas encontradas. Por un lado, mientras que la escala general del estilo Ambivalente correlaciona de manera significativa tanto con apoyo como con evaluación negativa en ambos padres, este patrón no se observa en el caso de la dimensión Normas del CCP para el estilo ambivalente y el CRPBI en el caso del padre. Tampoco se observan correlaciones significativas entre la subescala de Evaluación Negativa y la dimensión de Normas en el estilo Autorizativo paterno y el estilo Negligente de ambos progenitores. Por último, no se obtienen correlaciones significativas entre la dimensión de Afecto para el estilo Autoritario paterno, ni Permisivo de ambos progenitores.

Anteriormente dentro de este apartado, se han ofrecido una serie de posibles explicaciones plausibles para los resultados en el caso de los estilos Permisivos y Negligentes del CCP y las subescalas del CRPBI. Sin embargo, en ningún caso estas propuestas pueden ser tratadas como afirmaciones rígidas, ya que la falta de significatividad de los resultados pueden ser consecuencias de una incorrecta conceptualización de base de estos estilos. En relación a los resultados referentes a la dimensión de Normas del estilo Autorizativo paterno, nuevamente se considera una diferente conceptualización teórica de las dimensiones como explicación. Sin embargo, el haberse encontrado correlaciones significativas en el caso de la madre pero no en el del padre, puede ser debido a una falta de especificidad y representatividad de la formulación de ítems para el estilo Autorizativo en el caso del padre o ser reflejo de una ausencia de implicación de una porcentaje elevado de padres en algunas de las tareas en la crianza parental.

*Validez Concurrente*

En relación a la validación concurrente nuevamente el estilo Autorizativo presente los coeficientes más altos de correlación positiva para ambas variables y en ambos progenitores. Estos resultados son parejos a lo encontrado en otras investigaciones en las que se ha mostrado cómo el etilo Autorizativo constituye el estilo más beneficioso (Betts et al., 2012), al observarse relaciones positivas y significativas entre este estilo y un mayor bienestar general y autoestima (Furnham & Cheng, 2000; Milevsky et al., 2007), rendimiento académico (Douglas, 2011), competencia social (Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010) y niveles más bajos de problemática internalizante y externalizante (Rothrauff, Cooney, & An, 2009). Este efecto positivo en la conducta y bienestar del hijo en general (nivel personal y familiar) es el resultado de la utilización de mecanismos de modelado y de aquellas prácticas de crianza que promueven un desarrollo saludable y prosocial (Duncombe et al., 2012). En la cara opuesta de la moneda se encuentra el estilo Negligente, el cuál presenta los índices de correlación negativos más altos para comunicación en ambos casos y satisfacción en el caso del padre. Para la madre, parece tener un mayor efecto negativo el estilo Ambivalente. Desde la literatura, se ha demostrado como la crianza que parte de un estilo Negligente promueve la aparición de problemática en el hijo (Steinberg et al., 1994). De hecho, este mismo patrón fue encontrado por Bahr y Hoffman 2010, cuyos resultados indicaron el papel predominante que desempeña el Estilo Negligente frente al resto, al presentar un impacto más negativo sobre los hijos. Sin embargo, no es éste el único estilo que presenta correlaciones negativas con satisfacción y comunicación familiar. Como afirman Tuttle, Knudson-Martin y Kim (2012), aquellos hijos que son receptores de un estilo de crianza negativo son los que presentan un peor desempeño, siendo varias las opciones y combinaciones posibles para que esto ocurra. El estilo Ambivalente sigue al estilo Negligente en

la fuerza de las asociaciones. Aquellos padres y madres sin un estilo definido ni estable generan peores niveles de satisfacción y comunicación familiar percibida. A través de la literatura revisada se ha podido constatar como otros autores han encontrado este mismo patrón de relaciones negativas. Un ejemplo de ello es su contribución al desarrollo de problemática comportamental y emocional (Berg-Nielsen, Vikan, & Sahl, 2003), deterioro en la salud mental en adolescentes (Dwairy, 2010) y al desarrollo de niveles de autoestima más bajos y más altos de depresión en universitarios (Trumpeter, Watson, O'Leary, & Weathington, 2008). Por otro lado, también se observa una correlación negativa entre el Estilo Permisivo y comunicación y satisfacción familiar en el caso de la madre, y, únicamente comunicación en el caso del padre. Resultados coherentes con otras investigaciones (Banham, Hanson, Higgins, & Jarrett, 2000; Strage & Brandt, 1999). La falta de significación entre el estilo Permisivo paterno y satisfacción familiar puede deberse a una menor influencia del papel paterno en la percepción de satisfacción familiar o a una falta de representatividad y ajuste en la formulación de los ítems para este estilo de crianza.

Por último, en el caso del estilo Autoritario únicamente se observa una correlación negativa significativa entre un estilo Autoritario paterno de base y el grado de satisfacción percibida, resultados similares a los encontrados en el primer estudio empírico llevado a cabo. Esta falta de significación en la relación puede ser debido a que, aunque algunas de las conductas partan de un estilo autoritario, puede existir una tendencia de actuación más general hacia un estilo Autorizativo como reflejan la distribución de puntuaciones, amortiguando éste último los efectos negativos de un comportamiento autoritario. Propuesta que coincide con la formulada por Johnson (2004) el cual identificó en su investigación 7 estilos parentales diferentes en los que se encuentra el definido como “autoritario cálido” y que seguía en orden de beneficios al

Autorizativo. Otras investigaciones como la llevada a cabo por Bahr y Hoffman (2010), tampoco observaron diferencias de impacto entre el estilo Autoritario y Autorizativo.

### *Validez Discriminante*

A pesar de que la tipología familiar obtenida a través de una análisis de cluster es muy interesante con respecto a su relación en variables de satisfacción y comunicación familiar, no se obtiene una clasificación definida por cada uno de los 5 estilos de crianza. Esto puede ser debido a una escasa capacidad del instrumento a la hora de recoger de manera independiente cada uno de los estilos, o por la diferencia de puntuaciones que cada uno de los estilos recibe dentro de esta muestra. Esto es, como se ha descrito con anterioridad, hay una clara tendencia en ambas muestras de percibir a los padres desde un estilo Autorizativo y aunque se observan comportamientos desde las otras perspectivas posibles, se hace en menor medida. Tal vez esa sea la razón de una falta de tipología familiar definida para cada uno de los estilos. Además, lo interesante de este análisis puede no ser identificar las tipologías específicas, sino los efectos que sus combinaciones provocan en el bienestar y comportamiento del hijo.

Al igual que Olivia, Parra y Arranz (2008) cuyo objetivo de partida era la obtención de cuatro tipologías basadas en los estilos propuestos por Maccoby y Martin (1983), se obtiene una composición de 3 tipos de familias diferentes. Estos autores, al igual que otros como Del Barrio y Carrasco (2006) o Meteyer y Perry-Jenkins (2009) afirman que los mayores índices de ajuste psicosocial en el adolescente se producen cuando ambos progenitores establecen su sistema de crianza desde un estilo Autorizativo definido, resultado también obtenido en este estudio.

Con respecto a las dos tipos de familias restantes, a pesar de mostrar diferencias significativas en las variables de satisfacción y comunicación familiar con la familia

democrática, ambas variables presentan niveles moderados. Esto puede ser consecuencia del papel amortiguador que ejerce el progenitor restante cuya práctica parte de un estilo Autorizativo. Hoeve, Dubas, Gerris, Van der Laan y Smeenk (2011) corroboraron igualmente este punto, al observar como la implicación adolescente en actos delictivos era menor si uno de los progenitores presentaba un estilo Autorizativo predominante, sobre todo en el caso de que el otro padre estableciese una crianza con un estilo Negligente como referente. Sin embargo, autores como García-Linares, de la Torre, de la Villa Carpio, Cerezo y Casanova (2014) piden cautela en la generalización de estas afirmaciones, abogando por un análisis centrado en las posibles combinaciones y sus efectos.

#### *Distribución de las respuestas para madre y padre*

Los resultados obtenidos muestran que impera un estilo de crianza Autorizativo. No obstante esta tendencia de respuesta no se aplica para todas las situaciones. Los datos nos indican que hay una tasa media de respuesta para el estilo Autorizativo del 50%. Sin embargo, para la otra mitad del conjunto de ítems los adolescentes perciben comportamientos de crianza que parten de diferentes estilos de crianza. Estos datos parecen mostrar que los padres adaptan sus comportamientos según la temática o situación a la que hacen frente. Aunque partan de un modelo de actuación previo, las características propias del contexto e intrapersonales afectan a su modo de respuesta. Por ejemplo circunstancias diversas pueden despertar diferentes emociones o motivaciones. Del mismo modo, pueden percibirse como más capacitados para la actuación en algunos casos frente a otros. Además, esta distribución puede no deberse únicamente a factores vinculados con los padres. Como ya se ha descrito con anterioridad, la adolescencia constituye una etapa de adaptación de las relaciones y límites dentro de la familia, por lo que en diferentes

situaciones, se pueden requerir diferentes respuestas adaptadas. Por ello, sería interesante analizar en un futuro y con una muestra mayor, como se distribuyen las respuestas en base a las temáticas recogidas y ver cuál es la tendencia de respuesta para cada una de ellas.

### *Diferencias en la percepción de las prácticas maternas y paternas*

Un primer punto a destacar dentro desde apartado es la escasez de estudios que hasta hace poco, evaluaban de manera independiente los estilos de crianza paterno y materno (Herrera, Brito, Pérez, Martínez y Díaz, 2001). Sin embargo, los datos obtenidos por muchas de las investigaciones llevadas a cabo dentro esta área, sugieren que existen diferencias en las pautas comportamentales de cada progenitor. En este caso, los resultados muestran diferencias en la percepción del adolescente con respecto a las prácticas de crianza llevadas cabo por la madre y el padre.

En concreto, se perciben más conductas paternas basadas en un estilo Negligente en el caso del padre, mientras que en el caso de la madre se perciben significativamente más comportamientos de crianza reflejo de un estilo Autorizativo y Autoritario. Estos resultados siguen la línea de lo encontrado por autores como Tur-Porcar y colaboradores (2012), los cuales comprobaron como al comparar los estilos paternos y maternos, las madres eran las que obtenían puntuaciones más elevadas para estilo Autorizativo, siendo percibidas como más implicadas y afectuosas. A su vez, también se ha observado como las madres eran las que recibían puntuaciones significativamente mayores en autonomía, control y amor (Del Barrio et al., 2005; Russel, Hart, Robinson, & Olsen, 2003)

Este conjunto de datos vienen a mostrar el papel único de influencia que cada uno de los progenitores desempeña (López et al., 2008; Tur-Porcar et al., 2012).

## 6.5 DISCUSIÓN GENERAL

El objetivo de este estudio ha sido la construcción de una prueba que mida de manera eficaz las competencias parentales desde la percepción de los hijos e hijas a través de situaciones específicas cotidianas que representen, en la mayor medida posible, su entorno familiar y social.

Como resultado se ha obtenido un Cuestionario final conformado por 24 ítems destinado a adolescentes y que mide 5 estilos de crianza (Autoritario, Autorizativo, Ambivalente, Permisivo y Autorizativo), a través de la presentación de situaciones de la vida del adolescente vinculadas a la crianza. En concreto, permite identificar las percepciones que los hijos tienen sobre comportamientos específicos parentales vinculados con la crianza para un total de 8 dimensiones organizadas en una estructura bidimensional: Afecto (Afecto, Muestras de Afecto, Dedicación, Cuidado e Implicación) y Normas (Disciplina, Control, Autonomía, Exigencia, Intromisión Psicológica, Sobreprotección y Supervisión).

Para ello se ha empleado la técnica Delphi, llevando a cabo dos rotaciones de consulta a jueces externos con 6 participantes en cada una de ellas. La primera de ronda se ha centrado en el análisis de la representatividad y utilidad de los ítems que componen el instrumento, y la segunda en la capacidad de medición de cada una de las opciones de respuestas recogidas por ítem para la evaluación de cada uno de los estilos educativos del modelo teórico de partida propuesto. En la primera ronda Delphi, se pudo seleccionar aquellos ítems que presentaban situaciones de crianza evaluadas como representativas y útiles a la hora de medir el constructo, mientras que la segunda ronda permitió pulir la redacción de las opciones de respuesta de tal manera que reflejasen de manera adecuada un comportamiento de crianza basado en cada uno de los estilos expuestos. A su vez, también permitió la selección de aquellos ítems considerados más aptos para la medición del constructo y que reflejasen cada una de las opciones de respuesta de la mejor manera. Tras

cada uno de estos dos estudios, se llevó una investigación psicométrica con el objetivo de poder medir las propiedades psicométricas de cada una de las dos versiones resultantes de la técnica Delphi. Estos cuatro estudios muestran la capacidad del instrumento para la medición del constructo de crianza, identificándose así una serie de posibles virtudes del cuestionario y modelo planteado:

- Especificidad en las opciones de respuesta. Aunque el enunciado de los ítems pueda partir de situaciones mas generales con el objetivo de poder ser representativa en el mayor número de casos, las opciones de respuesta hacen referencia a conductas parentales concretas a dicha situación. Es en este punto donde el cuestionario es específico, pues permite recoger cómo los padres se comportan con respecto a dicha situación. De esta manera, se pretende obtener respuestas reflejo de la vivencia de los adolescentes en sus hogares. Además, se trata de reacciones paternas a dichas circunstancias y no de reacciones generales, puesto que dependiendo del contexto o la temática dicha conducta puede ser diferente. No se pretende abarcar el total de las situaciones de crianza que pueden surgir en la vida del adolescente, sino obtener imágenes ajustadas de lo que ocurre con respecto a aquéllas que se plantean.
- Representatividad. Este instrumento es reflejo de la tendencia actual de intentar crear instrumentos más sofisticados que midan un amplio espectro de variables (Bailey, 2005). No solo se intenta recoger un amplio número de variables, sino también de situaciones y temáticas representativas para la vida del adolescente y que influyan en su bienestar y desarrollo. Además pretende poder contribuir en el avance de una importante línea de investigación centrada en los estilos educativos que se derivan de la consideración conjunta de prácticas educativas concretas (García-Linares et al., 2014). Por último,



incluye en su concepción aquello que autores como Locke y Prinz (2002) ya advirtieron con anterioridad: la relevancia del factor contexto en el análisis de la crianza. Como estos autores afirman, los sujetos pueden sentir que la disciplina que sus padres ejercen puede estar sujeta al contexto concreto en la que acontece y que éstos aplican diferentes prácticas de crianza dependiendo de la situación específica. Este problema de identificación en la medición del *Parenting* es al que se ha intentado dar respuesta con la construcción del presente instrumento. Sin embargo, como Locke y Prinz (2002) afirman, conforma un reto el desarrollo de pruebas vinculadas a la medición de la efectividad e ineffectividad de las prácticas parentales. Esto es, ser capaz el instrumento de adaptarse a la especificidad requerida y, al mismo tiempo, mantener cierto grado razonable de generabilidad para su aplicación en diferentes grupos. Esto es más complejo aún, si se debe tener en cuenta de manera simultánea la relevancia del contexto en donde tiene lugar la interacción entre el padre y el hijo (Dix & Gershoff, 2001).

- Centrado en la Adolescencia. Ofrece una nueva herramienta de medición específica para la etapa adolescente. Con esto se pretende dar respuesta a la necesidad previamente identificada por la literatura y vinculada con la importancia de que los instrumentos se adapten a las características propias de cada etapa evolutiva, realizando modificaciones que se ajusten a las características propias de los hijos en etapas tempranas de la adolescencia o en el comienzo de la edad adulta (Hurley et al., 2013; Locke & Prinze, 2002). Durante la adolescencia pueden surgir problemas poco comunes durante la infancia tales como: delincuencia, depresión y problemas de autoestima (Kerr, Stattin, & Ozdemir, 2012). Los adolescentes pasan mas tiempo fuera de casa y supone un reto para

los padres la continuación en la crianza. Todo esto hace que la crianza durante la adolescencia sea un fenómeno cuya comprensión resulte interesante (Kerr et al., 2012).

- Centrado en la Percepción de los hijos. Pretende aportar una nueva opción de prueba que base la recogida de la información en las percepciones de los hijos. Autores como Barry, Frick y Grafeman (2008) sugieren la inclusión de la percepción de los hijos en todo estudio destinado a medir los efectos del *Parenting* sobre su bienestar, ya que lo determinante no es el comportamiento paterno en sí, sino la percepción que de éstos tengan los hijos (Richaud de Minzi, 2009). Esto se debe a las discrepancias observadas entre los reportes de padre e hijos (Palos & Ocampo, 2012). Por ejemplo, Gaylord, Kitzman y Coleman (2003) encontraron en sus análisis una tendencia de los padres a verse a sí mismos de una forma mas positiva de lo que lo hacen los hijos.
- Aplicable en diferentes contextos de estudio. Muchas de las pruebas creadas han sido diseñadas para la consecución de objetivos concretos en una investigación. Sin embargo, se aboga en la actualidad por la tendencia a crear escalas con una fundamentación teórica que otorgue significado y comprensión a las relaciones padres-hijos de manera general (Bersabé et al., 2003; Robledo-Ramón, & García, 2008), por lo que se ha diseñado una prueba que pueda ser aplicada en diferentes contextos de estudio.
- Adecuación psicométrica. Los datos obtenidos parecen indicar que el nuevo instrumento creado presenta una buena validez de constructo, convergente y discriminante. Constituye un instrumento prometedor para la medición de la crianza parental. Sin embargo, son varios los análisis restantes necesarios para poder realizar un estudio en profundidad sobre su bondad y sus cualidades. A pesar de los dos estudios empíricos llevados a cabo, no se puede afirmar que se ha obtenido una versión final del instrumento. Se trata de un

instrumento complejo en su análisis, centrado en la especificidad del binomio situación-conducta, con las dificultades de representatividad que ello conlleva. Además difiere a todo lo anterior y es ambicioso en la complejidad con la que pretende medir el constructo. Sin embargo, la versión actual del CCP compuesta por 24 ítems ha mostrado tener suficientes bondades psicométricas como para ser considerado un instrumento válido e incluirlo en este estudio centrado en la comprobación de un nuevo modelo teórico sobre el conflicto interparental.

#### **6.5.1. Limitaciones.**

Una de las principales dificultades encontradas a la hora de medir las propiedades psicométricas del instrumento propuesto, ha sido poder incluir un instrumento que hubiese sido previamente validado y que a su vez presentase un mismo enfoque y estructuración a la hora de medir la crianza parental. Ninguno de los dos instrumentos aplicados dentro de la presente investigación, el Cuestionario de Socialización Familiar (SOC-30) y la adaptación del Children's Report of Parent Behavior (CRPBI), conceptualizan sus dimensiones de la misma forma que el CCP. Además, tampoco presentan un sistema de respuesta tipo como el cuestionario diseñado. Por ello, resulta difícil el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

En relación al primer estudio, el instrumento diseñado por Herrero y colaboradores (1991) se compone de cuatro subescalas (Apoyo, Castigo/Coerción, Sobreprotección/ Control y Reprobación) cuyas puntuaciones permiten la categorización de las respuestas en cada una de las cuatro categorías de estilos formuladas desde la literatura. Es en este punto donde se encuentra la principal diferencia entre ambos instrumentos.

Concretamente, basan su sistema en una tipología con 4 tipos de familias, en base a un modelo bidimensional compuesto por dos ejes: Apoyo/Implicación (manifestaciones de apoyo y aceptación parental) y Coerción/Imposición (la conducta paterna busca suprimir las conductas no deseadas a través del uso de la privación y la coerción, física o verbal) (Musitu, 2000; Musitu & García, 2001). De la combinación de estas dos dimensiones definen los cuatro estilos recogidos: autorizativo (alta aceptación/ alta coerción); permisivo (alta aceptación/ baja coerción); autoritario (baja aceptación/ alta coerción). En comparación con Musitu y García (2001) que definen un estilo permisivo caracterizado por unos padres que consideran a sus hijos seres maduros a los que consultar en vez de imponer y que, en referencia a aspectos vinculados con disciplina y límites, no utiliza técnicas punitivas y de privación para el fomento de una adecuada conducta. Desde el modelo formulado en esta investigación, un estilo Permisivo es aquel que evita cualquier confrontación con el hijo que pueda deteriorar su relación con él. No se parte de la base de que lo consideren maduro o no, sino que estos padres simplemente basan su relación en la muestras de afecto y aceptación sin establecimiento de límites saludables, estructurados y flexibles. Esta conceptualización es compartida por otros autores como Betts, Gullone y Allen (2009), los cuáles señalan que desde este estilo se falla en la promoción de la toma de decisiones del hijo y del afrontamiento hacia los problemas, así como en el establecimiento y la verbalización de los pasos a seguir para el cumplimiento de metas a largo plazo. Además desde el modelo de Musitu y García, no se determina si existe o no algún tipo de actuación en pro del cumplimiento de las normas establecidas, consecución de acuerdos, seguimiento en el cumplimiento de tareas, etc. Por otro lado, define un estilo Autorizativo como aquel en el que se exhiben frecuentes y positivas muestras de afecto pero en el que, a su vez, se muestran altos niveles de coerción en su relación con el hijo. Esta conceptualización es contrapuesta a lo

expuesto por la Baumrind (1967, 1971) en su modelo y por otros autores a su vez (Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1994, Steinberg, Blatt- Eisengart, & Cauffman, 2006). De hecho, esta propuesta no es la única que disiente con la base de la propuesta original. Como describe la propia Baumrind (2012), existe una segunda tendencia en la actualidad de redefinición de la composición del estilo Autorizativo en donde se mantienen los altos niveles de apoyo originales pero se deja de lado la parte vinculada con la estructuración de normas. En contraposición a esta corriente, Baumrind (2013) afirma que los hijos responden mejor ante aquellos comportamientos enfocados hacia una orientación del comportamiento y una afirmación de poder definida y clara que mantiene la jerarquía padre-hijo. Propuesta que se secunda desde el presente modelo formulado.

Todo lo anterior es principalmente reflejo de la controversia existente en relación a la dimensión control. Como afirman García-Linares y colaboradores (2014), este hecho puede ser consecuencia de la propia complejidad que encierra el concepto. Dentro de esta dimensión se incluyen aspectos tanto de establecimiento y aplicación de normas, aspectos punitivos por incumplimiento, y factores relacionados con la supervisión de la vida del hijo (Oliva & Parra, 2004).

No obstante, lo anterior descrito no implica que en todo contexto y cultura el estilo Autorizativo sea la mejor opción de crianza para la promoción del bienestar en el hijo (Bradley & Corwyn, 2005). Son diversos los estudios que, en contextos Afro-Americanos, asiáticos e hispanoamericanos, han observado como el estilo Autorizativo no es la mejor opción para la consecución de dicho objetivo (Chao, 2001; Simons, Lin, Gordon, Brody, Murry, & Conger, 2002; Zayas & Solari, 1994). Debido a esta disparidad en los resultados, es importante puntualizar si los resultados obtenidos en una investigación son consecuencia de la

conceptualización de partida o del contexto de medición (Kim & Rohner, 2002). Es en el caso de la variable contexto, donde se observan las principales diferencias en relación a aquel estilo más beneficioso. Concretamente, en estudios llevados a cabo con participantes de clase media pertenecientes a países europeos, la mayoría de estudios recogen el estilo Autorizativo como el más beneficioso. Con respecto al factor conceptualización, la mayoría de estudios que han obtenido datos concluyentes en relación a la adecuación del estilo Permisivo, han sido diseñados en base a la propuesta teórica formulada por dichos autores y aplicando para la recogida de información los instrumentos desarrollados dentro de su modelo. (Alonso-Geta, 2012; García & García, 2009; Musitu & García, 2004). Con ello, no se pretende afirmar que una de las conceptualizaciones es mejor que la otra. Simplemente se ofrece una posible explicación a la diversidad de resultados obtenidos entre las investigaciones.

Cómo se ha venido describiendo, los resultados obtenidos no confirman en su totalidad la validez y fiabilidad del instrumento. Ante la imposibilidad de inclusión en el estudio de una prueba ya validada con un esquema y modelo teórico de base similar, los datos obtenidos no permiten extraer conclusiones sólidas sobre los análisis resultantes. De ahí la cautela con la que debe tomarse en consideración los resultados obtenidos y la necesidad de continuar trabajando a través de la aplicación de diferentes estudios con población diversa y temática diferente. Esta inexistencia de instrumentos actuales que conceptualicen del mismo modo la crianza parental se refleja, por un lado, en las variables incluidas. Si bien es verdad que todas las dimensiones recogidas en el CCP están presentes en modelos teóricos e instrumentos previos, ninguno de ellos aglomera el cómputo total de elementos aplicados en este cuestionario ni los formula de la misma exacta manera. Un ejemplo claro de este punto hace referencia a la dimensión “Normas”

del CCP. Aunque las dimensiones que la componen han sido ampliamente utilizadas en la literatura, su formulación contrasta con lo establecido.

A su vez son otras las limitaciones a destacar en los estudios relativos a la construcción del instrumento:

1. Algunas de las variables recogidas en la literatura no están reflejadas dentro del modelo bidimensional del instrumento y cuya relevancia puede ser interesante. Por ejemplo caos o desorganización (Meunier, Wade, & Jekins, 2012), coerción (Sparkman, 2012) o el uso de técnicas de chantaje (Rosa-Alcázar et al., 2014). Además, el Cuestionario de Competencias Parentales únicamente recoge la percepción de los hijos sobre la conducta de crianza de los padres. Aunque es relevante la percepción del hijo, la metodología más adecuada es aquella que obtiene información por parte de todas las partes implicadas.
2. Por otro lado, a pesar de que se pretende contribuir en el avance de la comprensión de esta área de estudio a través de la matización en la definición de algunos de los estilos ya recogidos en la literatura y la propuesta de un nuevo estilo de crianza (el Ambivalente), existen otras opciones recogidas en la bibliografía que no han sido insertadas en el modelo teórico formulado. Un ejemplo puede ser la inclusión del estilo sobreprotector identificado por Schafer (1997), el cual se caracteriza por altos niveles de respuesta y demanda. En otro orden, el estilo Ambivalente descrito, proporciona en su formulación posibles explicaciones sobre la ausencia de estabilidad en las prácticas de crianza. Concretamente, se proponen factores de cansancio y estado anímico alterado. Los resultados significativos observados no nos permite

- determinar si ambos factores tienen un peso compartido en la explicación, o es uno de ellos el que define los resultados.
3. En lo referente a los análisis estadísticos realizados, otro grupo de limitaciones encontradas hacen referencia a los procedimientos psicométricos aplicados. Los resultados obtenidos son producto de la realización de una serie de estrategias de análisis de carácter exploratorio, por lo que es necesario continuar con esta fase de análisis estadísticos desde las muestras del estudio y en futuras investigaciones. Será necesaria la puesta en marcha y consideración de una serie de estrategias de análisis más complejas y específicas con el fin de obtener un instrumento con una alta fiabilidad y validez, que permita a los profesionales poder contar con una herramienta de evaluación eficaz y completa para el tema sobre el que ha sido construido.
  4. Al mismo tiempo, la complejidad inherente a una formulación de respuestas específicas parentales que resulten representativas conlleva dificultades a la hora de poder confirmar dicha representatividad para todos los sujetos que respondan al cuestionario. Hay diferencias de edad, género, características intrapersonales y circunstancias familiares particulares que pueden diferir con la actuación específica presentada. Este punto debe continuarse con procesos de mejora para lograr una especificidad lo más generalizable posible.
  5. Por otro lado, el tamaño de la muestra del estudio es insuficiente para la realización de ciertos análisis estadísticos. Además, en ambos casos, los participantes provienen de una población general con estructuras familiares definidas y con un funcionamiento, en general, adaptado y saludable. A través de este cuestionario se obtiene información sobre la manera específica en que cada uno de los padres



responden para cada situación específica, otorgando información detallada sobre la variabilidad de esas conductas dentro de este contexto de aplicación. No obstante, no se puede afirmar que este instrumento sea igual de válido para poblaciones clínicas y/o con problemática familiar no incluida. Por ello, se requiere de nuevos estudios centrados en otros colectivos para poder afirmar que posee capacidad suficiente para la medición del constructo del *Parenting* en dichos contextos.

6. En lo referente a la edad de los sujetos, aunque se trata de una propuesta específica para la etapa adolescente, (12 a 17 años). Un conjunto limitado de ítems es más probable que pueda resultar menos representativo para algunos de los sujetos de edades más tempranas. Por ejemplo, en temas relacionados con salir de fiesta con los amigos. Además, se trata de un prueba extensa cuyo sistema de respuesta exige al sujeto que contesta, altos niveles de concentración para poder captar los matices de respuesta de un estilo a otro y así poder seleccionar aquella que sea más acorde a su realidad familiar.
7. Aun habiendo sido aplicados dos estudios empíricos con un objetivo común centrado en la medición de las propiedades del instrumento, en ambos casos se han realizado estudios transversales con una única pasación por muestra, destacando así las limitaciones inherentes a este tipo diseño. Los resultados obtenidos no permiten establecer la estabilidad de los resultados, ni las posibles relaciones entre las dimensiones incluidas.

#### **6.5.2 Líneas futuras.**

Son varios los puntos a seguir para poder concluir el proceso de construcción del Cuestionario de Competencias Parentales. En primer lugar, se debe continuar trabajando en el análisis de la representatividad de las respuestas obtenidas. Es necesario realizar un análisis de verificación sobre la capacidad de cada una de las opciones de respuesta para poder ofrecer la mayor representatividad en las conductas de crianza recogidas; de tal manera que a la hora de contestar, los sujetos vean reflejados en los reactivos presentados aquella realidad que identifica dentro de su contexto familiar y que, a la vez, éstas opciones recojan de forma clara e independiente cada uno de los cinco estilos de crianza. Se debe continuar la secuencia de análisis, pasando de un enfoque exploratorio a uno confirmatorio. Para ello, es necesario establecer una estrategia y sistema de análisis que permita su realización. Uno de los factores que pueden favorecer este punto, es el diseño y aplicación de nuevos estudios en donde se aplique el CCP con adolescentes en diferentes colectivos y contextos.

En primer lugar, se pueden realizar nuevos intentos de análisis a través de la inclusión de otras opciones de instrumentos ya validados que ayuden a profundizar en la validez convergente del instrumento. Una de las opciones que se baraja como adecuada sería la utilización del “Parental Authority Questionnaire” (PAQ; Buri, 1991). No consta hasta la fecha que una adaptación de este instrumento haya sido publicada. Sin embargo, se trata de una opción interesante al ser un cuestionario que, a diferencia del SOC-30, analiza los modelos disciplinarios llevados a cabo por los padres desde la tipología propuesta por Baumrind en adolescentes. Conceptualización incluida en el modelo teórico desde el que parte la construcción del CCP.

Una segunda opción es la inclusión de otras variables y dimensiones vinculadas directa o indirectamente con la crianza y que han sido identificadas por la literatura como principales. Por

un lado, se encuentran factores intrapersonales como son aspectos vinculados con la emoción (Dix & Gershoff, 2001; Duncombe et al., 2012). Esto es, cómo se vive a nivel emocional la experiencia de crianza por parte del adolescente, cómo se expresan las prácticas de crianza a nivel emocional, el clima que impera dentro del hogar, etc. Por otro lado, siguiendo algunas de las directrices actuales dentro del área del *Parenting*, variables biológicas y de corte genético (Belsky & Beaver 2011), sobre todo en relación a posibles diferencias en hermanos que conviven en el mismo hogar, variables vinculadas a aspectos de personalidad y psicopatología (Van den Akker, Dekovic, Asscher, Shiner, & Prinzie, 2013), y diferencias en temperamento (regulación) (Ganiban Ulbricht, Savdino, Reiss & Niderhiser, 2010). Por otro lado, aspectos vinculados al contexto y su estructura, así como elementos que pueden afectar a lo que resulta normativo dentro de una familia. Ejemplos de esta especificidad del entorno son: aspectos focalizados en la limpieza y orden del hogar y/o aspectos vinculados al apego (afecto y atracción de los hijos hacia los padres).

Además, como señalan los autores Aguilar y colaboradores (2011), los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, sino que poseen rasgos personales, ideas y deseos diferentes. Por ello, es necesario realizar futuros análisis que se centren en el papel que factores como el género, la edad y la estructura familiar desempeñan en su percepción, así como evaluar la capacidad del instrumento para ser utilizado con diferentes grupos socioeconómicos y culturales (Bailey, 2005). En relación a la variable género, los análisis llevados a cabo desde esta investigación han estado más enfocados en las diferencias percibidas para cada uno de los progenitores en aspectos relacionados con la crianza. Sería interesante continuar con esta línea y medir el impacto que la congruencia e incongruencia entre los estilos de crianza de los padres tienen en el hijo. A su vez, también sería conveniente en el estudio de sus propiedades, su

aplicación en población clínica y colectivos específicos para analizar su representatividad y estructura en diferentes grupos de población con características particulares.

También sería interesante la aplicación de un estudio que midiese la bidireccionalidad de las relaciones entre padre e hijos, según la cual ambos agentes implicados en la relación ejercen influencias sobre el desempeño del otro y afectan a los comportamientos y respuestas (Palacios 1999), aspecto recogido desde el modelo propuesto pero que no ha podido ser medido a través de este estudio. Para ello, es necesario el diseño y aplicación de un estudio longitudinal que nos arroje luz sobre los componentes, direcciones y efectos de estas relaciones.

Con respecto a las dimensiones que incluyen el cuestionario, aunque se decidió eliminar la variable comunicación como elemento aparte por considerarse que quedaba recogida a lo largo de los diferentes ítems presentados, pudiera ser interesante incluir aspectos específicos y directos sobre la comunicación entre padre e hijos. No únicamente en aspectos sobre normas, límites, etc. También la manera en que se comunican opiniones y éstas se respetan. Por ello, se plantea la reinclusión del ítem que versa sobre la libertad de expresión en la relación con los padres. Asimismo, es necesario continuar trabajando en la parte punitiva del instrumento. En la primera sección de la escala no se evalúa el modo en que se sanciona o reprende los comportamientos no deseados, sino que se centra más en aspectos de estabilidad, adaptabilidad, cercanía de las relaciones, etc. No obstante, la incorporación de esta última dimensión permitiría un estudio más holístico del *Parenting*.

Una vez quede la estructura del instrumento bien definida y se obtengan datos que corroboren una validez sólida del instrumento, el siguiente paso sería la construcción de una versión del cuestionario para padres. Sobre el 90% de los autoinformes se basan en la percepción de los padres o hijos y no ambos (Dix & Gershoff, 2001). Es por ello que, muchos de los

instrumentos desarrollados en la actualidad cuentan con versiones aplicables tanto para padres como hijos (Robledo-Ramón & García, 2008), resultando aconsejable la consecución de dicha tendencia por la riqueza con la que permite estudiar este constructo.

En definitiva, es necesario continuar trabajando en el análisis de este cuestionario si se quiere poder ofrecer lo que desde la investigación se reclama: necesidad del desarrollo y análisis de pruebas sólidas a nivel psicométrico que proporcionen datos válidos sobre las respuestas de los sujetos y que puedan ser aplicados tanto en contexto clínico como en población general (Hurley et al., 2013).



## **7. FASE 2: VERIFICACIÓN DE LA BONDAD MÉTRICA DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA POBLACIÓN ADOLESCENTE.**

### **7.1. OBJETIVOS.**

La finalidad de esta segunda fase es el análisis de la bondad métrica de aquellos instrumentos empleados en el estudio que carecen de una adaptación española para población adolescente: La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional, el Cuestionario de Estilos de Humor y la Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar. Para ello, se lleva a cabo un análisis de las características de los participantes para estas variables de desregulación emocional, sentido de humor y seguridad emocional en el sistema familiar. El objetivo es poder incluir en la fase tres, índices fiables y únicos de estas variables a partir de las puntuaciones de los cuestionarios. Los objetivos de este estudio quedan recogidos en la Tabla 7.1.

Tabla 7.1

*Objetivos de análisis de la Fase 2*

| Variables                                  | Dimensiones                                                                                                                                                                                                                                            | Instrumentos                                                                   | Objetivo Común                                                                                     | Validez concurrente                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desregulación Emocional                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No Aceptación de las emociones</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Impulso</li> <li>- comportamentales</li> <li>- Conocimiento</li> <li>- Estrategias emocionales</li> <li>- Claridad de las emociones</li> </ul> | Escala de Dificultades de la regulación emocional (DERS; Gratz & Roemer, 2004) | <p>Validez de Constructo</p> <p>Análisis de fiabilidad de la escala</p> <p>Validez concurrente</p> | <p>Correlación con sintomatología a través del:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Youth Self-Report</i></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                     |
| Humor                                      | <p>Estilo de humor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afiliativo</li> <li>- De Autoafirmación</li> <li>- Agresivo</li> <li>- Descalificativo</li> </ul>                                                                                     | Cuestionario de Estilos de Humor (HSQ; Martin et al., 2003)                    |                                                                                                    | <p>Correlación con sintomatología y regulación emocional a través de las escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Youth Self-Report</i></li> <li>- <i>Escala de dificultades en la Regulación Emocional</i></li> </ul>                                                                                                               |
| Seguridad Emocional en el Sistema Familiar | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupación</li> <li>- Seguridad</li> <li>- Evitación</li> </ul>                                                                                                                                             | Escala de Seguridad en el Sistema Familiar (SIFS; Davies & Forman, 2005)       |                                                                                                    | <p>Correlación con las variables de conflicto interparental, valoraciones sobre el conflicto y estilos de crianza a través de las escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Escala de Conflicto interparental desde la Perspectiva de los hijos (CPIC)</i></li> <li>- <i>Cuestionario de Competencias Parentales (CCP)</i></li> </ul> |



## 7.2 METODO

### 7.2.1 Participantes.

Para este estudio se extrajo una muestra de conveniencia de la población adolescente en etapa escolar de la provincia de Bizkaia. En total participaron las aulas de 1º, 2º, 3º y 4º de dos centros públicos (412 sujetos) y cuatro privados (638 sujetos), conformando una muestra final de 1058 sujetos con edades comprendidas entre los 11 y 17 años. La media de edad de los participantes fue de 14.35 años ( $DT= 1.23$ ), siendo el 42.7% chicos y el 57,1% chicas.

El 77.4% de las madres y el 78.1% de los padres estaban casados, y el 11.8 % de las madres y el 11.1% de los padres estaban separados. En el caso de las madres, el 2.8% estaban solteras, el 1,6% viudas y el 2.8% emparejados en nuevas parejas. En el caso del padre, el 2.2% estaban solteros, el 0.6% viudos, el y 3.7% emparejados con nuevas parejas.

Tras realizar un primer análisis exploratorio de los datos sociodemográficos y de los cuestionarios ya contestados, se aplicaron los dos siguientes criterios de inclusión con el objetivo de homogeneizar el grupo:

1. La existencia de una relación entre ambos progenitores. En el caso de esta investigación, esta variable criterio de selección no se centró en el tipo de estructura familiar, sino en el grado y calidad de la relación de sus miembros. No es elemento determinante si los padres están o no separados, pero sí que continúe existiendo un contacto en caso de estarlo. Además, dadas las características y finalidad del estudio, el grupo de sujetos provenientes de familias monoparentales fue excluido de los

2. análisis, al centrarse en el funcionamiento de las relaciones interparentales y de crianza entre progenitores, siendo imposible su análisis en este tipo de estructura concreta. En base a este primer criterio, un total de 98 participantes fueron excluidos del estudio.
3. El número total de valores perdidos en el cuestionario. Aquellos cuestionarios que tuviesen más del 10% de ítems de cualquiera de las escalas sin contestar, fueron excluidos del estudio. En base a este criterio, 152 cuestionarios fueron eliminados.

La muestra resultante estuvo compuesta por 808 sujetos, el 41.4% chicos y el 58.6% chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años y con una edad media de 14.46 años (D.T= 1.87).

### **7.2.2 Instrumentos (Anexo 8).**

En primer lugar se presentan el conjunto total de instrumentos que fueron adaptados en este estudio. En segundo, la relación de instrumentos ya validados que han sido empleados para la medición de la validez concurrente de los cuestionarios adaptados en esta fase.

#### ***7.2.2.1 Instrumentos a validar en esta fase.***

*7.2.2.1.1 Escala dificultades en la Regulación emocional (Difficulties in Emotion Regulation Scale. DERS; Gratz & Roemer, 2004).*

Las principales razones que llevaron a la inclusión de esta escala para la medición de la dimensión “regulación emocional” fueron: sus robustas propiedades psicométricas, su extenso uso para el estudio de este constructo en población adolescente, su concepción multidimensional y su interés específico por el contexto y la situación.

Fue desarrollada por Gratz y Roemer en 2004, buscando analizar el rol de los déficits de regulación emocional en el desarrollo y mantenimiento de dificultades clínicas en adultos. Supuso una respuesta a la falta de medidas adecuadas que en 2004 abordaban de manera holística y detallada esta dimensión, respetando así su complejidad. Frente a propuestas previas unidimensionales que enfatizaban de manera aislada una única faceta del constructo (por ejemplo: control de la experiencia emocional, control de su expresión o modulación de la experiencia emocional), el presente instrumento pretende medir de manera simultánea cuatro dominios de la regulación emocional: a) comprensión y entendimiento de las emociones, b) aceptación de las emociones, c) habilidad para la puesta en marcha de comportamientos dirigidos al cumplimiento de un objetivo y freno de los impulsos comportamentales cuando se experimentan emociones negativas y, d) acceso a estrategias de regulación percibidas como efectivas, flexibles y adaptadas a la situación que permitan la modulación de las propias respuestas emocionales experimentadas. Desde este modelo, la ausencia de cualquiera de estas habilidades conforma un reflejo de dificultades de regulación emocional por parte del sujeto o desregulación emocional.

Su estudio original fue llevado cabo con una muestra conformada por 357 estudiantes universitarios. El instrumento se compuso de 41 ítems en su primera versión, dirigidos a la medición de la capacidad y respuesta emocional del sujeto ante situaciones de estrés. Como consecuencia de este foco de interés, un amplio grupo de estos reactivos comienzan con el enunciado “Cuando me siento enojado...”. Cuenta con un sistema de respuesta tipo likert de 5 niveles de frecuencia (1= casi nunca a, 5= casi siempre), recodificando las puntuaciones de tal manera que a mayor puntuación, mayor dificultad para el manejo de las emociones. Los resultados obtenidos indicaron un estructura final de 36 ítems distribuidos a lo largo de 6

factores: no aceptación de las respuestas emocionales (No aceptación; 6 ítems), dificultad para emplear comportamientos dirigidos al cumplimiento de objetivos cuando se experimentan emociones negativas (Objetivos; 5 ítems), dificultades en el control de impulsos cuando se experimentan emociones negativas (Impulso; 6 ítems), falta de conocimiento de las emociones (Conocimiento; 6 ítems), acceso limitado a estrategias de regulación (Estrategias; 8 ítems) y falta de claridad emocional (Claridad; 5 ítems). Del mismo modo, obtuvo altos niveles de fiabilidad tanto para la escala general ( $\alpha = .93$ ) como para las subescalas ( $\alpha > .80$ ) (Gratz & Roemer, 2004), y una adecuada validez de constructo (Tull & Roemer, 2007).

A pesar de ser diseñado con población joven-adulta, esta versión original ha sido al mismo tiempo aplicada en estudios con población adolescente general (Bender et al., 2012; McEwen & Flouri, 2009) y clínica (Harrison, Sullivan, Tchanturia, & Treasure, 2009; Sharp et al., 2011), demostrando ser una herramienta igualmente válida para este colectivo. Es en 2009 cuando, ante la necesidad de nuevas pruebas dirigidas a individuos que se encuentran en esta etapa de desarrollo y con el objetivo de medir de manera específica su propiedades psicométricas con adolescentes, Winberg y Klonsky (2009) desarrollan la primera investigación centrada en su análisis métrico para adolescentes. Los resultados obtenidos en su estudio con 700 participantes de entre 13 y 17 años de edad, respaldan la estructura de 6 factores con un índice de fiabilidad alto para la escala general ( $\alpha = .93$ ) y sus subescalas ( $\alpha > .80$ ).

Una segundo estudio psicométrico con población adolescente es aplicado por Neuman, van Lier, Gratz y Koot en 2010, el cual contó con 870 participantes con edades comprendidas entre los 11 y 17 años. En la misma línea que la investigación anterior, se replicó la estructura original para población adulta a excepción del ítem 33 de la escala de objetivos. A su vez, mostró un elevado índice de fiabilidad para sus subescalas ( $\alpha = .72$  a  $.87$ ). Por último, Perez, Venta,

Garnaat y Sharp (2012) también mostraron la validez de esta prueba para adolescentes hospitalizados, con una estructura de 6 factores.

Sin embargo, este patrón de resultados no ha sido siempre replicado. Por ejemplo, diversos autores han indicado una falta de representatividad de la escala “Conocimiento” como constructo de orden superior para regulación emocional, proponiendo así una estructura final de 5 factores donde esta dimensión es eliminada del instrumento (Bardeen, Fergus, & Orcutt, 2012; Tull, Barret, Mcmillan, & Roemer, 2007; Tull, Gratz, Latzman, Kimbrel, & Lejuez, 2010). En esta misma línea, otros autores que han respaldado la estructura factorial original del instrumento, también han obtenido índices bajos e incluso no significativos de correlación entre esta subescala y el resto (Gómez-Simón, Penelo, & de la Osa, 2014; Neumann et al., 2010).

Por otro lado, este instrumento cuenta con versiones adaptadas a otros contextos culturales. Entre otros, ha sido adaptado a contexto turco con dos estudios con población adulta y adolescente respectivamente. En estos estudios se obtiene una estructura igual a la original, así como validez concurrente y de constructo para el instrumento (Ruganci & Gençöz, 2010; Saritas-Atalar, Gençöz, Tüllin, & Özen, 2014). También existe una versión Koreana que difiere de la original al validar una estructura de 5 factores (Cho & Hong, 2013).

A nivel europeo, se cuenta con diversas adaptaciones: dos versiones italianas, una para población clínica y general universitaria con adecuada validez concurrente y misma estructura, y una segunda con población adulta, siendo respaldada la estructura factorial del instrumento únicamente a nivel exploratorio (Giromini, Velotti, Campora, Bonalume, & Zavattini 2012; Sighinolfi, Pala, Chiri. Marchetti, & Sica, 2010); una versión francesa en población universitaria, la cual obtuvo la misma estructura factorial excepto para los ítems 3 y 23 (Dan-Glauser &

Scherer, 2013); y una versión griega, desarrollada en población general adulta que confirma la estructura inicial (Mitsopoulou, Kafetsios, Karademas, Papas, & Tefanikis, 2012).

Por último, se tiene conocimiento de tres adaptaciones al castellano, dos en contexto nacional para población adulta (Hervás & Jódar, 2008) y adolescente (Gómez-Simón et al., 2014), y una mexicana llevada a cabo con adolescentes (Tejeda, García, González-forteza, & Palos, 2012). Los resultados para estas investigaciones son mixtos, respetando únicamente la estructura inicial propuesta por los autores, la versión de Gómez-Simón y colaboradores. Por ejemplo, la versión mexicana desarrollada con adolescentes con una edad media de 13.1 años está compuesta por 24 reactivos distribuidos en 4 factores distintos a los del instrumentos original.

En contexto nacional, Hervás y Jodar (2008) tras aplicar el cuestionario a 254 adultos, obtienen un cuestionario compuesto por 28 reactivos reorganizados en 4 escalas con estructura y composición diferente a la original: Descrontrol, Rechazo, Interferencia, Desatención y Confusión, y con unos niveles de fiabilidad que oscilaban entre .72 y .87. Mientras, como anteriormente ha sido mencionado, Gómez-Simón y colaboradores (2014) han llevado a cabo un estudio que cuenta con un total de 653 adolescentes de entre 12 y 17 años, obteniendo un nivel de ajuste moderado para una estructura de 6 factores. Finalmente, se reportaron adecuados índices de fiabilidad para la escala general ( $\alpha = .88$ ) y entre moderados y ajustados para las subescalas ( $\alpha = .62$  a  $.84$ ). Esta adaptación no pudo ser empleada en la presente investigación, al ser llevada a cabo con anterioridad a la publicación de dicho trabajo de adaptación.

7.2.2.1.2 *Cuestionario de estilos de humor (Humor Styles Questionnaire, HSQ. Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray, & Weir, 2003;*

Las razones que llevan a la selección de este instrumento, a pesar de carecer de adaptación previa para población española adolescente, fueron: su sólida base conceptual, su carácter multidimensional y su capacidad para medir tanto formas adaptativas como desadaptativas del humor.

Parte de una conceptualización multidimensional del humor con diversas características que se relacionan entre sí. Para ello, selecciona aquellos factores vinculados al sentido de humor que han demostrado estar relacionados con el bienestar de la persona, colocando el uso del humor como mecanismo de afrontamiento en un lugar central de su modelo. En concreto, se centra en las funciones intrapsíquicas e interpersonales del humor que las personas utilizan en su vida cotidiana, particularmente aquellas que se consideran mas relevantes para el bienestar psicosocial.

Este cuestionario surge con la finalidad de generar una nueva medida que recoja de manera adecuada aquellas dimensiones del humor relevantes para la salud mental y física de las personas, distinguiendo para ello entre las funciones adaptativas y desadaptativas de este constructo, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Pretende medir la manera específica en que los individuos usan o expresan humor, aspectos ausentes en las opciones de instrumentos disponibles hasta esa fecha. Para ello desarrollan el “Cuestionario de estilos de humor”, una nueva medida multidimensional (basado en un modelo 2x2) que mide 4 dimensiones relacionadas con usos o funciones diferentes del humor en la vida diaria. Dos de estas dimensiones se conciben como facilitadoras o conductoras de bienestar psicológico (humor afiliativo y de autoafirmación), mientras las otras dos constituyen componentes potencialmente

perturbadores del bienestar (agresivo y descalificativo). En total, estas cuatro escalas están compuestas por 60 reactivos en su versión inicial. Tras su estudio empírico aplicado a un total de 485 participantes (340 universitarios y 145 adolescentes con una edad media de 19.3 y 15.4 años respectivamente), se obtiene una estructura final de 32 ítems con un sistema likert de respuesta de 7 niveles centrados en el grado de acuerdo del sujeto para cada uno de los reactivos (1= totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). El instrumento muestra un buen nivel de ajuste en su análisis factorial confirmatorio, así como índices de fiabilidad adecuados para sus subescalas ( $\alpha = .77$  a  $.81$ ). Del mismo modo, se obtiene fiabilidad test-retest ( $\alpha = .80$  a  $.85$ ). Por otro lado, se observan índices de correlación bajos entre las diferentes escalas del estudio, lo que sugiere que son relativamente distintas unas de otras. De este modo se descarta una estructura de segundo orden a favor de una compuesta por 4 variables latentes. Por último, los datos también sugieren que el instrumento posee validez de constructo (Martin et al., 2003).

Este instrumento cuenta con diferentes versiones culturales. Entre otras, ha sido adaptado en contexto venezolano para sujetos de entre 16 y 32 años. Sus resultados muestran una escala conformada por 24 ítems distribuidos en 4 escalas (mismos componentes que el modelo original). Los índices de fiabilidad de las escalas oscilan entre  $.55$  y  $.75$  y se demuestra una validez convergente para el instrumento resultante (Koch, 2008).

Del mismo modo, se ha adaptado a otros países como Argentina (estudio llevado a cabo con 273 trabajadores. Esta versión se compone de 27 reactivos, obteniendo para la escala total un índice de fiabilidad de  $.74$ ) (Torres & Feldman, 2009), Bélgica (Participan 94 adolescentes y universitarios. En este caso se replica la estructura de 4 escalas con 32 reactivos en total. Muestra índices fiabilidad adecuados, los cuales oscilan entre  $.70$  y  $.75$ ) (Saroglou & Scariot, 2002) y Perú (315 estudiantes universitarios participan en esta investigación la cual obtiene un estructura



de 4 factores compuestas por 28 reactivos. A su vez, muestra un índice de fiabilidad total adecuado de .78, y validez convergente) (Cassaretto, Patricia, & Universidad, 2009).

En población española ha sido aplicada una versión traducida del cuestionario en un estudio transcultural con población española, pero se desconoce los resultados psicométricos de esta adaptación (Menidburo & Páez, 2011).

*7.2.2.1.3 Escala de Seguridad emocional en el sistema familiar (Security in the Family System; Forman & Davies, 2002).*

Diseñada por Davies y Forman (2005) como una medida de autoinforme sobre la confianza percibida por los hijos en relación a la capacidad de la familia como fuente de protección, estabilidad y apoyo.

Esta escala se compone de un total de 22 reactivos con un diseño de respuesta tipo likert con 4 niveles que recogen el grado de acuerdo para cada una de las afirmaciones planteadas (1= completamente en desacuerdo a 4= completamente de acuerdo).

Para su diseño, se toma como base la Teoría de la Seguridad Emocional (Davies & Cummings, 1994) y su finalidad es poder evaluar la valoración global de los hijos sobre su unidad familiar en términos de amenaza y seguridad (Forman & Davies, 2005). Adicionalmente, otro de los pilares sobre los que se sustenta su diseño hace referencia a la hipótesis de “Especificidad del Vinculo” (Davies & Forman, 2002), según la cual, existe un riesgo de desarrollo de patrones de desadaptación en función de la estrategia insegura empleada por el niño. Aquéllos que hicieran uso de estrategias evitativas tenderían a minimizar el malestar subjetivo y la importancia de las relaciones familiares, mostrando una mayor tendencia a manifestar sintomatología externalizante. Sin embargo, aquellos que desarrollasen un patrón de

preocupación ante las dificultades familiares, mostrarían mayor tendencia al desarrollo de sintomatología internalizante. Guiados por esta hipótesis, crearon este instrumento organizado en tres escalas que recogen tres estrategias para la preservación de la seguridad emocional: preocupación, inseguridad y desapego.

El estudio original contó con una muestra de 853 participantes con edades comprendidas entre 10 y 15 años (Forman & Davies, 2005). Sus resultados replican la estructura factorial propuesta por los autores: un modelo de tres factores moderadamente interrelacionados con unos índices de ajuste aceptables (Preocupación, Seguridad y Evitación). Los índices de consistencia interna fueron adecuados para este conjunto de escalas ( $\alpha=.82$  a  $.88$ ).

En población española, este cuestionario ha sido aplicado en el estudio llevado a cabo por López Larrosa y colaboradores en 2012. Sin embargo, los autores no ofrecen datos psicométricos del instrumento empleado, quedando sin especificar si se trata de una adaptación del instrumento o únicamente una traducción del mismo que no ha sido analizada.

El único estudio existente publicado se vincula con el trabajo Doctoral desarrollado por Iriarte (2012) en el cual, tras un proceso de traducción y retrotraducción de la escala, se analizó empíricamente las propiedades psicométricas del instrumento en población universitaria. A pesar de que esta versión no puede ser utilizada en el presente estudio al haber sido llevada a cabo con un colectivo de diferente edad, si puede servir como guía para la interpretación de los datos.

La autora replicó con sus resultados una estructura de 3 factores interrelacionados compuestos por 20 ítems, tras eliminar los ítems 8 y 14 por su pobre ajuste. El análisis factorial confirmatorio, reveló una estructura de segundo orden con un buen ajuste. También se obtuvo una adecuada consistencia interna tanto para la escala global ( $\alpha=.92$ ) como para su subescalas ( $\alpha=$  de  $.79$  a  $.91$ ).

Sin embargo, son muy pocos los estudios que han analizado su bondad de ajuste. Es necesario analizar sus propiedades psicométricas antes de poder comprobar el modelo conceptual propuesto.

### **7.2.2.2 Instrumentos con adaptación previa**

*7.2.2.2.1 Escala de Conflicto Interparental desde la Perspectiva de los hijos (Children's Perception of Interparental Conflict. CPIC; Grych, Seid, & Fincham, 1992)*

Este instrumento fue seleccionado por sus virtudes psicométricas y utilidad conceptual, sustentada en un modelo teórico sólido y altamente respaldado empíricamente a la hora de medir el conflicto interparental desde la perspectiva de los hijos (Marcus, Lindhal & Malik., 2001; Richmond & Stocker, 2007; Shelfield, 2002).

Fue desarrollado por Grych y colaboradores (1992) tomando como punto de partida el Modelo Cognitivo-Contextual (Grych & Fincham, 1990), enfoque que pretende ofrecer un marco de referencia con el que poder comprender y explicar los diversos efectos posibles que el conflicto puede ejercer en el hijo. En concreto, surge con el objetivo de base de poder refutar y analizar en profundidad los resultados empíricos obtenidos a través de este modelo.

El cuestionario original consta de 49 ítems distribuidos en 9 escalas: 5 referentes a las dimensiones propias del conflicto (frecuencia, contenido, intensidad, estabilidad y resolución) y 4 centradas en las propias valoraciones que los hijos formulan sobre el conflicto (amenaza percibida, eficacia de afrontamiento, autoculpa y triangulación). Su sistema de respuesta se compone de un escala likert de 3 niveles centrados en el grado de verdad de cada una de las afirmaciones incluidas a la hora de describir lo que acontece en su hogar, independientemente de si este es intacto o no, ya que se centra en las relaciones y no en la estructura (1= Verdadero, 2=

Casi Verdadero; 3= Falso). En este caso, a mayor puntuación, mayor negatividad y destructividad percibida en las relaciones de sus padres.

En su estudio original se emplearon dos muestras independientes de 222 y 114 niños con edades comprendidas entre los 9 y 12 años. Los resultados obtenidos arrojaron una estructura de tres factores: propiedades del conflicto (frecuencia, intensidad y resolución), autculpa (contenido y autculpa) y amenazas (percepción de amenaza y eficacia de afrontamiento), obteniendo todas ellas niveles aceptables de consistencia interna (.68 a .76), así como de fiabilidad test-retest ( $\alpha = .68$  a .76). Al mismo tiempo, estos resultados permitieron respaldar la validez de criterio y concurrente del instrumento.

Para la etapa adolescente, han sido varios los estudios que han buscado comprobar la idoneidad de esta escala. Moura y colaboradores (2010) mostraron, en su estudio con sujetos de entre 14 y 15 años, cómo el CPIC presentaba buenas propiedades psicométricas y la misma estructura factorial que el original. Ahora bien, otros no han sido capaces de replicar esta estructura (Bickman & Fiese, 1997), a pesar de obtener un adecuado comportamiento psicométrico del instrumento. Esto mismo sucede en el estudio llevado a cabo por Nigg y colaboradores (2009) con adolescentes de entre 6 y 18 años que presentan niveles clínicos de sintomatología externalizante. En este caso, se obtuvo una estructura de 4 factores compuesta por 28 ítems. Por otro lado, Kline, Wood y Moore (2003) desarrollaron una versión reducida de 13 ítems con participantes de entre 17 y 36 años, que mostró tener unos índices psicométricos adecuados.

En este estudio se emplea la versión adaptada por Irarugi, Martinez-Pampliega, Sanz, Cosgaya y Muñoz (2007). El objetivo de su investigación fue poder abreviar este cuestionario, incluyendo para ello aquellos reactivos cuya contribución a la consistencia interna de la escala

fuera mayor y que conformasen una estructura uniforme de la factorización y mayores pesos factoriales en cada una de las subescalas. Para ello, se aplicó un diseño racional de retrotraducción y un estudio empírico con 638 participantes de entre 11 y 17 años.

Como resultado, se obtuvo una versión abreviada de la escala compuesta por un total de 36 reactivos, los cuales mantienen la estructura original con un número equilibrado de ítems por subescala (nueve subescalas con cuatro ítems cada una) y muestran un nivel alto de consistencia interna ( $\alpha = .82$ ; test-retest = .66).

#### 7.2.2.2.2 *Youth Self-Report (Achenbach, 1991) y Cuestionario de competencia parental*

Ambos instrumentos han sido descritos en la Fase 1 del estudio.

### 7.2.3 Procedimiento.

Un primer paso consistió en establecer contacto con diversos centros educativos de Bizkaia con el fin de poder presentarles el estudio y determinar la posibilidad de que fuera aplicado en su centro. Para ello, se les hizo llegar un documento informativo breve vía email en donde se exponía la relevancia e interés del estudio. Esta información fue complementada a través de contacto telefónico o de reuniones con los responsables del centro, en donde fueron resueltas todas las dudas planteadas. A aquellos que estuvieron dispuestos a participar, se les hizo llegar los consentimientos informados para que fueran repartidos entre los alumnos del centro con el objetivo de que los padres recibieran la información correspondiente y pudieran decidir la participación o no de su hijo en el estudio. Aquellos padres que no estuvieron de acuerdo en que su hijo completase el cuestionario, devolvieron el consentimiento informado firmado, descartando desde ese momento la participación de ese sujeto.

Para la administración del protocolo participaron estudiantes o miembros del equipo a los que previamente se les expusieron las principales claves e instrucciones para la puesta en marcha del estudio en el aula.

El día de la pasación en cuestión, cada uno de los responsables se hizo cargo de unas de las aulas participantes. Durante la pasación, el responsable del aula estuvo acompañado en ocasiones por un docente del centro y en otras estuvo sólo (según la elección del centro). Las instrucciones en todas las aulas fueron las mismas. En primer lugar se les describió de manera general la finalidad del estudio, animándoles a formular cualquier pregunta al respecto que considerasen oportuna. Tras esta presentación, se les indicó a los alumnos el carácter voluntario del estudio, puntualizando que no era obligatorio que participasen y que tenían la opción de abandonarlo en el cualquier momento, sin necesidad de terminarlo ni dar explicación alguna. Otro punto a resaltar fue el carácter anónimo y confidencial de los datos, explicándoles la ausencia de cualquier dato identificador en el cuestionario, la independencia del centro y el equipo en el análisis de los datos (acceso restringido a la información para los responsables del estudio), y el compromiso inherente a toda investigación de no poder ser revelado ninguno de los datos particulares recogidos, independientemente del carácter anónimo de los mismos. Por último, una vez se finalizaba con las instrucciones, se repartieron los cuestionarios en el aula y se les animaba a formular cualquier cuestión que les pudiera surgir durante el proceso. La duración de la cumplimentación fue de 60 minutos.

#### **7.2.4 Estrategia de análisis.**

La Tabla 7.2 recoge un resumen del proceso seguida para el análisis de la bondad métrica de los instrumentos.

Tabla 7.2

*Resumen de las estrategias de análisis empleadas.*

| Pasos | Estudio de                                           | Análisis                                                                                                                                                                                                      | Criterios                                                                                                                                                                                                     |
|-------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1°    | Distribución de los ítems                            | Proporción de respuestas a cada valor de puntuaciones<br>- Media (M)<br>- Desviación Típica (DT)<br>- Asimetría (A)<br>- Correlación con la escala (r)<br>- Alpha si se elimina el elemento ( $\alpha$ -ítem) |                                                                                                                                                                                                               |
| 2°    | Grado de interrelación de los elementos de la escala | - Índice de Kaiser-Meyer-Okin (KMO)<br>- Prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2$                                                                                                                            | - KMO >.70<br>- $X^2$ con p <.05                                                                                                                                                                              |
| 3°    | Validez de constructo                                | Análisis factorial confirmatorio                                                                                                                                                                              | - $X^2$ no significativa<br>- RMSEA <.08<br>- Índices de bondad de ajuste >.90<br>- Coeficientes estructurales >.50                                                                                           |
| 3A    | Selección de ítems                                   | Eliminación de ítems atendiendo a determinados criterio<br><br>Índices de modificación de parámetro de AMOS                                                                                                   | Contribución del ítem a la escala:<br>- Menos comunalidad<br>- Correlación de Pearson entre ítem y escala < .40.<br>- Aumento de la fiabilidad total de la escala en mas de .03 puntos<br>- Asimetría elevada |
| 4°    | Fiabilidad                                           | - Coeficiente alpha de Cronbach ( $\alpha$ )<br>- Análisis de la varianza media extractada                                                                                                                    | - $\alpha$ > .70<br>- A.V.E > .50                                                                                                                                                                             |
| 5°    | Validez Concurrente                                  | Correlaciones de Pearson                                                                                                                                                                                      | - Valores para r estadísticamente significativos (p<.05)                                                                                                                                                      |

A continuación se describen en orden los diferentes pasos y análisis seguidos:

1. Análisis de la distribución de ítems a través de la estimación de las respuestas dadas para cada valor de puntuación, la media (M), desviación típica (DT), el índice de asimetría (As), la correlación de cada ítem con la escala (r) y el valor del coeficiente alpha de Cronbach en caso de ser eliminado el elemento ( $\alpha$ - ítem). Previamente, y con el fin de describir y analizar las variables empleadas por los distintos instrumentos, se generaron

los algoritmos propuestos por los autores respectivos a cada instrumento. Con el objetivo de facilitar la lectura e interpretación de los datos, todas las dimensiones fueron codificadas de modo que a mayor puntuación, mayor intensidad del constructo de medida. A través de estos indicadores se llevó a cabo un análisis descriptivo y exhaustivo de la contribución de cada uno de los ítems a la escala total. Los criterios seguidos para la eliminación de ítems fueron: bajas comunalesidades, mostrar un coeficiente de correlación de Pearson entre el ítem y la escala menor a .40, aumentar en más de .03 el alpha de Cronbach de la escala en caso de ser eliminado del instrumento (Morales, Urosa, & Blanco, 2003) y asimetría elevada.

2. Cálculo del índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) junto con la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2$ ), con el objetivo de comprobar si las correlaciones parciales eran pequeñas y si la matriz de correlaciones conforma una matriz de identidad. Se consideran valores de KMO superiores a .70 y pruebas de esfericidad de Barret significativas como indicadores de la posibilidad de la implementación de procedimientos de análisis factorial.
3. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC. Validez de Constructo). Para ello, se aplicaron técnicas estructurales de covarianza con el objetivo de verificar, en la presente muestra, la estructura original obtenida por los autores. Para su consecución, se estimó el grado de ajuste de los datos del estudio a los modelos de medida a través del programa AMOS. En concreto, para la estimación de los parámetros, se aplicó el método de máxima verosimilitud (ML). Para el análisis de la bondad de ajuste del modelo se han utilizado: la prueba ji cuadrado de contraste de igualdad de matrices ( $X^2$ ), los grados de libertad y su significatividad; esperando encontrarse un valor de  $X^2$  no significativo al ser este indicador de un buen ajuste. Sin embargo, el  $X^2$  es muy sensible al tamaño de la muestra,



por lo que también se emplearon otros índices: el error de aproximación cuadrático media (*Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA*) y su intervalo de confianza, considerando valores aceptables entre .05 y .08, y muy buenos valores menores a .05; el índice de bondad de ajuste (*Goodness of Fit Index- GFI*) y el índice de ajuste comparativo (*Comparative Fit Index- CFI*), considerando superiores a .90 para ser adecuados (Hair, Black, Anderson & Tatham, 2006). Para los coeficientes estructurales se utilizó una solución estandarizada, cuyo valor recomendable es de al menos .50 y estadísticamente significativo (Hair et al., 2006). De manera conjunta a estos indicadores, otro criterio para la selección de ítems fueron los cambios sugeridos a realizar por los índices de modificación (*Modification Indexes*) de AMOS.

4. Representación gráfica del modelo resultante. Se presentan figuras que recogen las estimaciones paramétricas de las ecuaciones de medida en coeficientes estandarizados: los coeficientes factoriales ( $\lambda$ ), los errores de medición ( $\delta$ ) y, en caso de que se indiquen, las correlaciones factoriales de las variables latentes ( $\beta$ ). Aquellos coeficientes estadísticamente no significativos serán indicados a través de las siglas “ns”.
5. Análisis de fiabilidad a través de dos indicadores:
  - a. Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Medida de consistencia interna de los indicadores del constructo “latente”. Valores iguales o superiores a .70 se consideran como óptimos (Hair et al., 2006).
  - b. Varianza media extractada (A.V.E- Average Variance Extracted). Mide el porcentaje de varianza en los ítems explicada por la variable latente. Valores por encima de .50 reflejan cómo los indicadores son verdaderamente representativos

del constructo latente, aunque en ciencias sociales valores por encima de .35 podrían considerarse aceptables (Arias, 2008; Hair et al., 2006).

6. Validez concurrente. Análisis de las correlaciones entre los instrumentos DERS, HSQ y SIFS con las variables especificadas en la tabla 7.1, de las que se esperaba que existiera una relación estadísticamente significativa al ser constructos íntimamente relacionados con las dimensiones que miden estos cuestionarios.

## **7.3 RESULTADOS**

### **7.3.1 Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS).**

#### ***7.3.1.1 Distribución de los ítems.***

A través de la Tabla 7.3 se presentan los resultados obtenidos de la distribución de las respuestas de los participantes del estudio para esta escala.

Tabla 7.3

*Distribución de los ítems del DERS*

|               |               | 1           | 2           | 3           | 4           | 5           | M           | DT          | AS           | r            | $\alpha$ - ítem |
|---------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| No Aceptación | DERS11        | 46.3        | 23.4        | 13.4        | 11.7        | 5.1         | 2.06        | 1.24        | .919         | .488         | .900            |
|               | DERS12        | 34.3        | 27.1        | 17.7        | 12.6        | 8.3         | 2.33        | 1.29        | .649         | .410         | .901            |
|               | DERS21        | 58.3        | 20.6        | 12.0        | 5.4         | 3.7         | 1.76        | 1.10        | 1.43         | .515         | .899            |
|               | DERS23        | 49.7        | 20.3        | 11.7        | 10.3        | 7.4         | 2.05        | 1.30        | 1.01         | .422         | .901            |
|               | DERS25        | 47.4        | 28.9        | 13.4        | 4.9         | 5.4         | 1.92        | 1.14        | 1.26         | .521         | .899            |
|               | DERS29        | 54.3        | 24.6        | 12.3        | 4.9         | 4.0         | 1.80        | 1.09        | 1.39         | .559         | .899            |
| Objetivos     | DERS13        | 30.0        | 31.7        | 18.3        | 8.9         | 11.1        | 2.39        | 1.30        | .710         | .439         | .900            |
|               | DERS18        | 23.1        | 33.1        | 22.6        | 10.3        | 10.9        | 2.53        | 1.26        | .576         | .499         | .899            |
|               | DERS20        | 30.6        | 25.5        | 16.6        | 17.0        | 10.0        | 2.51        | 1.35        | .427         | .340         | .902            |
|               | DERS26        | 27.1        | 29.1        | 21.1        | 12.9        | 9.7         | 2.49        | 1.28        | .521         | .500         | .899            |
|               | DERS33        | 25.7        | 30.0        | 19.1        | 13.1        | 12.0        | 2.56        | 1.32        | .496         | .551         | .898            |
| Impulso       | DERS3         | 45.4        | 33.4        | 11.4        | 6.6         | 3.1         | 1.89        | 1.05        | 1.23         | .486         | .900            |
|               | DERS14        | 54.9        | 23.4        | 11.4        | 4.6         | 5.7         | 1.83        | 1.16        | 1.41         | .524         | .899            |
|               | DERS19        | 58.9        | 22.0        | 10.9        | 4.0         | 4.3         | 1.73        | 1.08        | 1.56         | .651         | .897            |
|               | DERS24        | 24.0        | 24.0        | 21.1        | 20.6        | 8.3         | 2.65        | 1.27        | .215         | .361         | .902            |
|               | DERS27        | 49.4        | 31.7        | 10.0        | 6.0         | 2.9         | 1.81        | 1.03        | 1.35         | .648         | .898            |
|               | DERS32        | 51.1        | 28.0        | 9.1         | 6.0         | 5.7         | 1.87        | 1.16        | 1.37         | .588         | .898            |
| Conocimiento  | <b>DERS2</b>  | <b>20.3</b> | <b>33.7</b> | <b>26.9</b> | <b>14.6</b> | <b>4.6</b>  | <b>2.49</b> | <b>1.11</b> | <b>.397</b>  | <b>.174</b>  | <b>.904</b>     |
|               | <b>DERS6</b>  | <b>20.3</b> | <b>26.9</b> | <b>22.3</b> | <b>26.9</b> | <b>3.7</b>  | <b>2.67</b> | <b>1.18</b> | <b>.055</b>  | <b>.108</b>  | <b>.905</b>     |
|               | <b>DERS8</b>  | <b>53.7</b> | <b>24.0</b> | <b>12.0</b> | <b>7.1</b>  | <b>3.1</b>  | <b>1.82</b> | <b>1.09</b> | <b>1.27</b>  | <b>.235</b>  | <b>.903</b>     |
|               | <b>DERS10</b> | <b>31.4</b> | <b>30.6</b> | <b>20.9</b> | <b>13.4</b> | <b>3.7</b>  | <b>2.27</b> | <b>1.15</b> | <b>.574</b>  | <b>.197</b>  | <b>.904</b>     |
|               | <b>DERS17</b> | <b>40.0</b> | <b>26.9</b> | <b>17.7</b> | <b>10.0</b> | <b>5.4</b>  | <b>2.14</b> | <b>1.21</b> | <b>.827</b>  | <b>.275</b>  | <b>.903</b>     |
|               | <b>DERS34</b> | <b>16.0</b> | <b>20.3</b> | <b>24.0</b> | <b>27.4</b> | <b>12.3</b> | <b>3.00</b> | <b>1.27</b> | <b>-.104</b> | <b>-.064</b> | <b>.908</b>     |
| Estrategias   | DERS15        | 49.1        | 26.9        | 12.3        | 6.0         | 5.7         | 1.92        | 1.17        | 1.24         | .429         | .900            |
|               | DERS16        | 54.3        | 22.0        | 11.4        | 6.3         | 6.0         | 1.88        | 1.20        | 1.30         | .529         | .899            |
|               | DERS22        | 30.0        | 25.4        | 18.0        | 17.7        | 8.9         | 2.50        | 1.32        | .422         | .363         | .902            |
|               | DERS28        | 51.7        | 20.6        | 16.0        | 5.7         | 6.0         | 1.94        | 1.20        | 1.16         | .371         | .901            |
|               | DERS30        | 57.1        | 21.7        | 8.9         | 7.1         | 5.1         | 1.81        | 1.17        | 1.40         | .638         | .897            |
|               | DERS31        | 33.1        | 33.7        | 17.7        | 8.3         | 7.1         | 2.23        | 1.20        | .853         | .472         | .900            |
|               | DERS35        | 27.4        | 38.0        | 17.1        | 8.0         | 9.4         | 2.34        | 1.23        | .829         | .545         | .899            |
|               | DERS36        | 42.0        | 28.6        | 11.1        | 7.7         | 10.6        | 2.16        | 1.33        | .984         | .570         | .898            |
| Claridad      | DERS1         | 22.3        | 43.4        | 16.3        | 12.3        | 5.7         | 1.36        | 1.13        | .753         | .366         | .901            |
|               | DERS4         | 59.4        | 27.7        | 6.9         | 4.3         | 1.7         | 1.61        | .917        | 1.73         | .412         | .909            |
|               | DERS5         | 43.1        | 25.7        | 17.1        | 10.0        | 4.0         | 2.06        | 1.17        | .8871        | .508         | .899            |
|               | DERS7         | 28.9        | 30.3        | 18.6        | 14.3        | 8.00        | 2.42        | 1.26        | .558         | .477         | .900            |
|               | DERS9         | 43.4        | 33.4        | 15.1        | 4.3         | 3.7         | 1.91        | 1.04        | 1.19         | .545         | .899            |

$\alpha = .90$ ; KMO = .903, Prueba de especificidad de Barret 4746, 30,  $p < .001$

Nota. M=Media; DT= Desviación Estándar; As= Asimetría; r= correlación del ítem con la escala total;  $\alpha$ - ítem= Índice de consistencia interna de la escala global al eliminar el ítem

El análisis de la distribución de los ítems del DERS muestra una asimetría positiva, reflejo de una tendencia de agrupación de las respuestas en las puntuaciones más bajas. En este caso, puntuaciones bajas serían indicador de menor dificultad en la regulación de las emociones,

al haber sido previamente recodificadas las respuestas con el objetivo de que el cómputo total de ítems puntuase en la misma dirección. La correlación media de los ítems fue moderada (.43). Sin embargo, no todos los ítems contribuían de manera substancial al conjunto del instrumento. En el caso de la escala sobre Conocimiento, el conjunto total que conforman esta subdimensión del instrumento, presentaron índices de correlación muy bajos con la escala global.

El índice KMO y la prueba de especificidad de Barlett indican que la matriz de datos es factorizable, por lo que el siguiente paso fue proceder al análisis factorial confirmatorio del instrumento.

### ***7.3.1.2 Análisis factorial confirmatorio.***

En primer lugar, se comprobó una estructura de modelo con 6 factores basada en el modelo original validado por los autores de la escala. Este modelo no presentaba una adecuada bondad de ajuste (Tabla 7.4), ya que únicamente el índice RMSEA era óptimo (el resto de índices de ajuste, GFI y CFI, no eran adecuados a pesar de estar próximos al valor de corte recomendado). Para este primer modelo, se obtuvieron coeficientes de relación no significativos entre la escala de conocimiento con las de No aceptación ( $\beta=.09$ ,  $p=.186$ ) y estrategias ( $\beta= -.008$ ;  $p=.913$ ).

Un siguiente paso fue la comprobación de un modelo monofactorial adecuado con el fin de poder extraer un único indicador para esta dimensión. Su análisis factorial confirmatorio no se ajustó adecuadamente. Siguiendo el mismo patrón que el modelo anterior, el valor de RMSEA fue el único que mostró ajuste. Adicionalmente, el resto de índices del modelo mostraron una reducción en su valores, lo que les alejaba aún más de poder mostrar una idoneidad para el modelo. En concreto, la carga factorial para la escala “Conocimiento” era la única de las seis que

mostró ser no significativa ( $\lambda = .09$ ,  $p = 1.67$ ). Este mismo resultado ha sido obtenido anteriormente por otros autores (descrito en el apartado de instrumentos). Los resultados de sus investigaciones han mostrado la idoneidad y robustez estadística de un modelo de 5 factores, por lo que se optó por seguir su criterio. De este modo, un siguiente paso fue la comprobación del ajuste de un tercer modelo con una estructura de segundo orden compuesta por 5 factores. En este caso tampoco se obtuvo un modelo ajustado, aunque si se observó una mejora de los índices en relación a los dos opciones anteriores, siendo el valor de RMSEA el único óptimo.

Un último paso, consistió en la eliminación de aquellos ítems que mostraron un coeficiente estructural menor de .50. En base a este criterio, se eliminó un ítem de cada una de las 5 escalas: DERS023 ( $\lambda = .43$ ; No aceptación), DERS020 ( $\lambda = .20$ ; Objetivos), DERS024 ( $\lambda = .40$ ; Impulso); DERS 01 ( $\lambda = .48$ ) y DERS022 ( $\lambda = .32$ ; Estrategias). Tras la comprobación del mantenimiento de la validez de contenido de la escala tras la eliminación de estos ítems, se volvió a lanzar el AFC sin la presencia de los mismos.

Tabla 7.4

*Resumen de los AFC de la Escala Dificultades en la regulación emocional*

| Modelo     | $\chi^2$  | g.l  | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|------------|-----------|------|------|------|------|-------|-----------------|
| 6F-REL     | 1028,20   | 480  | .000 | .847 | .867 | .057  | .052 - .062     |
| 6F- 1F     | 1283, 608 | 588  | .000 | .825 | .838 | .058  | .054 - .063     |
| 5F- 1F     | 878, 866  | 400  | .000 | .858 | .874 | .059  | .053 - .064     |
| 5F-1F (25) | 91.523    | .270 | .000 | .905 | .885 | .058  | .052 - .065     |

Nota. 6F-RE: Modelo de 6 factores relacionados; 6F-1F: Modelo de 6 factores con un factor de segundo orden; 5F-1F: Modelo de 5 factores con un factor de segundo orden; 5F-1F (25): Modelo de 5 factores con un factor de segundo orden compuesto por un total de 25 ítems;  $\chi^2$ = ji cuadrado; g.l.= grados de libertad; P= índice de probabilidad; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA= Error de aproximación cuadrático medio; RMSEA (Ic-90%)= Intervalo de confianza RMSEA.

En la figura 7.1 se recoge el modelo resultante tras la consecución de todos los pasos descritos. Todos los coeficientes estandarizados estuvieron por encima de .50 y fueron

estadísticamente significativos. Además, este modelo mostró un nivel de ajuste cercano a lo establecido como adecuado, al cumplir el valor recomendado los índices CFI y RMSEA, así como encontrarse muy próximo el CFI al .90.

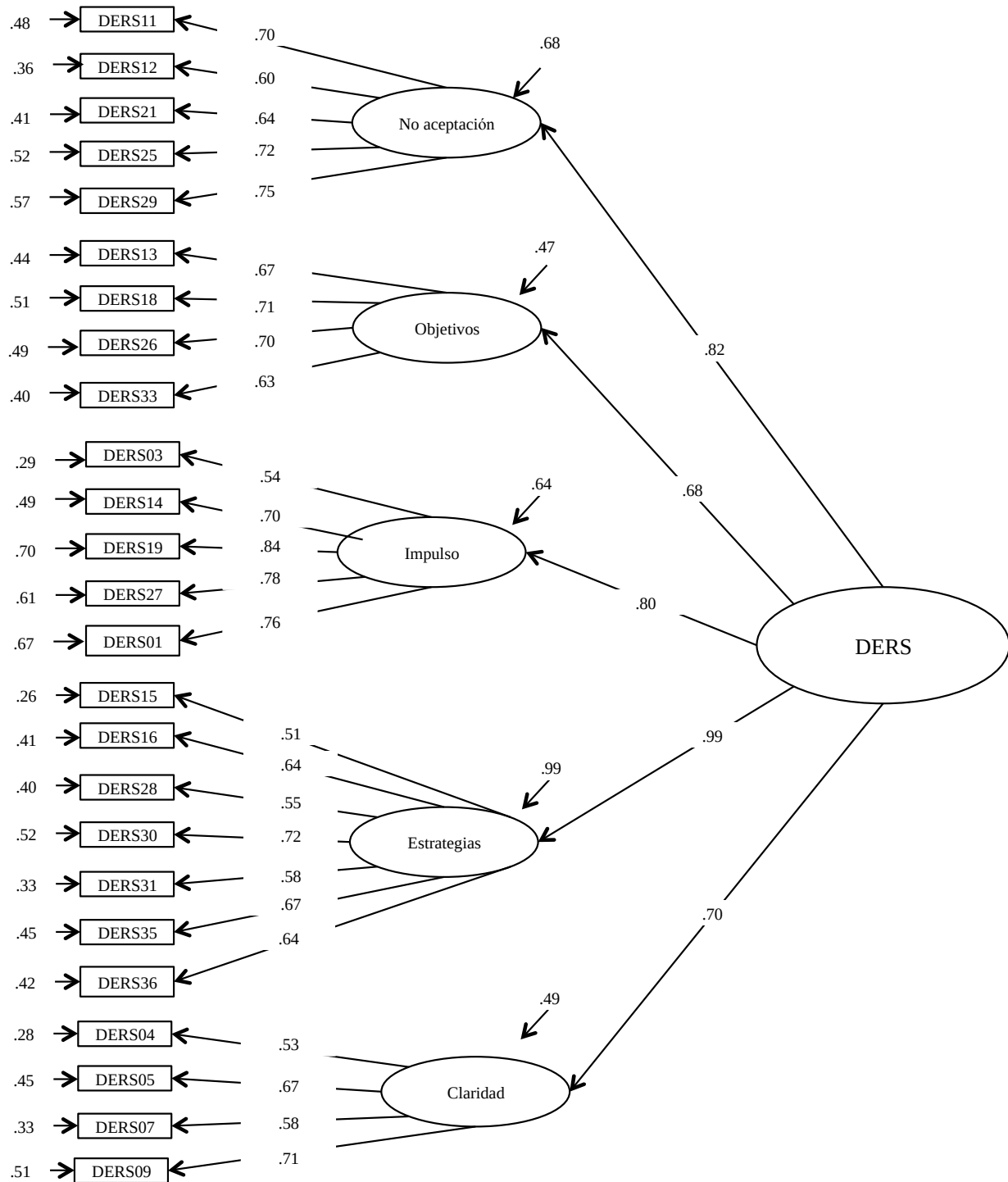


Figura 7.1. Análisis factorial confirmatorio de la Escala de dificultades en la regulación de las emociones (DERS-25)

### 7.3.1.3 Análisis de fiabilidad.

Tras la eliminación de los ítems, se calcularon nuevamente los índices de consistencia interna, tanto de la escala global como de las subescalas.

El índice de fiabilidad de la escala global fue ligeramente superior a la obtenido con todos los ítems originales, ( $\alpha = .91$ ). Los índices de las distintas subescalas fueron los siguientes : .81 (No aceptación), .80 (Estrategias), .78 (Impulso), .72 (Claridad),

La varianza media extractada (A.V.E) fue de .45, muy cercana al valor óptimo.

### 7.3.1.4 Relaciones con variables y medidas afines.

Se esperaba encontrar una correlación entre las puntuaciones del DERS25 y ambas subescalas del *Youth elf-Report (YSR)*. Como ha sido indicado en la parte teórica del trabajo, ha la literatura ha demostrado que dificultades en la regulación de las emociones se asocia con la presencia de sintomatología tanto internalizante como externalizante. Esta relación fue examinada tras el análisis de la bondad métrica del DERS, utilizando para ella la versión adaptada.

Tabla 7.5

*Correlaciones entre las dimensiones y al escala total del DERs-25 y las subescalas de sintomatología internalizante y externalizante del YSR*

|       | DERS-25-NO | DERS-25-OB | DERS-25-IM | DERS-25-EST | DERS-25-C | DERS  |
|-------|------------|------------|------------|-------------|-----------|-------|
| SIN-I | .41**      | .38**      | .35**      | .48**       | .31**     | .51** |
| SIN-E | .25**      | .39**      | .53**      | .38**       | .14**     | .42** |
| SIN   | .38**      | .53**      | .50**      | .56**       | .26**     | .60** |

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ ; DERS-25-NO: Escala No Aceptación DERS25; DERS-25-OB: Escala Objetivos DERS25; DERS-25-IM: Escala Impulso DERS25; DERS-25-EST: Escala Estrategias DERS25; DERS-25-C: Escala Claridad DERS25; DER25: Escala Total; YSR-I: Dimensión Sintomatología Internalizante YSR; YSR-E: Dimension sintomatología Externalizante YSR; YSR: Escala Total.



Se hallaron correlaciones moderadas, positivas y significativas para todas las subescalas del DERS25 con ambos tipos de sintomatologías recogidas por el YSR, a excepción de la escala de Claridad de las emociones del DERS25 que presentaba un índice de correlación bajo para la dimensión de sintomatología externalizante del YSR.

### **7.3.2 Cuestionario de Estilos de Humor.**

#### ***7.3.2.1 Distribución de los ítems.***

Para este cuestionario, a los análisis realizados para la Escala de Dificultades en la regulación emocional, se añadieron dos nuevos estadísticos como respuesta a las características concretas de la estructura de este instrumento. En su versión original, sus autores demostraron el modelo de ajuste para una estructura compuesta de 4 factores interrelacionados entre sí. Sin embargo, encontraron de igual modo una ausencia de significatividad en las asociaciones entre varios de los factores latentes del instrumento, indicando con ello el carácter independiente de cada una de las subescalas. Este punto puede ser resultado de un patrón diferente y específico vinculado al funcionamiento de las relaciones de los ítems dentro de cada una de las 4 subescalas. Por ello, se optó por el análisis de las correlaciones de los ítems intraescala, así como el cálculo del índice de consistencia interna de la subescala correspondiente al eliminar cada uno de sus ítems. Los resultados de estos análisis quedan reflejados en la Tabla 7.6.

Tabla 7.6

*Distribución de los ítems del HSQ*

|                         |              | 1           | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           | M           | DT          | AS           | r°          | α-<br>ítem  | r            | α-<br>ítem  |
|-------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Afiliativo (α=.66)      | HSQ1         | 6.9         | 4.7         | 6.1         | 10.6        | 8.0         | 17.1        | 46.8        | 5.46        | 1.92        | -1.07        | .314        | .637        | .121         | .677        |
|                         | HSQ5         | 9.5         | 5.9         | 10.0        | 26.7        | 17.9        | 18.4        | 11.6        | 4.39        | 1.73        | -.372        | .392        | .613        | .373         | .658        |
|                         | <b>HSQ9</b>  | <b>7.0</b>  | <b>7.8</b>  | <b>10.2</b> | <b>20.2</b> | <b>15.5</b> | <b>17.5</b> | <b>21.7</b> | <b>4.69</b> | <b>1.84</b> | <b>-.404</b> | <b>.127</b> | <b>.686</b> | <b>-.001</b> | <b>.685</b> |
|                         | HSQ13        | 2.2         | 1.2         | 1.8         | 4.4         | 9.6         | 19.3        | 61.5        | 6.22        | 1.32        | -2.17        | .377        | .622        | .268         | .667        |
|                         | HSQ17        | 4.1         | 2.5         | 5.1         | 12.8        | 8.8         | 20.8        | 45.9        | 5.66        | 1.68        | -1.23        | .438        | .601        | .258         | .666        |
|                         | HSQ21        | 2.1         | 0.8         | 3.0         | 11.0        | 12.2        | 21.7        | 49.1        | 5.92        | 1.40        | -1.44        | .375        | .621        | .321         | .663        |
|                         | HSQ25        | 3.2         | 2.3         | 2.8         | 10.5        | 6.2         | 14.7        | 60.4        | 6.00        | 1.58        | -1.65        | .428        | .606        | .224         | .669        |
|                         | HSQ29        | 5.2         | 2.1         | 7.7         | 19.8        | 12.5        | 23.4        | 29.3        | 5.20        | 1.70        | -.784        | .399        | .612        | .128         | .675        |
| Autoafirmación (α=.67)  | HSQ2         | 5.6         | 6.6         | 6.3         | 14.7        | 20.6        | 19.9        | 26.1        | 5.02        | 1.77        | -.718        | .373        | .637        | .242         | .667        |
|                         | HSQ6         | 11.4        | 8.5         | 9.6         | 22.0        | 18.8        | 12.5        | 17.2        | 4.34        | 1.89        | -.260        | .382        | .634        | .367         | .657        |
|                         | HSQ10        | 11.3        | 8.9         | 8.9         | 17.9        | 17.3        | 15.1        | 20.5        | 4.48        | 1.96        | -.350        | .504        | .602        | .262         | .665        |
|                         | HSQ14        | 8.7         | 6.1         | 7.7         | 24.6        | 19.9        | 15.5        | 17.5        | 4.58        | 1.78        | -.428        | .434        | .622        | .421         | .653        |
|                         | HSQ18        | 7.6         | 6.3         | 8.3         | 17.6        | 17.3        | 18.0        | 24.9        | 4.84        | 1.85        | -.567        | .543        | .594        | .294         | .663        |
|                         | <b>HSQ22</b> | <b>18.4</b> | <b>15.3</b> | <b>13.3</b> | <b>19.4</b> | <b>12.0</b> | <b>9.2</b>  | <b>12.4</b> | <b>3.68</b> | <b>1.98</b> | <b>.209</b>  | <b>.049</b> | <b>.715</b> | <b>.041</b>  | <b>.683</b> |
|                         | HSQ26        | 6.6         | 5.2         | 8.0         | 24.1        | 18.8        | 16.1        | 21.2        | 4.76        | 1.74        | -.471        | .436        | .623        | .352         | .659        |
|                         | <b>HSQ30</b> | <b>19.3</b> | <b>14.2</b> | <b>13.9</b> | <b>18.8</b> | <b>12.0</b> | <b>10.2</b> | <b>11.7</b> | <b>3.67</b> | <b>1.98</b> | <b>-.030</b> | <b>.233</b> | <b>.672</b> | <b>.219</b>  | <b>.669</b> |
| Agresivo (α=.54)        | HSQ3         | 53.1        | 22.8        | 9.9         | 9.5         | 1.9         | 8           | 1.9         | 1.94        | 1.34        | 1.70         | .367        | .480        | .205         | .671        |
|                         | <b>HSQ7</b>  | <b>20.1</b> | <b>21.6</b> | <b>12.1</b> | <b>19.0</b> | <b>9.5</b>  | <b>9.2</b>  | <b>8.5</b>  | <b>3.38</b> | <b>1.10</b> | <b>.415</b>  | <b>.153</b> | <b>.539</b> | <b>-.046</b> | <b>.690</b> |
|                         | HSQ11        | 19.5        | 13.9        | 12.7        | 23.4        | 12.4        | 8.1         | 10.0        | 3.60        | 1.91        | .207         | .212        | .519        | .288         | .663        |
|                         | HSQ15        | 46.8        | 12.8        | 9.1         | 11.4        | 6.2         | 5.0         | 8.8         | 2.68        | 2.03        | .932         | .288        | .491        | .115         | .678        |
|                         | HSQ19        | 15.7        | 10.0        | 8.9         | 20.5        | 15.5        | 13.1        | 16.2        | 4.14        | 2.01        | -.158        | .195        | .526        | .395         | .654        |
|                         | <b>HSQ23</b> | <b>16.5</b> | <b>11.6</b> | <b>9.5</b>  | <b>20.8</b> | <b>13.9</b> | <b>13.3</b> | <b>14.4</b> | <b>4.02</b> | <b>2.01</b> | <b>-.073</b> | <b>.243</b> | <b>.508</b> | <b>.067</b>  | <b>.681</b> |
|                         | HSQ27        | 39.5        | 20.6        | 11.0        | 11.3        | 9.5         | 4.3         | 3.9         | 2.59        | 1.76        | .919         | .361        | .467        | .251         | .666        |
|                         | HSQ31        | 21.0        | 16.4        | 13.6        | 19.5        | 111.0       | 9.1         | 9.4         | 3.48        | 1.93        | .309         | .267        | .499        | .107         | .678        |
| Descalificativo (α=.65) | <b>HSQ4</b>  | <b>57.6</b> | <b>13.2</b> | <b>7.7</b>  | <b>8.9</b>  | <b>6.3</b>  | <b>2.8</b>  | <b>3.4</b>  | <b>2.15</b> | <b>1.69</b> | <b>1.39</b>  | <b>.311</b> | <b>.630</b> | <b>.055</b>  | <b>.680</b> |
|                         | HSQ8         | 56.0        | 10.7        | 8.4         | 12.1        | 6.2         | 3.3         | 3.3         | 2.25        | 1.73        | 1.20         | .513        | .578        | .304         | .663        |
|                         | HSQ12        | 25.9        | 13.3        | 11.8        | 21.2        | 12.7        | 7.0         | 8.1         | 3.35        | 1.92        | .310         | .415        | .602        | .287         | .663        |
|                         | <b>HSQ16</b> | <b>29.7</b> | <b>10.9</b> | <b>10.9</b> | <b>21.5</b> | <b>6.5</b>  | <b>6.2</b>  | <b>14.4</b> | <b>3.40</b> | <b>2.12</b> | <b>.388</b>  | <b>.146</b> | <b>.681</b> | <b>.157</b>  | <b>.674</b> |
|                         | HSQ20        | 53.8        | 16.6        | 9.4         | 11.8        | 2.9         | 2.5         | 3.0         | 2.13        | 1.58        | 1.44         | .522        | .581        | .246         | .667        |
|                         | <b>HSQ24</b> | <b>44.3</b> | <b>16.6</b> | <b>9.1</b>  | <b>14.4</b> | <b>8</b>    | <b>3.7</b>  | <b>3.9</b>  | <b>2.52</b> | <b>1.77</b> | <b>.941</b>  | <b>.264</b> | <b>.642</b> | <b>.005</b>  | <b>.684</b> |
|                         | HSQ28        | 15.1        | 11.4        | 11.8        | 21.3        | 15.4        | 11.0        | 13.9        | 3.99        | 1.95        | -.030        | .230        | .653        | .219         | .669        |
|                         | HSQ32        | 61.2        | 13.6        | 6.5         | 8.8         | 4.0         | 2.8         | 3.2         | 2.02        | 1.62        | 1.61         | .458        | .595        | .208         | .670        |

α=.67; KMO = .790, Prueba de especificidad de Barret 4037, 56,  $p < .001$

Nota. M=Media; DT= Desviación Estándar; AS= Asimetría; r°= correlación del ítem con su subescala; α- ítem= índice de fiabilidad de la subescala si se elimina el ítem; r= correlación del ítem con la escala total; α- ítem= Índice de consistencia interna de la escala global al eliminar el ítem.

Para este cuestionario, la distribución de los ítems acontece de manera divergente. Mientras que las escalas de Estilo afiliativo y de autoafirmación presentaban una asimetría negativa donde puntuaciones más altas son reflejos de una mayor presencia de estos estilos humor, las escalas de estilo agresivo y descalificativo mostraban una asimetría positiva al agruparse estos reactivos en las puntuaciones más bajas. Sin embargo, en este cuestionario no se

observó una asimetría tan pronunciada. Muchos de sus ítems presentan una tendencia hacia puntuaciones centrales (3 ítems del estilo afiliativo, los 8 ítems del de autoafirmación, 6 ítems del agresivo y 4 ítems del descalificativo).

La correlación media de los ítems fue baja (.21), aspecto que puede ser resultado de la ausencia de una estructura monofactorial en pro de una composición de 4 factores interdependientes. Esto puede quedar reflejado en el aumento de los coeficientes de relación obtenidos para cada subescala, aunque su media siguió siendo baja-moderada ( $\alpha = .336$ ). Adicionalmente, se encontraron correlaciones negativas en algunos casos (marcados en negrita en la Tabla 7.6). Sin embargo, previo a la exclusión de cualquier ítem de la escala total, se optó por realizar el análisis factorial de las 4 escalas relacionadas con el cómputo total de los ítems que la forman.

### 7.3.2.2 Análisis factorial confirmatorio.

Tomando como punto de partida la estructura original de cuatro factores interdependientes, se analizó la bondad de ajuste de este primer modelo. Los resultados de este modelo mostraron una falta de ajuste a excepción del índice RMSEA (Tabla 7.7).

Tabla 7.7

#### *Resumen del AFC del Cuestionario de Estilos de Humor*

| Modelo      | $\chi^2$ | g.l | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|-------------|----------|-----|------|------|------|-------|-----------------|
| 4F-Rel      | 1575, 80 | 458 | .000 | .860 | .690 | .058  | .055 -.061      |
| 4F-Rel (13) | 213, 283 | 59  | .000 | .954 | .907 | .060  | .051 -.069      |
| 2F-Rel (13) | 155.534  | 59  | .000 | .968 | .942 | .047  | .038 -.057      |

*Nota.* 4F: Modelo de 4 factores latentes 4F-2REL: Modelo de 4 factores con las escalas afines interrelacionadas; 4F-2REL (13): Modelo de 4 factores con las escalas afines interrelacionadas y computa por un total de 13 reactivos; 2F-REL (13): Modelo de 2 factores relacionados y compuesto por un total de 25 ítems;  $\chi^2$ = ji cuadrado; g.l.= grados de libertad; P= índice de probabilidad; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA= Error de aproximación cuadrático medio; RMSEA (Ic-90%)= Intervalo de confianza RMSEA.

En vinculación a las relaciones entre las 4 variables latentes, los resultados mostraron que éstas eran significativas en todos los casos a excepción del estilo de humor descalificativo y de autoafirmación ( $\beta=.085$ ;  $p=.092$ ).

Dentro de este primer modelo de medida, se observó que un número sustancial de ítems presentaban una carga factorial inferior al valor .50. Entre este conjunto de reactivos se encontraban aquellos que previamente habían mostrado índices de correlación bajos o negativos, indicados en la tabla 7.6.

Estos son:

- Afiliativo: 01 ( $\lambda=.36$ ), 9 ( $\lambda=.10$ ), 25 ( $\lambda=.49$ ), 29 ( $\lambda=.39$ ).
- De autoafirmación: 2 ( $\lambda=.47$ ), 6 ( $\lambda=.41$ ), 22 ( $\lambda=.09$ ), 30 ( $\lambda=.26$ ).
- Agresivo: 7 ( $\lambda=.22$ ), 11 ( $\lambda=.36$ ), 15 ( $\lambda=.30$ ), 19 ( $\lambda=.36$ ), 23 ( $\lambda=.23$ ), 31 ( $\lambda=.29$ ).
- Descalificativo: 4 ( $\lambda=.35$ ), 16 ( $\lambda=.23$ ), 24 ( $\lambda=.24$ ), 28 ( $\lambda=.23$ ).

Previo a nuevos análisis de estructura, se valoró el contenido de los ítems sugeridos para eliminación. En la tabla 7.8, se presenta de manera organizada el conjunto de ítems eliminados y aquéllos que se mantienen, así como brevemente el contenido referente a cada grupo.

Tabla 7.8

*Análisis de contenido de los ítems eliminados e incluidos del HSQ*

|                                 | Eliminados                                                                                      | Incluidos                                                                                                 |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ESTILO AFILIATIVO</b>        |                                                                                                 |                                                                                                           |
| - Ítems                         | 1, 9, 25 y 29                                                                                   | 5, 13 y 21                                                                                                |
| - Contenido                     | Ausencia del humor como mecanismo de relación con los demás                                     | Uso del humor en las relaciones cotidianas con los otros y obtención de disfrute al hacerlo               |
| <b>ESTILO DE AUTOAFIRMACIÓN</b> |                                                                                                 |                                                                                                           |
| - Ítems                         | 2, 6, 22, 30                                                                                    | 2, 10, 14, 18, 26                                                                                         |
| - Contenido                     | Ausencia del empleo del humor para el manejo de emociones negativas                             | Utilización del humor como mecanismo de bienestar ante la experiencia de emociones negativas              |
| <b>ESTILO AGRESIVO</b>          |                                                                                                 |                                                                                                           |
| - Ítems                         | 7, 11, 15, 19, 23, 32                                                                           | 3, 27                                                                                                     |
| - Contenido                     | Rechazo de la humillación o burla hacia el otro a través del humor                              | Empleo del humor como herramienta con la que burlarse y humillar al otro                                  |
| <b>ESTILO DESCALIFICATIVO</b>   |                                                                                                 |                                                                                                           |
| - Ítems                         | 4, 16, 24, 28                                                                                   | 8, 12, 20, 32                                                                                             |
| - Contenido                     | Permitir que los demás se burlen de uno mismo sin especificar la razón existente que hay detrás | El propio individuo se humilla para disfrute de otros con el objetivo de ser aceptado y divertir al resto |

1. Con respecto al conjunto de elementos de la escala de estilo de humor afiliativo, se sugirió eliminar aquéllos que hacen referencia a una ausencia de la utilización del humor en las relaciones con otros (1, 9, 25, 29) (frecuencia). Por contra, se mantendrían aquellos ítems de corte positivo que reflejan facilidad para reírse con los demás y generar diversión positiva en otros.
2. Para la escala de humor de autoafirmación, la sugerencia fue la eliminación de aquellos ítems que recogen, o bien la falta de capacidad de la persona para el uso del humor como un mecanismo para la mejorar el estado anímico (ítems 22), o bien ítems con menor poder explicativo en la comprensión de la dimensión del humor como

mecanismo a través del cual obtener bienestar y cuyo contenido es evaluado a través de otros ítems. Por ejemplo, frente al ítem 2 (eliminado) “Si me siento deprimido puedo levantarme el ánimo utilizando el humor” se mantuvo el ítem 18 “Si me encuentro solo y me siento triste, hago un esfuerzo para animarme pensando en algo divertido”. Frente al ítem 6 (eliminado) “Aunque esté solo, suelo divertirme con los absurdos de la vida”, se mantuvo el ítem 26 “Mi experiencia me dice que pensar sobre los aspectos graciosos de una situación es, con frecuencia, una manera efectiva de afrontar los problemas” o el ítem 10 “Si me siento deprimida o triste, generalmente trato de pensar en algo gracioso sobre la situación para sentirme mejor”. Como resultado, quedó una estructura centrada en la capacidad de la persona para emplear el humor positivo como estrategia de afrontamiento y manejo de situaciones o emociones negativas.

3. En la escala de estilo de humor agresivo, los ítems con menor carga factorial fueron aquellos que hacen referencia a un rechazo de la utilización del humor para herir a los demás a través de la burla. Se mantuvieron aquellos ítems vinculados a una utilización del humor como mecanismo para herir a los otros y sus comportamientos.
4. Por último, en el caso del humor descalificativo se eliminó el ítem 16. Además de presentar una carga factorial baja, su contenido toma una dirección que difiere del resto de reactivos que conforman esta subescala. Es decir, la no utilización en el día a día del humor de manera descalificativa en la relación del individuo con los demás. Por otro lado, en los ítems eliminados (4, 24 y 28) se presentan situaciones en las que la persona se deja humillar por los demás. En el caso de los ítems incluidos, es el propio individuo el que de manera proactiva se humilla o rebaja para ser aceptado y/o por

entretener a su entorno. Sin embargo, en el caso del reactivo 32, aunque también es reflejo de una posición pasiva hacia los demás. Al igual que los ítems 4 y 24, recoge de manera explícita la intencionalidad de tal conducta: ser aceptado por lo demás. En este caso, un sujeto con alta puntuaciones experimentaría tal deseo de ser aceptado y una falta de habilidades para el manejo y establecimiento de límites en las relaciones interpersonales, que opta por aplicar esta estrategia.

Como resultado de esta modificación de los reactivos que componen cada una de las subescalas, se obtuvo una doble estructura claramente divergente con las escalas vinculadas al humor adaptativo en una dirección positiva única, y las del humor desadaptativa en negativa. Dada la coherencia conceptual de la sugerencia empírica, se valoró continuar con los análisis y comprobar el ajuste de esta versión reducida sugerida por los datos del estudio.

Antes de analizar el ajuste factorial del modelo para esta versión modificada del instrumento, se volvieron a analizar los índices de correlación y fiabilidad de los ítems resultantes, así como los índices de relación entre ambas versiones, la original y reducida. Estos datos quedan recogidos en las tablas 7.9.

Tabla 7.9

*Distribución de las puntuaciones de los ítems de la versión del HSQ con 13 ítems.*

|   |       | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | M    | DT   | AS    | r°   | α-<br>item° | r    | α-<br>item |
|---|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------------|------|------------|
| 1 | HSQ5  | 9.5  | 5.9  | 10.0 | 26.7 | 17.9 | 18.4 | 11.6 | 4.39 | 1.73 | -.372 | .370 | .637        | .382 | .662       |
|   | HSQ13 | 2.2  | 1.2  | 1.8  | 4.4  | 9.6  | 19.3 | 61.5 | 6.22 | 1.32 | -2.17 | .420 | .549        | .390 | .655       |
|   | HSQ21 | 2.1  | 0.8  | 3.0  | 11.0 | 12.2 | 21.7 | 49.1 | 5.92 | 1.40 | -1.44 | .401 | .568        | .336 | .664       |
| 2 | HSQ10 | 11.3 | 8.9  | 8.9  | 17.9 | 17.3 | 15.1 | 20.5 | 4.48 | 1.96 | -.350 | .533 | .626        | .341 | .665       |
|   | HSQ14 | 8.7  | 6.1  | 7.7  | 24.6 | 19.9 | 15.5 | 17.5 | 4.58 | 1.78 | -.428 | .412 | .697        | .454 | .648       |
|   | HSQ18 | 7.6  | 6.3  | 8.3  | 17.6 | 17.3 | 18.0 | 24.9 | 4.84 | 1.85 | -.567 | .564 | .606        | .317 | .669       |
|   | HSQ26 | 6.6  | 5.2  | 8.0  | 24.1 | 18.8 | 16.1 | 21.2 | 4.76 | 1.74 | -.471 | .485 | .656        | .364 | .662       |
| 3 | HSQ3  | 53.1 | 22.8 | 9.9  | 9.5  | 1.9  | 8    | 1.9  | 1.94 | 1.34 | 1.70  |      |             | .252 | .688       |
|   | HSQ27 | 39.5 | 20.6 | 11.0 | 11.3 | 9.5  | 4.3  | 3.9  | 2.59 | 1.76 | .919  |      |             | .305 | .685       |
| 4 | HSQ8  | 56.0 | 10.7 | 8.4  | 12.1 | 6.2  | 3.3  | 3.3  | 2.25 | 1.73 | 1.20  | .370 | .605        | .379 | .660       |
|   | HSQ12 | 25.9 | 13.3 | 11.8 | 21.2 | 12.7 | 7.0  | 8.1  | 3.35 | 1.92 | .310  | .420 | .704        | .368 | .661       |
|   | HSQ20 | 53.8 | 16.6 | 9.4  | 11.8 | 2.9  | 2.5  | 3.0  | 2.13 | 1.58 | 1.44  | .401 | .617        | .315 | .669       |
|   | HSQ32 | 61.2 | 13.6 | 6.5  | 8.8  | 4.0  | 2.8  | 3.2  | 2.02 | 1.62 | 1.61  | .533 | .673        | .244 | .679       |

α= .69; KMO = .790, Prueba de especificidad de Barret 4037, 56,  $p < .001$ 

Nota. 1= Estilo de humor Afiliativo; 2= Estilo de humor de Autoafirmación; 3= Estilo de Humor Agresivo; Estilo de Humor Descalificativo; M=Media; DT= Desviación Estándar; As= Asimetría; r°= correlación del ítem con su subescala; α- ítem°= índice de fiabilidad de la subescala si se elimina el ítem; r= correlación del ítem con la escala total; α- ítem= Índice de consistencia interna de la escala global al eliminar el ítem

El nivel de consistencia interna continuó siendo inferior a .70 pero sí experimentó un leve aumento a .69. Para el resto de subescalas, se obtuvo unos índices de correlación bajo-moderado y ligeramente superiores a la versión original ( $r=.35$ ). En el caso de las correlaciones intra-escala, todos los índices de los componentes aumentaron, obteniendo una correlación media de .43. Sin embargo, estos análisis no pudieron ser aplicados en el caso de la escala de estilo agresivo puesto que el número mínimo de reactivos por escala para poder ser aplicado es de 3 ítems (Oviedo & Campo-Arias, 2005). Fue a través de la aplicación del modelo factorial confirmatorio, como se llevó a cabo la comprobación de su carga y desempeño a nivel de la escala global.

A su vez, se analizaron los coeficientes de consistencia interna y correlación para una estructura bifactorial de segundo orden compuesta por los cuatro factores del modelo en la versión reducida.



Al mismo tiempo, el análisis del contenido de los ítems con una carga superior, mostraron una estructura de dos temáticas con implicaciones y significado opuestos, Por un lado, los ítems de las escalas de estilo afiliativo y de autoafirmación, recogen un contenido de corte positivo vinculado al empleo del humor como estrategia para la relación con los otros y como mecanismo para el manejo de emociones negativas (función protectora). Por el otro, los estilos agresivos y descalificativos conforman un segundo grupo cuyo contenido se vincula con el empleo del humor como herramienta para burlarse de los demás, o bien permitir ser humillado por otros. Ambos casos, plasman un contenido relacional con el entorno, en donde se presentan formas no adaptativas de utilización del humor en las relaciones con los otros, bien como figura de apoyo o como víctima de la burla. Es por ello que se hizo necesario comprobar la validez de constructo de esta distribución bifactorial, en aras de valorar su adecuación y fiabilidad. Los resultados de este segundo análisis quedan reflejados en la tabla 7.10.

Tabla 7.10

*Distribución de las puntuaciones de los ítems de la versión del HSQ con 13 ítems y dos factores.*

|                                                                        |       | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | M    | DT   | AS    | r <sup>o</sup> | α-<br>item <sup>o</sup> | R    | α-<br>item |
|------------------------------------------------------------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|----------------|-------------------------|------|------------|
| Positivo<br>(α= .71)                                                   | HSQ5  | 9.5  | 5.9  | 10.0 | 26.7 | 17.9 | 18.4 | 11.6 | 4.39 | 1.73 | -.372 | .383           | .702                    | .312 | .670       |
|                                                                        | HSQ13 | 2.2  | 1.2  | 1.8  | 4.4  | 9.6  | 19.3 | 61.5 | 6.22 | 1.32 | -2.17 | .386           | .701                    | .270 | .675       |
|                                                                        | HSQ21 | 2.1  | 0.8  | 3.0  | 11.0 | 12.2 | 21.7 | 49.1 | 5.92 | 1.40 | -1.44 | .403           | .697                    | .316 | .670       |
|                                                                        | HSQ10 | 11.3 | 8.9  | 8.9  | 17.9 | 17.3 | 15.1 | 20.5 | 4.48 | 1.96 | -.350 | .447           | .688                    | .341 | .665       |
|                                                                        | HSQ14 | 8.7  | 6.1  | 7.7  | 24.6 | 19.9 | 15.5 | 17.5 | 4.58 | 1.78 | -.428 | .505           | .670                    | .454 | .648       |
|                                                                        | HSQ18 | 7.6  | 6.3  | 8.3  | 17.6 | 17.3 | 18.0 | 24.9 | 4.84 | 1.85 | -.567 | .500           | .671                    | .317 | .669       |
|                                                                        | HSQ26 | 6.6  | 5.2  | 8.0  | 24.1 | 18.8 | 16.1 | 21.2 | 4.76 | 1.74 | -.471 | .481           | .677                    | .364 | .662       |
| Negativo<br>(α= .70) .67)                                              | HSQ3  | 53.1 | 22.8 | 9.9  | 9.5  | 1.9  | 8    | 1.9  | 1.94 | 1.34 | 1.70  | .354           | .679                    | .152 | .688       |
|                                                                        | HSQ27 | 39.5 | 20.6 | 11.0 | 11.3 | 9.5  | 4.3  | 3.9  | 2.59 | 1.76 | .919  | .382           | .676                    | .205 | .685       |
|                                                                        | HSQ8  | 56.0 | 10.7 | 8.4  | 12.1 | 6.2  | 3.3  | 3.3  | 2.25 | 1.73 | 1.20  | .500           | .640                    | .379 | .660       |
|                                                                        | HSQ12 | 25.9 | 13.3 | 11.8 | 21.2 | 12.7 | 7.0  | 8.1  | 3.35 | 1.92 | .310  | .402           | .670                    | .368 | .661       |
|                                                                        | HSQ20 | 53.8 | 16.6 | 9.4  | 11.8 | 2.9  | 2.5  | 3.0  | 2.13 | 1.58 | 1.44  | .553           | .637                    | .315 | .669       |
|                                                                        | HSQ32 | 61.2 | 13.6 | 6.5  | 8.8  | 4.0  | 2.8  | 3.2  | 2.02 | 1.62 | 1.61  | .447           | .662                    | .244 | .679       |
| α= .67; KMO = .790, Prueba de especificidad de Barret 4037, 56, p<.001 |       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |                |                         |      |            |

Nota. M=Media; DT= Desviación Estándar; As= Asimetría; r<sup>o</sup>= correlación del ítem con su subescala; α- ítem<sup>o</sup>= índice de fiabilidad de la subescala si se elimina el ítem; r= correlación del ítem con la escala total; α- ítem= Índice de consistencia interna de la escala global al eliminar el ítem.

Para esta segunda estructura, la correlación media de los ítems con sus escalas fue mayor que ninguno de los casos anteriores ( $r=.45$ ).

Una vez concluidos estos análisis, el siguiente paso fue la comprobación de este modelo de estructura reducida. Los resultados para un modelo de 4 factores interrelacionados mostraron un ajuste adecuado del modelo, al tomar todos los índices de medida los valores recomendados correspondientes a excepción de la significatividad de la ji cuadrado. Sin embargo, sí se observó una reducción significativa de su valor y grados de libertad. En relación a los 4 factores estructurales del modelo, perdió significación la asociación entre los dos estilos de humor conceptualizados como adaptativos y los no adaptativos, observándose únicamente relaciones significativas entre estilo afiliativo y de autoafirmación ( $\beta=.53$ ), y entre estilo agresivo y descalificativo ( $\beta=.40$ ).

Se comprobó un último modelo definido por cuatro factores con una estructura bifactorial de segundo orden interrelacionada, fruto del objetivo de estudio para la medición de dos únicos indicadores generales de la variable humor: humor positivo o adaptativo y humor negativo o desadaptativo. Para ello, tomando como estructura de base el tercer modelo comprobado (M4F-Rel. 13), se introdujeron dos factores de segundo orden generales interrelacionados (Humor positivo y Humor Negativo). Los resultados obtenidos mostraron un nivel de ajuste adecuado superior al encontrado por el resto de modelos anteriores. Al mismo tiempo, en este último modelo cada uno de los ítems específicos siguió presentando una carga factorial superior a .50. En relación a los dos factores de segundo orden incluidos, éstos también presentaron unos coeficientes estructurales estandarizados superiores a .50 para sus cuatro subescalas: Estilo Afiliativo ( $\lambda=.73$ ), Estilo de Autoafirmación ( $\lambda=.90$ ), Estilo Agresivo ( $\lambda=.50$ ) y Estilo Descalificativo ( $\lambda=.97$ ). Por último, ambos factores de segundo orden mostraron no estar

significativamente interrelacionados ( $\beta=.15$ ,  $p= .368$ ), en consonancia con lo obtenido en el segundo modelo aplicado anteriormente.

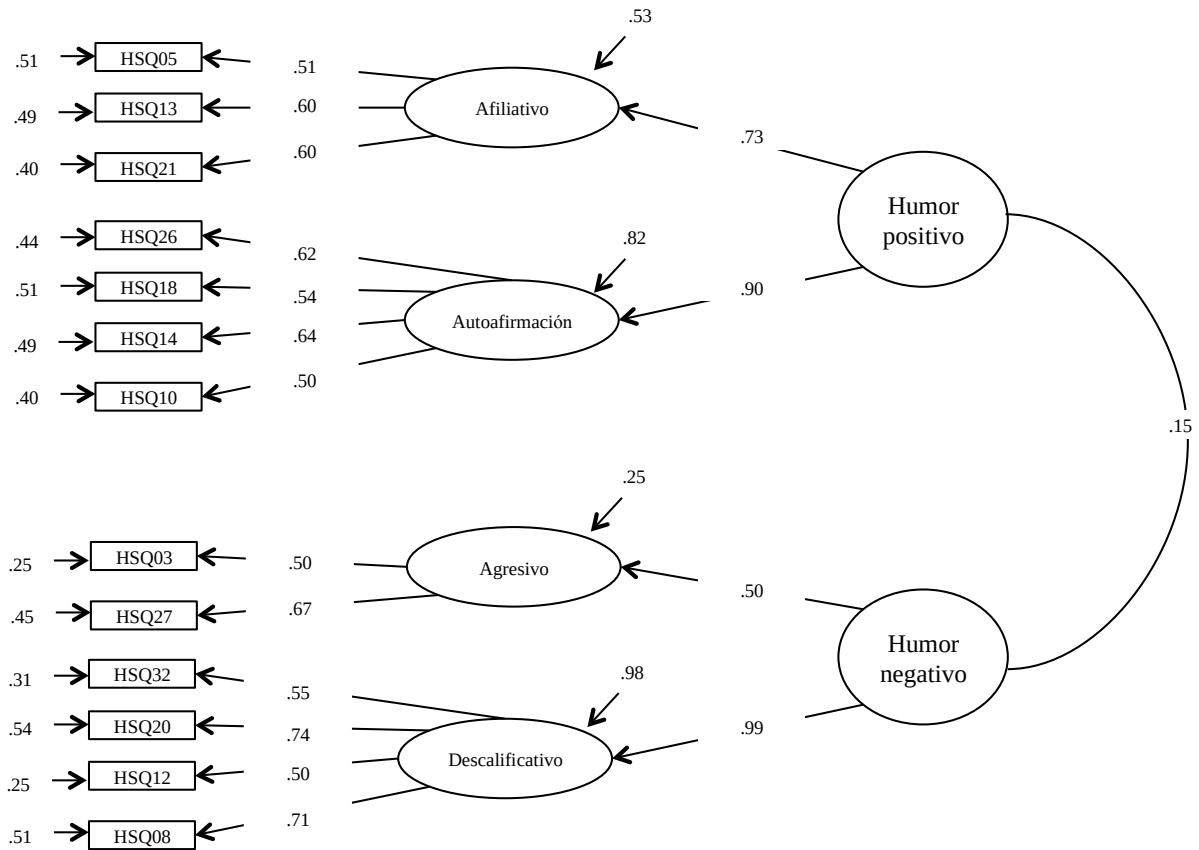


Figura 7.2 Análisis Factorial del Cuestionario De estilos de Humor (HSQ13)

### 7.3.2.3 Análisis de fiabilidad.

El índice de consistencia interna de la escala general sufrió un ligero aumento pero siguió siendo inferior a .70 ( $\alpha=.68$ ). Sin embargo, si lo alcanzaron cada uno de los dos factores independientes de orden superior analizados a través de modelos estructurales: Positivo ( $\alpha=.71$ ) y Negativo ( $\alpha=.70$ ).

A pesar de ser inferiores a .50 los valores de la varianza media extractada, sí estuvieron por encima del valor recomendado de .35 para este contexto de estudio: .36 para humor positivo y .38 para negativo.

#### 7.3.2.4 Correlaciones entre la escala original y la versión abreviada.

Como queda reflejado en la tabla 7.11, los coeficientes de correlación entre las subescalas del cuestionario original y de la versión reducida tomaron valores elevados en todos los casos: Humor Afiliativo ( $r = .745$ ). Humor Autoafirmativo ( $r = .877$ ), Humor Agresivo ( $r = .663$ ) y Humor Descalificativo ( $r = .867$ ). Del mismo modo, ambas dimensiones generales mostraron valores de asociación elevados entre la versión original y reducida: Humor Positivo ( $r = .858$ ) y Negativo ( $r = .800$ ).

Tabla 7.11

*Correlaciones entre las subescalas originales y reducidas del HSQ*

|                 | 1       | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     | 11     | 12 |
|-----------------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1. H. Af. O     | 1       | .      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 2. H. Auto. O   | .309**  | 1      |        |        |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 3. H. Agres. O  | .071    | .041   | 1      |        |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 4. H. Desca. O  | -.112** | .077*  | .206** | 1      |        |        |        |        |        |        |        |    |
| 5. H. Pos. O    | .779    | .837** | .068   | -.014  | 1      |        |        |        |        |        |        |    |
| 6. H. Neg. O    | -.030   | .077*  | .759** | .794** | .033   | 1      |        |        |        |        |        |    |
| 7. H. Af. R     | .745**  | .400** | .060   | .040   | .692** | .064   | 1      |        |        |        |        |    |
| 8. H. Auto. R   | .273**  | .877** | .048   | .065   | .735** | .073*  | .367** | 1      |        |        |        |    |
| 9. H. Agres. R  | -.034   | .025   | .663** | .244** | -.003  | .575** | .032   | .024   | 1      |        |        |    |
| 10. H. Desca. R | -.079*  | .101** | .187** | .867** | .021   | .693** | .099** | .096** | .253** | 1      |        |    |
| 11. H. Pos. R   | .541**  | .830** | .063   | .066   | .858** | .083*  | .726** | .906** | .032   | .116** | 1      |    |
| 12. H. Neg. R   | -.078*  | .093*  | .425** | .805** | .016   | .800** | .094*  | .087*  | .617** | .917** | .107** | 1  |

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ . 1. H. Af. O = Escala Original Humor Afiliativo; 2. H. Auto. O = Escala Original Humor Autoafirmación; 3. H. Agres. O = Escala Original Humor Agresivo; 4. H. Desca. O = Escala Original Humor Descalificativo; 5. H. Pos. O = Humor Positivo Escala Original; 6. H. Neg. O = Humor Negativo Escala Original; 7. H. Af. R = Escala Reducida Humor Afiliativo; 8. H. Auto. R = Escala Reducida Humor Autoafirmación; 9. H. Agres. R = Escala Reducida Humor Agresivo; 10. H. Desca. R = Escala Reducida Humor Descalificativo; 11. H. Pos. R = Humor Positivo Escala Reducida; 12. H. Neg. R = Humor Negativo Escala Reducida.

### 7.3.2.5 Relaciones con variables y medidas afines.

El presente trabajo tomó como referencia la bibliografía en el área y el modelo de Samson y Grasson (2014), según el cual el sentido de humor propio del individuo actúa como una estrategia de regulación emocional que afecta al manejo de su experiencia. Del mismo modo, la literatura respalda el doble efecto que el sentido del humor ejerce sobre el bienestar de la persona, por lo que de igual modo se esperaba que se relacionase con ambas dimensiones de sintomatología internalizante y externalizante.

Por ello, se estimaba que el HSQ13 correlacionaría de manera significativa con las escalas DERS25 e YSR. Con respecto a la escala de Dificultades en la regulación emocional, ambos instrumentos miden constructos muy cercanos entre sí: regulación de las emociones y humor.

Tabla 7.12

*Correlaciones entre las dimensiones y escalas totales del HSQ, DERS25 e YSR*

|             | HSQ-13-POS | HSQ-13-NEG |
|-------------|------------|------------|
| DERS-25-NO  | -.056      | .33**      |
| DERS-25-OB  | -.10       | .33**      |
| DERS-25-IM  | -.12       | .35**      |
| DERS-25-EST | -.12       | .37**      |
| DERS-25-C   | -.12*      | .28**      |
| DERS        | -.124*     | .43**      |
| YSR-I       | -.32**     | .21**      |
| YSR-E       | -.026      | .37**      |
| YSR         | -.177**    | .380**     |

Nota. \*p<.05; \*\*p<.001; HSQ-13-POS: Dimensión Humor positivo HSQ13; HSQ-13-NEG: Dimensión Humor negativa del HSQ13; DERS-25-NO: Escala No Aceptación DERS25; DERS-25-OB: Escala Objetivos DERS25; DERS-25-IM: Escala Impulso DERS25; DERS-25-EST: Escala Estrategias DERS25; DERS-25-C: Escala Claridad DERS25; DERS25: Escala Total; YSR-I: Dimensión Sintomatología Internalizante YSR; YSR-E: Dimensión sintomatología Externalizante YSR; YSR: Escala Total.

Los resultados contrastan con los resultados esperados. La dimensión de humor positivo del HSQ13 únicamente presentaba una relación significativa con la escala del DERS25 vinculada

a la claridad que el sujeto posee sobre las emociones que experimenta, así como con la escala global. En el caso del YSR, humor positivo se correlacionó de manera significativa y negativa con sintomatología internalizante y el índice de malestar general, pero no con sintomatología externalizante.

En el caso de la dimensión de humor negativo, se alcanzaron correlaciones moderadas, positivas y significativas para todos los índices de las escalas de Dificultades en la regulación de las emociones (DERS25) y el *Youth-Self report* (YSR).

### **7.3.3 Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar.**

#### ***7.3.3.1 Distribución de los ítems del SIFS.***

En la tabla 7.13 se presentan los datos correspondientes a la distribución de las puntuaciones de la muestra para la Escala Seguridad Emocional en el sistema familiar.

Tabla 7.13

*Distribuciones de los ítems de la Escala Seguridad en el Sistema Familiar*

|                                                                                   |               | 1           | 2           | 3           | 4           | M           | DT          | AS           | r           | $\alpha$ - ítem |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-----------------|
| Preocupación                                                                      | SIFS2         | 45.8        | 22.1        | 19.1        | 12.9        | 1.99        | 1.08        | .634         | .555        | .872            |
|                                                                                   | SIFS6         | 33.3        | 25.6        | 27.4        | 13.8        | 2.22        | 1.05        | .267         | .427        | .876            |
|                                                                                   | SIFS7         | 29.3        | 28.3        | 28.9        | 13.5        | 2.27        | 1.03        | .204         | .434        | .876            |
|                                                                                   | SIFS9         | 46.9        | 28.1        | 17.3        | 7.7         | 1.86        | .965        | .803         | .635        | .869            |
|                                                                                   | SIFS13        | 46.1        | 28.7        | 15.1        | 10.0        | 1.89        | 1.00        | .821         | .632        | .869            |
|                                                                                   | <b>SIFS14</b> | <b>18.0</b> | <b>22.0</b> | <b>36.6</b> | <b>23.4</b> | <b>2.65</b> | <b>1.03</b> | <b>-.268</b> | <b>.212</b> | <b>.883</b>     |
|                                                                                   | SIFS15        | 32.9        | 20.8        | 25.9        | 10.5        | 2.14        | .994        | .361         | .395        | .877            |
|                                                                                   | SIFS21        | 61.5        | 23.4        | 10.2        | 5.0         | 1.59        | .863        | 1.37         | .620        | .870            |
| Inseguridad                                                                       | SIFS1         | 74.8        | 17.9        | 5.2         | 2.1         | 1.35        | .675        | 2.10         | .465        | .887            |
|                                                                                   | SIFS5         | 61.6        | 19.1        | 10.5        | 8.8         | 1.66        | .981        | .128         | .353        | .878            |
|                                                                                   | <b>SIFS8</b>  | <b>28.5</b> | <b>41.7</b> | <b>20.1</b> | <b>9.8</b>  | <b>2.11</b> | <b>.930</b> | <b>.508</b>  | <b>.281</b> | <b>.880</b>     |
|                                                                                   | SIFS12        | 68.9        | 18.3        | 8.5         | 4.3         | 1.48        | .823        | 1.67         | .340        | .878            |
|                                                                                   | SIFS16        | 53.6        | 30.0        | 10.5        | 5.9         | 1.69        | .883        | 1.17         | .476        | .874            |
|                                                                                   | SIFS19        | 71.1        | 17.9        | 7.0         | 4.0         | 1.44        | .792        | 1.84         | .554        | .872            |
|                                                                                   | SIFS20        | 76.9        | 14.3        | 5.0         | 3.9         | 1.36        | .749        | 2.23         | .499        | .874            |
| Desapego                                                                          | SIFS3         | 61.8        | 14.2        | 15.5        | 8.5         | 1.71        | 1.02        | 1.10         | .566        | .871            |
|                                                                                   | SIFS4         | 47.0        | 22.8        | 18.2        | 12.0        | 1.95        | 1.06        | .699         | .579        | .871            |
|                                                                                   | SIFS10        | 52.5        | 24.9        | 16.5        | 6.1         | 1.76        | .936        | .937         | .531        | .873            |
|                                                                                   | SIFS11        | 42.5        | 28.2        | 19.4        | 9.9         | 1.97        | 1.01        | .649         | .413        | .876            |
|                                                                                   | SIFS17        | 54.1        | 21.5        | 14.6        | 9.9         | 1.80        | 1.02        | .959         | .473        | .874            |
|                                                                                   | SIFS18        | 82.8        | 7.4         | 5.6         | 4.1         | 1.31        | .759        | 1.47         | .347        | .878            |
|                                                                                   | SIFS22        | 43.3        | 22.6        | 20.1        | 14.0        | 2.05        | 1.09        | .552         | .565        | .871            |
| $\alpha$ = .88; KMO= .920, Prueba de Especificidad de Barret 4877,366, $p < .001$ |               |             |             |             |             |             |             |              |             |                 |

Nota. M=Media; DT= Desviación Estándar; As= Asimetría; r= correlación del ítem con la escala total;  $\alpha$ - ítem= Índice de consistencia interna de la escala global al eliminar el ítem.

El análisis de la distribución de ítems reveló que las respuestas de los participantes tienden a agruparse en las puntuaciones más bajas, mostrando así una asimetría positiva de los datos. Estas puntuaciones bajas son reflejo de una percepción de mayor seguridad emocional en el sistema familiar, al haber sido invertidos sus ítems con el fin de que todos ellos tomaran la misma dirección. La correlación media de los ítems fue moderada (.48). Sin embargo, no todos los ítems contribuían de manera substancial al conjunto de la escala. Los ítems SIFS8 y SIFS14 (representados en negrita en la tabla de distribución 7.3) presentaron un índice de correlación inferior a .30, en concreto .28 y .21 respectivamente.

El índice de KMO y la prueba de esfericidad de Barret apuntaban que la matriz de puntuaciones es factorizable.

### **7.3.3.2 Análisis Factorial Confirmatorio.**

En primer lugar, se comprobó el nivel de ajuste de un modelo con una estructura de 3 factores relacionados acorde a la empleada por los autores del instrumento. Los resultados mostraron un nivel cercano al ajuste, ya que el índice de bondad GFI fue el único que no alcanzó el valor recomendado de .90 (Tabla 7.14).

En un siguiente paso, se comprobó la estructura de tres factores que subsumían en un factor de segundo orden ya que, además de ser sugerido por los propios autores, este procedimiento es el más acertado en caso de buscar contar con un único indicador de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar. Esta primera versión del modelo no mostró un ajuste adecuado, al no tomar valores recomendados los índices de ajuste GFI, CFI y RMSEA. Asimismo, el modelo dio error para la estructura general al obtenerse un coeficiente estructural estandarizado para la escala de Desapego superior a 1. Igualmente, los resultados obtenidos en este modelo fallido, revelaron que eran varios los ítems con una carga factorial inferior a .50. Como consecuencia, se optó por eliminar estos reactivos y comprobar de nuevo una estructura de segundo orden con la composición resultante. En total, fueron 4 los ítems eliminados de la versión original: un ítem de la escala desapego (SIFS18;  $\lambda=.39$ ), un ítem de la subescala inseguridad (SIFS8;  $\lambda=.33$ ) y dos ítems de la escala preocupación (SFIS 14;  $\lambda=.29$ ) y SIFS 15;  $\lambda=.29$ ). De esta manera, se mantuvo la estructura y composición de la escala original y se obtuvo una distribución de los ítems equitativa entre las escalas, con un total de 6 reactivos en cada una de ellas. Este modelo muestra un nivel de ajuste adecuado, al alcanzar sus índices los valores recomendados. A pesar de que el ji- cuadrado no perdió significación, su valor y grados de libertad se redujeron sustancialmente.



Tabla 7.14

*Resumen del AFC del Escala de Seguridad Emocional en Sistema Familiar (SIFS)*

| Modelo     | $\chi^2$ | g.l  | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|------------|----------|------|------|------|------|-------|-----------------|
| 3F-REL     | 782.64   | .206 | .000 | .905 | .877 | .062  | .058 - .067     |
| 3F-1F      |          |      |      | .920 | .900 | .057  | .053 - .062     |
| 3F-1F (19) | 398.877  | 129  | .000 | .941 | .935 | .054  | .048 - .060     |

Nota. 3F-RE: Modelo de 3 factores relacionados; 3F-1F: Modelo de 3 factores con un factor de segundo orden; 3F-1F (19): Modelo de 3 factores con un factor de segundo orden compuesto por un total de 19 ítems;  $\chi^2$ = ji cuadrado; g.l.= grados de libertad' P= índice de probabilidad; GFI= Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA= Error de aproximación cuadrático medio; RMSEA (Ic-90%)= Intervalo de confianza RMSEA.

En la Figura 7.3 se representan los resultados obtenidos para el Modelo M3-1F (19)

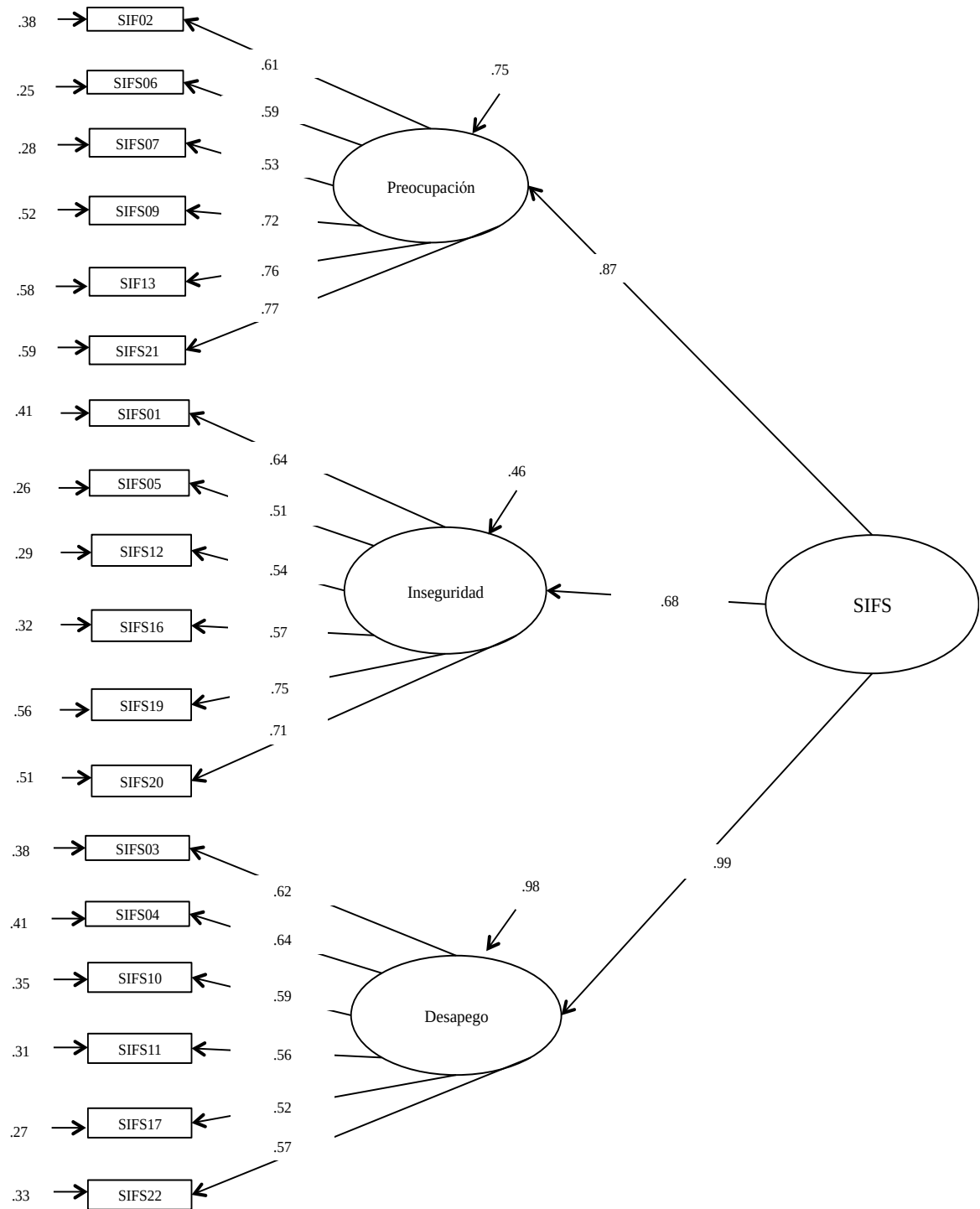


Figura 7.3 Análisis Factorial de la Escala de Seguridad Emocional en el sistema familiar (SIFS19).

#### **7.3.3.4 Análisis de Fiabilidad.**

Tanto los niveles de la escala global como los de las subescalas fueron adecuados. En primer lugar, la escala global obtuvo el mismo índice de consistencia interna que la estructura original (.88). Mientras, los índices para las subescalas fueron de .82 para preocupación, .78 para inseguridad y .76 en el caso de la subescala desapego.

La varianza media extractada (A.V.E) fue de .39. Aunque este valor resulta ser inferior a lo recomendada, se encontraba dentro del rango habitualmente hallado en el caso de instrumentos para la evaluación de constructos psicosociales.

#### **7.3.3.4 Relaciones con variables y medidas afines.**

Para este instrumento se esperaba encontrar una relación significativa con los indicadores recogidos por las escalas de Conflicto Interparental desde la Perspectiva de los hijos (CPIC) y el Cuestionario de Competencias Parentales (CCP), al estar presentes en cada uno de ellos, constructos que han demostrado encontrarse estrechamente cercanos a nivel conceptual.

En concreto el SIFS y CPIC son dos de los instrumentos de referencia desarrollados desde la Teoría de la Seguridad Emocional y El Modelo Cognitivo Contextual, enfoques que han demostrado poseer una alta complementariedad entre sus constructos. Además, seguridad emocional (SIFS) ha mostrado ser un indicador de la experiencia subjetiva del sujeto sobre el conflicto interparental (CPIC), mostrando una relación recíproca con las valoraciones que éste formula en vinculación a su percepción de amenaza (CPIC-AM) y sentimiento de autculpa (CPIC-AUT).

Por otro lado, existe a su vez un extenso conjunto de enfoques e investigaciones que han respaldado el efecto que el tipo de estilo aplicado por los padres para la crianza de sus hijos

(CCP) ejerce sobre su bienestar, a través del fomento o puesta en riesgo de la percepción del hijo sobre la capacidad de los padres para conformar un recurso de seguridad y protección.

En la tabla 7.15 se presentan los resultados de este análisis.

Tabla 7.15

*Correlaciones entre las dimensiones y escalas totales del SIFS, CPIC y CCP*

|            | SIFS-19-PRE | SEIF-19-IN | SIFS-19-DES | SIFS-19 |
|------------|-------------|------------|-------------|---------|
| CPIC-CON   | .16**       | .16**      | .24**       | .23**   |
| CPIC-EFI   | .35**       | .16**      | .33**       | .34**   |
| CPIC-EST   | .22**       | .22**      | .19**       | .25**   |
| CPIC-FRE   | .26**       | .24**      | .25**       | .30**   |
| CPIC-INT   | .27**       | .24**      | .29**       | .32**   |
| CPIC-RES   | .26**       | .27**      | .25**       | .31**   |
| CPIC-TRI   | .22**       | .12**      | .21**       | .30**   |
| CPIC-AM    | .34**       | .10**      | .28**       | .31**   |
| CPIC-AUT   | .20**       | .16**      | .22**       | .25**   |
| CPIC       | .33**       | .26**      | .23**       | .37**   |
| CCP-M-NEG  | .26**       | .47**      | .36**       | .43**   |
| CCP-M-PER  | .09*        | .11**      | .14**       | .14**   |
| CCP-M-AMB  | .23**       | .21**      | .26**       | .29**   |
| CCP-M-AUTZ | -.34**      | -.44**     | -.43**      | -.48**  |
| CCP-M-AUT  | .14**       | .17**      | .17**       | .19**   |
| CCP-P-NEG  | .26**       | .37**      | .33**       | .38**   |
| CCP-P-PER  | .06         | .07*       | .06         | .08*    |
| CCP-P-AMB  | .20*        | .18*       | .22**       | .24**   |
| CCP-P-AUTZ | -.35**      | -.46**     | -.43**      | -.49**  |
| CCP-P-AUT  | .17**       | .25**      | .21**       | .25**   |

Nota. \* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ ; SIFS-19-PRE: Dimensión Preocupación SIFS19; SIFS-19-IN: Dimensión Inseguridad SIFS19; SIFS-19-DES: Dimensión Desapego SIFS19; CPIC-COM: Escala Contenido CPIC; CPIC-EFI: Escala Eficacia CPIC; CPIC-est: Escala Estabilidad CPIC; CPIC-FRE: Escala Frecuencia CPIC; CPIC-INT: Escala Intensidad CPIC; CPIC-RES: Escala Resolución CPIC; CPIC-TRI: Escala Triangulación CPI; CPIC-AM: Escala Percepción de Amenaza CPIC; CPIC-AUT: Escala Sentimientos de Autoculpa CPIC; CCP-M-NEG: Estilo Negligente Materno CCP; CCP-M-PER: Estilo Permisivo Materno CCP; CCP-M-AMB: Estilo Ambivalente Materno; CCP-M-AUTZ: Estilo Autorizativo Materno; CCP-M-AUT: Estilo Autoritario Materno; CCP-P-NEG: Estilo Negligente Paterno CCP; CCP-P-PER: Estilo Permisivo Paterno CCP; CCP-P-AMB: Estilo Ambivalente Paterno; CCP-P-AUTZ: Estilo Autorizativo Paterno; CCP-P-AUT: Estilo Autoritario Paterno.

Tantos las subescalas como la escala global del SIFS19 mostraron correlaciones bajas-moderadas, positivas y significativas con cada una de las 9 dimensiones del CPIC, y su escala total.

En el caso de los estilos de crianza, también se observó una asociación significativa para cada uno de los indicadores y la escala global del SIFS con cada uno de los estilos de crianza maternos. Se obtienen igualmente índices bajos y moderados, siendo el Estilo Permisivo Materno el que presentan los coeficientes más bajos. Con respecto a la dirección de la asociación, ésta fue positiva para todos los estilos de crianza materno, a excepción del estilo autorizativo. Sin embargo en el caso del padre, no se obtuvo una relación significativa entre el estilo permisivo y las dimensiones de preocupación y desapego del SIFS 19, siendo significativa únicamente para la dimensión de inseguridad. En el resto de estilos de crianza paternos, se observó una dirección de la relación positiva, a excepción del autorizativo para la que es negativa.

## **7.4 DISCUSIÓN**

El objetivo de esta segunda fase del estudio ha sido la verificación de la bondad métrica de aquellos instrumentos incluidos en el protocolo de pasación de la Fase 3, carentes de adaptación para población española adolescente en el momento de estudio. Con tal objeto, se aplicaron procedimientos rigurosos en el análisis empírico de los datos para los siguientes instrumentos: Escala de Dificultades en la regulación emocional (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS), Cuestionarios de Estilos de Humor (Humor Style Questionnaire, HSQ) y Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar (Security In the Family System Scale, SIFS).

A pesar de que los resultados obtenidos mostraron una versión adecuada para su aplicación dentro de esta muestra, en ninguno de los casos se replica la estructura original de partida de los modelos iniciales formulados y analizados. Para el DERS, se obtiene una versión final del instrumento compuesto por 25 ítems distribuidos en 5 subescalas que subsumen en un

segundo factor de segundo orden. El HSQ muestra una estructura final bifactorial interrelacionada con un total de 13 ítems distribuidos en 4 subescalas. Por último, el SFIS mantiene una organización de tres factores que se subsumen en un único indicador para el estudio de esta dimensión y cuenta con un total de 18 reactivos.

Con respecto a la Escala de Dificultades en la regulación de las emociones, las 5 escalas del modelo validado son las siguientes:

1. No aceptación de las respuestas emocionales. Tendencia a respuestas emocionales negativas secundarias a las propias emociones del sujeto o a la no aceptación de las reacciones propias de malestar (“No aceptación”).
2. Dificultades para dirigir los comportamientos hacia los objetivos emocionales de uno. Dificultades para concentrarse y cumplir tareas cuando se experimentan emociones negativas (“Objetivos”).
3. Dificultades para el control de impulsos. Dificultades que uno experimenta para controlar los propios comportamientos cuando se experimentan emociones negativas (“Impulso”).
4. Estrategias de regulación emocional. Creencia de que hay poco que uno pueda hacer a la hora de regular de manera efectiva las emociones cuando se siente molesto (“Estrategias”).
5. Falta de claridad emocional. Grado en el que individuo identifica de manera certera las emociones que experimenta (“Claridad”).

El descarte de la aplicación de la estructura original vino como resultado de una falta de bondad de ajuste de este modelo para todos sus índices, a excepción del RMSEA (.06). Esta ausencia de respaldo para la estructura original de 6 factores ha sido igualmente mostrada en

investigaciones anteriores (Bardeen et al., 2012; Tull et al., 2007, Tull et al., 2010). En el presente estudio, las razones posibles de esta falta de adecuación de la estructura original fueron las siguientes:

En primer lugar, las características sociodemográficas de los participantes. A pesar de que la versión para adultos ha sido aplicada indistintamente en estudios con muestra adolescente, mostrando validez concurrente para dimensiones como sintomatología internalizante (Fernández-Beerocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2004) y externalizante (Beachaine, Gazke-Koop, & Mead, 2007; Petrides, Frederickson, & Frinham, 2004), su contexto inicial de aplicación es otro. De hecho, el estudio de adaptación llevado a cabo por Gómez-Simón y colaboradores (2014), con participantes similares a nivel sociodemográfico a los del presente trabajo, no obtuvo tampoco un ajuste del modelo original para la versión de 6 factores y sus resultados fueron similares a los de esta investigación ( $\chi^2= 2069.9$ ,  $g.l=1156$ ,  $CFI=.886$ ;  $RMSEA= .063$ ). Sin embargo, esta característica particular no parece ser razón suficiente para considerar que este instrumento no funciona de manera correcta para este colectivo. En concreto, las relaciones específicas entre variables y la baja carga factorial de los reactivos, parecían indicar que esta escala mostraba un comportamiento diferente dentro de este contexto de estudio.

Por este motivo, fueron llevados a cabo dos cambios relevantes para el ajuste adecuado del modelo:

1. *Eliminación del modelo original de la subescala “Conocimiento”, debido a su funcionamiento diferente al de las otras subescalas.* En concreto, los índices de correlación de esta subescala fueron no significativos con “No aceptación” y “Estrategias”. El resto de factores sí mostraron una asociación entre sí. Esta falta de significatividad para la escala de “conocimiento” estuvo igualmente presente en el estudio original de la prueba y su versión para

adolescentes. En el modelo inicial, los autores no obtuvieron un índice de correlación significativa con la subescala “Objetivos”. En este sentido, versiones adaptadas para adolescentes llevadas a cabo por los autores originales y en contexto nacional, también encontraron un patrón de relaciones similares al del presente trabajo. Mientras la versión desarrollada por los autores originales para población adolescente mostró ser no significativa en el caso de “Impulsos”, en el trabajo realizado por Gómez-Simon y colaboradores (2014) con población española, esta subescala tampoco mostró una relación significativa con de “Objetivo”, “Claridad” y “Estrategias”.

Estudios ajenos a una finalidad de análisis de la bondad métrica del instrumento y/o adaptación del mismo, y que han empleado esta escala como herramienta para la medición de la regulación emocional, han obtenido patrones de relación con esta variable criterio, diferentes u opuestos para la subescala de “Conocimiento” que la encontrada en el resto de factores (McDemort, Tull, Gratz, Daughters & Lejvez, 2009). Esto parece indicar que, el carácter distintivo relacional de esta dimensión con el resto es lo que imposibilita la inclusión de todas las dimensiones de la regulación emocional en un único factor de segundo orden.

La ausencia de un mayor número de estudios que también hayan encontrado discrepancias para la estructura original, es reflejo de una tendencia general a medir este constructo de regulación emocional a través de un componente unidimensional sin comprobar previamente la bondad métrica de esta estructura monofactorial que aúne el conjunto total de subescalas (Gratz & Champan, 2007; Hoffman & Kashden, 2010)

En cualquier caso, sí se observa en la mayoría de las investigaciones cierta estabilidad en la baja asociación que los ítems de esta escala presentan con la escala total. En el presente estudio estos ítems tomaron valores comprendido entre -.07 a .28. Para el resto de las escalas y al



igual que en las versiones previas, los coeficientes de correlación ítem-escalas fueron moderados, siendo los índices obtenidos en el presente estudio superiores a lo encontrado por el modelo original.

2. *Eliminación de ítems con una carga factorial inferior a .50.* La exclusión de la subescala de “Conocimiento” dentro de la estructura final del instrumento, supuso una mejora del modelo. No obstante, en este caso tampoco se obtuvo un ajuste adecuado (CFI=.88, GFI=.86, RMSEA=.06). Las razones de esta falta de ajuste pueden hacer alusión a lo mencionado anteriormente referente a la baja carga factorial de alguno de los ítems. De hecho, en el proceso ha sido necesaria la eliminación de un ítem para cada subescala, al no mostrar estos reactivos una carga factorial superior a .50. El análisis de contenido indicó cómo los ítems eliminados mostraban, o bien un alto solapamiento con los remanentes, o bien un contenido contrario al resto de ítems que componían la subescala (dirección positiva frente a una connotación negativa impuesta en el resto de componentes del factor). Tales circunstancias respaldaron su eliminación en pro de una versión más ajustada a las características de la muestra.

La aplicación de todo lo anterior, dio como resultado un modelo de ajuste adecuado para todos los índices, a excepción del CFI con un valor muy próximo al recomendado (CFI=.91, CFI=.89, RMSEA=.06). Estos resultados respaldan la aplicación de un cuestionario compuesto por 25 reactivos que se agrupan en torno a 5 factores (ya indicados inicialmente) que, a su vez, se subsumen en un único factor de segundo orden.

El índice de fiabilidad obtenido para este modelo final es de .91, equivalente al obtenido por los autores originales (.93). Por otro lado, el intervalo de fiabilidad para las subescalas (.72 a

.81) fue algo inferior que las dos versiones originales para adultos (>.80) y adolescentes (>.81), aunque superior al valor recomendado.

En relación al Cuestionario de Estilo de Humor, la estructura resultante tras la aplicación de los procedimientos estadísticos seleccionados para el análisis del ajuste del modelo dentro del contexto de estudio, muestra una composición de 4 variables que subsumen en una estructura bifactorial interrelacionada. Concretamente:

a. **Humor positivo o adaptativo:** integra las dimensiones de humor afiliativo y humor de autoafirmación. El primero supone la tendencia a contar chistes y cosas divertidas, así como a participar de manera espontánea en bromas ingeniosas con la finalidad de divertir a otros, facilitar las relaciones interpersonales y reducir las tensiones en el grupo. El segundo tipo de autoafirmación, refleja una mirada humorística de la vida, una tendencia a sentirse animado ante las incongruencias de la vida y a mantener esta perspectiva a la hora de hacer frente a situaciones adversas. Los reactivos que la componen se encuentran íntimamente ligados al concepto de humor como estrategia de afrontamiento.

b. **Humor negativo o desadaptativo:** Integra a su vez las subdimensiones de humor agresivo y humor descalificativo. El primero implica el uso del sarcasmo, las burlas, la aplicación de conductas para ridiculizar y/o menospreciar a otros. Refleja una tendencia a expresar humor sin considerar el daño potencial que puede ocasionar a otros con ello. El humor descalificativo corresponde a un Humor excesivamente autodenigrante. El individuo intenta divertir a los demás diciendo o haciendo cosas a expensas de uno mismo como medio para obtener la aprobación de otros. Refleja un mecanismo defensivo de autonegación o una manera de esconder los sentimientos negativos subyacentes que uno experimenta.

Para la consecución de esta estructura final, fueron varios los cambios aplicados y pasos seguidos. El punto de partida de este proceso vino como resultado de un falta de ajuste del modelo original de cuatro factores interrelacionados ( $GFI=.86$ ,  $GFI=.69$ ;  $RMSEA=.06$ ). El único índice que tomó un valor adecuado y similar al obtenido por los autores en su estudio psicométrico del instrumento, es el RMSEA (Original,  $GFI=.91$ ;  $RMSEA=.05$ ). Las razones posibles que explican esta falta de ajuste son:

1. *Cierto grado de independencia de las subescalas con respecto al resto de factores que componen el instrumento.* En relación a la covarianza entre las 4 escalas, Martin y colaboradores (2003), en su estudio original, observaron cómo ambas formas de humor adaptativo (afiliativo y de autoafirmación) y desadaptativo (agresivo y descalificativo) correlacionaban significativamente entre sí. Los resultados indicaban que aquéllos que utilizaban el humor positivo para participar en las relaciones con otros, también es probable que lo utilizaran para potenciar su propio humor como estrategia personal. Por el contrario, aquéllos que aplicaban formas de humor hostil, también tendían a participar en formas autodenigrantes y evitativas de humor.

Con respecto a las asociaciones entre los factores que componen cada uno de los dos grupos de estilos de humor mencionados, únicamente se obtuvo una relación significativa entre humor afiliativo y agresivo. En su estudio original, los autores interpretaron este resultado como una tendencia de aquellos individuos que de manera frecuente hacían bromas y reían con los demás, a participar en relaciones que también tendían al empleo de formas sarcásticas y hostiles de humor. Este mismo patrón de covarianzas fue obtenido a través de la muestra de la presente investigación, no mostrando una asociación significativa entre sí el estilo descalificativo y de autoafirmación.

2. *Baja carga factorial de número alto de reactivos que componen el instrumento.* El análisis de su contenido reflejó como aquellos ítems con coeficientes estructurales bajos eran los mismos que tomaban una dirección opuesta a la indicada por la subescala en términos generales. Por ejemplo, en el caso de la escala Humor afiliativo cuyo contenido o intención general hace referencia a formas positivas de utilización del humor en las relaciones con otros, los ítems que no incluían el tono positivo de la escala mostraban una peor carga dentro del factor, sugiriendo así su eliminación de la subescala. Lo mismo en las subescalas referentes a humor desadaptativo. También el análisis factorial confirmatorio favoreció las formas de aplicación más activas de estos estilos. Un ejemplo de ello se encuentra en el humor descalificativo, eliminándose aquellos reactivos referentes a una aceptación del uso de este tipo de humor (dejar que los demás utilizasen la humillación hacía uno y/u otros). Esta coherencia observada, permitió que se tomase la decisión de su eliminación.

Como resultado de la aplicación de este procedimiento, se obtuvo un ajuste del modelo adecuado (CFI=.91, GFI= .96; RMSEA=.06) para una estructura de 4 factores compuesta por 13 reactivos. De hecho la versión que se ha podido encontrar con adolescentes en otro contexto cultural (Argentina), también mostró una versión reducida de 24 reactivos en su caso, con índices de ajuste similares (CFI=.93, RMSEA= .05).

Sin embargo, uno de los objetivos de esta fase era, además de la verificación de la bondad métrica de este conjunto de instrumentos, la obtención de índices únicos de las variables a incluir en la fase tres. En este caso, como los autores del cuestionario indican que las dimensiones de medida son relativamente distintas unas de otras (Martin et al., 2003), se desechó la verificación de una estructura monofactorial de segundo orden. Sin embargo, un patrón observado en los diferentes estudios psicométricos, es la relación existente entre subescalas referentes a un mismo

grupo y estilo de humor: humor afiliativo y de autoafirmación como humor positivo o adaptativo, frente a humor agresivo y descalificativo como negativo. Por ello, para esta escala se comprobó una estructura de cuatro factores que subsumían en dos factores de segundo orden interrelacionados. De esta manera, se pretendía verificar la posibilidad de obtener dos indicadores generales para esta dimensión: Humor positivo y Humor negativo, compuestos de aquellos reactivos que habían mostrado una carga factorial superior a .50 para cada una de los 4 subescalas distribuidas en estos dos factores. Los resultados muestran un ajuste adecuado para esta propuesta de estructura (GFI=.97, CFI=.95; RMSEA=.05). En concreto, estos índices obtenidos tomaron valores más ajustados que en la versión original. Sin embargo, a pesar de que los índices de fiabilidad se encontraban dentro del rango adecuado (.70 y .71), estos valores eran inferiores a los de la escala original (.77 a .81). No obstante, es importante mencionar que la versión original fue aplicada en adultos y la referente a este estudio a adolescentes.

Con respecto al tercer y último instrumento analizado en esta segunda fase del estudio, La Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar, la estructura resultante tras la aplicación de los procedimientos y análisis correspondientes, se compone de tres factores compuestos por 6 ítems cada uno de ellos y que subsumen en un factor de segundo factor. Las subescalas que conforman este cuestionario son las siguientes:

1. Preocupación: mide las preocupaciones de los hijos sobre el bienestar futuro de ellos mismos y sus familias.
2. Seguridad: Mide la confianza de los niños en su unidad familiar como una fuente confiable de apoyo y protección, incluso durante momentos de estrés familiar.

3. Desapego: Esfuerzo de los niños para desapegarse o alejarse de la familiar y reducir, así el vínculo y grado de importancia que este contexto supone para el sujeto.

Al igual que en los casos anteriores, el cambio de la estructura original es resultado de una falta de ajuste del modelo para el contexto concreto de aplicación. En esta escala, los índices tomaron valores adecuados a excepción del CFI, que se encuentra muy próximo a lo considerado como óptimo (GFI=.91, CFI=.88, RMSEA=.06). Las razones posibles identificadas para este desajuste fueron las siguientes:

1. *Características sociodemográficas de los participantes del estudio.* Una de las razones que pueden explicar estos resultados, es el momento evolutivo al que va destinado el cuestionario. Aunque en este caso los autores diseñaron esta prueba para adolescentes, en los análisis únicamente incluyeron sujetos con edades comprendidas entre 10 y 15 años, referentes a la primera etapa de la adolescencia (Davies et al.,2002; Forman & Davies, 2005), puesto que partían de la premisa de una mayor vulnerabilidad detectada para este colectivo (Davies et al., 1996).

2. *Baja carga factorial (<.50) de un grupo reducido de ítems.* En este último instrumento, tanto la baja contribución de los ítems como los índices de modificación de parámetros sugerían de nuevo la necesidad de limitar el número de ítems. En concreto, 4 ítems fueron sometidos a análisis debido al valor reducido que tomaban sus coeficientes estructurales. Estos reactivos (4, 14, 15 y 18) fueron eliminados por solapamiento en contenido o por presentar connotaciones diferentes al resto de la escala. El hecho de que tras la eliminación de los ítems, los índices de ajuste aumentaran hasta alcanzar valores apropiados, corroboraron la decisión de su eliminación. Los índices de ajuste para una estructura unidimensional de segundo orden

obtuvieron valores superiores a los recomendados (GFI=.94; CFI=.94, RMSEA= .06), lo que respaldó la aplicación de la misma en futuros análisis de la investigación. Del mismo modo, mostraba un ajuste para el modelo unidimensional similar al encontrado por Iriarte (2012) en su estudio con muestra universitaria (CFI=.89, GFI=.90, RMSEA=.06).

Para concluir, los índices de fiabilidad de la estructura resultante para este estudio (Estructura general= .88, subescalas= .76 a .82) fueron aptos y similares a los obtenidos por los autores en su investigación original (Subescalas= .82 a .88) y a los encontrados en la versión española con población universitaria (General =.91, Subescalas =.79 a .83).

En otro orden, los análisis de validez concurrente aplicados en el proceso de verificación del conjunto total de instrumentos, mostraron asociaciones significativas y en la dirección esperada en todo los casos. Sin embargo, como el análisis de estas relaciones es una parte central de la tercera fase del estudio y con el objeto de no repetir información entre los subapartados del estudio que entorpezca la coherencia de presentación, estos datos son discutidos en la siguiente fase.

En conjunto, los resultados obtenidos ofrecen validez para el empleo de las versiones descritas en la Fase 3 del estudio. Se tomará en consideración para la interpretación de los resultados, la estructura de dimensiones final aplicada.





## **8. FASE 3: ANÁLISIS DE UNA NUEVA PROPUESTA DE MECANISMOS EXPLICATIVOS DE LA RELACIÓN ENTRE CONFLICTO INTERPARENTAL Y BIENESTAR EN EL HIJO**

### **8.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS**

Tras llevar a cabo un análisis de las bondades psicométricas del conjunto de instrumentos carentes de una adaptación española con población adolescente, el siguiente objetivo central es el análisis y comprobación del papel de los mecanismos explicativos recogidos en el modelo desarrollado en el capítulo cuatro. Tomando como punto de partida la revisión de la literatura llevada a cabo, se propone un modelo de estudio que sirve de base en la búsqueda de comprensión de la relación entre funcionamiento familiar y bienestar del hijo durante la etapa adolescente; midiendo las valoraciones cognitivas de los hijos sobre el conflicto, su sentido de seguridad emocional familiar, la calidad con la que regulan sus emociones y su sentido del humor, como mecanismos explicativos de la forma, dirección y resultado de esta asociación entre calidad de las relaciones familiares y ajuste.

Las hipótesis de esta nueva fase del estudio se exponen a continuación acompañadas de la Figura 8.1 en donde quedan representadas de manera gráfica:

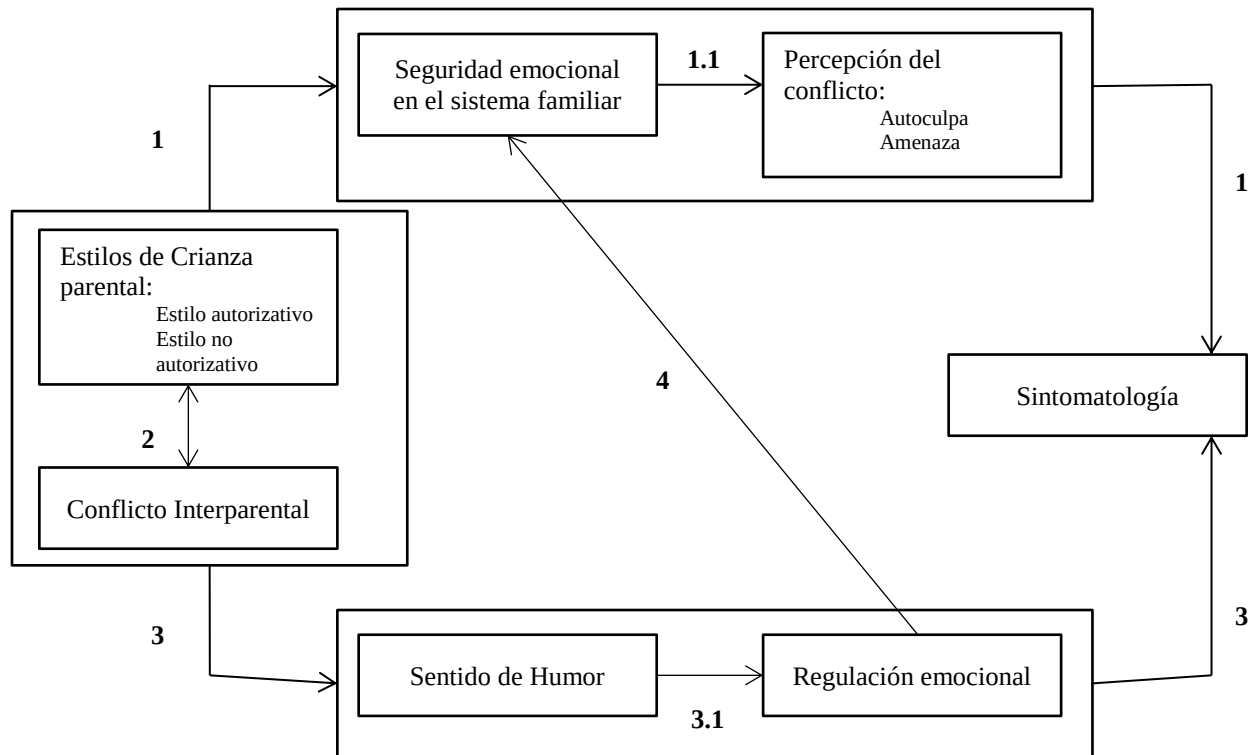


Figura 8.1. Modelo de estructura del estudio con las hipótesis de estudio indicadas.

- **H1:** Se espera que la seguridad emocional percibida en el sistema familiar y las valoraciones sobre el conflicto medien en la relación entre el Conflicto interparental y el estilo de crianza, y la sintomatología.
  - **H1.1:** La seguridad emocional afecta el modo en que los hijos valoran el conflicto.
- **H2:** El conflicto interparental se asocia con la crianza autorizativa de manera negativa y positiva con crianza no autorizativa. Por otro lado, se espera encontrar una relación negativa entre ambos grupos de estilos de crianza.
- **H3:** Se espera que la regulación emocional y el sentido del humor del hijo medien en la relación entre conflicto interparental y el estilo de crianza, y la sintomatología.

- **H3.1.:** El sentido del humor del hijo afecta a la capacidad del hijo para el manejo y regulación de sus emociones.
- **H4:** La capacidad de regulación de las emociones afecta a la forma y grado en el que el hijo se siente seguro emocionalmente dentro de su sistema familiar.
- **H5:** Los hijos e hijas perciben de manera diferente el funcionamiento familiar y la crianza paterna y materna. Se espera encontrar diferencias en las asociaciones entre las variables mediadoras del estudio y el grado de sintomatología reportada, en función del género.

## 8.2 MÉTODO

### 8.2.1. Participantes.

En esta tercera fase, el conjunto de participantes (808) fue el mismo que el empleado para la fase 2, cuyas características ya han sido descritas en detalle en dicho capítulo. A modo de recordatorio se incorpora la tabla 8.1 con las características principales de los mismos.

Tabla 8.1

*Cuadro Resumen de los datos sociodemográficos de la muestra*

| Distribución de la variable género |        |        |
|------------------------------------|--------|--------|
|                                    | Chicas | Chicos |
| Género                             | 42.7%  | 57.1%  |
| Edad: M= 14.35; (DT)= 1.23         |        |        |
| Estado Civil de los padres         |        |        |
|                                    | Madre  | Padre  |
| Casado/a                           | 77.4%  | 78.1%  |
| Separado/a                         | 11.8%  | 11.1%  |
| Soltero/a                          | 2.8%   | 2.2%   |
| Viudo/a                            | 1.6%   | .06%   |
| Nueva pareja                       | 2.8%   | 3.7%   |
| Otros                              | 3.7%   | 4.2%   |

### 8.2.2 Instrumentos (Anexo 8).

Los instrumentos empleados en esta fase ya han sido descritos en las fases previas. No obstante, se presenta en la tabla 8.2 la relación de los mismos, junto con los variables y denominación de los indicadores de partida utilizados en el estudio.

Tabla 8.2

*Instrumentos, variables, e indicadores utilizados durante la Tercera Fase del Estudio.*

| Instrumento                                                                                          | Variables                                                                                                                         | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuestionario de Competencias Parentales CCP (Fase I)                                                 | Estilos de Crianza:<br>Negligente<br>Permisivo<br>Ambivalente<br>Autorizativo<br>Autoritario                                      | Estilo Negligente Materno<br>Estilo Permisivo Materno<br>Estilo Ambivalente Materno<br>Estilo Autorizativo Materno<br>Estilo Autoritario Materno<br>Estilo Negligente Paterno<br>Estilo Permisivo Paterno<br>Estilo Ambivalente Paterno<br>Estilo Autorizativo Paterno<br>Estilo Autoritario Paterno |
| Escala de Conflicto Interparental desde la perspectiva de los hijos (CPIC: Grych et al., 1992.) CPIC | Intensidad<br>Frecuencia<br>Estabilidad<br>Resolución<br>Contenido<br>Autoculpa<br>Amenaza<br>Eficacia<br>Triangulación           | Conflicto (Intensidad, Frecuencia, Estabilidad, Resolución y Contenido)<br><br>Cogniciones<br>- Autoculpa<br>- Amenaza                                                                                                                                                                               |
| Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar (SIFS; Forman & Davies, 2002)                   | Inseguridad<br>Desapego<br>Preocupación                                                                                           | Inseguridad en el Sistema Familiar (Inseguridad Familiar)                                                                                                                                                                                                                                            |
| Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS; Gratz & Roemer, 2004)                       | No aceptación<br>Objetivos emocionales<br>Control de impulsos<br>Claridad de las emociones<br>Estrategias de regulación emocional | Desregulación Emocional                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                                              |                                  |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Cuestionario de Estilos del Humor (HSQ, Martin et al., 2003) | Positivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afiliativo</li> <li>• Afirmación</li> </ul> Negativo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresivo</li> <li>• Descalificativo</li> </ul>                                              | Humor Positivo<br>Humor Negativo |
| Youth-Self Report (YSR, Achenbach, 1990)                     | Internalizante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansiedad/Depresión</li> <li>• Evitación/Depresión</li> </ul> Externalizante <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento Agresivo</li> <li>• Ruptura de Normas</li> </ul> | Sintomatología                   |

### 8.2.3 Estrategia de Análisis

Para la comprobación de las hipótesis, es necesaria la consecución de una secuencia de análisis. Para facilitar una descripción y comprensión adecuada de dichos pasos, se presentan siguiendo el mismo orden con el que fueron llevados a cabo. Los pasos dados fueron los siguientes:

**A. Como pasos previos a la comprobación de las hipótesis se procedió de la siguiente forma:**

1. *Caracterización de los participantes en el estudio, en base a los indicadores recogidos en los instrumentos.* Para la descripción de los índices de los instrumentos utilizados se han empleado los estadísticos de tendencia central: media (M), desviación típica (DT) y asimetría (As). Al mismo tiempo, se ha analizado la consistencia interna de los instrumentos a través del coeficiente alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Para su obtención, se ha empleado el programa estadístico SPSS para Windows en su versión 21 (Norusis, 2011).
2. *Selección de los indicadores a incluir en el modelo final a través de la comprobación de las relaciones lineales entre todas las variables seleccionadas de partida mediante correlaciones de Pearson ( $r$ ).* Dado el número elevado de variables incluidas en el

modelo y de la complejidad de las relaciones entre cada una de estos indicadores, se optó por seleccionar la combinación más reducida y simple posible con el fin de respetar los establecido por el principio de parsimonia. Del mismo modo, los modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modeling* – SEM) admiten pocas variables de inclusión, mostrando mayores dificultades para reproducir correctamente las covarianzas observadas a medida que el número de las variables aumenta (Ruiz, Pardo, & San Martín, 2010). En este análisis fueron incluidos los indicadores finales o de segundo orden de las escalas, cuya validez de constructo ha sido demostrada en el presente estudio (Escala de Dificultades en el Regulacion de las Emociones, Cuestionario de Estilos de Humor y Seguridad en el sistema familiar y el Cuestionario de Competencias Parentales) o en trabajos anteriores (Escala de conflicto Interparental desde la Perspectivos de los Hijos y el *Youth Self-Report*). En concreto, se seleccionaron únicamente aquellos indicadores que obtuviesen índices de correlación significativas para el conjunto total de relaciones propuestas, es decir, que se relacionaran con el conjunto restante de factores. Además, la inclusión de este análisis de correlación también conforma un requisito previo para la aplicación de los análisis posteriores. En concreto, para poder confirmar las relaciones de mediación planteadas en cada una de las hipótesis del modelo (en un primer momento análisis de mediación simple y en un segundo múltiple). Para la interpretación de los índices obtenidos, se utilizó como guía el criterio establecido para la interpretación en las ciencias de la conducta por Cohen (1988): un valor de  $r$  de Pearson por debajo de .10 es una correlación pequeña, media hasta .30 y elevada a partir de .50.

3. *Revisión de la Matriz de datos:* Análisis de posibles datos perdidos, requisito para una análisis de bondad de ajuste del modelo. Se eliminaron aquellos participantes que

hubieran dejado de contestar mas del 10% de los ítems presentados para cada una de las escalas finales presentadas dentro del cuestionario de pasación. Además, se comprobó si había diferencias entre el grupo de participantes incluidos para los análisis del modelo y aquellos que fueron excluidos, con el objetivo de comprobar si presentaban diferencias significativas en sus respuestas. Para ello, se analizaron las diferencias de media de todas las variables implicadas en el modelo a través de la *t*-Student para muestras independientes, incluyendo en los resultados: la media y desviación típica de cada grupo, el valor *t* y el nivel de significación.

**B. Para responder a las hipótesis de mediación 1, 1.1, 3 y 3.1 se requiere de la aplicación sucesiva de los siguientes análisis previos:**

4. *Análisis de mediación simple, es decir, mediaciones que implican un única variable predictora, una sola variable mediadora y una variable criterio.* Es importante notar que, a pesar de emplearse términos como variable predictora o variable dependiente e independiente, el presente estudio consta de un diseño transversal, lo que imposibilita poder establecer relaciones de causalidad entre las variables. Para su análisis se utilizó cómo guía el procedimiento propuesto por Baron y Kenny (1986). Según estos autores las condiciones para que se de una relación de mediación son:

- La variable predictora o independiente se asocia de manera significativa con la variable criterio o dependiente.
- La variable predictora esta significativamente asociada con la variable mediadora planteada.
- Por último, la variable mediadora se asocia con la variable criterio cuando el efecto de la variable predictora está controlado. Esto es, la fuerza de la

asociación entre la variable predictora y criterio se reduce significativamente una vez incluida la variable mediadora.

Para el contraste de la significación de la mediación simple se empleó el Test de Sobel (Sobel, 1982), a través de la macro SOBEL desarrollada por Preacher y Hayes (2004). Si este índice resulta significativo, puede ser interpretado como significativo el efecto de mediación.

En este procedimiento, las fases se comprueban a partir del análisis de los coeficientes beta estandarizados ( $\beta$ ) y su significación estadística. Además, para la interpretación de los tamaños del efecto de la interacción se tomó como criterio lo establecido por Richard, Bond y Sokes-Zoota (2003) para ciencias sociales. Estos autores encontraron que el promedio en esta área de estudio es de .21, por lo que tamaños del efecto próximos a esta cifra se consideran dentro del rango habitual. Se considera un tamaño del efecto bajo, índices inferiores a .10 y elevados cuando superan el valor de .35. Siguiendo este procedimiento se analizaron una por una todas las relaciones de mediación simple que predice el modelo teórico propuesto a través del programa de SPSS .21 para Windows.

5. *Mediación Múltiple*: Para el análisis de la hipótesis que implican más de una variable mediadora, se utilizaron modelos de mediación múltiples específicos del modelo propuesto. Para ello, además de comprobar el modelo conjunto de regresión vía SPSS, se empleó la macro PROCESS (Hayes & Preacher, 2013) para su implementación en el software SPSS. Este procedimiento muestra los efectos directos e indirectos sobre la variable criterio al incluir más de una variable mediadora de manera simultánea. Se comprobó tanto la mediación múltiple para los mediadores actuando en paralelo (no relacionándose entre sí) como en serie. Este último modelo permite analizar la relación



cuando los mediadores del estudio se relacionan entre sí, además de especificar la secuencia u orden en que esta asociación se produce. Del mismo modo, ofrece la estimación mediante *bootstrapping* de los intervalos de confianza del 95 por ciento (IC-95%) para el valor de los efectos indirectos. Si este intervalo de confianza incluye el valor cero (0), el efecto ha de interpretarse como estadísticamente no significativo.

**C. Tras todo ello, se procedió a valorar el ajuste del modelo de medida propuesto mediante el empleo de metodología de ecuaciones estructurales, a través de la cuál, pudo comprobarse el computo total de hipótesis formuladas en este estudio:**

6. *Análisis de los modelos estructurales.* Tras analizarse la significatividad de las relaciones planteadas por el modelo, se definieron los modelos de estructura correspondientes a cada hipótesis, así como el modelo final conjunto. Para su análisis se utilizó la técnica de *Path Analysis* y el programa AMOS (Arbuckle, 2009). Para evaluar el nivel de bondad de ajuste del modelo se emplearon los siguientes índices de ajuste:

- Ji cuadrado ( $\chi^2$ ) y los grados de libertad del modelo (g.l). Dado que  $\chi^2$  es muy sensible a las variaciones del tamaño de la muestra, esperándose así Ji cuadrado significativas en este estudio. Por ello, se recomienda la inclusión de otros índices de bondad (Byrne, 2001).
- Error de aproximación cuadrático medio (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA): valores aceptables entre .05 a .08 y muy buenos los menores a .05 (Browne & Cudeck, 1993; Thompson, 2000).
- Índice de bondad de ajuste (Goodness of Fit Index- GFI): óptimo a partir de .90 (Bentler, 1990).

- Índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index-CFI): adecuado a partir de .90 (Kline, 2006) y óptimo a partir de .95 (Hu & Bentler, 1999)

Además se tuvieron en cuenta la modificación de índices propuestos por AMOS para cada modelo analizado. Por último, en las representaciones gráficas de cada modelo se indican los coeficientes estructurales estandarizados. Los coeficientes estadísticamente no significativos se indican como tales (ns), de lo contrario se consideran estadísticamente significativos.

7. Por último, con el fin de contrastar la hipótesis 5, se procedió a *desarrollar modelos en función del género de los hijos y al análisis de la significatividad de la diferencia* de los valores de ji-cuadrado para cada modelo en concreto. Del mismo modo, se analizaron las diferencias específicas para cada una de las relaciones establecidas dentro del modelo final.

### **8.1.2 Procedimiento:**

El procedimiento es el mismo seguido en la fase II.

## **8.3 RESULTADOS**

### **8.3.1 Caracterización de los participantes en el estudio.**

Una vez analizados en la Fase 2 las bondades métricas de cada uno de los instrumentos carentes de adaptación en población adolescente española, en la Tabla 8.3 se presentan las características descriptivas de las dimensiones estudiadas en esta investigación. En ella se aúnan los instrumentos resultantes de los análisis anteriores y los cuestionarios adaptados previamente.

Este conjunto final de instrumentos será el empleado en la Fase 3, centrada en el análisis de la propuesta de un nuevo modelo teórico.

Tabla 8.3

*Análisis de fiabilidad y características descriptivas de las dimensiones estudiadas*

|                                | Nº<br>Ítems | $\alpha$   | M            | DT           | As          | Cu          | K-S           |
|--------------------------------|-------------|------------|--------------|--------------|-------------|-------------|---------------|
| <b>DERS25</b>                  | <b>25</b>   |            | <b>54.17</b> | <b>4.43</b>  | <b>.910</b> | <b>.741</b> | <b>.094**</b> |
| No aceptación de las emociones | 5           |            | 9.87         | 4.42         | .932        | .293        | .139**        |
| Objetivos emocionales          | 4           |            | 9.97         | 3.97         | .654        | -.119       | .119**        |
| Impulso comportamental         | 5           |            | 10.90        | 3.40         | 1.08        | 1.04        | .156**        |
| Estrategias emocionales        | 7           |            | 14.28        | 5.75         | .972        | .130        | .103**        |
| Claridad de las emociones      | 4           |            | 9.17         | 2.09         | .876        | .965        | .188**        |
| <b>HSQ13</b>                   | <b>13</b>   |            |              |              |             |             |               |
| Humor Positivo                 | 7           | .71        | 25.86        | 5.23         | -.591       | .480        | .076**        |
| Humor Negativo                 | 6           | .70        | 14.28        | 6.19         | .752        | .022        | .117**        |
| <b>SIFS18</b>                  | <b>18</b>   |            | <b>21.01</b> | <b>9.84</b>  | <b>.909</b> | <b>.520</b> | <b>.103**</b> |
| Preocupación                   | 6           |            | 11.81        | 4.36         | .638        | -.153       | .099**        |
| Inseguridad                    | 6           |            | 8.98         | 3.38         | 1.435       | 1.77        | .194**        |
| Desapego                       | 6           |            | 11.24        | 4.12         | .754        | -.062       | .119**        |
| <b>YSR</b>                     | <b>53</b>   | <b>.90</b> | <b>72.97</b> | <b>11.58</b> | <b>.756</b> | <b>.841</b> | <b>.068**</b> |
| Sintomatología Internalizante  | 22          | .81        | 31.16        | 6.45         | .927        | .758        | .102**        |
| Sintomatología Externalizante  | 31          | .88        | 41.81        | 7.33         | 1.035       | 1.467       | .089**        |
| <b>CPIC</b>                    | <b>36</b>   | <b>.94</b> | <b>76.14</b> | <b>21.58</b> | <b>.998</b> | <b>.448</b> | <b>.114**</b> |
| Propiedades                    | 16          | .94        | 24.95        | 8.59         | 1.14        | .257        | .178**        |
| - Intensidad                   | 4           | .81        | 7.44         | 2.51         | .25         | -1.057      | .119**        |
| - Frecuencia                   | 4           | .87        | 5.83         | 2.49         | 1.31        | .504        | .264**        |
| - Estabilidad                  | 4           | .87        | 5.55         | 2.41         | 1.66        | 1.47        | .298**        |
| - Resolución                   | 4           | .86        | 6.13         | 2.55         | 1.08        | -.074       | .233**        |
| Cogniciones                    | 20          | .91        | 31.46        | 9.06         | .970        | .435        | .108**        |
| Autoculpabilidad               | 8           | .90        | 11.74        | 4.56         | 1.21        | .506        | .216**        |
| - Contenido                    | 4           | .88        | 6.01         | 2.41         | 1.0         | -.084       | .236**        |
| - Autoculpa                    | 4           | .76        | 5.73         | 2.34         | 1.37        | .919        | .272**        |
| Percepción de amenaza          | 12          | .87        | 19.72        | 5.88         | .634        | -.363       | .106**        |
| - Amenaza                      | 4           | .82        | 6.65         | 2.60         | .647        | -.843       | .175**        |
| - Eficacia                     | 4           | .71        | 7.26         | 2.30         | .245        | -.908       | .129**        |
| - Triangulación                | 4           | .77        | 5.81         | 2.21         | 1.31        | .884        | .224**        |

*Nota.*  $\alpha$ : Índice de consistencia interna; M= Media.; DT= Desviación Típica; As= Asimetría; Cu= Curtosis; K-s= Test de Normalidad Koñmogorov-Smirnov.

En base a las puntuaciones obtenidas para la escala de Dificultades en la regulación de las emociones, se observan niveles bajos y moderados de problemática en la regulación de las emociones, obteniendo una puntuación media para cada una de las subescalas ligeramente

inferior al promedio de cada una de ellas. Destacan las subescalas de no aceptación de las emociones y falta de claridad hacia las emociones experimentadas como aquéllas que han recibido una puntuación menor. Se observa una asimetría positiva para la escala global y el conjunto de sus factores, estando próximo al valor de 1.25 la subescala de impulso comportamental ante la experiencia de emociones negativas, indicando así una mayor aglomeración de las puntuaciones en el extremo inferior. Únicamente se obtiene un valor de curtosis negativo para la escala de objetivos emocionales, reflejo de alta presencia de casos en los extremos. Además, al igual que para el índice de asimetría, la subescala de impulsos comportamentales muestra el valor más alto de curtosis, lo que indica una gran homogeneidad de los datos.

Con respecto al Cuestionario de los estilos de humor, al estar codificadas las puntuaciones de cada una de las dos subescalas en direcciones divergentes, únicamente se presentan los datos correspondientes a estas dos dimensiones para facilitar su comprensión. El factor de humor positivo muestra puntuaciones moderadamente bajas aunque superiores que las encontradas para la escala de humor negativo (incluso después de tomar en consideración el distinto número de ítems que la componen). Se observa una tendencia media hacia el uso y manifestación de humor positivo, mientras que en el caso de humor negativo su implementación es baja. Los resultados indican una asimetría negativa en el caso del primer factor, agrupándose así sus puntuaciones en la franja superior de la escala. En humor negativo esta asimetría es positiva. Los niveles de curtosis del factor humor positivo son exponencialmente superiores a los del negativo, indicando una mayor homogeneización de los datos en ese caso.

Las características descriptivas de las puntuaciones obtenidas a través de SIFS constatan que los participantes experimentan bajos niveles de inseguridad emocional en sus hogares,

siendo el factor específico de inseguridad el que presenta los valores más bajos. Esta subescala, además, es la única de los tres factores que muestra un índice de curtosis negativa, reflejo de la existencia de un alto número de casos extremos. También muestra una asimetría positiva muy elevada que supera el 1.25, indicando que estos sujetos experimentan altos niveles de seguridad emocional a nivel familiar. El resto de subescalas presentan puntuaciones similares y una asimetría positiva al agruparse sus puntuaciones en los valores más bajos.

En relación a la sintomatología, las puntuaciones de la escala general son bajas con una tendencia de aproximación hacia el valor medio de la misma y con una dirección positiva de la asimetría. Ambas subescalas muestran puntuaciones bajas, aunque la asimetría y el valor de la curtosis de la escala de sintomatología externalizante muestra niveles superiores próximos al 1.25 y 2.00 respectivamente. Estos dos valores, son indicadores de una alta homogeneidad de las respuestas en los extremos más bajos de las puntuaciones de la escala, síntoma de un buen ajuste de los participantes del estudio.

Por último, la muestra del estudio reporta niveles bajos de conflicto entre sus padres, especialmente para los indicadores vinculados a la frecuencia, estabilidad, autoculpa y triangulación, cuyos valores de asimetría son superior a 1.25 y en dirección positiva, indicando así niveles bajos de la presencia de estas dimensiones en sus hogares. En orden descendente, también muestra altos niveles de asimetría positiva la dimensión de resolución, lo que sugiere una percepción de buen manejo y capacidad de cierre del conflicto por parte de los padres en su relación. En el caso de la curtosis, fue negativa para contenido, amenaza, eficacia e intensidad, indicando la presencia de muchos casos extremos. En el caso de intensidad, además de mostrar los niveles de respuesta más elevados, también presenta la curtosis más alta, reflejo de una gran homogeneidad de los datos. Otra de las dimensiones que muestran alta curtosis es la Estabilidad.

En todos los casos, el test de normalidad fue significativo, lo que sugiere una violación de este supuesto.

Un último instrumento empleado en este estudio que no se ha sido incluido en la tabla, debido a sus propiedades psicométricas particulares, es el Cuestionario de competencias parentales. Al tener una estructura compuesta de variables categóricas y no ordinales o numéricas, el único índice a mostrar es la media de las respuestas otorgadas para cada estilo. A la hora de presentar estos valores se ha considerado oportuno analizar, a su vez, las diferencias de medias en las respuestas dadas para cada progenitor, y ver si estas son significativamente diferentes. En la tabla 8.4 se recoge los resultados obtenidos.

Tabla 8.4

*Diferencia de medias para las puntuaciones en los estilos de crianza maternos y paternos*

|                     | Grupo   | N   | M    | D.T. | <i>t</i> | <i>p</i>    |
|---------------------|---------|-----|------|------|----------|-------------|
| Estilo Negligente   | Materno | 808 | 1.33 | 1.75 | -10.86   | <b>.000</b> |
|                     | Paterno | 808 | 2.33 | 2.82 |          |             |
| Estilo Permisivo    | Materno | 808 | 3.24 | 1.91 | 1.81     | .070        |
|                     | Paterno | 808 | 3.12 | 1.84 |          |             |
| Estilo Ambivalente  | Materno | 808 | 2.49 | 2.14 | -7.22    | <b>.000</b> |
|                     | Paterno | 808 | 4.02 | 2.30 |          |             |
| Estilo Autorizativo | Materno | 808 | 12.3 | 4.22 | 11.52    | <b>.000</b> |
|                     | Paterno | 808 | 10.9 | 4.65 |          |             |
| Estilo Autoritario  | Materno | 808 | 2.68 | 2.15 | .053     | .958        |
|                     | Paterno | 808 | 2.67 | 2.13 |          |             |

Se obtienen diferencias de media significativas para los estilos negligente, ambivalente y autorizativo. En el caso del estilo autorizativo, los participantes indican que sus progenitores o cuidadores aplican conductas de crianza autorizativa en aproximadamente la mitad de las 24 situaciones planteadas. Sin embargo, reportan que es la madre quien muestra un estilo de prácticas de crianza autorizativa de manera más frecuente frente al el padre. Por contra, los

sujetos parecen percibir conductas ambivalente o negligentes de manera más frecuente en el caso de los padres que de las madres.

### **8.3.2. Selección de los indicadores a incluir en el modelo final**

#### ***8.3.2.1. Análisis de las correlaciones entre las variables seleccionadas.***

Los resultados obtenidos tras el análisis de las relaciones lineales de los indicadores propuestas para este estudio se presentan a continuación en la tabla 8.5.

Tabla 8.5

*Matriz de correlaciones de las variables implicadas en el modelo global.*

|    | 1      | 2           | 3           | 4      | 5           | 6          | 7           | 8          | 9             | 10           | 11          | 12         | 13     | 14    | 15    | 16     | 17          | 18    | 19    | 20    | 21 |
|----|--------|-------------|-------------|--------|-------------|------------|-------------|------------|---------------|--------------|-------------|------------|--------|-------|-------|--------|-------------|-------|-------|-------|----|
| 1  | 1      |             |             |        |             |            |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 2  | .09*   | 1           |             |        |             |            |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 3  | .26**  | <b>.07</b>  | 1           |        |             |            |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 4  | -.60** | -.48**      | -.63**      | 1      |             |            |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 5  | .06**  | -.15**      | <b>-.03</b> | -.45** | 1           |            |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 6  | .49**  | .18**       | .17**       | -.40** | <b>.05</b>  | 1          |             |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 7  | .08**  | .55**       | <b>.07</b>  | -.32** | <b>-.01</b> | -.09*      | 1           |            |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 8  | .14**  | <b>.05</b>  | .61**       | -.41** | <b>.04</b>  | .11**      | <b>-.06</b> | 1          |               |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 9  | -.46** | -.34**      | -.47**      | .73**  | -.30**      | -.68**     | -.25**      | -.60**     | 1             |              |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 10 | .13**  | <b>-.02</b> | .09*        | -.35** | .52**       | .12**      | -.17**      | .04*       | -.49**        | 1            |             |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 11 | .22**  | .15**       | .10**       | -.25** | .10*        | .19**      | .18**       | <b>.06</b> | -.27**        | .15**        | 1           |            |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 12 | .10**  | .09**       | <b>.06</b>  | -.18** | .13**       | .10**      | .13**       | <b>.04</b> | -.20**        | .16**        | .77**       | 1          |        |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 13 | .43**  | .13**       | .29**       | -.48** | .19**       | .38**      | .08**       | .24**      | -.49**        | .25**        | .37**       | .39**      | 1      |       |       |        |             |       |       |       |    |
| 14 | .12**  | .10**       | .09*        | -.19*  | .09*        | .11*       | .14**       | <b>.05</b> | -.21**        | .14**        | .67**       | .78**      | .35**  | 1     |       |        |             |       |       |       |    |
| 15 | .11**  | .12**       | <b>.03</b>  | -.19** | .15**       | <b>.08</b> | .13**       | <b>.02</b> | -.17**        | .16**        | .66**       | .86**      | .24**  | .49** | 1     |        |             |       |       |       |    |
| 16 | .25**  | .10**       | .21**       | -.38** | .25**       | .22**      | .07*        | .19**      | -.36**        | .23**        | .57**       | .22**      | .47**  | .21** | .21** | 1      |             |       |       |       |    |
| 17 | -.15** | <b>-.02</b> | -.09**      | .16**  | -.08*       | -.10*      | <b>.01</b>  | -.12**     | .16**         | -.11**       | <b>-.02</b> | <b>.03</b> | -.14** | .05   | -.09  | -.25** | 1           |       |       |       |    |
| 18 | .14**  | .13**       | .17**       | -.27** | .13**       | .13**      | <b>.07</b>  | .13**      | -.23**        | .14**        | .16**       | .15**      | .29**  | .15** | .16** | .34**  | -.21**      | 1     |       |       |    |
| 19 | .24**  | .12**       | .17**       | -.36** | .24**       | .22**      | .11**       | .20**      | -.38**        | .24**        | .26**       | .28**      | .50**  | .24** | .26** | .61**  | -.14**      | .32** | 1     |       |    |
| 20 | .18**  | .04         | .13**       | -.24** | .17**       | .15**      | <b>.06</b>  | .13*       | <b>-.28**</b> | <b>.22**</b> | .11**       | .22**      | .41**  | .21** | .26** | .57**  | -.22**      | .21** | .87** | 1     |    |
| 21 | .23**  | .15**       | .16**       | -.35** | .23**       | .22**      | .12**       | .19**      | -.36**        | .19**        | .24**       | .27**      | .43**  | .22** | .16** | .46**  | <b>-.04</b> | .32** | .86** | .41** | 1  |

Nota. \* $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ ; 1= Estilo de crianza negligente materno; 2= Estilo de crianza Permisivo M; 3= Estilo de crianza Ambivalente Materno; 4= Estilo Autorizativo Materno; 5= Estilo Autoritario Madre; 6= Estilo de crianza Negligente Paterno; 7= Estilo Permisivo Paterno; 8= Estilo de crianza Ambivalente Paterno; 9= Estilo Autorizativo Paterno; 10= Estilo Autoritario Padre; 11= Conflicto Interparental. CPIC; 12= Valoraciones cognitivas del conflicto (Autoculpa + Amenaza) del CPIC; 13= Inseguridad Emocional en el sistema Familiar. SIFS18; 14= Escala Amenaza del CPIC; 15= Escala Autoculpa del CPIC; 16= Dificultades en la regulación de las emociones DERS25; 17= Escala de Humor Positivo. HSQ13; 18= Escala de Humor Negativo HSQ; 19= Escala global YSR; 20= Escala de Sintomatología Internalizante del YSR; 21= Escala de Sintomatología Externalizante de YSR



Los datos recogidos en el Tabla 8.5 muestra que todas las variables incluidas en la propuesta de modelo original se relacionan de manera estadísticamente significativa entre sí a excepción de:

- Conflicto interparental, cogniciones sobre el conflicto y humor positivo.
- Estilo de crianza ambivalente y autoculpa.
- Estilo Negligente paterno y Autoculpa.
- Humor positivo y sintomatología externalizante.
- Ambos estilos ambivalentes y cogniciones sobre el conflicto.
- Ambos estilos de crianza permisivo y sentido de humor positivo.
- Estilo de crianza permisivo del padre y sentido de humor negativo.
- Estilo de crianza permisivo materno y paterno, y sintomatología internalizante.
- Además, varios de los estilos de crianza no autorizativo no correlacionan entre sí de manera significativa. Sin embargo, desde el modelo de base descrito en el capítulo dos, un progenitor puede mostrar practicas de crianza reflejo de diversos estilos (además de existir una tendencia hacía un estilo de crianza en particular), por lo que son tomados como elementos separados de los que no se espera una relación inherente obligatoria entre ellos. Desde este modelo, sí se conceptualiza una tendencia de comportamiento hacia un estilo autorizativo o no autorizativo (en el cual se engloban los estilos negligente, permisivo, ambivalente y autoritario).

Una vez obtenidos estos índices de relación, el siguiente paso es la selección final de indicadores a ser utilizados en los análisis posteriores. Con el objetivo de obtener un modelo representativo y lo más reducido posible, se decide incorporar al modelo únicamente aquellas variables que muestren una asociación significativa de partida con el total restante de factores del modelo propuesto, excluyéndose así las variables sentido de humor positivo y los estilos de crianza ambivalente y permisivo.

Para crianza parental, la imposibilidad de inclusión de los 10 estilos de crianza posibles dentro del modelo hace que se opte por incluir aquellos estilos que tengan una relación significativa con conflicto, sintomatología y el conjunto de mediadores. La razón por la que no se agrupa el computo total de estilos de crianza en dos únicas variables (estilo autorizativo y no autorizativo) es la dependencia funcional de ambos extremos del continuo: un sujeto que eligiese como opción de respuesta para cada uno de los 24 ítems un estilo autorizativo es estadísticamente imposible que obtuviese otra puntuación que 0 para el resto, obteniendo así el mismo patrón de resultados en sentido contrario. Ante esta situación, se obtienen índices de relación idénticos pero opuestos entre cada una de estas dos variables predictoras y el resto de elementos del modelo, no otorgando información significativa para su análisis. A su vez, la creación de una única variable que aúne los 4 estilos restantes para cada cuidador, resta especificidad y riqueza a la información obtenida tras lo análisis. No permite discernir el papel concreto que cada uno de ellos desempeña dentro del modelo. En base a este criterio se eliminan del modelo de medida los estilos permisivo y ambivalente.

En el caso de la variable humor, únicamente se observan relaciones significativas con el computo total de variables incluidas para estilo de humor negativo. Por lo tanto, el

estilo de humor positivo es excluido del modelo final. De este modo, a mayor puntuación para este indicador, el sujeto reporta un uso y aceptación de formas negativas del sentido del humor.

Para valoraciones sobre el conflicto, el indicador general de esta variable presenta índices de correlación superior a los obtenidos por sus dos componentes por separado (amenaza y autculpa), por lo que se opta por incluir este factor de segundo orden para la medición de esta variable. Además, los índices de correlación de los componentes con este índice general son elevados y, a diferencia de la dimensión de autculpa, correlacionan con todos los estilos de crianza. De este modo, a través del indicador “cogniciones sobre el conflicto” se valoran aquellas percepciones negativas que los hijos formulan sobre el conflicto. Este indicador general, ha sido igualmente empleado por investigaciones previas con el objetivo de simplificar el modelo (Mann & Gilliom, 2004).

Lo mismo ocurre en el caso de la dimensión de sintomatología. Tanto sintomatología internalizante como externalizante correlacionan de manera significativa con el resto de constructos, pero los índices de correlación para el factor general son superiores. Por ello, con el objetivo de reducir cada variable al menor número de indicadores posibles, se incorpora al modelo el constructo general como único indicador para sintomatología. Del mismo modo, el interés del estudio recae en el papel que desempeña de manera independiente e interrelacionada cada uno de los cuatro mediadores incluidos en el modelo y no tanto el efecto concreto que cada uno de ellos ejerce para cada tipo de sintomatología específica. Esta misma agrupación ha sido igualmente efectuada por otros autores en estudios previos (Davies et al., 2012; Stocker

et al., 2003). De este modo, puntuaciones altas para sintomatología son reflejo de mayor malestar general del hijo.

Por último, en el caso de las dimensiones de Inseguridad familiar y Desregulación emocional, los indicadores respectivos a ambos constructos muestran índices de correlación significativa con el computo total de indicadores incluidos en el análisis. Además, en la fase dos se pudo comprobar una estructura de segundo orden para ambos instrumentos, lo que permite la inclusión de un único indicador en el modelo para su medición. En este caso, puntuaciones más altas en ambos indicadores son reflejo de una mayor experiencia informada de inseguridad en el sistema familiar y de dificultades para la regulación de las emociones. En la tabla 8.6 se presenta la selección final de instrumentos e indicadores empleados.

Tabla 8.6

*Instrumentos, variables, e indicadores utilizados durante la Tercera Fase del Estudio.*

| Instrumento                                                                                              | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuestionario de Competencias Parentales. CCP (Fase I)                                                    | Estilo Negligente Materno<br>Estilo Permisivo Materno<br>Estilo Ambivalente Materno<br>Estilo Autorizativo Materno<br>Estilo Autoritario Materno<br>Estilo Negligente Paterno<br>Estilo Permisivo Paterno<br>Estilo Ambivalente Paterno<br>Estilo Autorizativo Paterno<br>Estilo Autoritario Paterno |
| Escala de Conflicto Interparental desde la perspectiva de los hijos (CPIC: Grych et al., 1992.)          | Conflicto<br><br>Cogniciones sobre el conflicto (Cogniciones)                                                                                                                                                                                                                                        |
| Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar (SIFS; Forman y Davies, 2002)                       | Inseguridad en el Sistema Familiar (Inseguridad Familiar)                                                                                                                                                                                                                                            |
| Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS; Gratz y Roemer, 2004)                           | Desregulación Emocional                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Cuestionario de Estilos del Humor (HSQ, Martin et al., 2003)<br>Youth-Self Report (YSR, Achenbach, 1995) | Humor Negativo<br>Sintomatología                                                                                                                                                                                                                                                                     |

### 8.3.3 Diferencia de medias entre el grupo incluido y el excluido del estudio

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la comprobación de la matriz de datos, cuyo fin ha sido la exclusión de aquellos participantes con valores perdidos. En concreto, se muestran los resultados referentes al análisis de las diferencias de las respuestas indicadas entre aquellos participantes que hubieran contestado el cuestionario en su totalidad y aquellos que tuvieran más de un 10% de valores perdidos, bien porque no hubieran querido o tenido tiempo para completar las preguntas, o bien porque no pudiesen haber contestado algunas de las cuestiones al no existir las condiciones necesarias para poder hacerlo (por ejemplo, falta de algún progenitor o

ausencia de relación entre ellos). Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes se recogen en la tabla 8.7.

Tabla 8.7

*Diferencia de medias en las dimensiones estudiadas entre el grupo incluido y el excluido de los modelos de estructura.*

|                             | Grupo    | N   | M     | D.T.  | <i>t</i> | <i>p</i>    |
|-----------------------------|----------|-----|-------|-------|----------|-------------|
| Conflicto                   | Incluido | 808 | 46    | 12.91 | .645     | .519        |
|                             | Excluido | 138 | 45,12 | 10.05 |          |             |
| Cogniciones                 | Incluido | 808 | 12,4  | 4.06  | 1.64     | .101        |
|                             | Excluido | 155 | 11.74 | 3.33  |          |             |
| Inseguridad Familiar        | Incluido | 808 | 35.26 | 11.43 | -3.01    | <b>.003</b> |
|                             | Excluido | 159 | 38.68 | 11.15 |          |             |
| Desregulación Emocional     | Incluido | 808 | 66.68 | 11.91 | -1.40    | .162        |
|                             | Excluido | 203 | 68.27 | 12.43 |          |             |
| Humor Negativo              | Incluido | 808 | 16.86 | 7.81  | -2.06    | <b>.043</b> |
|                             | Excluido | 215 | 18.29 | 8.69  |          |             |
| Estilo Autorizativo Materno | Incluido | 808 | 10.96 | 5.66  | 11.47    | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 5.21  | 6.10  |          |             |
| E Negligente Materno        | Incluido | 808 | 1.82  | 1.90  | 4.83     | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 1.03  | 1.76  |          |             |
| Es Autoritario Materno      | Incluido | 808 | 3.14  | 2.36  | 8.08     | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 1.65  | 2.18  |          |             |
| Estilo Autorizativo Paterno | Incluido | 808 | 11.64 | 5.03  | 16.93    | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 4.37  | 5.60  |          |             |
| Estilo Negligente Paterno   | Incluido | 808 | 2.12  | 2.72  | 5.01     | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 1.02  | 2.19  |          |             |
| Estilo Autoritario Paterno  | Incluido | 808 | 2.59  | 2.14  | 7.91     | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 1.22  | 2.07  |          |             |
| Sintomatología              | Incluido | 808 | 72.61 | 11.32 | -2.07    | <b>.000</b> |
|                             | Excluido | 203 | 75    | 11.51 |          |             |

Nota. N= tamaño muestral; M= Media; D.T= desviación típica; *t* = valor prueba *t* de Student para muestras independientes.

Se aprecia que el grupo cuyos datos fueron excluidos del modelo difiere de los incluidos en las variables inseguridad emocional ( $t = -.3.01$ ,  $p = .003$ ), sentidos de humor negativo ( $t = -.2.06$ ,  $p = .043$ ), estilo de crianza autorizativo (madre:  $t = 11.47$ ,  $p < .001$ , padre:  $t = 16.93$ ,  $p < .001$ ), negligente (madre:  $t = 4.83$ ,  $p < .001$ , padre:  $t = 5.01$ ,  $p < .001$ ) y autoritario (madre:  $t = 8.08$ ,  $p < .001$ , padre:  $t = 7.91$ ,  $p < .001$ ). Mientras que para los estilos de crianza el grupo incluido es el que obtuvo las mayores puntuaciones, el grupo

excluido presentó puntuaciones más elevadas para las variables de inseguridad emocional y sentido de humor negativo.

La exclusión de estos participantes con niveles más elevados de malestar emocional supone introducir un sesgo en los análisis que deberá ser tenidos en cuenta en la interpretación posterior de los resultados.

#### **8.3.4 Comprobación de las hipótesis 1 a 3.**

En este apartado se muestran y describen los modelos de mediación simple, múltiple (en paralelo y en serie) y de estructura, en relación a las hipótesis del estudio. En primer lugar, se presenta en una tabla los resultados de los análisis de regresión simple entre la variable predictora y mediadora correspondiente, según la hipótesis de estudio a analizar. Dentro de esta misma tabla, en su parte inferior se muestran los resultados para la mediación múltiple en paralelo (sin relacionarse los mediadores) entre la variable predictora y más de un factor mediador. Para ambos análisis se recogen los coeficientes no estandarizados ( $B$ ) y sus errores típicos, los coeficientes beta estandarizados ( $\beta$ ), las pruebas  $t$  y sus niveles de significación ( $p$ ), el resultado del test de Sobel (Sobel  $z$ -value) para el contraste de la significación de la mediación y, por último, el coeficiente de terminación del modelo ( $R^2$ ) y la prueba de contraste ( $F$ ) con sus grados de libertad y significación.

Los resultados derivados de la mediación múltiple en paralelo se acompañan de un diagrama de sendero en donde se recoge los coeficientes de asociación ( $r$ ) y/o de predicción ( $\beta$ ) entre variables con su valor de probabilidad ( $p$ ). Las flechas continuas de la figura representan la relación entre la variable predictora y la variable criterio, las flechas

punteadas representan el efecto directo de cada una de las variables mediadoras potenciales sobre la variable criterio, mientras que las flechas entrecortadas y de doble dirección representan las relaciones entre la variable predictora y las variables mediadoras.

En la parte inferior derecha de las figuras se presentan los efectos indirectos de las variables mediadoras operando en serie, en concreto en el orden y dirección propuesto por las hipótesis del estudio. En esta segunda tabla, se recogen los coeficientes beta estandarizados ( $\beta$ ) y errores típicos junto con los intervalos de confianza del 95% (IC-95%) estimados mediante *bootstrapping*.

Tras describir los resultados de mediación correspondientes para cada una de las variables predictoras, se presentan los modelos de estructura a través de gráficos de sendero que incluyen los coeficientes estructurales estandarizados. Las flechas continuas representan las relaciones recogidas en el modelo original del estudio, mientras que las flechas entrecortadas muestran las modificaciones aplicadas tras las recomendaciones realizadas por el software AMOS. Estos diagramas van acompañados por tablas donde se recogen los índices de ajuste de cada modelo mencionados con anterioridad.

**8.3.4.1 Hipótesis 1: Se espera que la seguridad emocional percibida en el sistema familiar y las valoraciones sobre el conflicto medien en la relación entre Conflicto interparental y el estilo de crianza con la sintomatología e Hipótesis 1.1: La seguridad emocional afecta el modo en que los hijos valoran el conflicto.**

Los análisis de regresión de las mediaciones simples y múltiples correspondientes a las hipótesis 1 y 2 para cada variable predictora se presentan a continuación.



Tabla 8.8

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y las cogniciones entre el conflicto interparental y la sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B     | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio    | Test de Sobel                 |
|------------------------------------------|-------|------|---------|---------|----------------------|-------------------------------|
| Modelos Independientes                   |       |      |         |         |                      |                               |
| Paso 1                                   |       |      |         |         |                      |                               |
| Conflicto                                | .228  | .032 | .256    | .712**  | Sintomatología       |                               |
| Paso 2                                   |       |      |         |         |                      |                               |
| Conflicto                                | .241  | .007 | .767    | 32.12** | Cogniciones          |                               |
| Conflicto                                | .278  | .026 | .367    | 10.62** | Inseguridad Familiar |                               |
| Paso 3                                   |       |      |         |         |                      |                               |
| Conflicto                                | .096  | .049 | .108    | 1.93    | Sintomatología       | (Sobel z-value= 3.46, p=.005) |
| Cogniciones                              | .547  | .157 | .193    | 3.48**  | Sintomatología       |                               |
| Conflicto                                | .076  | .031 | .085    | 2.47*   | Sintomatología       | (Sobel z-value=8,32 p<.001)   |
| Ins Familiar                             | .546  | .041 | .464    | 13.43** | Sintomatología       |                               |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |       |      |         |         |                      |                               |
| Paso 3                                   |       |      |         |         |                      |                               |
| Conflicto                                | -.018 | .045 | -.020   | .397    | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.81 p<.005)   |
| Cogniciones                              | .400  | .142 | .141    | 2.28*   | Sintomatología       |                               |
| Ins Familiar                             | .537  | .041 | .457    | 13.23** | Sintomatología       | (Sobel z-value=8.27 p<.001)   |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Se observa una reducción significativa del efecto del conflicto interparental sobre la sintomatología adolescente al introducir las variable de cogniciones e inseguridad emocional en el sistema familiar en cada uno de los modelos independientes. Este efecto es parcial para inseguridad familiar y total para cogniciones sobre el conflicto. El tamaño del efecto de interacción es medio, tanto en el caso de las cogniciones sobre el conflicto ( $\beta = .15$ )\* como para inseguridad emocional en el sistema familiar ( $\beta = .17$ ). Por otro lado, los efectos directos de las variables mediadoras sobre la sintomatología son elevados, siendo en el caso de inseguridad en el sistema familiar superiores al de la variable predictora. Este dato puede sugerir que esta variable mediadora tiene un efecto independiente sobre la sintomatología del hijo, además del de interacción.

**\*Tamaño del efecto de mediación se obtiene de la resta entre el coeficiente beta estandarizado para conflicto y sintomatología, menos el coeficiente  $\beta$  entre conflicto y sintomatología tras introducir el mediador correspondiente. Ejemplo: .256 - .108= .148 (.15)**

En la figura 8.2 se muestra el modelo de mediación múltiple.

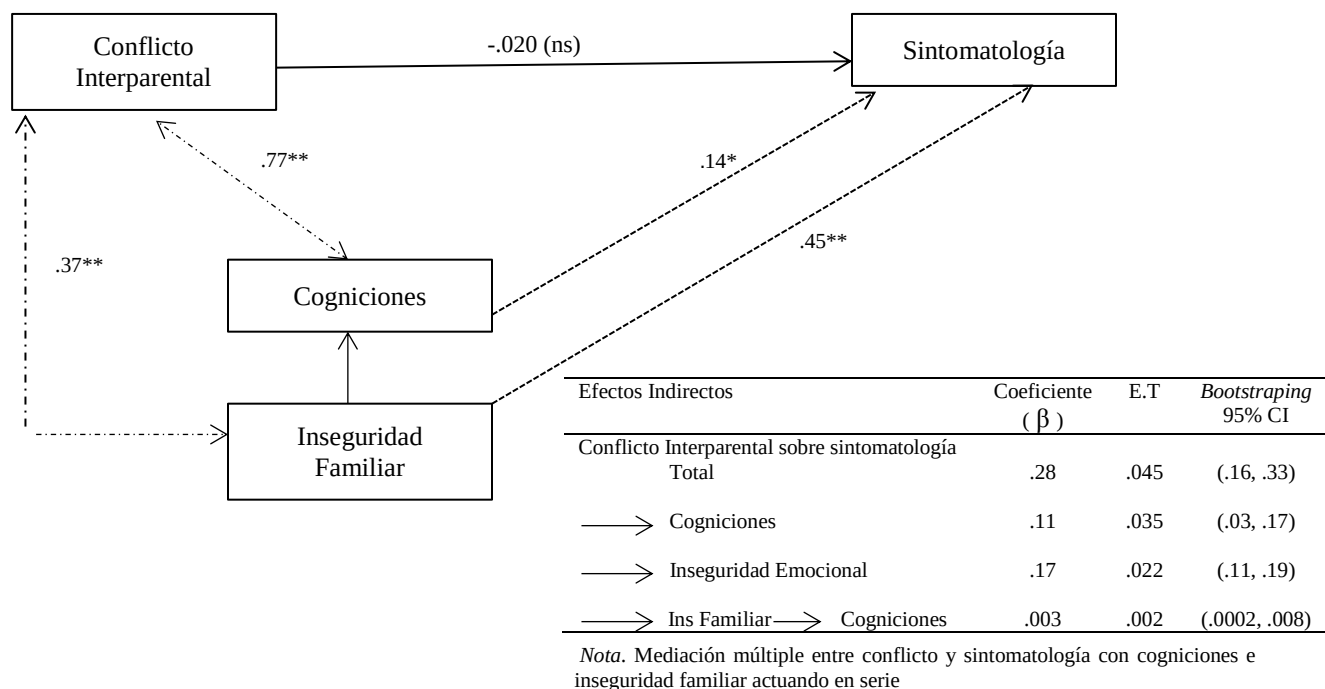


**Figura 8.2** Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre conflicto interparental y sintomatología adolescente.

Del análisis de los datos se desprende que la inclusión de ambas variables mediadoras en un mismo modelo ejerce un efecto de mediación total, al disminuir el efecto del conflicto de .26 a -.02 y perder significación. Este modelo, además da cuenta de una parte significativa de la varianza en sintomatología adolescente ( $R^2=.26$   $F(2, 884)=84,721^{**}$ ).

El análisis de los efectos indirectos específicos indicó que estos eran medios tanto para cogniciones sobre el conflicto ( $\beta= .11$ ;  $IC95\%= .03$  a  $.17$ ) como inseguridad familiar

( $\beta = .17$ ; IC95% = .11 a .19), siendo en ambos casos significativos al no contener su intervalo de confianza del 95% el valor 0.

A la hora de analizar el efecto indirecto de los factores de mediación actuando en serie dentro de un mismo modelo, del conflicto interparental a través de la inseguridad en el sistema familiar en primer lugar y, vía cogniciones sobre el conflicto en segundo lugar, se observa que éste es significativo pero muy pequeño ( $\beta = .003$ ; IC95% = .0002 a .008).

En el caso de los estilos autorizativos materno y paterno, los análisis de regresión de mediación simple y múltiple quedan recogidos en las tablas 8.9 y 8.10.

Tabla 8.9

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Autorizativo Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B     | E.T  | $\beta$ | $t$     | Variable<br>criterio | Test de Sobel                     |
|------------------------------------------|-------|------|---------|---------|----------------------|-----------------------------------|
| Modelos Independientes                   |       |      |         |         |                      |                                   |
| Paso 1                                   |       |      |         |         |                      |                                   |
| E Autorizativo M                         | -.981 | .095 | -.357   | -10.3** | Sintomatología       |                                   |
| Paso 2                                   |       |      |         |         |                      |                                   |
| E Autorizativo M                         | -.170 | .035 | -.175   | -.475** | Cogniciones          |                                   |
| E Autorizativo M                         | -1.12 | .076 | -.481   | -14.8** | Ins Familiar         |                                   |
| Paso 3                                   |       |      |         |         |                      |                                   |
| E Autorizativo M                         | -.875 | .094 | -.319   | -9.29** | Sintomatología       | (Sobel z-value= -3,81, $p=.001$ ) |
| Cogniciones                              | .623  | .097 | .220    | 6.41**  | Sintomatología       |                                   |
| E Autorizativo M                         | -.424 | .100 | -.154   | -4.25** | Sintomatología       | (Sobel z-value=-9.10, $p<.001$ )  |
| In. Familiar                             | .496  | .043 | .421    | 11.58** | Sintomatología       |                                   |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |       |      |         |         |                      |                                   |
| Paso 3                                   |       |      |         |         |                      |                                   |
| E Autorizativo M                         | -.417 | .099 | -.152   | -4.21** | Sintomatología       |                                   |
| Cogniciones                              | .351  | .095 | .124    | 3.70**  | Sintomatología       | (Sobel z-value= -2.89, $p=.004$ ) |
| Ins. Familiar                            | .450  | .044 | .382    | 10.16** | Sintomatología       | (Sobel z-value=-8.36, $p<.001$ )  |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Tabla 8.10

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Autorizativo Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B                                        | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                  |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------|------|---------|---------|-------------------|--------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |                                          |      |         |         |                   |                                |
| <b>Paso 1</b>                                   | R <sup>2</sup> =.15 F(2, 806)=124, 032** |      |         |         |                   |                                |
| E Autorizativo P                                | -.953                                    | .086 | -.382   | -11.4** | Sintomatología    |                                |
| <b>Paso 2</b>                                   |                                          |      |         |         |                   |                                |
| E Autorizativo P                                | -.174                                    | .032 | -.198   | -5.43** | Cogniciones       |                                |
| E Autorizativo P                                | -1.03                                    | .069 | -.489   | -15.1   | Ins Familiar      |                                |
| <b>Paso 3</b>                                   |                                          |      |         |         |                   |                                |
| E Autorizativo P                                | -.850                                    | .083 | -.341   | -9.98** | Sintomatología    |                                |
| Cogniciones                                     | .590                                     | .097 | .208    | 6.1**   | Sintomatología    | (Sobel z-value= -4.03, p=.001) |
| E Autorizativo P                                | -.458                                    | .091 | -.184   | -5.05   | Sintomatología    |                                |
| Ins Familiar                                    | .478                                     | .043 | .460    | 11.15   | Sintomatología    | (Sobel z-value=-8.96, p<.001)  |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |                                          |      |         |         |                   |                                |
| <b>Paso 3</b>                                   | R <sup>2</sup> =.28 F(2, 806)=95,579**   |      |         |         |                   |                                |
| E Autorizativo P                                | -.443                                    | .090 | -.178   | -4.93** | Sintomatología    |                                |
| Cogniciones                                     | .338                                     | .094 | .119    | 3.58**  | Sintomatología    | (Sobel z-value= -2.95, p=.003) |
| Ins Familiar                                    | .435                                     | .044 | .369    | 9.86**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=-8.24, p<.001)  |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Para esta variable predictora, se observa de igual modo un reducción significativa del efecto de este estilo sobre sintomatología adolescente en ambos progenitores, al introducir las variables inseguridad familiar y cogniciones sobre el conflicto. Este efecto de mediación es parcial en ambos modelos, al no perder significación la relación entre las variables predictoras y criterio.

Se observa que el tamaño del efecto de interacción es pequeño para cogniciones sobre el conflicto en ambos progenitores ( $\beta=.04$ ) y medio en el caso de inseguridad familiar ( $\beta=.20$ ). Por otro lado, el efecto directo de las cogniciones sobre el conflicto es medio, mientras que el efecto del estilo autorizativo materno y paterno es elevado. Este dato muestra cómo los estilos autorizativos materno y paterno tiene un mayor efecto sobre la sintomatología que las cogniciones sobre el conflicto.

Por último, los efectos directos de la variable inseguridad familiar superan el efecto total del estilo autorizativo para ambos progenitores, lo que sugiere un efecto independiente de esta variable además del de interacción.

En las figuras 8.3 y 8.4 se muestran los modelos de mediación múltiple que incluyen las variables de cogniciones sobre el conflicto e inseguridad familiar como posibles variables mediadores simultáneas de la relación entre estilos autorizativo materno y paterno respectivamente, y sintomatología.

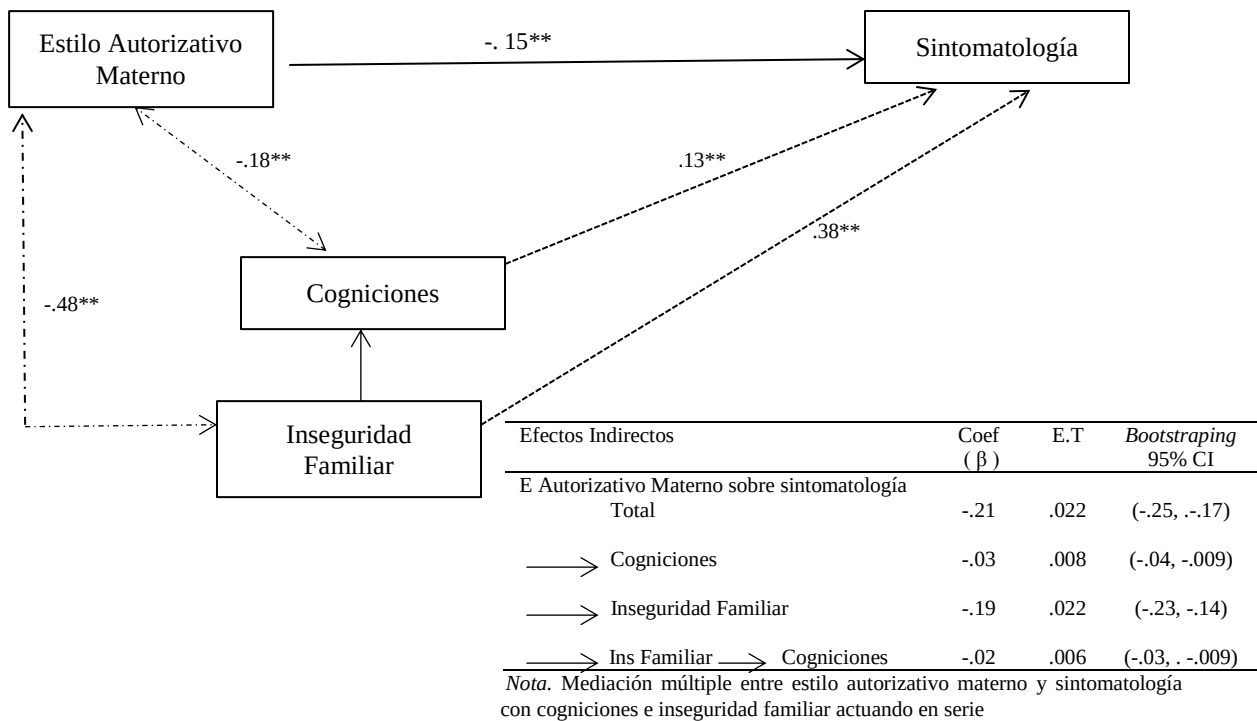


*Figura 8.3* Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre estilo autorizativo materno y sintomatología adolescente.

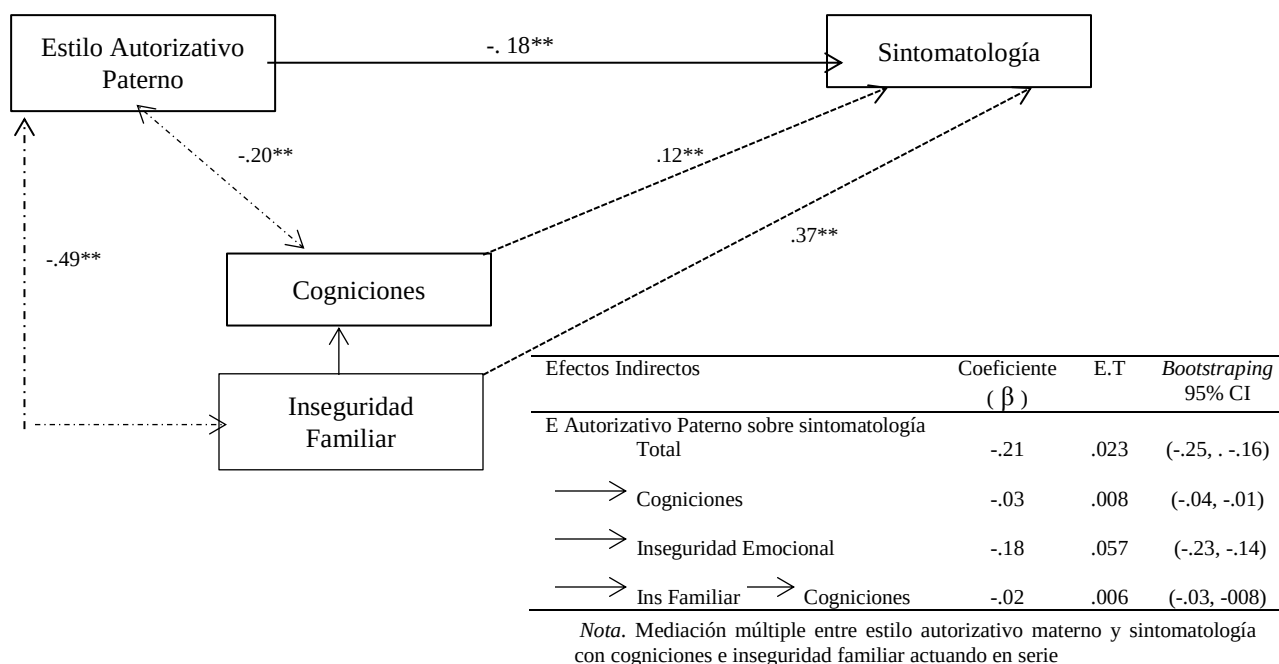


**Figura 8.4** Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre Estilo Autorizativo Paterno y sintomatología adolescente.

Los datos sugieren un mediación parcial en ambos casos, al reducirse de manera significativa el efecto del estilo autorizativo materno (de  $-.36$  a  $-.15$ ) y paterno (de  $-.38$  a  $-.18$ ) pero seguir siendo significativo su coeficiente de relación resultante. Este modelo explica un porción significativa de la varianza en el caso de la madre ( $R^2=.28$   $F(2, 884)=92,619^{**}$ ) y el padre ( $R^2=.28$   $F(2, 884)=95,579^{**}$ ).

Los efectos indirectos de las variables mediadoras son significativos en todos los casos. Sin embargo, mientras inseguridad emocional en el sistema familiar tiene un efecto medio (madre:  $\beta=-.19$ ;  $IC95\%=-.23$  a  $-.14$ , padre:  $\beta=-.18$ ;  $IC95\%=-.23$  a  $-.14$ ) el efecto de las cogniciones sobre el conflicto es pequeño (madre:  $\beta=-.03$ ;  $IC95\%=-.04$  a  $-.009$ , padre:  $\beta=-.03$ ;  $IC95\%=-.04$  a  $-.01$ ).

Con respecto al efecto indirecto de los estilos autorizativos maternos y paterno a través de la inseguridad emocional en el sistema familiar en primer lugar y vía

cogniciones en segundo lugar, los resultados indican un efecto sobre sintomatología en el hijo significativo pero pequeño (madre:  $\beta=-.02$ ; IC95%=-.03 a -.009, padre:  $\beta=-.02$ ; IC95%=-.03 a -.008).

El siguiente bloque de análisis para las hipótesis 1 y 2 se centra en los dos estilos no autorizativos: Negligente y Autoritario. En las tablas 8.11 y 8.12 se presentan los datos correspondientes al estilo negligente materno y paterno.

Tabla 8.11

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Negligente Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B                                      | E.T  | $\beta$ | t        | Variable<br>criterio | Test de Sobel                  |
|------------------------------------------|----------------------------------------|------|---------|----------|----------------------|--------------------------------|
| Modelos Independientes                   |                                        |      |         |          |                      |                                |
| Paso 1                                   | R <sup>2</sup> =.06 F(2, 806)=43,860** |      |         |          |                      |                                |
| E Negligente M                           | 1.585                                  | .239 | .239    | 6.623**  | Sintomatología       |                                |
| Paso 2                                   |                                        |      |         |          |                      |                                |
| E Negligente M                           | .234                                   | .087 | .100    | 2.702**  | Cogniciones          |                                |
| E Negligente M                           | 2.438                                  | .189 | .431    | 12.65**  | Ins. Familiar        |                                |
| Paso 3                                   |                                        |      |         |          |                      |                                |
| E Negligente M                           | 1.416                                  | .232 | .213    | 6.095**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.51 , p=.012)  |
| Cogniciones                              | .721                                   | .099 | .254    | 7.266**  | Sintomatología       |                                |
| E Negligente M                           | .207                                   | .237 | .031    | .873     | Sintomatología       | (Sobel z-value=9.29, p<.001)   |
| In. Familiar                             | .568                                   | .042 | .482    | 13.488** | Sintomatología       |                                |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |                                        |      |         |          |                      |                                |
| Paso 3                                   | R <sup>2</sup> =.26 F(2, 806)=85,161** |      |         |          |                      |                                |
| E Negligente M                           | .251                                   | .235 | .038    | 1.065    | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.15 , p=.032 ) |
| Cogniciones                              | .363                                   | .098 | .128    | 3.791**  | Sintomatología       |                                |
| Ins. Familiar                            | .515                                   | .044 | .437    | 11.703** | Sintomatología       | (Sobel z-value=8.64, p<.001)   |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Tabla 8.12

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Negligente Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B                          | SE   | $\beta$ | t       | Variable<br>criterio | Test de Sobel                 |
|------------------------------------------|----------------------------|------|---------|---------|----------------------|-------------------------------|
| Modelos Independientes                   |                            |      |         |         |                      |                               |
| Paso 1                                   | RA2=.05 F(2, 806)=36.722** |      |         |         |                      |                               |
| E Negligente P                           | .905                       | .149 | .220    | 6.06**  | Sintomatología       |                               |
| Paso 2                                   |                            |      |         |         |                      |                               |
| E Negligente P                           | .147                       | .054 | .101    | 2.744** | Cogniciones          |                               |
| E Negligente P                           | 1.32                       | .120 | .378    | 10.99** | Ins. Familiar        |                               |
| Paso 3                                   |                            |      |         |         |                      |                               |
| E Negligente P                           | .798                       | .145 | .194    | 5.503** | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.55, p=.011 ) |
| Cogniciones                              | .726                       | .100 | .256    | 7.28**  | Sintomatología       |                               |
| E Negligente P                           | .155                       | .144 | .038    | 1.082   | Sintomatología       | (Sobel z-value=8.59, p<.001)  |
| In. Familiar                             | .567                       | .041 | .481    | 12.82** | Sintomatología       |                               |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |                            |      |         |         |                      |                               |
| Paso 3                                   | RA2=.26 F(2, 806)=85,287** |      |         |         |                      |                               |
| E Negligente P                           | .169                       | .142 | .041    | 1.20    | Sintomatología       |                               |
| Cogniciones                              | .362                       | .096 | .128    | 3,78**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.17, p=.030 ) |
| Ins Familiar                             | .516                       | .043 | .438    | 12.05** | Sintomatología       | (Sobel z-value=8.10, p<.001)  |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Para este estilo de crianza, se observa un efecto de interacción bajo bajo en el caso de las cogniciones sobre el conflicto (madre:  $\beta=.03$ ; padre:  $\beta=.03$ ) y se trata de una mediación parcial. En el caso de inseguridad emocional en el sistema familiar (madre:  $\beta=.21$ ; padre:  $\beta=.18$ ) el efecto es medio, siendo esta reducción lo suficientemente elevada para producirse una mediación total.

Ambos progenitores, los efectos directos de las variables mediadoras sobre la variable criterio superan en magnitud al de la predictora, lo que sugiere de nuevo un efecto independiente.

A continuación, se presentan el modelo de mediación múltiple en donde se incluyen las hipótesis 1 y 2 para estilo de crianza negligente.



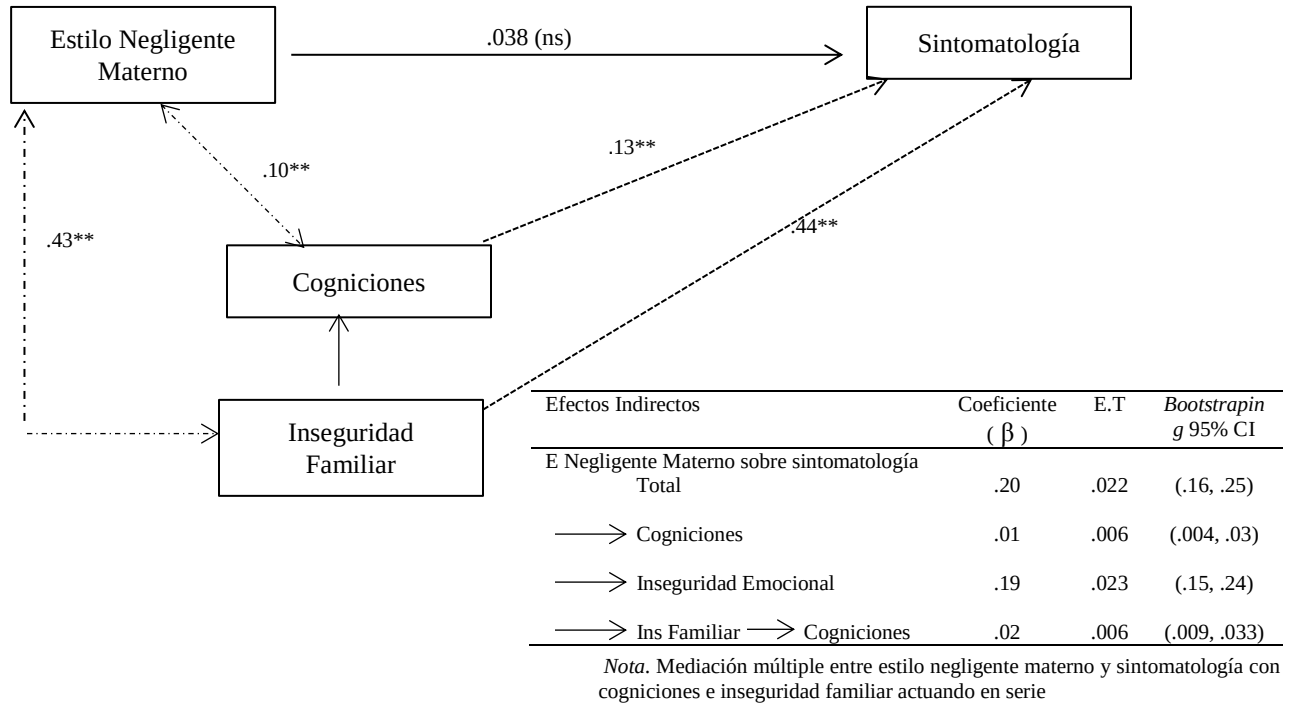


*Figura 8.5* Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre Estilo Negligente Materno y sintomatología adolescente.

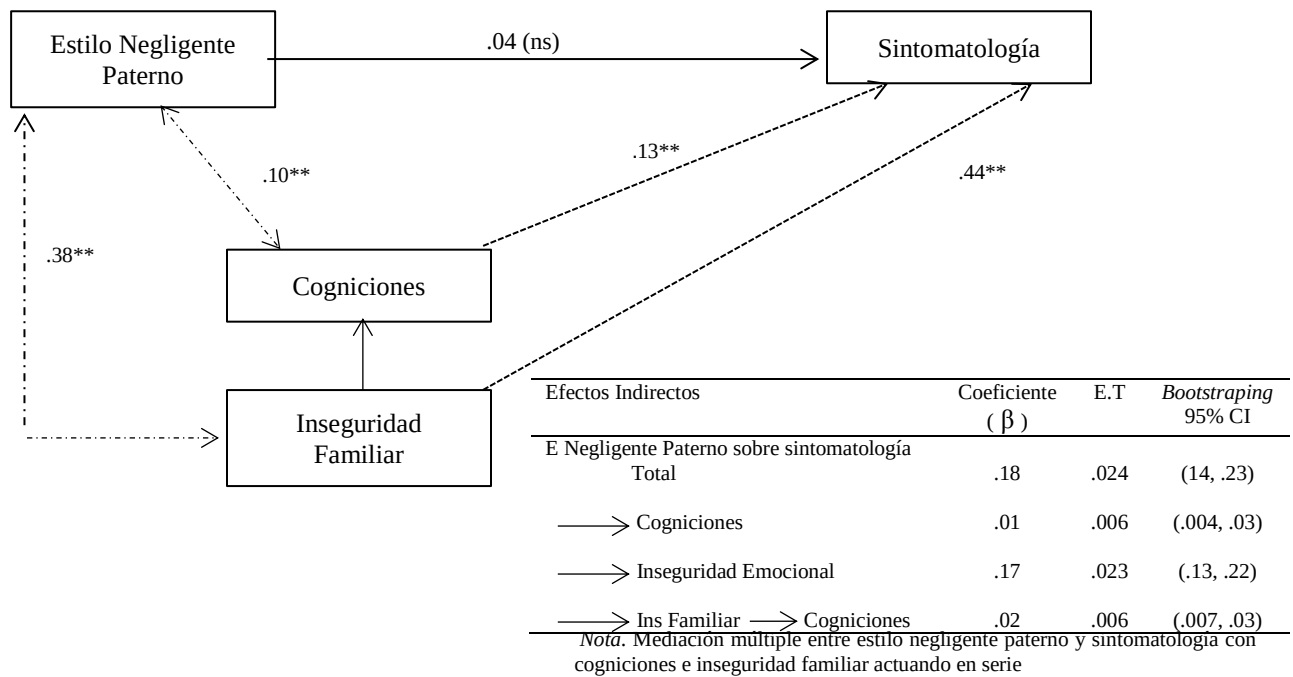


*Figura 8.6* Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre Estilo Negligente Paterno y sintomatología adolescente.

Los resultados de la mediación múltiple muestran una amplia reducción y una pérdida de significación del efecto del estilo Negligente materno (de .24 a .04) y paterno (de .22 a .04) sobre sintomatología adolescente una vez se incluyen en la interacción ambos mediadores. Este resultado sugiere una mediación total en este caso. A su vez, el modelo explica una porción significativa de la varianza en la sintomatología del hijo en el caso de la madre ( $R^2=.26$   $F(2, 884)=85,161^{**}$ ) y el padre ( $R^2=.26$   $F(2, 884)=85.287^{**}$ ).

Sin embargo, los efectos indirectos en el caso de cogniciones son prácticamente nulos (madre y padre:  $\beta=.01$ ;  $IC95\%=.004$  a  $.0$ ), mientras que inseguridad en el sistema familiar tiene un efecto medio sobre sintomatología (madre:  $\beta=.19$ ;  $IC95\%=.15$  a  $.24$ , padre:  $\beta=-.17$ ;  $IC95\%=.13$  a  $.22$ ), lo que parece sugerir que este último mediador es el que ejerce una influencia total en la relación entre estilo negligente materno y paterno, y sintomatología.

Mientras, el efecto indirecto de los estilos de crianza negligente materno y paterno, a través de inseguridad emocional primero y cogniciones sobre el conflicto después, es ligeramente superior al encontrado para cogniciones sobre el conflicto pero igualmente muy pequeño (madre:  $\beta=.02$ ;  $IC95\%=.009$  a  $.03$ , padre:  $\beta=.02$ ;  $IC95\%=.007$  a  $.03$ ).

Por último, para terminar con este primer bloque referente a las hipótesis 1 y 2 del estudio, se presentan en las tablas 8.13 y 8.14 los resultados para los análisis de regresión en el caso del estilo de crianza autoritario materno y paterno.

Tabla 8.13

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Autoritario Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B                                      | E.T  | $\beta$ | $t$     | Variable<br>criterio | Test de Sobel                 |
|------------------------------------------|----------------------------------------|------|---------|---------|----------------------|-------------------------------|
| Modelos Independientes                   |                                        |      |         |         |                      |                               |
| Paso 1                                   | R <sup>2</sup> =.06 F(2, 806)=42,504** |      |         |         |                      |                               |
| E Autoritario M                          | 1.265                                  | 1.94 | .235    | 6.52**  | Sintomatología       |                               |
| Paso 2                                   |                                        |      |         |         |                      |                               |
| E Autoritario M                          | .236                                   | .070 | .124    | 3.38**  | Cogniciones          |                               |
| E Autoritario M                          | .868                                   | .174 | .190    | 5.21**  | Ins. Familiar        |                               |
| Paso 3                                   |                                        |      |         |         |                      |                               |
| E Autoritario M                          | 1.098                                  | .189 | .204    | 5.80**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=3.03 , p=.002) |
| Cogniciones                              | .709                                   | .100 | .250    | 7.11**  | Sintomatología       |                               |
| E Autoritario M                          | .787                                   | .174 | .146    | 14.43** | Sintomatología       | (Sobel z-value=4.89, p<.000)  |
| In. Familiar                             | .551                                   | .038 | .486    | 14.43** | Sintomatología       |                               |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |                                        |      |         |         |                      |                               |
| Paso 3                                   | R <sup>2</sup> =.28 F(2, 806)=93.005** |      |         |         |                      |                               |
| E Autoritario M                          | .747                                   | .173 | .139    | 4.31**  | Sintomatología       |                               |
| Cogniciones                              | .332                                   | .095 | .117    | 3.49**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.38 , p=.017) |
| Ins. Familiar                            | .507                                   | .040 | .431    | 12.72** | Sintomatología       | (Sobel z-value=4.81, p<.000)  |
| Nota. ** p<0.001; *p<.05                 |                                        |      |         |         |                      |                               |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Tabla 8.14

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la inseguridad emocional en el sistema familiar y cogniciones entre Estilo Autoritario Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                          | B                                      | E.T  | $\beta$ | $t$     | Variable<br>criterio | Test de Sobel                    |
|------------------------------------------|----------------------------------------|------|---------|---------|----------------------|----------------------------------|
| Modelos Independientes                   |                                        |      |         |         |                      |                                  |
| Paso 1                                   | R <sup>2</sup> =.06 F(2, 806)=43,670** |      |         |         |                      |                                  |
| E Autoritario P                          | 1.297                                  | .196 | .238    | 6.08**  | Sintomatología       |                                  |
| Paso 2                                   |                                        |      |         |         |                      |                                  |
| E Autoritario P                          | .298                                   | .070 | .155    | 4.23**  | Cogniciones          |                                  |
| E Autoritario P                          | 1.126                                  | .166 | .244    | 6.76**  | Ins Familiar         |                                  |
| Paso 3                                   |                                        |      |         |         |                      |                                  |
| E Autoritario P                          | 1.090                                  | .193 | .200    | 5.66**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=3.58 , $p<.001$ ) |
| Cogniciones                              | .693                                   | .100 | .245    | 6.91**  | Sintomatología       |                                  |
| E Autoritario P                          | .680                                   | .179 | .125    | 3.79**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=6.09, $p<.001$ )  |
| In. Familiar                             | .547                                   | .039 | .465    | 14.11** | Sintomatología       |                                  |
| Modelo de mediación múltiple en paralelo |                                        |      |         |         |                      |                                  |
| Paso 3                                   | R <sup>2</sup> =.27 F(2, 806)=90,245** |      |         |         |                      |                                  |
| E Autoritario P                          | .629                                   | .179 | .116    | 3.52**  | Sintomatología       |                                  |
| Cogniciones                              | .331                                   | .095 | .117    | 3.47**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=2.64 , $p=.008$ ) |
| Ins. Familiar                            | .505                                   | .040 | .429    | 12.5**  | Sintomatología       | (Sobel z-value=5.93, $p<.001$ )  |
| Nota. ** $p<0.001$ ; * $p<.05$           |                                        |      |         |         |                      |                                  |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

En primer lugar, la inclusión de la variable cogniciones sobre el conflicto en la relación entre estilo autoritario y sintomatología supone una reducción significativa del efecto total, observándose una mediación parcial en este modelo. En la misma línea que lo encontrado para el estilo autorizativo, el tamaño del efecto de interacción en este caso es bajo (madre:  $\beta=.03$ ; padre  $\beta=.04$ ). Además, al igual que para el estilo negligente, el efecto de esta variable mediadora es incluso mayor que el propio efecto que ejerce la variable predictora, lo que puede conducir a concluir que no se produce un efecto de mediación, sino que las cogniciones sobre el conflicto explica de forma independiente el malestar en el hijo.

Por otro lado, el tamaño del efecto en el caso de la variable inseguridad emocional en el sistema familiar es medio en el caso del padre ( $\beta=.12$ ), y medio-bajo en la madre ( $\beta=.08$ ). Para esta variable mediadora, al igual que en el resto de estilos ya descritos, se observa un efecto directo superior al del factor predictor en ambos progenitor, lo que sugiere que ejerce un efecto independiente además del efecto de mediación para sintomatología en el adolescente.

En las figuras 8.7 y 8.8 se presentan los resultados del análisis del modelo de mediación múltiple (en paralelo y en serie) de las variables cogniciones sobre el conflicto e inseguridad emocional en el sistema familia en la relación entre estilo autoritario materno y paterno y sintomatología en el adolescente.

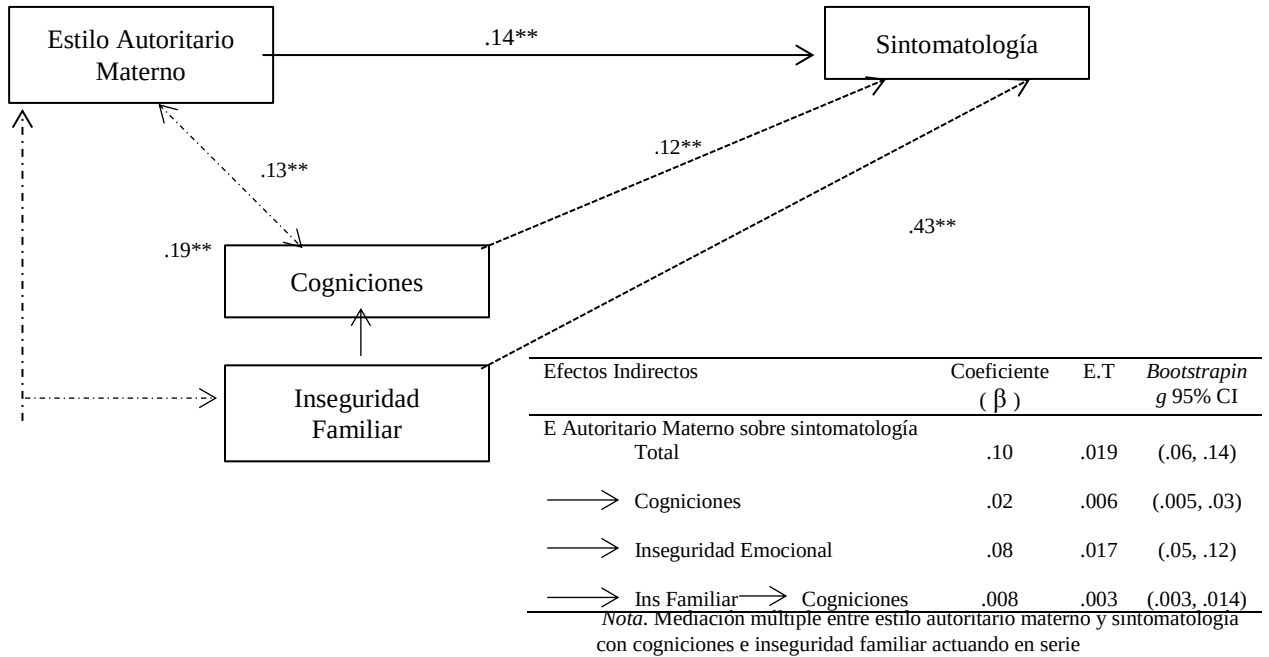


Figura 8.7 Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre Estilo Autoritario Paterno y sintomatología adolescente.

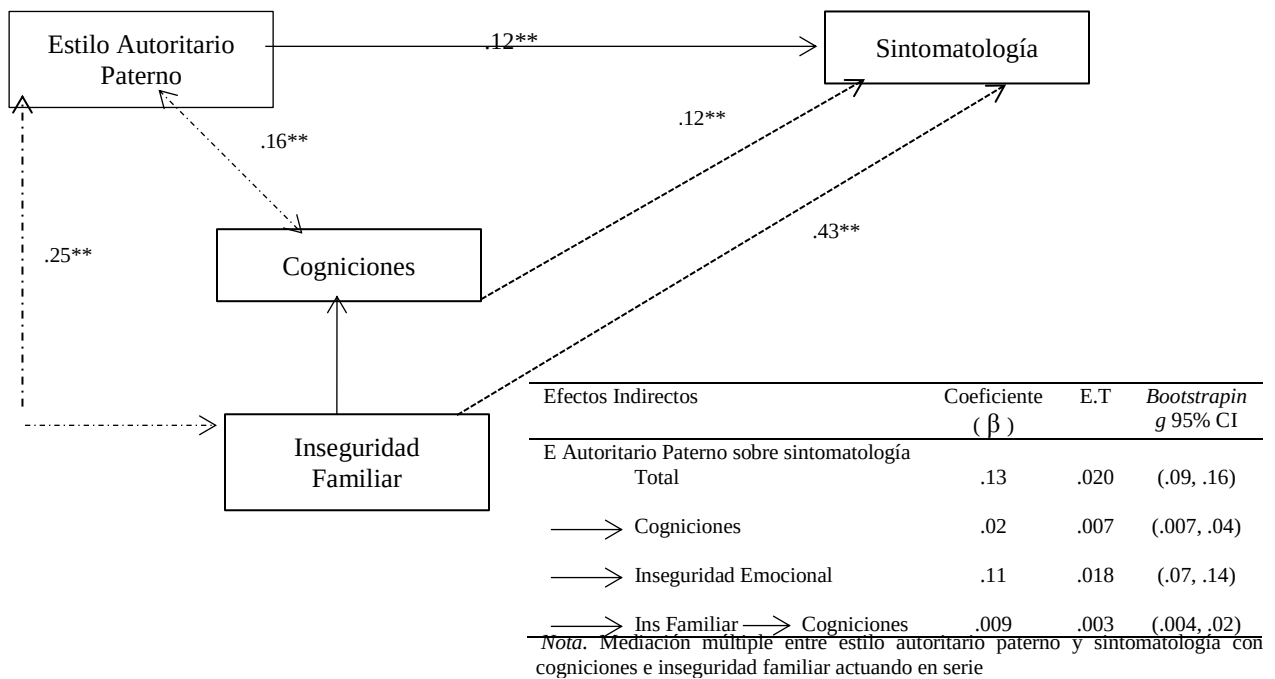


Figura 8.8 Modelo de mediación múltiple de las variables inseguridad emocional y cogniciones sobre el conflicto en la relación entre Estilo Autoritario Paterno y sintomatología adolescente.

Los resultados muestran una reducción parcial y significativa del efecto directo del estilo autoritario materno y paterno sobre la sintomatología adolescente, lo que sugiere la existencia de una mediación parcial en el modelo múltiple. A su vez, ambos modelos explican una porción significativa de la varianza en la sintomatología del hijo (madre:  $R^2=.28$   $F(2, 884)=93,005^{**}$ ; padre:  $R^2=.27$   $F(2, 884)=90.245^{**}$ ).

En sintonía con lo observado en los anteriores estilos de crianza, la variable cogniciones sobre el conflicto muestra un efecto indirecto muy pequeño aunque significativo (madre:  $\beta=.02$ ; IC95%=.005 a .03, padre:  $\beta=.02$ ; IC95%=.007 a .04). En el caso de inseguridad emocional en el sistema familiar, los datos indican un efecto indirecto medio en el caso del padre ( $\beta=.11$ ; IC95%=.07 a .14) y medio-bajo en la madre ( $\beta=.08$ ; IC95%=.05 a .14).

Por otro lado, los resultados obtenidos para mediación múltiple con las variables mediadoras del estudio operando en serie muestran un efecto significativo pero muy pequeño sobre sintomatología (madre:  $\beta=.008$ ; IC95%=.003 a .014, padre:  $\beta=.009$ ; IC95%=.004 a .02).

Finalmente, dentro de este primer apartado, se evalúa el modelo de estructura correspondiente a las hipótesis 1, 1.1 y 2. Los resultados anteriormente presentados dan respaldo a la comprobación de la propuesta de modelo original sin la exclusión de ninguna relación entre las variables. Aunque, el efecto mediador de la variable cogniciones sobre el conflicto demuestra ser bajo, éste resulta ser significativo y se opta por su inclusión final. En el caso de las relaciones directas entre los factores predictores y de resultado, se mantiene la estructura inicial de ausencia de relación, al no haberse

podido comprobar esta asociación teniendo en cuenta el papel concreto y simultáneo que juega en la ecuación las otras variables predictoras.

En el caso de la madre, el modelo no mostró un buen ajuste para todos los índices. Aunque el GFI y CFI superaban el .90, el valor del RMSEA era ligeramente superior a .08. Con el objetivo de ajustar el modelo, se tuvieron en cuenta los índices de modificación de parámetros, “*Modification index*” (MI), que ofrece el programa AMOS para mejorar así su bondad de ajuste. Estas modificaciones fueron introducidas de manera consecutiva y acumulativa. Los pasos sugeridos fueron los siguientes:

1. Incluir la asociación entre Estilo Autoritario Materno y sintomatología (M1A-1)
2. Incluir la asociación entre Estilo Autorizativo Materno y sintomatología (M1A-2)

La tabla 7.11 muestra los índices de bondad de ajuste de los tres modelos. Finalmente se optó por el tercer modelo (M1A-2) al presentar el mejor ajuste estadístico.

Tabla 8.15

*Índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados en relación a las hipótesis 1-2 en el caso de la madre*

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC-

| Modelo | $\chi^2$ | g.l. | P    | GFI   | CFI   | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|------|------|-------|-------|-------|-----------------|
| M1A    | 26,065   | 4    | .000 | .990  | .988  | .087  | .057 - .120     |
| M1A-1  | 7.673    | 3    | .053 | .997  | .997  | .046  | .000 - .088     |
| M1A-2  | .472     | 2    | .790 | 1.000 | 1.000 | .000  | .000 - .087     |

90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M1A= Modelo correspondiente a las hipótesis 1-4; M1A-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS. M1A-2 = Modelo con 2ª Modificación sugerida por AMOS.

Como puede observarse en la figura 8.9, tras incluirse en el modelo las tres variables predictoras de forma simultánea, el conflicto interparental sigue manteniendo

una relación significativa tanto con la variable cogniciones sobre el conflicto ( $\beta = .76$ ,  $p < .001$ ) como con la variable inseguridad emocional en el sistema familiar ( $\beta = .25$ ,  $p < .001$ ). Este mismo patrón de resultados se observa para el estilo negligente materno, obteniendo un coeficiente significativo pero bajo con cogniciones sobre el conflicto, ( $\beta = .09$ ,  $p = .009$ ), y medio para inseguridad familiar ( $\beta = .21$ ,  $p < .001$ ).

En el estilo autorizativo, pierde significatividad su relación con cogniciones sobre el conflicto, pero sigue mostrando asociación para inseguridad familiar ( $\beta = -.28$ ,  $p < .001$ ). En cambio en el estilo autoritario se observa el patrón contrario. No muestra relación con inseguridad familiar pero sí con cogniciones sobre el conflicto ( $\beta = .05$ ,  $p = .046$ ), siendo el efecto que ejerce bajo.

Por otro lado, inseguridad emocional en el sistema familiar se asocia con cogniciones sobre el conflicto ( $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ) y sintomatología en el hijo ( $\beta = .39$ ,  $p < .001$ ), siendo éste el segundo coeficiente de relación más alto del modelo. De igual modo, cogniciones sobre el conflicto se relaciona con la variable sintomatología ( $\beta = .12$ ,  $p < .001$ ).

Por último, tanto el estilo autorizativo ( $\beta = -.11$ ,  $p = .007$ ) como el autoritario ( $\beta = .10$ ,  $p = .004$ ) continúan manteniendo una relación significativa con la variable criterio, lo que sugiere una mediación parcial. Por contraposición, tanto el conflicto interparental ( $\beta = .041$ ,  $p = .254$ ) como el estilo de crianza negligente ( $\beta = .029$ ,  $p = .571$ ) dejan de asociarse de manera significativa con sintomatología en el hijo, lo que parece indicar una mediación total de las variables para estos dos factores predictores.



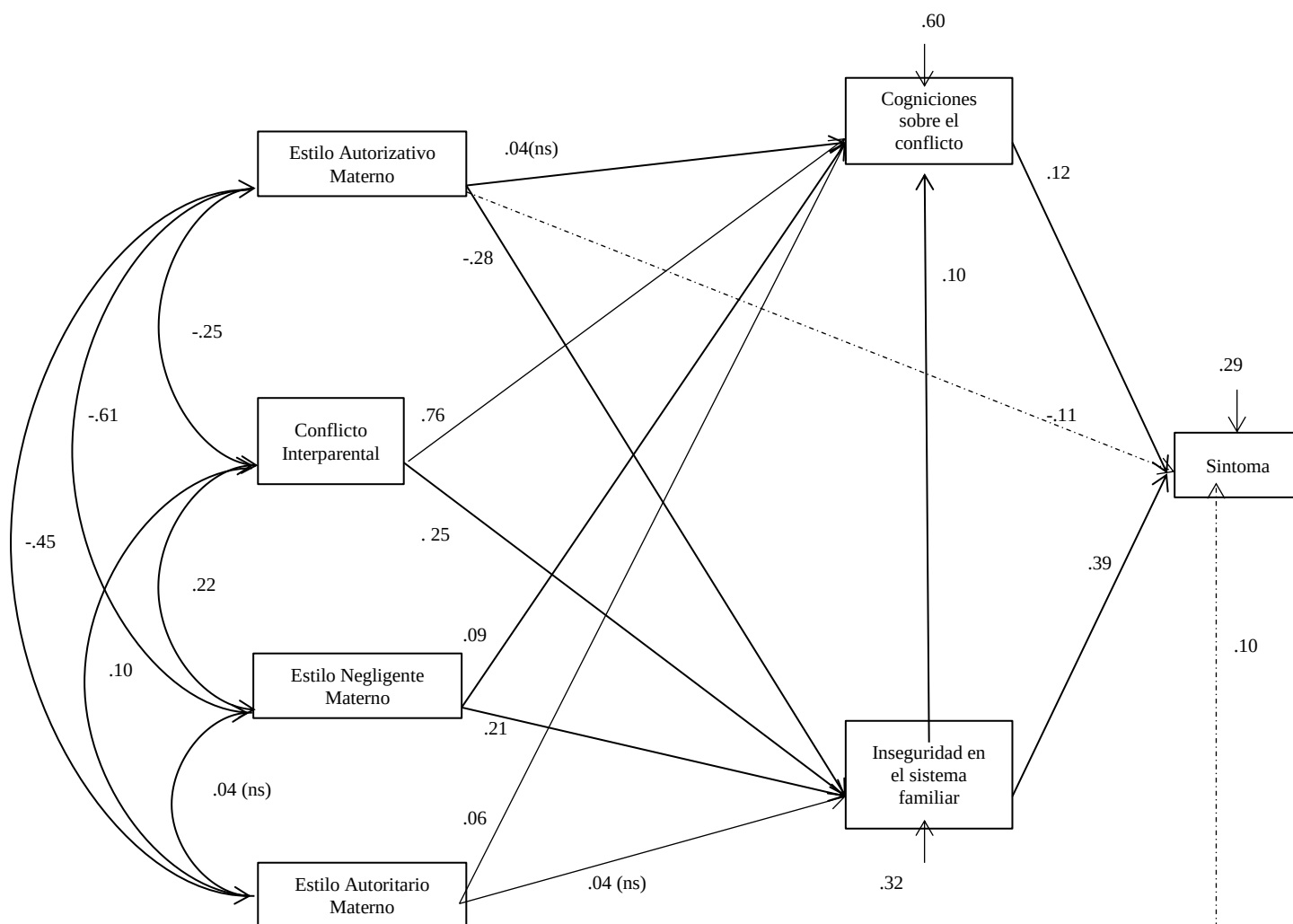


Figura 8.9. Modelo de estructura correspondiente a las hipótesis 1-4 para la madre.

En la misma línea a lo encontrado en el caso materno, tampoco se obtuvo un ajuste en la propuesta del modelo original paterno. A pesar de que los valores de los índices GFI y CFI eran superiores a .90, el RMSEA era ligeramente superior a lo recomendado. El índice de modificación sugerido por AMOS fue el siguiente:

1. Incluir la asociación entre Estilo Autorizativo Paterno y sintomatología (M1A-1).

La tabla 8.16 muestra los índices de bondad de ajuste de los dos modelos. Finalmente se optó por el tercer modelo (M1B-1) al presentar el mejor ajuste estadístico y mantener coherencia teórica.

Tabla 8.16

*Índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados en relación a las hipótesis 1-2 en el caso del padre*

| Modelo | $\chi^2$ | g.l. | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|------|------|------|------|-------|-----------------|
| M1B    | 30.594   | 4    | .000 | .988 | .986 | .096  | .066 - .129     |
| M1B-1  | 6.63     | 3    | .084 | .997 | .998 | .041  | .000-.084       |

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC- 90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M1B= Modelo correspondiente a las hipótesis 1-6; M1B-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS.

En el caso del padre (Figura 8.10), tras incluir el conjunto total de variables predictoras dentro de un mismo modelo, el conflicto parental es el único factor que continúa relacionándose de manera significativa con ambos mediadores: Cogniciones sobre el conflicto ( $\beta=.75$ ,  $p<.001$ ) e inseguridad emocional en el sistema familiar ( $\beta=.26$ ,  $p<.001$ ). En el lado opuesto, se encuentra el estilo autoritario. Tras incluir las otras tres variables predictoras en el modelo, se observa la ausencia de relación significativa con ninguna de las variables mediadoras de este estudio.

Por otro lado, los estilos autorizativo y negligente muestran únicamente una relación significativa con inseguridad en el sistema familiar ( $\beta=-.35$ ,  $p<.001$  y  $\beta=.10$ ,  $p=.003$  respectivamente).

Al igual que en el modelo materno, inseguridad en el sistema familiar se relaciona con las cogniciones sobre el conflicto ( $\beta=.08$ ,  $p=.009$ ) y sintomatología en el adolescente ( $\beta=.37$ ,  $p<.001$ ), mientras que cogniciones sobre el conflicto se relaciona de igual modo con la variable criterio del modelo ( $\beta=.12$ ,  $p<.001$ ).

Por último, el estilo autorizativo continúa estando relacionado con sintomatología a pesar de la inclusión del otro conjunto de variables predictoras mediadoras ( $\beta = -.18$ ,  $p < .001$ ), lo que sugiere una mediación parcial en el modelo. En el caso del estilo Autoritario, la relación con sintomatología en el hijo es significativa ( $\beta = .12$ ,  $p < .001$ ) si no se incluye ninguna relación directa entre el resto de variables predictoras y la variable criterio en cuestión. Sin embargo, tras introducir la asociación entre estilo Autorizativo y sintomatología, el estilo Autoritario deja de estar asociado con sintomatología en el adolescente ( $\beta = .058$ ,  $p = .108$ ). Para conflicto interparental ( $\beta = -.02$ ,  $p = .351$ ) y el estilo de crianza Negligente ( $\beta = .04$ ,  $p = .233$ ), la asociación con la variable dependiente es no significativa en ambos casos.

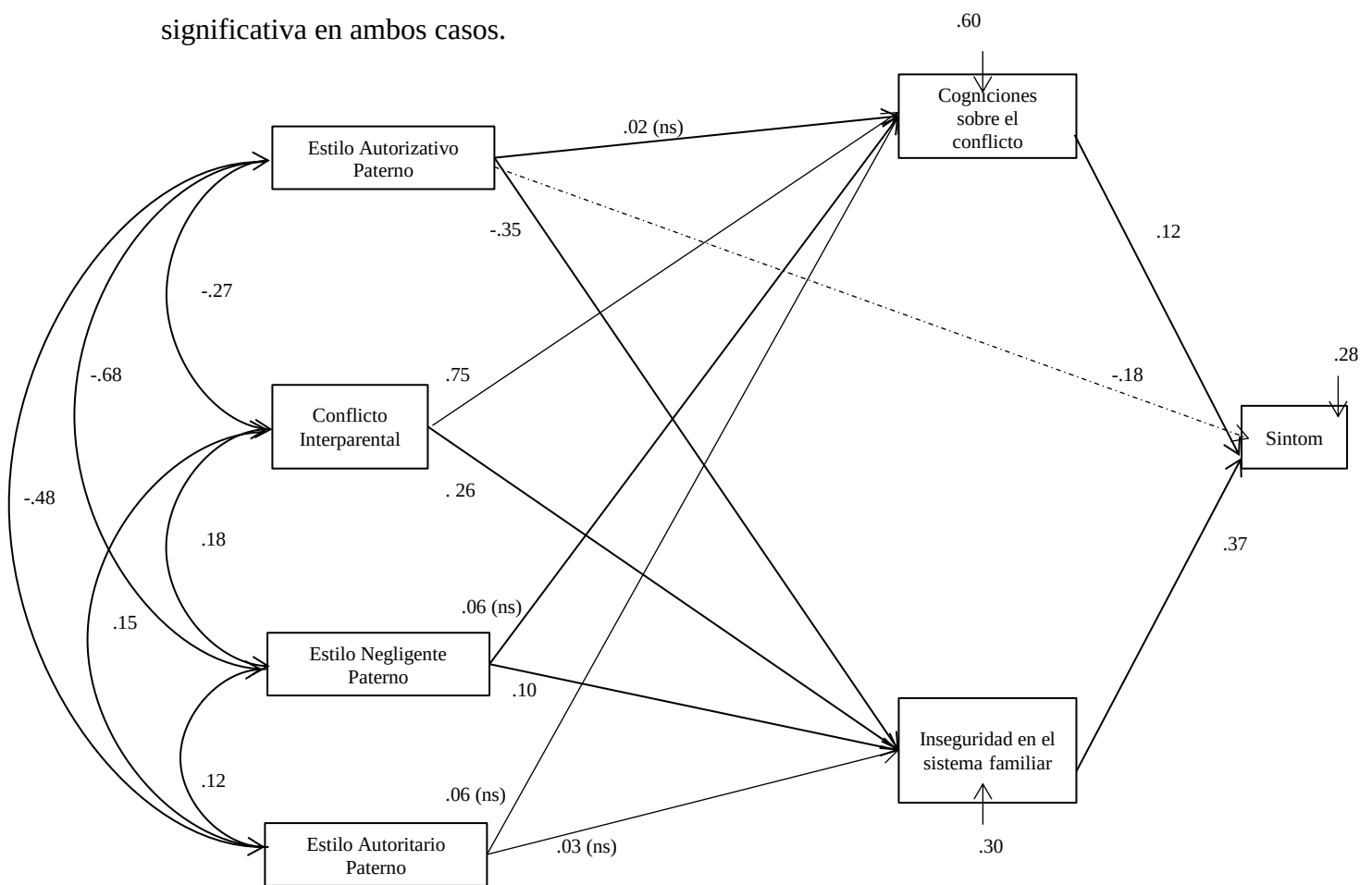


Figura 8.10. Modelo de estructura correspondiente a las hipótesis 1- 4 para el padre.

**8.3.4.2 Hipótesis 2: El conflicto interparental se asocia con la crianza autorizativa de manera negativa y positiva con crianza no autorizativa. Por otro lado, se espera encontrar una relación negativa entre ambos grupos de estilos de crianza.**

Para ambos progenitores, estilo autorizativo se relaciona de manera negativa con un estilo de crianza negligente (madre:  $r = -.61$ ,  $p < .001$ ; padre  $r = -.68$ ,  $p < .001$ ) y autoritario (madre:  $r = -.45$ ,  $p < .001$ ; padre  $r = -.49$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, la presencia de un estilo de crianza autoritario se relaciona con la puesta en marcha de prácticas de crianza negligente únicamente en el padre (madre:  $r = .12$ ,  $p = .002$ ).

Por otro lado, un estilo de crianza autorizativo se relaciona con menor conflicto interparental de corte destructivo en ambos progenitores (madre:  $r = -.25$ ,  $p < .001$ ; padre  $r = -.27$ ,  $p < .001$ ). En sentido contrario, la aplicación de prácticas de crianza de tipo negligente (madre:  $r = .22$ ,  $p = .013$ ; padre  $r = .18$ ,  $p < .001$ ) y autoritario (madre:  $r = .15$ ,  $p < .001$ ; padre  $r = .18$ ,  $p < .001$ ), muestran una influencia recíproca con mayor conflicto destructivo entre los padres.

**8.3.4.3 Hipótesis 3: Se espera que la regulación emocional y el sentido del humor del hijo medien en la relación entre conflicto interparental y el estilo de crianza y sintomatología e Hipótesis 3.1: El sentido del humor del hijo ejerce influencia en la capacidad del hijo para el manejo y regulación de sus emociones.**

Siguiendo el mismo orden que el mostrado para el primer bloque de hipótesis del estudio, en la tabla 8.17 se muestran los resultados para conflicto interparental.

Tabla 8.17

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Conflicto Interparental y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B    | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                 |
|-------------------------------------------------|------|------|---------|---------|-------------------|-------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |      |      |         |         |                   |                               |
| <b>Paso 1</b>                                   |      |      |         |         |                   |                               |
| Conflicto                                       | .228 | .032 | .256    | .712**  | Sintomatología    |                               |
| <b>Paso 2</b>                                   |      |      |         |         |                   |                               |
| Conflicto                                       | .228 | .042 | .197    | 5.4**   | Des Emocional     |                               |
| Conflicto                                       | .075 | .017 | .158    | 4.3**   | H. Negativo       |                               |
| <b>Paso 3</b>                                   |      |      |         |         |                   |                               |
| Conflicto                                       | .126 | .026 | .142    | 4.78**  | Sintomatología    |                               |
| Des Emocional                                   | .446 | .023 | .580    | 19.55** | Sintomatología    | (Sobel z-value= 5.20, p<.001) |
| Conflicto                                       | .188 | .031 | .211    | 6.06**  | Sintomatología    |                               |
| H. Negativo                                     | .529 | .065 | .283    | 8.11**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=3.78 p=.002)   |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |      |      |         |         |                   |                               |
| <b>Paso 3</b>                                   |      |      |         |         |                   |                               |
| Conflicto                                       | .117 | .026 | .131    | 4.44**  | Sintomatología    |                               |
| Des Emocional                                   | .418 | .024 | .544    | 17.55** | Sintomatología    | (Sobel z-value=5.16 p<.001)   |
| H. Negativo                                     | .209 | .058 | .112    | 3.64**  | Sintomatología    | (Sobel z-value= 2.74, p=.006) |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

En ambos modelos independientes, se observa una reducción significativa del efecto del conflicto interparental sobre la sintomatología adolescente al introducir las variables de desregulación emocional y sentido de humor negativo. Sin embargo, el tamaño del efecto de interacción es medio en el primer caso ( $\beta=.12$ ) y bajo en el segundo ( $\beta=.05$ ), por lo que solo puede considerarse la posibilidad de mediaciones parciales en ambos casos.

Por otro lado, los efectos de las variables mediadoras sobre la variable criterio son superiores al efecto total del conflicto. Este punto sugiere que tanto desregulación emocional como sentido de humor negativo tienen un efecto, como variables independientes, en el bienestar del adolescente.

En la figura 8.11 se muestra el modelo de mediación múltiple (paralelo) y los efectos indirectos de una mediación con los mediadores operando en serie. En concreto,

desregulación emocional y sentido del humor negativo como variables mediadoras potenciales entre el conflicto interparental y sintomatología en el hijo.

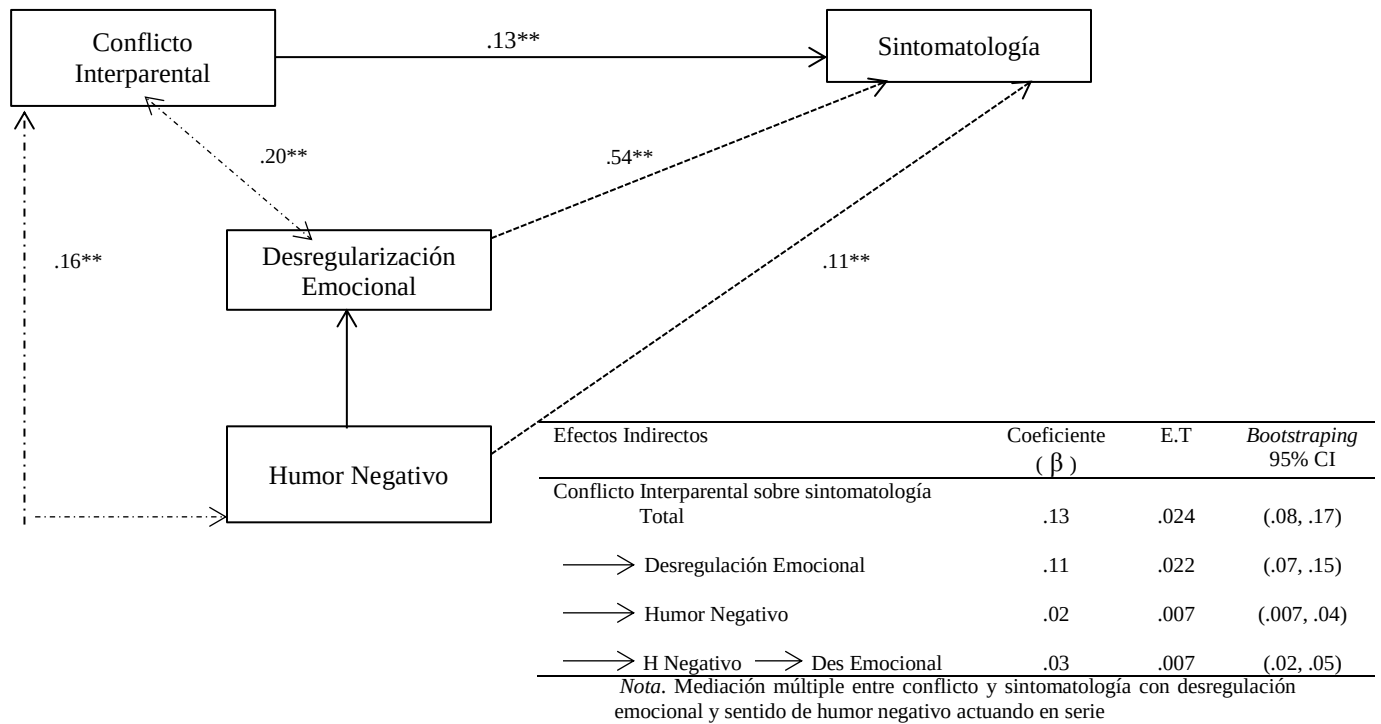


**Figura 8.11** Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre conflicto interparental y sintomatología adolescente.

Se observa una reducción significativa del efecto del conflicto sobre sintomatología en el hijo (de .25 a .13), lo que sugiere la existencia de una mediación parcial. Al mismo tiempo, el modelo explica una porción significativa de la varianza sobre sintomatología en el hijo ( $R^2=.40$   $F(2, 884)=160,22^{**}$ ).

Al analizar el efecto indirecto de las variables mediadoras, se observa un efecto medio para desregulación emocional ( $\beta=.11$ ; IC95%= .07 a .15) y pequeño para sentido de humor negativo ( $\beta=.02$ ; IC95%= .007 a .04), siendo en ambos casos significativo. Mientras, el efecto indirecto a través del sentido del humor negativo en primer lugar y desregulación emocional en segundo lugar, es igualmente pequeño (madre:  $\beta=.03$ ;

IC95%= .02 a .05), aunque superior que al considerar únicamente un estilo de humor negativo.

En las tablas 8.18 y 8.19 se muestran los resultados de mediación simple y múltiple correspondientes a lo estilos de crianza autorizativo materno y paterno.

Tabla 8.18

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autorizativo Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                     |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|---------|-------------------|-----------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |         |                   |                                   |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                   |
| E Autorizativo M                                | -.981 | .095 | -.357   | -10.3** | Sintomatología    |                                   |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                   |
| E Autorizativo M                                | -1.35 | .123 | -.377   | -10.9** | Des Emocional     |                                   |
| E Autorizativo M                                | -.392 | .053 | -.267   | -7.5**  | H Negativo        |                                   |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                   |
| E Autorizativo M                                | -.410 | .086 | -.149   | -4.75** | Sintomatología    |                                   |
| Des Emocional                                   | .424  | .024 | .551    | 17.55** | Sintomatología    | (Sobel z-value= -9.30, $p<.001$ ) |
| E Autorizativo M                                | -.807 | .096 | -.294   | -8.41** | Sintomatología    |                                   |
| H Negativo                                      | .444  | .065 | .238    | 6.80**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=-5.01 $p<.001$ )   |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |         |                   |                                   |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                   |
| E Autorizativo M                                | -.363 | .087 | -.132   | -4.18** | Sintomatología    |                                   |
| Des Emocional                                   | .402  | .025 | .522    | 16.2**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=-9.07 $p<.001$ )   |
| H Negativo                                      | .196  | .058 | .105    | 3.36**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=-3.05 $p=.002$ )   |

Nota. \*\*  $p<0.001$ ; \* $p<.05$

Tabla 8.19

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autorizativo Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | t        | Variable criterio | Test de Sobel                            |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|----------|-------------------|------------------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |          |                   |                                          |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                          |
|                                                 |       |      |         |          |                   | R <sup>2</sup> =.15 F(2, 806)=124, 032** |
| E Autorizativo P                                | -.953 | .086 | -.382   | -11.4**  | Sintomatología    |                                          |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                          |
| E Autorizativo P                                | -1.15 | .113 | -.353   | -10.2**  | Des Emocional     |                                          |
| E Autorizativo P                                | -.304 | .048 | -.228   | -6.32**  | H Negativo        |                                          |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                          |
| E Autorizativo M                                | -.477 | .077 | -.191   | -6.23**  | Sintomatología    |                                          |
| Des Emocional                                   | .415  | .025 | .540    | 17.6**   | Sintomatología    | Sobel z-value= -8.79, p<.001)            |
| E Autorizativo P                                | -.815 | .085 | -.327   | -9.59**  | Sintomatología    |                                          |
| H Negativo                                      | .451  | .064 | .241    | 7.07**   | Sintomatología    | (Sobel z-value=-4.69 p<.001)             |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |          |                   |                                          |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                          |
|                                                 |       |      |         |          |                   | R <sup>2</sup> =.41 F(2, 806)=167,782**  |
| E Autorizativo P                                | -.445 | .077 | -.179   | -5.804** | Sintomatología    |                                          |
| Des Emocional                                   | .392  | .024 | .510    | 16.02**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=-8.57, p<.001)            |
| H Negativo                                      | .193  | .057 | .103    | 3.38**   | Sintomatología    | (Sobel z-value=-2.95, p<.001)            |

Nota. \*\* p<0.001; \*p<.05

Para ambos progenitores se observa un tamaño del efecto de interacción medio en el caso de desregulación emocional (madre:  $\beta = -.21$ ; padre  $\beta = -.19$ ) y bajo para sentido de humor negativo (madre:  $\beta = -.06$ ; padre  $\beta = -.06$ ), lo que sugiere una mediación parcial en cada modelo.

Por otro lado, el efecto directo de la variable desregulación emocional supera para ambos progenitores el efecto total del estilo de crianza autorizativo, lo que sugiere un efecto independiente de esta variable sobre la sintomatología del adolescente.

En las figuras 8.12 y 8.13 se muestran los modelos de mediación múltiple incluidos en la hipótesis 3 del estudio.



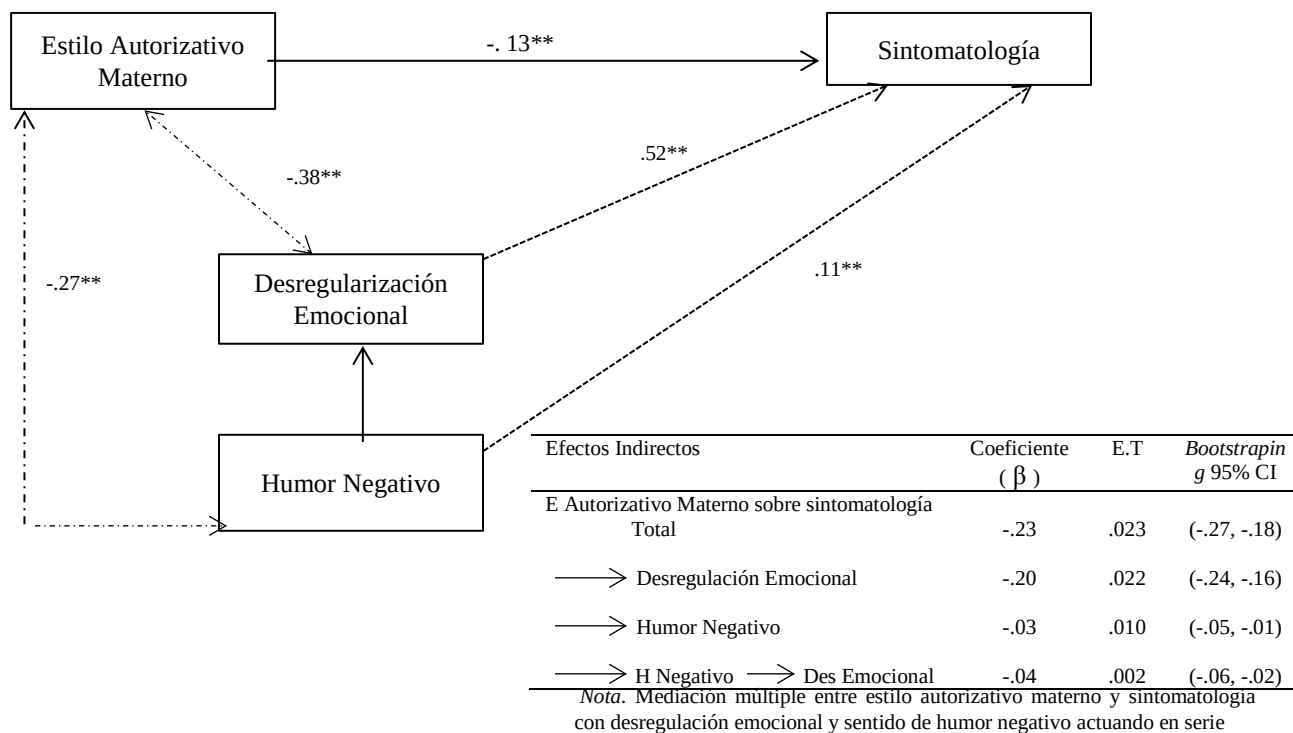


Figura 8.12. Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autorizativo Materno y sintomatología adolescente.

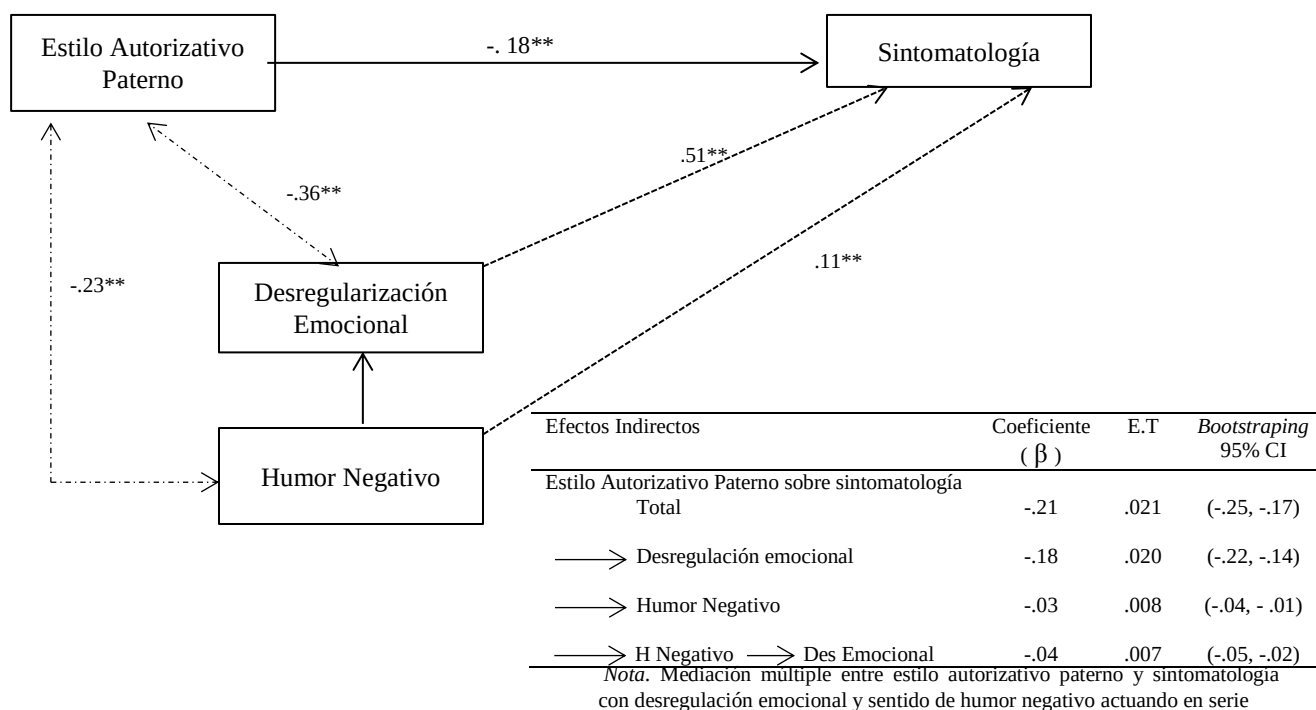


Figura 8.13. Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autorizativo Paterno y sintomatología adolescente

De los datos se desprende que la inclusión de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo ejercen un efecto de mediación parcial, ya que los efectos del estilo autorizativo materno (de  $-.357$  a  $-.132$ ) y paterno ( $-.382$  a  $-.179$ ) disminuyen pero siguen siendo significativos. Al mismo tiempo, el modelo da cuenta de una parte significativa de la varianza en sintomatología adolescente (madre:  $R^2=.40$   $F(2, 84)=159,026^{**}$ ; padre:  $R^2=.41$   $F(2, 84)=167,782^{**}$ ).

Se observa un efecto indirecto medio de la variable desregulación emocional (madre:  $\beta = -.20$ ;  $IC95\% = -.24$  a  $-.16$ , padre:  $\beta = -.18$ ;  $IC95\% = -.22$  a  $-.14$ ) y pequeño del sentido de humor (madre:  $\beta = -.03$ ;  $IC95\% = -.05$  a  $-.01$ , padre:  $\beta = -.04$ ;  $IC95\% = -.04$  a  $-.01$ ), siendo en todos los casos significativo.

Con respecto al efecto indirecto de los estilos autorizativos maternos y paterno a través del sentido de humor negativo en primer lugar y vía desregulación emocional en segundo, los resultados indican un efecto sobre sintomatología en el hijo significativo pero pequeño (madre:  $\beta = -.04$ ;  $IC95\% = -.06$  a  $-.02$ , padre:  $\beta = -.04$ ;  $IC95\% = -.05$  a  $-.02$ ). Sin embargo, este efecto es superior al encontrado vía sentido del humor negativo única y directamente.

El siguiente y último análisis dentro de este segundo bloque de hipótesis hace referencia a los estilos no autorizativos, negligente y autoritario. En las tablas 8.20 y 8.21 se presentan los resultados de mediación correspondientes a un estilo de crianza negligente materno y paterno.

Tabla 8.20

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Negligente Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                    |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|---------|-------------------|----------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |         |                   |                                  |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                  |
| E Negligente M                                  | 1.585 | .239 | .239    | 6.623** | Sintomatología    |                                  |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                  |
| E Negligente M                                  | 2.140 | .311 | .248    | 6.89**  | Des Emocional     |                                  |
| E Negligente M                                  | .498  | .130 | .140    | 3.82**  | H Negativo        |                                  |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                  |
| E Negligente M                                  | .624  | .201 | .094    | 3.104*  | Sintomatología    |                                  |
| Des Emocional                                   | .449  | .023 | .584    | 19.29** | Sintomatología    | (Sobel z-value= 6.48, $p<.001$ ) |
| E Negligente M                                  | 1.317 | .231 | .198    | 5.70**  | Sintomatología    |                                  |
| H Negativo                                      | .539  | .065 | .288    | 8.27**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=3.45 $p<.001$ )   |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |         |                   |                                  |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                  |
| E Negligente M                                  | .576  | .199 | .087    | 2.887*  | Sintomatología    |                                  |
| Des Emocional                                   | .419  | .024 | .546    | 17.27** | Sintomatología    | (Sobel z-value=6.40 $p<.001$ )   |
| H Negativo                                      | .224  | .058 | .120    | 3.88**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=2.67 $p=.007$ )   |

Nota. \*\*  $p<0.001$ ; \* $p<.05$

Tabla 8.21

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Negligente Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                   |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|---------|-------------------|---------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Negligente P                                  | .905  | .149 | .220    | 6.06**  | Sintomatología    |                                 |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Negligente P                                  | 1.152 | .194 | .215    | 5.922** | Des Emocional     |                                 |
| E Negligente P                                  | .541  | .123 | .161    | 4.379** | H Negativo        |                                 |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Negligente P                                  | .385  | .124 | .093    | 3.11*   | Sintomatología    |                                 |
| Des Emocional                                   | .452  | .023 | .587    | 19.56** | Sintomatología    | Sobel z-value= 5.66, $p<.001$ ) |
| E Negligente P                                  | .821  | .140 | .190    | 5.77**  | Sintomatología    |                                 |
| H Negativo                                      | .563  | .065 | .303    | 8.76**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=2.98, $p<.001$ ) |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |         |                   |                                 |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Negligente P                                  | .388  | .122 | .091    | 3.167*  | Sintomatología    |                                 |
| Des Emocional                                   | .419  | .024 | .545    | 4.087** | Sintomatología    | (Sobel z-value=6.40 $p<.001$ )  |
| H Negativo                                      | .236  | .058 | .126    | 4.087** | Sintomatología    | (Sobel z-value=2.67 $p=.007$ )  |

Nota. \*\*  $p<0.001$ ; \* $p<.05$

En cuanto al efecto de las variables desregulación emocional y sentido del humor negativo en la relación entre estilos de crianza negligente materno y paterno y la sintomatología en el adolescente, se observa un tamaño del efecto de interacción medio en el primer caso (madre:  $\beta = .15$ ; padre  $\beta = .13$ ) y bajo en el segundo (madre:  $\beta = .04$ ; padre  $\beta = .03$ ). Al igual que en la variable conflicto interparental, el efecto directo de ambas variables mediadoras sobre la variable criterio es más alto que el efecto total de la predictora en ambos progenitores, lo que sugiere un efecto independiente además del de interacción.

Los resultados del análisis de los modelos de mediación múltiple de la relación entre estilo de crianza negligente y sintomatología en el hijo se presentan en las figuras 8.14 y 8.15.

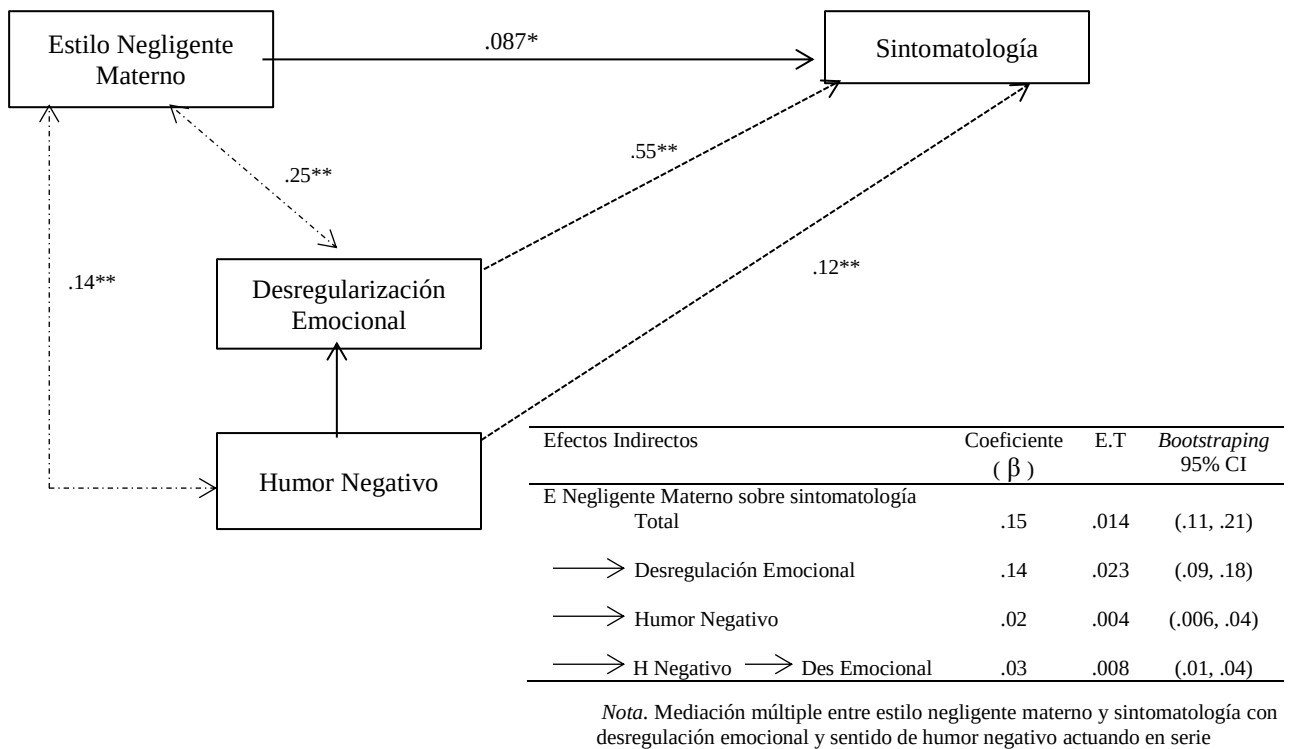


Figura 8.14 Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Negligente Materno y sintomatología adolescente

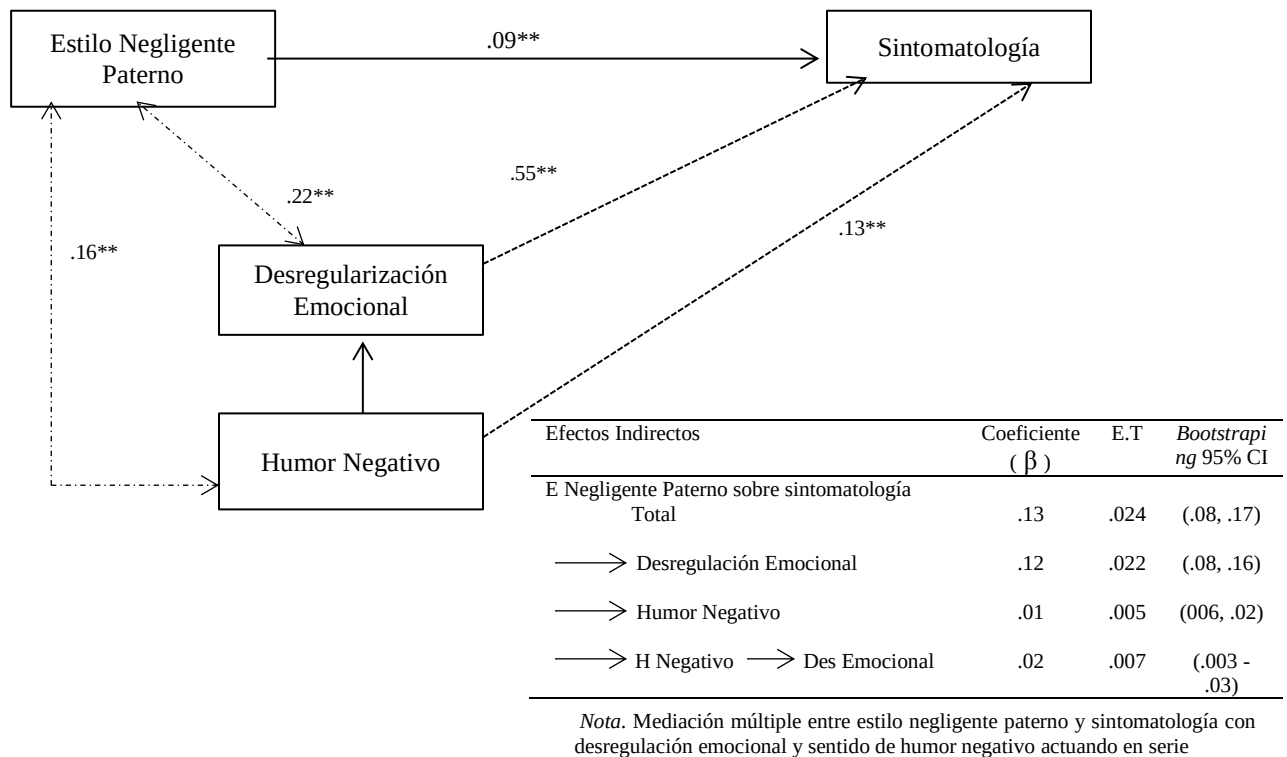


**Figura 8.15** Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Negligente Paterno y sintomatología adolescente

Se observa una reducción significativa del efecto directo del estilo de crianza materno (de .239 a .087) y paterno (de .220 a .091) sobre el bienestar del hijo. Además, el modelo explica una porción significativa de la varianza en esta variable criterio (madre:  $R^2=.39$   $F(2, 884)=154,084^{**}$ ; padre:  $R^2=.39$   $F(2, 884)= 135,186^{**}$ ).

Se observa un efecto indirecto significativo de ambas variables mediadoras, siendo medio en el caso de desregulación emocional (madre:  $\beta= .14$ ; IC95%= .09 a .18, padre:  $\beta= .12$ ; IC95%= .08 a .16) y pequeño para sentido del humor negativo (madre:  $\beta= .14$ ; IC95%= .09 a .18, padre:  $\beta= .12$ ; IC95%= .08 a .16).

Mientras, el efecto indirecto de los estilos de crianza negligente materno y paterno a través de sentido de humor negativo primero y desregulación emocional después, es

ligeramente superior al encontrado para sentido del humor pero igualmente muy pequeño (madre:  $\beta=.03$ ; IC95%=.01 a .04, padre:  $\beta=.02$ ; IC95%=.003 a .03).

Por último, se presentan los resultados para estilo de crianza autoritario materno y paterno en las tablas 8.22 y 8.23.

Tabla 8.22

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autoritario Materno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | <i>t</i> | Variable criterio | Test de Sobel                    |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|----------|-------------------|----------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |          |                   |                                  |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                  |
| E Autoritario M                                 | 1.265 | 1.94 | .235    | 6.52**   | Sintomatología    |                                  |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                  |
| E Autoritario M                                 | 1.702 | .252 | .243    | 6.76**   | Des Emocional     |                                  |
| E Autoritario M                                 | .360  | .106 | .125    | 3.41**   | H Negativo        |                                  |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                  |
| E Autoritario M                                 | .500  | .163 | .093    | 3.07*    | Sintomatología    |                                  |
| Des Emocional                                   | .450  | .023 | .585    | 19.34**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=6.37 $p<.001$ )   |
| E Autoritario M                                 | 1.069 | .187 | .199    | 5.72**   | Sintomatología    |                                  |
| H Negativo                                      | .544  | .065 | .291    | 8.77**   | Sintomatología    | (Sobel z-value= 3.14, $p=.002$ ) |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |          |                   |                                  |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |          |                   |                                  |
| E Autoritario M                                 | .470  | .161 | .087    | 2.915*   | Sintomatología    |                                  |
| Des Emocional                                   | .419  | .024 | .545    | 17.26**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=5.28, $p<.001$ )  |
| H Negativo                                      | .227  | .058 | .121    | 3.921**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=2.52, $p=.011$ )  |

Nota. \*\*  $p<0.001$ ; \* $p<.05$

Tabla 8.23

*Análisis de regresión evaluando la mediación de la desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autoritario Paterno y sintomatología adolescente de manera independiente para cada mediador y de forma conjunta*

|                                                 | B     | E.T  | $\beta$ | t       | Variable criterio | Test de Sobel                   |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|---------|-------------------|---------------------------------|
| <b>Modelos Independientes</b>                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| <b>Paso 1</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
|                                                 |       |      |         |         |                   | $R^2=.06$ F(2, 806)=43,670**    |
| E Autoritario P                                 | 1.297 | .196 | .238    | 6.08**  | Sintomatología    |                                 |
| <b>Paso 2</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Autoritario P                                 | 1.636 | .256 | .231    | 6.40**  | Des Emocional     |                                 |
| E Autoritario P                                 | .389  | .107 | .134    | 3.63**  | H Negativo        |                                 |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
| E Autoritario P                                 | .536  | .164 | .103    | 3.43**  | Sintomatología    |                                 |
| Des Emocional                                   | .449  | .023 | .584    | 19.40** | Sintomatología    | Sobel z-value= 6.07, $p<.001$ ) |
| E Autoritario P                                 | 1.086 | .189 | .200    | 5.74**  | Sintomatología    |                                 |
| H Negativo                                      | .541  | .065 | .289    | 8.32**  | Sintomatología    | (Sobel z-value=3.31 $p<.001$ )  |
| <b>Modelo de mediación múltiple en paralelo</b> |       |      |         |         |                   |                                 |
| <b>Paso 3</b>                                   |       |      |         |         |                   |                                 |
|                                                 |       |      |         |         |                   | $R^2=.39$ F(2, 806)=155,211**   |
| E Autoritario P                                 | .525  | .163 | .096    | 3.23*   | Sintomatología    |                                 |
| Des Emocional                                   | .419  | .024 | .545    | 17.33** | Sintomatología    | (Sobel z-value=5.99 $p<.001$ )  |
| H Negativo                                      | .223  | .058 | .119    | 3.866** | Sintomatología    | (Sobel z-value=2.60 $p=.009$ )  |

Nota. \*\*  $p<0.001$ ; \* $p<.05$

Tanto la desregulación emocional como el sentido de humor negativo median parcialmente la relación entre estilo de crianza autoritario y sintomatología adolescente. Los efectos de interacción en el primer caso son medios (madre:  $\beta=.14$ ; padre  $\beta=.13$ ) y bajos en el segundo (madre:  $\beta=.04$ ; padre  $\beta=.04$ ); mientras que los efectos directos de estas variables sobre sintomatología del hijo superan el efecto total en ambos progenitores. Este resultado sugiere la existencia de un efecto independiente sobre el bienestar del adolescente, además del efecto de interacción. De hecho, al igual que en conflicto interparental y el estilo de crianza negligente, el pequeño tamaño del efecto de interacción junto con un efecto directo del sentido del humor más elevado que la variable predictora, incluso apuntar que no se da un efecto de interacción entre las variables. Los resultados de los análisis de mediación múltiple se presentan en las figuras 8.15 y 8.16.

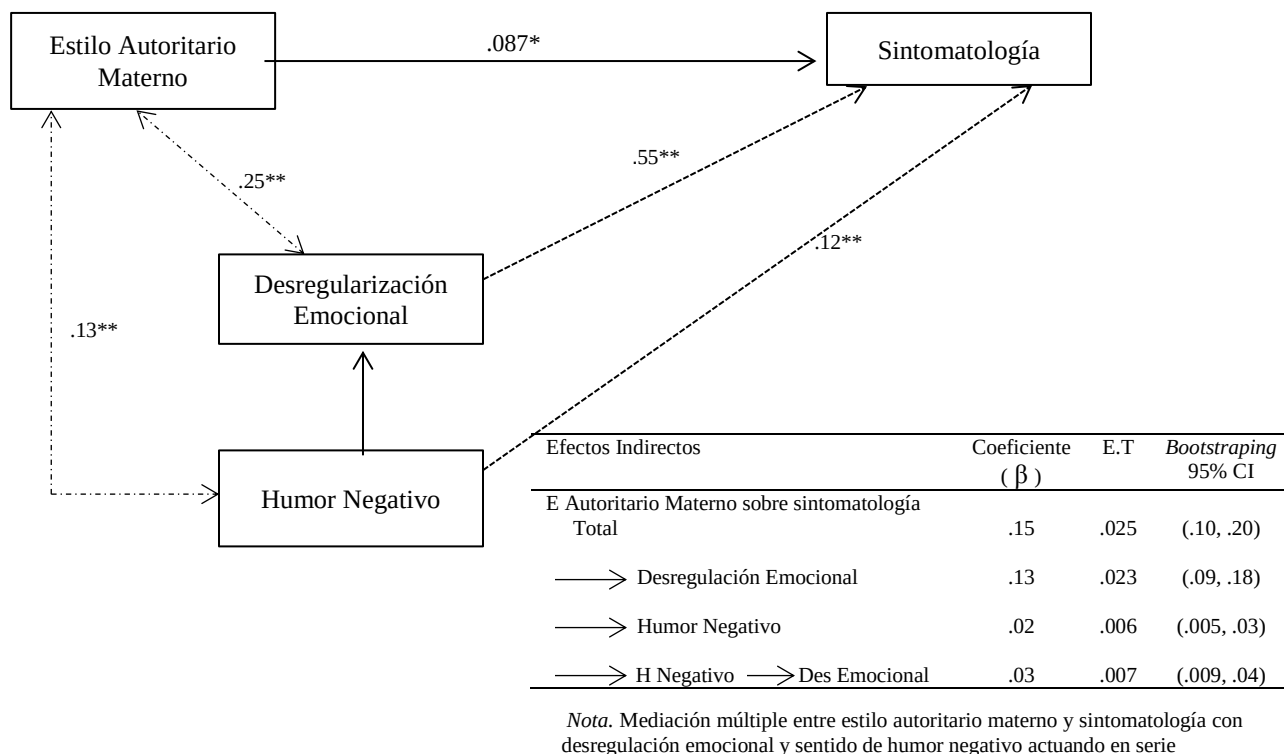


Figura 8.15 Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autoritario Materno y sintomatología adolescente

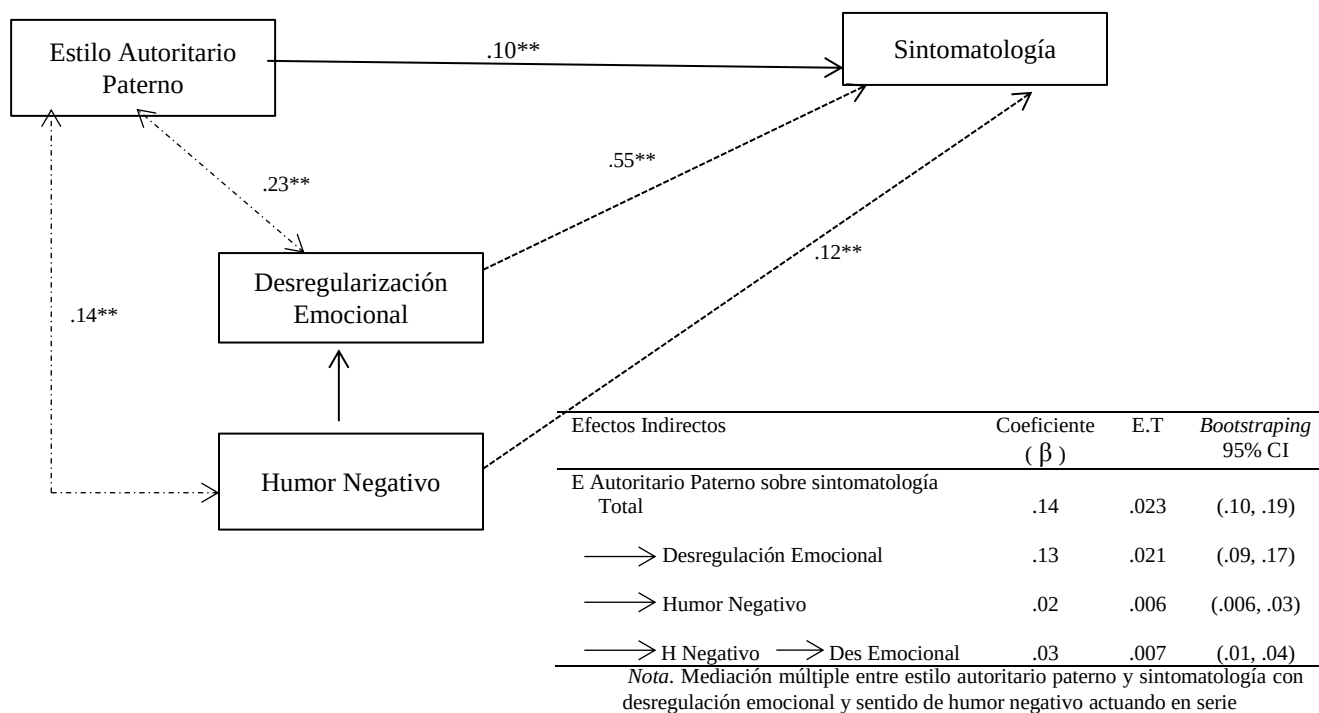


Figura 8.16 Modelo de mediación múltiple de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo entre Estilo Autoritario Paterno y sintomatología adolescente.



Se observa una reducción del efecto directo del estilo autoritario materno (de .235 a .087) y paterno (de .238 a .096) sobre la sintomatología aunque esta sigue siendo significativa, lo que sugiere una mediación parcial en el modelo. Al igual que todos los análisis de mediación múltiple llevados a cabo en este estudio, el efecto directo es menor para el modelo conjunto de ambas variables mediadoras que el que se observa en los modelos independientes. Además, el modelo explica una porción significativa de la varianza en la sintomatología del hijo (madre:  $R^2=.39$   $F(2, 884)=154,171^{**}$ ; padre:  $R^2=.39$   $F(2, 884)= 155,211^{**}$ ).

El efecto indirecto de la desregulación emocional es medio y significativo en ambos progenitores (madre:  $\beta=.13$ ;  $IC95\%=.09$  a  $.18$ , padre:  $\beta=.13$ ;  $IC95\%=.09$  a  $.17$ ). Por otro lado, en la línea de lo observado con el resto de variables predictoras del modelo, el efecto indirecto en el caso de sentido de humor negativo, a pesar de ser significativo, es muy pequeño (madre:  $\beta=.02$ ;  $IC95\%=.005$  a  $.03$ , padre:  $\beta=.02$ ;  $IC95\%=.006$  a  $.03$ ).

Mientras, los resultados obtenidos para mediación múltiple con las variables mediadoras del estudio operando en serie, aún siendo mayores que el del sentido de humor únicamente, muestran un efecto significativo pero muy pequeño sobre sintomatología (madre:  $\beta=.03$ ;  $IC95\%=.009$  a  $.04$ , padre:  $\beta=.03$ ;  $IC95\%=.01$  a  $.04$ ).

Finalmente, dentro de este primer apartado, se evalúa el modelo de estructura correspondiente a la hipótesis 3 y 3.1. Los resultados anteriormente presentados dan respaldo a la comprobación de la propuesta de modelo original sin la exclusión de ninguna relación entre las variables. Aunque el efecto mediador de la variable sentido de humor demuestra ser bajo, éste resulta ser significativo y se opta por su inclusión final.

En el caso de la madre el modelo no mostró un buen ajuste. Mientras los índices GFI y CFI eran superiores a .90, el RMSEA fue superior a .08. Para intentar ajustar el modelo, se procedió a llevar a cabo los pasos sugeridos por los índices de modificación de AMOS. En este caso, se sugirió en primer lugar establecer una relación entre conflicto interparental y sintomatología en el hijo (M2A-1). En segundo, se indicaba incluir la relación entre estilo autorizativo y la variable criterio (M2A-2). Los índices de bondad de ajuste de los tres modelos se presentan en la Tabla 8.24, optándose por el modelo M2A-2 al mostrar el mejor ajuste.

Tabla 8.24

*Índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados en relación a las hipótesis 5-7 en el caso de la madre*

| Modelo | $\chi^2$ | g.l. | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|------|------|------|------|-------|-----------------|
| M2A    | 34.665   | 4    | .000 | .987 | .975 | .103  | .073 - .136     |
| M2A-1  | 15.15    | 3    | .002 | .994 | .990 | .075  | .040 - .114     |
| M2A-2  | 3.233    | 2    | .199 | .999 | .999 | .029  | .000 - .085     |

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI = Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC- 90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M2A= Modelo correspondiente a las hipótesis 5-6; M2A-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS; M2A-2 = Modelo con 2ª Modificación sugerida por AMOS.

Como muestra la figura 8.17, los datos obtenidos reflejan como el estilo autorizativo es el que presenta los coeficientes beta estandarizados más altos para desregulación emocional ( $\beta = -.20$ ,  $p < .001$ ) y sentido de humor negativo ( $\beta = -.27$ ,  $p < .001$ ), incluso después de haber incluido en el modelo las tres variables predictoras restantes. Por otro lado, conflicto interparental es la única otra variable predictora que se relaciona igualmente con desregulación emocional ( $\beta = .09$ ,  $p = .016$ ) y sentido de humor negativo ( $\beta = .10$ ,  $p = .007$ ). En el caso del estilo autoritario, únicamente se observa una

asociación significativa para desregulación emocional ( $\beta=.12$ ,  $p=.003$ ) y las relaciones del estilo negligente con ambas variables mediadoras dejan de ser significativas al incluir de manera simultánea el resto de variables predictoras en el modelo.

Mientras, ambas variables mediadoras muestran una relación significativa con sintomatología. Por ejemplo un efecto medio en el caso de estilo de humor negativo ( $\beta=.10$ ,  $p=.002$ ). No obstante, este factor refleja un efecto mayor sobre desregulación emocional ( $\beta=.25$ ,  $p<.001$ ), lo que parece sugerir el carácter indirecto de esta variable en su relación con el bienestar del hijo, a través de su influencia en su capacidad para regular sus emociones. Por otro lado, el efecto de la desregulación emocional en la sintomatología del hijo es muy elevado ( $\beta=.51$ ,  $p<.001$ ), lo que puede ser reflejo de un efecto independiente de esta variable sobre la sintomatología.

Por último, tanto el estilo de crianza autorizativo ( $\beta= -.11$ ,  $p<.001$ ) como el conflicto interparental ( $\beta=.11$ ,  $p<.001$ ) siguen manteniendo un efecto directo sobre la sintomatología, incluso después de incluir ambas variables mediadoras y el resto de predictoras. Este patrón de relaciones parece explicar una mediación parcial en estos dos casos.

Con respecto al estilo negligente y autoritario, se observa un efecto directo tanto del primero ( $\beta=.087$ ,  $p=.004$ ) como del segundo ( $\beta= .09$ ,  $p=.003$ ) sobre sintomatología cuando se excluyen el resto de relaciones directas para el resto de variables predictoras. Sin embargo, al introducir en el modelo las relaciones directas de conflicto y estilo autorizativo, la relación entre estos dos estilos no autorizativos y la sintomatología del hijo deja de ser significativas (Negligente:  $\beta= .013$ ,  $p=.722$ ; Autoritario  $\beta= .049$ ,  $p=.122$ ).

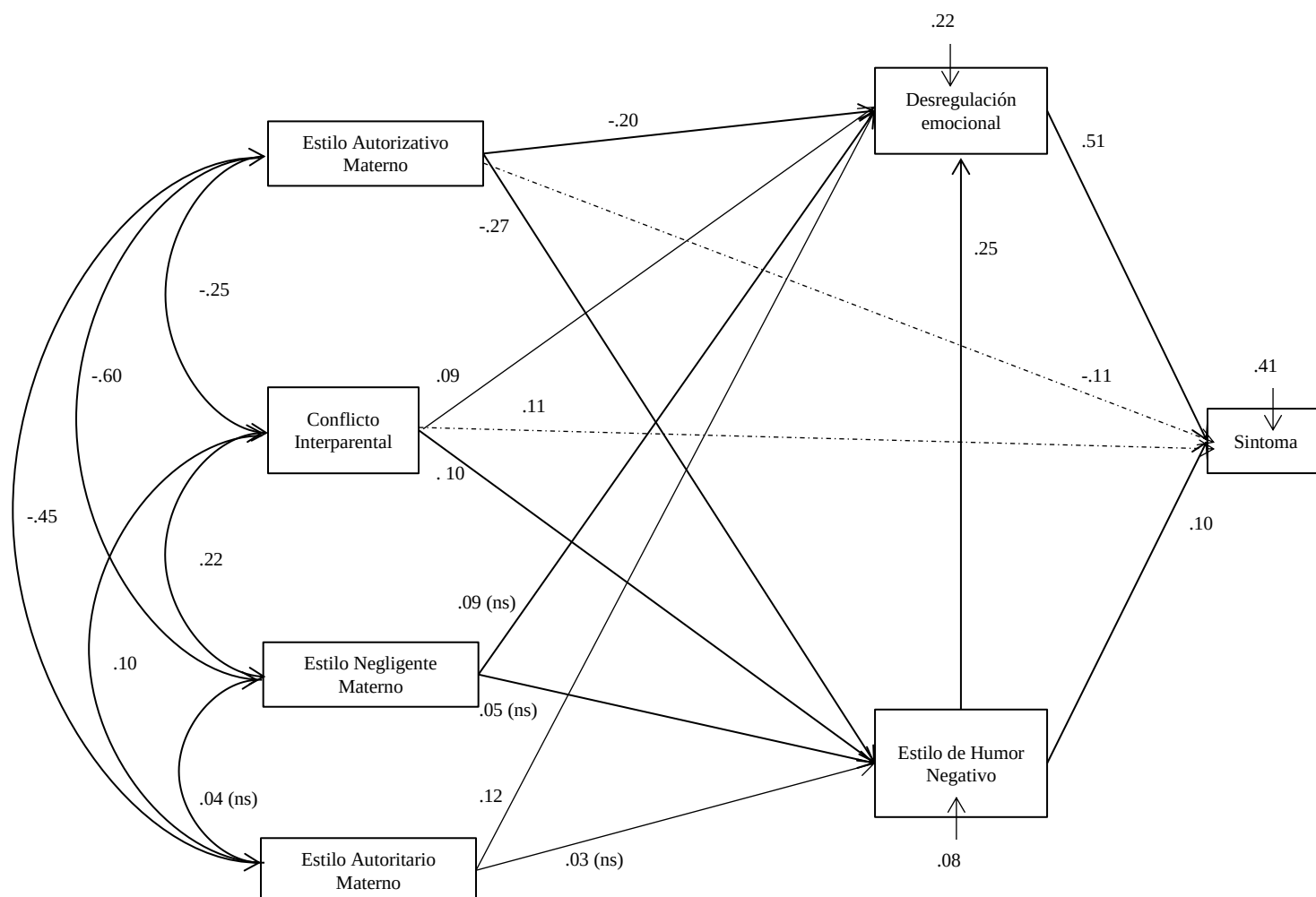


Figura 8.17 Modelo de estructura correspondiente a las hipótesis 3 y 3.1 para la madre.

En el caso del padre, la propuesta original del modelo tampoco muestra un ajuste total puesto que, aunque los valores de GFI y CFI son superiores al .90, el del RMSEA supera el .08. Siguiendo el mismo procedimiento que los casos anteriores, se siguieron las modificaciones propuestas por AMOS siempre y cuando éstas tuvieran una base teórica sólida sobre la que sustentarse. En primer lugar, sugiere la inclusión de una relación entre estilo autorizativo y sintomatología (M2B-1). En segundo, establecer una relación entre conflicto interparental y sintomatología (M2B-2). En la tabla 8.25 se presentan los

índices obtenidos para cada modelo, optando por el M2B-2 al ser el que muestra el mejor ajuste.

Tabla 8.25

*Índices de bondad de ajuste de los modelos evaluados en relación a las hipótesis 5-6 en el caso del padre*

| Modelo | $\chi^2$ | g.l | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|-----|------|------|------|-------|-----------------|
| M2B    | 45.657   | 4   | .000 | .983 | .970 | .120  | .090 - .152     |
| M2B-1  | 26,142   | 3   | .000 | .990 | .983 | .103  | .069 - .141     |
| M2B-2  | 1.080    | 2   | .583 | .999 | .999 | .000  | .000-.061       |

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC- 90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M2B= Modelo correspondiente a las hipótesis 5-6; M2B-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS; M2B-2 = Modelo con 2ª Modificación sugerida por AMOS.

Los datos presentados a través de la Figura 8.18 indican cómo el estilo autorizativo sigue mostrando los coeficientes de relación más altos con desregulación emocional ( $\beta = -.22$ ,  $p < .001$ ) y estilo de humor negativo ( $\beta = -.32$ ,  $p < .001$ ). Adicionalmente, solo el conflicto interparental presenta también asociación con desregulación emocional ( $\beta = .08$ ,  $p = .018$ ) y humor negativo ( $\beta = .11$ ,  $p = .004$ ). Mientras, los estilo autoritario y negligente no presentan una asociación significativa con ninguno de los dos mediadores, a pesar de estar próximo a serlo en el caso de desregulación emocional (Autoritario:  $\beta = .08$ ,  $p = .057$ ).

A su vez, se observa una relación significativa y elevada entre desregulación emocional ( $\beta = .50$ ,  $p < .001$ ) y sintomatología, y media-baja en el caso de estilo de humor negativo ( $\beta = .09$ ,  $p = .002$ ). Al igual que en el modelo anterior, el efecto de la variable humor es mayor para desregulación emocional ( $\beta = .26$ ,  $p < .001$ ) lo que parece volver a respaldar el efecto indirecto propio de este factor sobre el bienestar del hijo.

Por ultimo, tanto el estilo autorizativo ( $\beta = -.16$ ,  $p < .001$ ) como el conflicto interparental ( $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ) siguen mostrando una relación significativa con la variable criterio tras incluir el resto de predictores y mediadores en el modelo, lo que sugiere la existencia de una mediación parcial para ambas variables. En cuanto al resto de estilos de crianza paternos, se observa un relación significativa del estilo negligente ( $\beta = .10$ ,  $p = .002$ ) y autoritario ( $\beta = .10$ ,  $p = .002$ ) cuando no se incluyen relaciones directas entre ninguno de las otras variables predictoras. Sin embargo, tras establecer una asociación entre conflicto y estilo autorizativo con la variable criterio, su relación pasa a ser no significativa (Negligente:  $\beta = .04$ ,  $p = .364$ ; Autoritario:  $\beta = .03$ ,  $p = .439$ ).

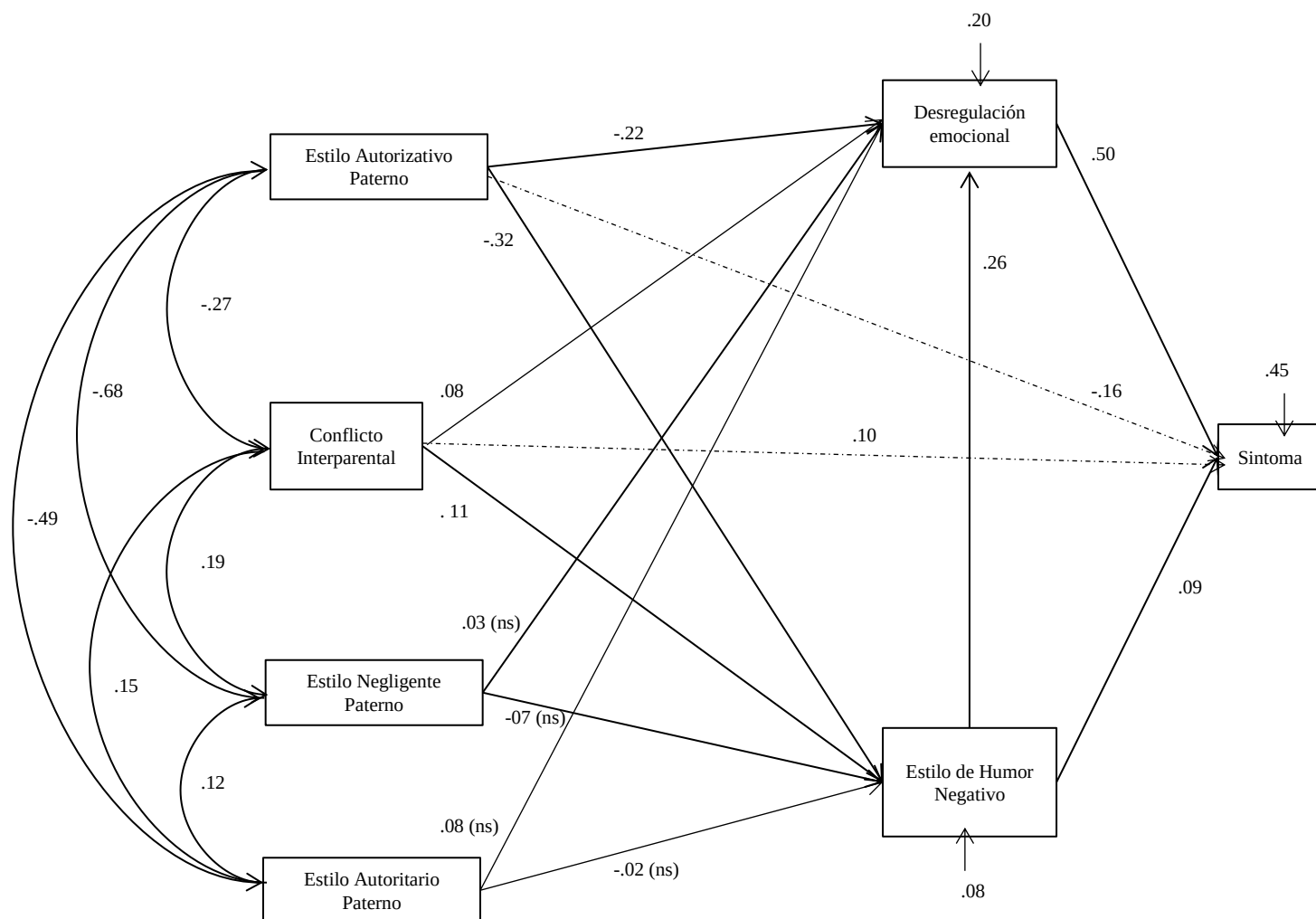


Figura 8.18 Modelo de estructura correspondiente a las hipótesis 3 y 3.1 para el padre.

### 8.3.5 Modelo explicativo final de los efectos del funcionamiento familiar sobre el bienestar en el hijo adolescente y comprobación de las hipótesis 4 y 5.

Tomando como punto de partida los resultados obtenidos en los análisis descritos previamente se lanza un modelo final que incluya, además del conjunto total de variables predictoras, el computo final de mediadores propuestos en el modelo y las relaciones que hasta este momento han mostrado ser significativas. Como queda reflejado en la tabla 8.26, el modelo muestra un nivel de ajuste adecuado. Sin embargo, se tienen en cuenta de

igual modo los índices de modificación de AMOS. Esto se debe al carácter exploratorio y tentativo de la primera propuesta. Es decir, al tratarse de una nueva línea no analizada en su conjunto hasta la fecha, no existen datos de base sobre los que poder comparar o establecer una estructura cerrada y firme de las relaciones y factores. Por ende, se considera interesante tener en cuenta estas posibles modificaciones, siempre y cuando tuvieran por sí mismas sustento teórico. Esta inclusión fue llevada a cabo siguiendo el mismo procedimiento que en los análisis anteriores, de manera sucesiva y acumulativa.

Los pasos sugeridos por los índices de modificación de AMOS fueron los siguientes:

1. Incluir una relación entre inseguridad familiar y sentido del humor negativo (M3A-1)
2. Establecer una asociación entre desregulación emocional y cogniciones sobre el conflicto (M3A-2).
3. Relacionar el estilo de crianza autoritario con la sintomatología en el adolescente (M3A-3).

Tras el análisis de los índices de bondad de ajuste para cada modelo modificado, se opta por la tercera opción (M3A-3) al mostrar el mejor ajuste y aunar el modelo de estructura mas complejo de relaciones.



Tabla 8.26

*Índices de bondad de ajuste del modelo final propuesto en el caso de la madre.*

| Modelo | $\chi^2$ | g.l | P    | GFI  | CFI   | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|-----|------|------|-------|-------|-----------------|
| M3A    | 25.845   | 13  | .018 | .992 | .994  | .037  | .015 - .058     |
| M3A-1  | 20.497   | 12  | .058 | .994 | .996  | .031  | .000 - .054     |
| M3A-2  | 13.999   | 11  | .233 | .996 | 1.000 | .019  | .000 - .046     |
| M3A-3  | 8.949    | 10  | .537 | .997 | 1.000 | .000  | .000 - .037     |

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI= Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC- 90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M3A= Modelo correspondiente al modelo final ; M3A-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS; M3A-2 = Modelo con 2ª Modificación sugerida por AMOS; M3A-3 = Modelo con 3ª Modificación sugerida por AMOS

Los resultados presentados en la figura 8.19\* muestran cómo, una vez incluido en el modelo el total de variables mediadoras y el resto de predictores en el modelo, el conflicto interparental continúa mostrando un coeficiente de relación significativo con cogniciones sobre el conflicto ( $\beta=.75$ ,  $p<.001$ ), inseguridad emocional ( $\beta= .22$ ,  $p<.001$ ) y desregulación emocional ( $\beta= .09$ ,  $p=.009$ ). Sin embargo su asociación con el estilo de humor negativo deja de ser significativa en este modelo final. Mientras, el estilo autorizativo materno, al igual que en los modelos anteriores, mantiene una relación significativa con inseguridad emocional ( $\beta= -.20$ ,  $p<.001$ ) desregulación emocional ( $\beta= -.26$ ,  $p<.001$ ) y humor negativo ( $\beta= -.26$ ,  $p<.001$ ). Lo mismo ocurre en el caso del estilo negligente, al seguir relacionándose con cogniciones sobre el conflicto ( $\beta= .11$ ,  $p<.001$ ) e inseguridad emocional ( $\beta= .20$ ,  $p<.001$ ). El estilo de crianza autoritario únicamente se asocia de manera significativa con la variable mediadora de desregulación emocional ( $\beta= .10$ ,  $p=.010$ ).

\*Con el objetivo de poder facilitar la lectura de los datos recogidos para cada uno de las variables predictoras y mediadoras, cada una de ellas ha sido dibujada con un color diferenciador que les distinga del resto.

Por otra parte, en el caso de las relaciones entre las variables mediadoras, se observan relaciones significativas entre éstas. En primer lugar, se encuentra el conjunto de mediadores correspondientes a los modelos teóricos del conflicto. Los datos reflejan un efecto de la inseguridad emocional en el sistema familiar sobre las cogniciones que el hijo formula a cerca del conflicto entre padres ( $\beta = .07$ ,  $p = .025$ ). En segundo lugar y en vinculación con aquellas variables intrapersonales del propio hijo, un sentido del humor negativo ejerce un efecto en la capacidad de regulación emocional del hijo ( $\beta = .22$ ,  $p < .001$ ).

Finalmente, con respecto al grado de asociación entre este tipo de variables y la variable criterio, los datos muestran como todas ellas mantienen una relación significativa con sintomatología: cogniciones sobre el conflicto ( $\beta = .09$ ,  $p = .003$ ), inseguridad familiar ( $\beta = .23$ ,  $p < .001$ ), desregulación emocional ( $\beta = .45$ ,  $p < .001$ ) y sentido del humor negativo ( $\beta = .09$ ,  $p = .008$ ). El tamaño del coeficiente de relación en el caso de desregulación emocional, siendo éste muy elevado, sugiere un efecto independiente de esta variable sobre la sintomatología adolescente, además del de mediación. Asimismo, es mayor el efecto de estilo de humor negativo sobre la desregulación emocional que el que ejerce sobre la variable criterio, lo que parece otorgar un mayor peso a su carácter indirecto sobre el bienestar hijo.

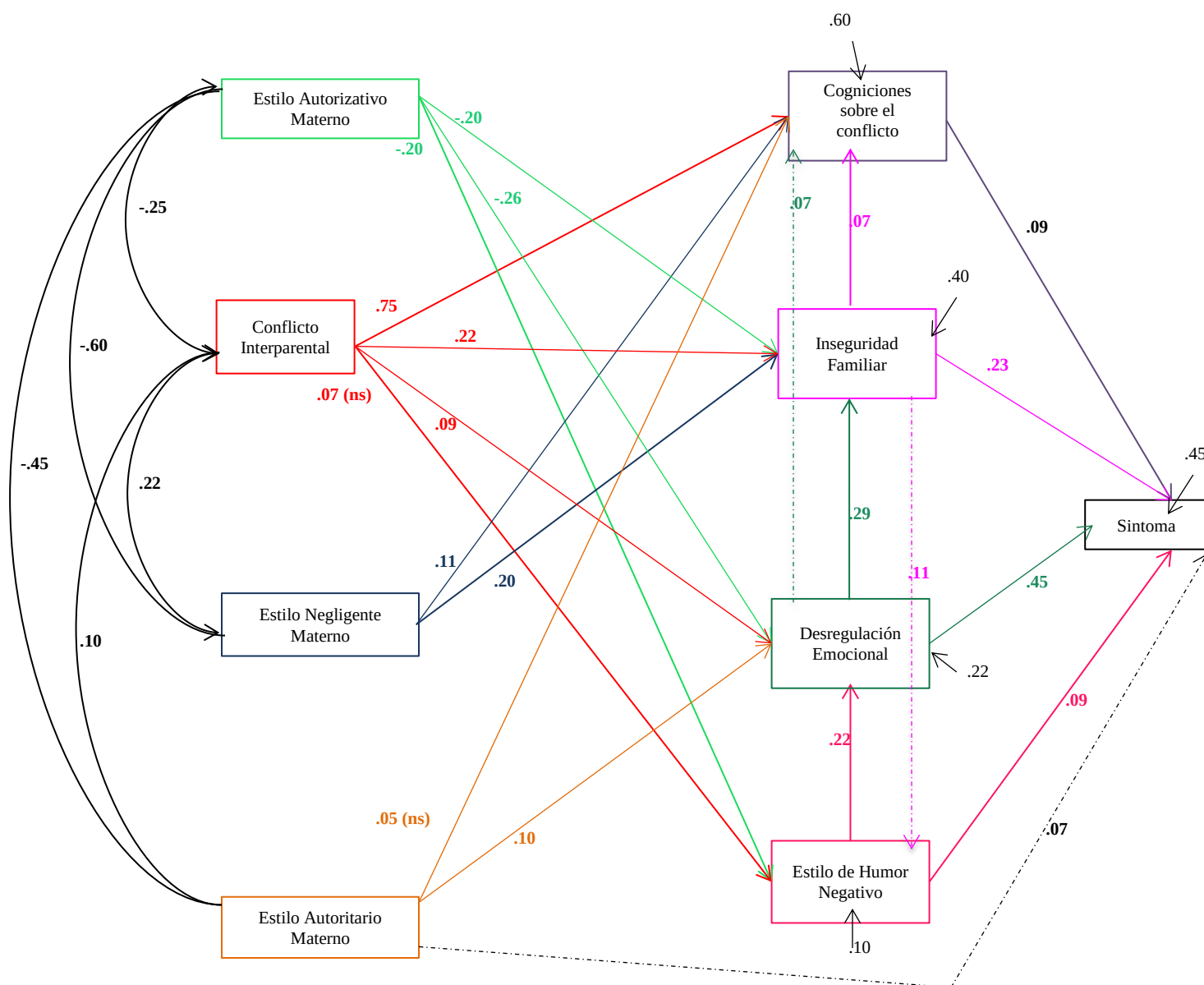


Figura 8.19. Modelo de estructura correspondiente al modelo final propuesto por el estudio para la madre.

En el caso del modelo paterno, también se observa un ajuste adecuado de la propuesta inicial del modelo en el que se incluyen únicamente aquellas relaciones que han mostrado ser estadísticamente significativas en los análisis previos. Sin embargo, se tienen en cuenta igualmente los índices de modificación propuestos por AMOS con el fin

de no excluir ninguna relación relevante que ha podido no ser contemplada en la formulación original del modelo. Los pasos sugeridos fueron los siguientes:

1. Incluir una relación entre inseguridad familiar y sentido de humor negativo (M3B-1).
2. Relacionar el estilo de crianza autorizativo con la sintomatología en el adolescente (M3B-2).
3. Establecer una asociación entre desregulación emocional y cogniciones sobre el conflicto (M3B-3).

En la tabla 8.27 se muestran los resultados para cada uno de los modelos. Finalmente se opta por la opción M3B-3, al mostrar el mejor nivel de ajuste y mayor complejidad en las relaciones intervinientes.

Tabla 8.27

*Índices de bondad de ajuste del modelo final propuesto en el caso del padre.*

| Modelo | $\chi^2$ | g.l | P    | GFI  | CFI  | RMSEA | RMSEA<br>IC-90% |
|--------|----------|-----|------|------|------|-------|-----------------|
| M3B    | 38.153   | 14  | .000 | .989 | .990 | .049  | .031 - .068     |
| M3B-1  | 29.525   | 13  | .006 | .991 | .993 | .042  | .022 - .062     |
| M3B-2  | 20.037   | 12  | .066 | .994 | .997 | .030  | .000 - .053     |
| M3B-3  | 14.743   | 11  | .195 | .996 | .999 | .020  | .000 - .047     |

*Nota.*  $\chi^2$  = ji cuadrado; g.l. = grados de libertad; P = probabilidad; GFI = Índice de bondad de ajuste; CFI = Índice de ajuste comparativo; RMSEA = Error de Aproximación cuadrático medio; RMSEA (IC- 90%) = Intervalo de confianza RMSEA; M3B= Modelo correspondiente a las hipótesis 5-7; M3B-1 = Modelo con 1ª Modificación sugerida por AMOS; M3B-2 = Modelo con 2ª Modificación sugerida por AMOS; M3B-3 = Modelo con 3ª Modificación sugerida por AMOS.

Los resultados presentados en la Figura 8.20 muestran cómo conflicto interparental se relaciona con cogniciones sobre el conflicto ( $\beta=.76$ ,  $p<.001$ ), inseguridad emocional en el sistema familiar ( $\beta=.23$ ,  $p<.001$ ) y desregulación emocional ( $\beta=.09$ ,

$p=.024$ ), incluso después de incluir el resto de las variables predictoras. Mientras, para este modelo final, la relación entre conflicto interparental y estilo de humor negativo pasa a ser no significativa ( $\beta=.07$ ,  $p=.0064$ ). En el caso del estilo autorizativo, no se observan cambios en lo encontrado para los modelos anteriores, relacionándose de manera significativa y negativa con la inseguridad emocional ( $\beta= -.26$ ,  $p<.001$ ), la desregulación emocional ( $\beta= -.28$ ,  $p<.001$ ) y humor negativo ( $\beta= -.26$ ,  $p<.001$ ). En tercer lugar, se observa que el estilo de crianza negligente se asocia positivamente con la experiencia de inseguridad emocional a nivel familiar ( $\beta=.10$ ,  $p<.001$ ). Por último, al medir un modelo final que aunase el total de variables predictoras y mediadoras, el estilo autoritario pierde significación en su relación con estas variables, observándose únicamente una asociación con el resto de predictores.

Dentro del grupo de variables mediadoras, los resultados obtenidos en el primer grupo referente a los componentes de la Teoría de la Seguridad Emocional y el Modelo Cognitivo- Contextual parecen indicar que cogniciones sobre el conflicto e inseguridad familiar, desempeñan un papel independiente entre sí. Mientras, las variables intrapersonales de desregulación emocional y sentido de humor negativo sí muestran una relación entre sí significativa ( $\beta= .23$ ,  $p<.001$ ).

Por último, todas las variables mediadoras del modelo muestran una relación significativa con la sintomatología en el hijo: cogniciones sobre el conflicto ( $\beta= .09$ ,  $p=.004$ ), inseguridad familiar ( $\beta= .23$ ,  $p<.001$ ) desregulación emocional ( $\beta= .44$ ,  $p<.001$ ) y sentido de humor negativo ( $\beta= .08$ ,  $p= .008$ ). Desregulación emocional, al igual que en el modelo materno, sigue presentando el coeficiente de relación más elevado de todos los mediadores. Igualmente, se repite un patrón de relación más elevado entre el sentido de

humor negativo y desregulación emocional que con sintomatología en el hijo, lo que vuelve a sugerir el carácter indirecto de esta variable intrapersonal sobre el bienestar hijo.

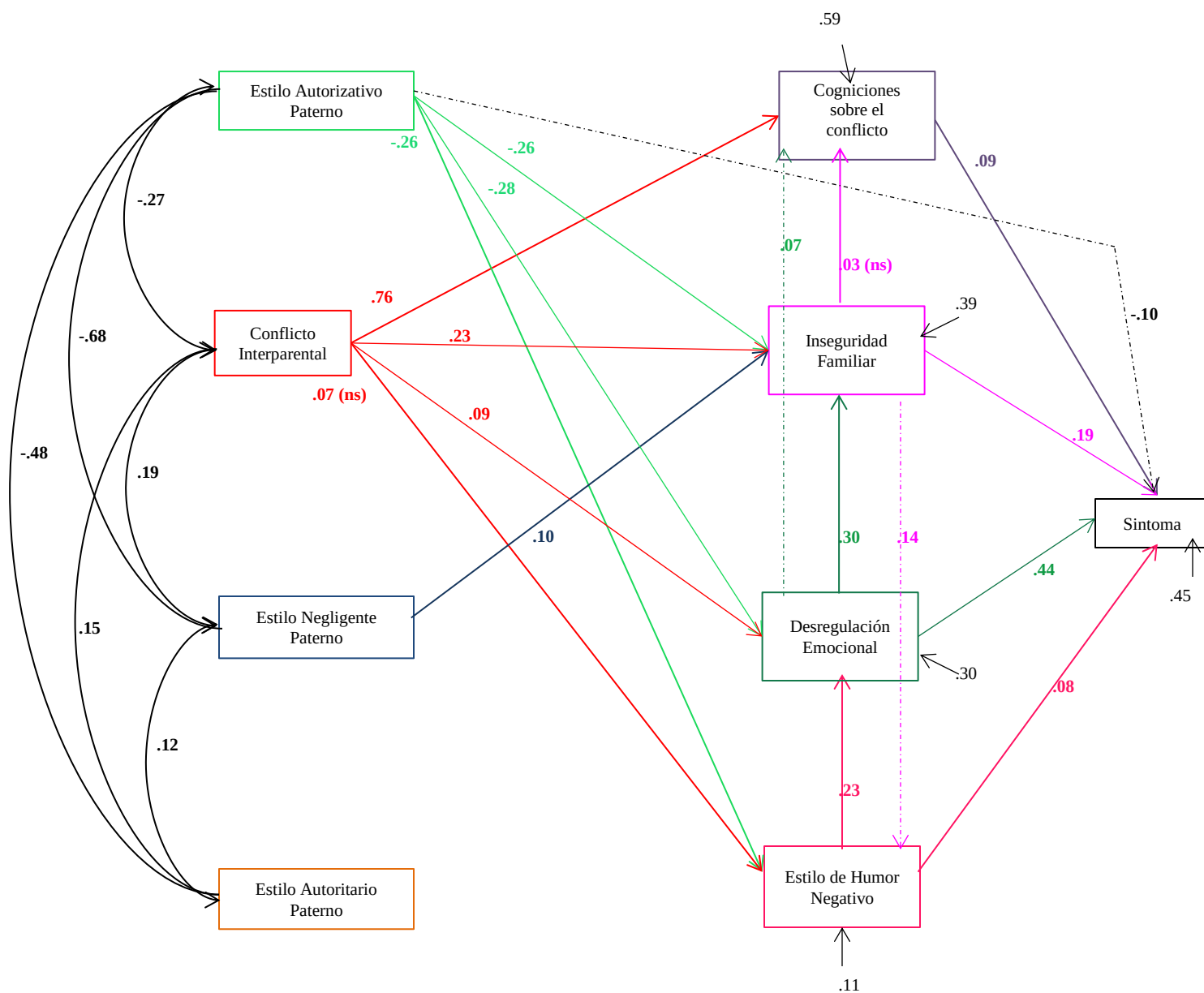


Figura 8.20. Modelo de estructura correspondiente al modelo final propuesto por el estudio para el padre.

#### **8.3.5.1 Relaciones directas entre las variables predictoras y la variable criterio.**

En el caso de la madre, los datos muestran como el estilo de crianza autoritario ( $\beta=.07$ ,  $p=.024$ ) es el único que mantiene una relación con la sintomatología del hijo una vez se incluyen en el modelo el resto de variables predictoras y mediadoras, lo que sugiere la existencia de una mediación parcial para esta variable. Por contra, el resto de variables predictoras presentan una pérdida de significación con la variable criterio: (Conflicto interparental:  $\beta=.006$ ,  $p=.876$ ; Estilo Autorizativo:  $\beta= -.08$ ,  $p=.434$ ; Estilo Negligente:  $\beta= .09$ ,  $p=.673$ ), lo que parece sugerir una mediación total del modelo en estas variables predictoras.

Sin embargo, en el caso paterno, es el estilo autorizativo el único que mantiene una relación directa con sintomatología adolescente ( $\beta= -.10$ ,  $p= .001$ ). Mientras, conflicto interparental ( $\beta=.010$ ,  $p=.796$ ) y estilo de crianza negligente ( $\beta=.05$ ,  $p=.178$ ) muestran una pérdida de significación con la variable criterio, lo que sugiere una mediación total para estas dos variables predictoras. En el caso del estilo autoritario paterno, si bien parece presentar un efecto directo sobre sintomatología ( $\beta=.32$ ,  $p=.042$ ), pierde su significatividad una vez se introduce el modelo de la relación entre estilo autorizativo y sintomatología adolescente ( $\beta=.14$ ,  $p=.428$ ).

**8.3.5.2 Hipótesis 4: La capacidad de regulación de las emociones influye en la forma y grado en el que el hijo se siente seguro emocionalmente dentro de su sistema familiar.**

Esta hipótesis puede ser refutada en base a los análisis realizados en el apartado previo. En ambos modelos finales, los datos reflejan un efecto medio de la desregulación emocional sobre la inseguridad emocional percibida por el hijo a nivel familiar (madre:  $\beta = .29$ ,  $p < .001$ ; padre:  $\beta = .30$ ,  $p < .001$ ), lo que parece sugerir que a mayor dificultad para el manejo de las emociones, mayor inseguridad familiar percibida.

En este mismo nivel, los índices de modificación de AMOS, sugieren que la desregulación de las emociones también afecta al nivel de amenaza y autculpa que el hijo experimenta sobre el conflicto de los padres (madre:  $\beta = .07$ ,  $p = .010$ ; padre:  $\beta = .07$ ,  $p < .001$ ). De hecho, en relación con la crianza paterna, desregulación emocional es la única variable mediadora que se relaciona de manera significativa con cogniciones sobre el conflicto al perder significación su asociación con inseguridad familiar una vez se introduce el segundo paso sugerido por los índices de modificación (modelo original:  $\beta = .02$ ,  $p = .034$ ; modelo M3B-2:  $\beta = .03$ ,  $p = .363$ )

Además, parecer existir un efecto cíclico entre las variables intrapersonales de corte emocional del hijo y la inseguridad familiar. Esta última también parece ejercer un efecto sobre el sentido del humor del hijo, se observa cómo mayor inseguridad familiar se relaciona con mayor despliegue de un estilo de humor negativo (madre:  $\beta = .11$ ,  $p = .019$ ; padre  $\beta = .14$ ,  $p = .003$ ).



**8.3.5.3 Hipótesis 5: Los hijos e hijas perciben de manera diferente el funcionamiento familiar y la crianza paterna y materna. Se espera encontrar diferencias en las asociaciones entre las variables mediadoras del estudio y el grado de sintomatología reportada, en función del género.**

El siguiente y último punto de este apartado hace referencia al análisis del papel del género del hijo como variable moderadora en la relación entre funcionamiento familiar y bienestar del hijo a través de variables propias del conflicto interparental, así como de corte familiar e intrapersonal.

Con este objetivo y siguiendo lo recomendado por Bollen (1989), modelos anidados para la variable género fueron comparados a través de los análisis de las diferencias entre la  $\chi^2$  correspondiente a cada modelo. Si un modelo tiene un valor de  $\chi^2$  significativamente menor, hay un efecto moderador.

Para ello, se estimaron los modelos para chicos y chicas simultáneamente aplicando un análisis multigrupo. En primer lugar, se lanza un modelo multigrupo con todas sus relaciones restringidas a 0 para chicos y chicas, limitando así el modelo a una igualdad entre ambos. En un segundo momento, se estima un modelo en el que se permite a estos parámetros variar libremente sin condición alguna para cada grupo. La diferencia de ji-cuadrado fue no significativa tanto para el modelo materno ( $\Delta\chi^2(20)= 27, 267, p= ns$ ) como paterno ( $\Delta\chi^2(20)= 17, 059, p= ns$ ), indicando así que el género del hijo no modera.

Sin embargo, a pesar de que el modelo general materno y paterno no operan de manera diferente en el caso de la hija o del hijo, sí pueden existir diferencias significativas en cuanto a relaciones específicas dentro del mismo. Por consiguiente, se

analizaron los índices de relaciones críticas (*critical ratios*) para localizar diferencias en las relaciones específicas entre grupos.

En el modelo estructural materno, el índice de relaciones críticas mostró que dos de las asociaciones estructurales del modelo diferían según el género. En primer lugar, la asociación entre estilo negligente materno e inseguridad familiar ( $z = -3.12$ ,  $p < .001$ ) era significativa para chicos ( $\beta = .35$ ,  $p < .001$ ) y no para chicas ( $\beta = .09$ ,  $p = .077$ ). En segundo lugar, chicos y chicas también diferían en las asociaciones entre inseguridad familiar y estilo de humor negativo ( $z = -2.17$ ,  $p < .05$ ), siendo ésta significativa en el caso de los chicos ( $\beta = .22$ ,  $p < .001$ ) pero no en las chicas ( $\beta = .04$ ,  $p = .541$ ). Esta segunda diferencia entre inseguridad familiar y estilo de humor negativo fue la única encontrada para el modelo paterno ( $z = -2.77$ ,  $p < .001$ ), siendo de igual modo significativa en chicos ( $\beta = .27$ ,  $p < .001$ ) pero no en chicas ( $\beta = .04$ ,  $p = .572$ ). Lo que sugiere que la inseguridad emocional está más estrechamente relacionado con un estilo de humor negativo en chicos, especialmente en aquellos hogares donde impera un estilo de crianza negligente.

## 8.4 DISCUSIÓN

El objetivo de esta última fase del estudio ha sido la propuesta y comprobación de una nueva tentativa de modelo de comprensión sobre la relación entre el funcionamiento familiar y el bienestar del hijo durante la etapa adolescente en situaciones de conflicto interparental. Este modelo tiene en cuenta las cogniciones sobre el conflicto, el sentido de seguridad emocional a nivel familiar experimentado, la capacidad de regulación de las emociones y el estilo de humor del hijo; como factores mediadores interrelacionados en la asociación del conflicto interparental y los estilos de crianza, y la sintomatología del hijo.

El origen de su diseño y desarrollo viene dado por el interés común recogido en la bibliografía de poder identificar aquellos factores familiares que afectan al bienestar de sus miembros. Esta creencia de proximidad entre elementos como relaciones familiares y bienestar de los hijos ha sido una piedra angular de la literatura científica desde el SXX (Zimet & Jacob, 2001).

Con respecto a este punto, a pesar de que la familia constituye un contexto definido como una estructura con relaciones a distintos niveles (Ramírez, 2004), mucha de la investigación existente se ha centrado exclusivamente en la relaciones de las díadas de manera aislada, sin incluir el constructo más global de sistemas. En concreto, la diada interparental ha sido considerada clave en la búsqueda de comprensión de aquellos factores determinantes en el bienestar y funcionamiento familiar (Xin et al., 2009).

De acuerdo con el principio de holismo de la teoría de sistemas, la implicación de cualquier perturbación en un subsistema específico no puede ser entendida sin incluir en su comprensión el resto de relaciones familiares, así como la unidad global familiar (Cox & Paley, 2003; Davies & Cicchetti, 2004; Minuchin, 1985). Es decir, la familia se caracteriza por un patrón de relaciones conexiadas entre sí donde el ajuste del hijo queda operativizado por la actuación conjunta de las mismas, y no de manera aislada por las relaciones padres-hijos o interparentales (Jacobitz & Bush, 1996). De esta manera, una comprensión ajustada del desarrollo del hijo requiere inequívocamente de la consideración del contexto familiar extenso, fruto de una conceptualización de los lazos familiares como elementos complejos vinculados los unos a los otros (Cox & Paley, 1997; Lindahl et al., 2012). No se ha de olvidar que la idea de un modelo complejo e integrado con ambos enfoques cognitivos y emocionales, no es exclusivo del área del

conflicto interparental (Buehler et al., 2007). Por ello, y con el fin de obtener una comprensión real del funcionamiento de las relaciones entre las variables del conflicto interparental y de la crianza parental, se requiere del análisis de aquellos mecanismos subyacentes de interdependencia entre ambos sistemas familiares (interparental y filioparental) (Sturge-Apple et al., 2006). El respaldo a esta postura de análisis, queda reflejada en el auge para la aplicación de esta teoría de sistemas en el estudio del ajuste del hijo (Lindahl et al., 2012).

Con este objetivo, se formula una nueva propuesta explicativa que vincule los componentes centrales enfocados al conflicto interparental, desde una perspectiva que incluya otros subsistemas interrelacionados. Esta nueva propuesta, en línea con lo anterior, trata de analizar el impacto del conflicto desde una perspectiva sistémica, a través de la incorporación de variables asociadas al funcionamiento familiar más general y que proporcionen una visión mas ajustada sobre este fenómeno (DeBoard-Lucas et al., 2010). Para ello, una primera sección del modelo final, recoge ambos componentes del Modelo Cognitivo Contextual (Grych y Fincham, 1990) y la Teoría de la Seguridad Emocional (Davies y Cummings, 1994) cómo mecanismos mediadores entre funcionamiento familiar (conflicto interparental y crianza) y el bienestar del hijo.

Esta nueva formulación generada, se diferencia de la disposición general de medir la crianza parental cómo una variable mediadora o moderadora de la relación entre conflicto interparental y el bienestar del hijo (Davies et al., 2002a, 2002c; McCoy et al., 2009; McCoy et al., 2013; O'Donnell et al., 2010; Stocker et al., 2003). Frente a los modelos que consideran que las características familiares actúan únicamente como protectores o elementos de riesgo (Davies et al., , 2002b) (Davies, Cummings, & Winter,

2004), en este estudio se decide medir el rol desempeñado por ambos factores, conflicto y crianza, como variables predictoras del modelo de medida. Como ha sido justificado en el capítulo cuatro, además de por las características propias del diseño transversal específico del estudio, la revisión de la literatura en estos dos ámbitos de estudio subraya la relevancia de estas dos variables de corte familiar en el bienestar de los hijos. De hecho, constituyen dos pilares sobre los que mucha de la investigación dentro del ámbito de la familia ha sido llevada cabo.

Con respecto al rol de la crianza parental, los resultados de los múltiples estudios aplicados en este área de conocimiento sirven de muestra de cómo la manera en que los padres socializan a sus hijos, ejerce considerable influencia para su desarrollo ajustado y bienestar (Brenna et al., 2003; Budd, Behing, Li, Parikshak, Gershenson et al., 2012, 2012; Dadds et al., 2003). Aspecto que alienta a la consideración de esta dimensión como algo más que un mero mediador en aspectos vinculados a la seguridad emocional, la regulación emocional o el bienestar del hijo, entre otros. De igual modo, estudios previos también indican cómo la magnitud de las asociaciones entre conflicto marital y dificultades en la crianza varían a lo largo de diferentes formas de crianza (Davies et al., 2004; Fonzalet et al., 2000). De hecho, un aspecto menos medido en vinculación al ajuste pero no por ello menos relevante, ha sido el papel que desempeñan las relaciones cotidianas que acontecen dentro de la vida familiar (Cummings et al., 2002). Dentro de este contexto, pueden encontrarse las diferentes interacciones diarias de socialización producidas entre padres e hijos, aspecto recogido por el Cuestionario de Competencias Parentales desarrollado en la primera fase del presente trabajo.

Se ha demostrado que la inclusión de dimensiones aisladas, parece no ser capaz por sí sola de aglutinar la información necesaria para medir la globalidad del constructo de la crianza. Por tanto, se propone la utilización de constructos más generales como son los estilos de la crianza en el ajuste del hijo (Hoeve et al., 2010), pues se componen de diversas dimensiones interrelacionadas que permiten arrojar mayor información a los datos obtenidos. Al mismo tiempo, el cuestionario de competencias parentales permite su estudio a través de la medición de las prácticas de crianza ante un repertorio variado de situaciones contextuales concretas, lo que ofrece información sobre la tendencia con la que los padres se comportan a la hora de criar a sus hijos.

De la misma manera, para este primer indicador se opta por medir el papel específico de los estilos de crianza materno y paterno. Existe una tendencia general hacia una medición exclusiva de la crianza materna o conjunta, ignorando de este modo el papel desempeñado por cada progenitor dentro del sistema familiar (Grych, 2000; Grych et al., 2004; Sturge-Apple et al., 2006). Sin embargo, los resultados de diversas investigaciones respaldan la existencia de un efecto único de cada figura parental, demostrando así la significatividad del rol del padre como agente de socialización (Aslan, 2011; DeBoard-Lucas et al., 2010; Papp et al., 2005).

Por otro lado y como se ha descrito en el primer capítulo del presente trabajo, el estudio del conflicto interparental como factor familiar relevante en el ajuste del hijo, también ha sido ampliamente respaldado. Los datos encontrados muestran cómo un conflicto interparental destructivo con altos niveles de intensidad, frecuencia y estabilidad, así como con ausencia de resolución, afectan a su desempeño (Cummings et al., 2006, Dadds et al., 1999, Goeke-Morey et al., 2003). Sin embargo, los efectos de esta

dimensión han mostrado ser moderados y heterogéneos (Davies et al., 2014), lo que es indicador de la existencia de otras variables que cuenta en el resultado.

Para el segundo conjunto de mediadores, las variables seleccionadas hacen referencia a aspectos propios del hijo sobre la vivencia de las relaciones familiares y sobre aspectos vinculados al propio bienestar y al funcionamiento general. Su inclusión viene respaldada por el énfasis en el conocimiento del papel que desempeñan atributos intrapersonales en el bienestar de la persona. Por ejemplo, este tipo de elementos intrapersonales de carácter general son considerados cruciales a la hora de poder entender las reacciones del individuo antes situaciones de estrés, así como su posterior relación en el desarrollo o no de problemática (Lengua & Long, 2002). Por un lado, la regulación emocional ha sido incluida como factor mediador en las relaciones familiares y el ajuste del hijo, principalmente en vinculación con procesos de socialización parental (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg et al., 1998; Gondoli & Braungart-Riecker, 1998). No obstante, en el caso del conflicto interparental son aislados los intentos encontrados para la comprensión de su rol dentro de esta realidad familiar (Buehler et al., 2007; Siffert & Schwarz, 2011), mostrándose aún así su rol mediador. Por otro lado, el constructo de humor ofrece un nuevo contexto de estudio para conflicto interparental y es también relativamente reciente en el área de la crianza parental (Kazarian et al., 2010).

Al mismo tiempo, una segunda cuestión que se busca poder comprender con el diseño de esta investigación hace referencia al anhelo perseguido por la literatura de ser capaz de responder a la pregunta sobre cómo los niños se desarrollan en el tiempo, en especial con respecto a los elementos vinculantes a la formación y desarrollo de problemas de ajuste y malestar (Papp, 2012).

Con respecto a las características sociodemográficas de la muestra, se ha demostrado que, a pesar de que haber sido abandonada una concepción de la adolescencia como una etapa del ciclo vital turbulenta y problemática, sí se mantiene la convicción demostrada de que éste momento del desarrollo constituye un reto para muchos de los adolescentes a la hora de poder hacer frente a los retos inherentes adscritos a este momento evolutivo (Davies et al., 2009). En concreto, acontecen de manera simultánea un variado grupo de cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que el sujeto debe ser capaz de manejar. Condiciones desestabilizadoras como puede ser un conflicto interparental mal gestionado, pueden constituir un elemento crucial de riesgo, al añadir retos a los propios de sus circunstancias (Davies et al., 2014). De hecho, autores como Cummings y colaboradores (2012), afirman que durante la adolescencia se experimenta un nivel de inestabilidad y estrés como en ningún momento anterior o posterior de la vida del individuo. Todo ello, dota de justificación al interés expresado por muchos autores en la generación de conocimiento para una comprensión en profundidad de la realidad en este colectivo.

Adicionalmente, se opta por la inclusión de los propios adolescentes como participantes únicos del estudio porque son varios los autores, incluidos los referentes a los modelos conceptuales de referencia, que afirman su idoneidad. Se argumenta que ellos son los únicos que verdaderamente tienen acceso a los procesamiento y pensamientos personales (Davies et al., 2007; Fosco & Grych, 2008; Pryor & Pattinson, 2007), lo que les convierte en fuentes de información más fiable acerca de su experiencia de la realidad familiar (Cummings & Davies, 2010; Goeke-Morey et al., 2007), y sobre factores tan personales como son aquellos vinculados a las emociones vividas.



A continuación se procede a la discusión de los datos obtenidos en esta fase de la investigación. Para dotar de estructura a este último apartado, se procede a un intercambio en el orden de discusión de las Hipótesis 1 y 2. A pesar de que en el apartado de resultados, la presentación de los datos sugería un orden secuencial con el fin de poder facilitar la lectura y comprensión de la información presentada; para su discusión en formato global-específico es necesario un cambio en el orden.

#### **8.4.1. Hipótesis 2: El conflicto interparental se asocia con la crianza autorizativa de manera negativa y positiva con crianza no autorizativa.**

Por todo lo anterior, se postula la hipótesis 2 de una interrelación entre ambas variables como base del estudio.

Los datos muestran una asociación significativa y negativa entre un estilo de crianza autorizativo para ambos progenitores y el conflicto interparental. Estos datos sugieren que en aquellos hogares en donde los padres son capaces de realizar un manejo adecuado de las disputas interparentales, impera a su vez un estilo de crianza flexible, afectuoso y estable (McCoy et al., 2009). Estos resultados son coherentes con las características propias de ambas variables. Aquellos padres que empleen un estilo de crianza seguro, abierto al diálogo y respetuoso, es factible que apliquen este mismo tipo de estrategias en sus relaciones de pareja como forma de afrontar las relaciones con el conjunto total de los miembros (Davies et al., 2006). Este mismo patrón de resultados ha sido encontrado por investigaciones previas, observándose una pauta de relación negativa entre conflicto destructivo y la dimensión de apoyo en la crianza (Musitu et al., 2006).

En sentido contrario, también se obtiene una relación significativa y positiva entre conflicto interparental y los estilos de crianza paternos no autorizativos, negligentes y autoritarios. Partiendo de las características propias de este tipo de estilos de crianza, padres que aplican en su practicas de crianza un control férreo e inflexible, carente de negociación y consideración de las circunstancias específicas de la situación (autoritario), o bien muestran una ausencia de interés por las necesidades del hijo o de cuidado a la relación (negligente), es probable que presenten igualmente este tipo de conductas para el conjunto restantes de relaciones familiares, entre ellas la relación marital o de pareja (Buehler & Gerard, 2002; Krishnakumar & Buehler, 2000). De igual modo, altos niveles de desacuerdos no resueltos y mal gestionados pueden alterar las capacidades y sensibilidad del progenitor para la puesta en marcha de una crianza afectuosa y estable con los hijos (Sturgge-Apple, et al., 2008), ya que “una relación marital conflictiva puede provocar que los padres estén irritables y emocionalmente agotados y, por lo tanto, menos atentos y sensibles hacia sus hijos” (Easterbrooks & Emde, 1988; p.109). De este modo, cuánto mayor es el conflicto, mayor es la hostilidad en la relación con los hijos (Cowan, Pruett, & Pruett, 2007; Harold & Conger, 1997; Iraurgi et al., 2010; McCoy et al., 2009).

Sin embargo, los índices de correlación entre ambos estilos no autorizativos no son homogéneos en ambos padres. Mientras que para la madre esta relación es no significativa, sí lo es en el caso del padre. Estos datos parecen indicar una mayor variabilidad en la aplicación de prácticas de crianza no autorizativa por parte del padre. Mientras la madre parece mostrar una tendencia de respuesta más definida, el padre puede comportarse de diferente manera según el contexto de las situaciones y/o su

contenido. De hecho, dentro del modelo conceptual desarrollado en esta investigación para la definición de las características propias de cada estilo, no se establece la necesidad de que el progenitor presente un único estilo de crianza no autoritativo, contemplando la posibilidad de que factores contextuales lo determinen.

Como conclusión, los resultados obtenidos respaldan la hipótesis según la cuál, las relaciones maritales juegan un rol clave en la socialización de los hijos dentro de las familias (Cummings & Davies, 2002; Grych & Fincham, 1990; Harold et al., 2007), y la crianza parental también influye en las relaciones de pareja. De este modo, aquellos que reportan conflictos más severos, perciben la calidad de la crianza como menos positiva y viceversa (Krishnakumar & Buehler, 2000; Siffert et al., 2012).

**8.5.1. Hipótesis 1: Se espera que la seguridad emocional percibida en el sistema familiar y las valoraciones sobre el conflicto medien en la relación entre conflicto interparental y el estilo de crianza con la sintomatología e Hipótesis 1.1: La seguridad emocional afecta el modo en que los hijos valoran el conflicto.**

Para la discusión de este apartado se sigue el mismo orden que el utilizado en la sección de los resultados, empleando diferentes subapartados en aras de la claridad de la presentación.

En primer lugar, se analizaron las variables de cogniciones sobre el conflicto e inseguridad familiar como mediadores independientes para cada uno de los dos grupos de factores predictores recogidos en el modelo y su relación con la sintomatología. En todos los casos se observa una mediación significativa, pero ésta varía según la relación concreta contemplada. Los resultados relativos a los estilos de crianza muestran ser

similares para ambos progenitores, por lo que se presenta una explicación conjunta para facilitar la exposición de los datos.

*Sobre el efecto de las variables cogniciones sobre el conflicto e inseguridad emocional como mediadoras entre conflicto interparental y sintomatología.*

En primer lugar, se obtiene una mediación total para el modelo conjunto de las variables cogniciones (es decir, la percepción del conflicto del hijo con respecto a su bienestar) (Grych, 1998) e inseguridad emocional para conflicto y bienestar (Davies y Cummings, 1998; Grych et al., 2003; Harold et al., 2004).

Estos resultados van acordes a los obtenidos en otras investigaciones y presentan sustento conceptual. Por un lado, la percepción sobre el conflicto y el conflicto interparental en sí, han demostrado estar estrechamente interrelacionados, siendo más probable que este tipo de evaluaciones acontezcan en hogares o relaciones con conflicto de intensidad alta (Grych & Fincham, 1993; Grych et al., 2000). De hecho, para el Modelo Cognitivo-contextual son las cogniciones en sí las que influyen en el efecto de la discordia marital en el bienestar del hijo (Atkinson et al., 2009; Osborne & Fincham, 1996; Jouriles et al., 2000), ya que es á través de estos componentes desde donde los hijos intentan comprender sus implicaciones (Gerard, et al., 2005). En concreto, Xin y colaboradores (2009) también observaron en su investigación que la percepción del hijo del conflicto mediaba totalmente en la relación entre conflicto y ajuste del hijo, concluyendo por tanto que lo verdaderamente influyente en el resultado son las valoraciones que el hijo formula sobre éste.

En concreto, esta mediación total indica cómo aquellos hijos que perciban el conflicto como más negativo y perturbador, mostrarán niveles más altos de sintomatología (Fosco et al., 2007; Fosco & Grych, 2008; Gerard et al., 2005; Iraurgi et al., 2011; McDonald & Grych, 2006).

Por otro lado, el indicador de inseguridad emocional se centra en el sistema familiar como unidad y su capacidad para conformar un recurso de protección. De este modo, más que centrarse en un subsistema familiar en particular, mide la seguridad que los hijos experimentan dentro de su hogar y en las relaciones generales entre sus miembros (Forman & Davies, 2003, 2005). Estudios que han medido el componente de seguridad emocional centrado exclusivamente en el sistema interparental, también han observado cómo los hijos que muestran mayor inseguridad en las relaciones interparentales, reportan mayores niveles de malestar (Cummings et al., 2012; Davies et al., 2004; Davies et al., 2012; Davies et al., 2014; El-Sheikh et al., 2008; George et al., 2014). Del mismo modo y al igual que autores como Lopez-Larrosanchez y Ruiz (2012), conflicto interparental destructivo favorece que los hijos se sientan más preocupados e inseguros dentro de su hogar en general.

Al analizar el efecto indirecto del conflicto interparental a través de ambas variables mediadoras, se observa que éste es similar en ambos casos. Esto parece indicar que, a pesar de mostrar un coeficiente de relación sustancialmente mayor con la variable de cogniciones, su efecto final muestra que es similar al que manifiesta a través de inseguridad en el sistema familiar. Esta similitud entre ambas ha sido encontrada con anterioridad (Bueheler, 2007). Al fin y al cabo, ambos componentes hacen referencia a la vivencia y percepción sobre la negatividad de las relaciones (Cummings et al., 1994;

Forman & Davies, 2005; Grych & Fincham, 1990), las cogniciones exclusivamente en la relación interparental e inseguridad familiar a nivel global (incluyendo las relaciones entre padres). De esta forma, a mayor negatividad en las valoraciones sobre el conflicto y representaciones más inseguras, el hijo manifiesta un peor ajuste (Sturge-Apple et al., 2008; Zimet & Jacob, 2001).

*Sobre el efecto de las variables cogniciones sobre el conflicto e inseguridad emocional, como mediadoras entre estilos de crianza y sintomatología.*

Los resultados muestran un tamaño del efecto muy pequeño aunque significativo de las cogniciones que los hijos formulan sobre el conflicto, lo que respalda la especificidad de esta variable a un contexto determinado: el subsistema interparental. A diferencia de la variable de conflicto, los estilos de crianza parecen estar más estrechamente relacionados con el indicador de seguridad emocional cuando se analizan propuestas de modelos separados o conjuntos de mediación. La relación negativa presente entre el estilo de crianza autorizativa y las cogniciones sobre el conflicto parece indicar que sujetos que reportan relaciones cálidas con los padres, interpretan el conflicto como menos amenazante (Grych, 1998). Sin embargo y al igual que en estudios anteriores, estos coeficientes de correlación entre calidad afectiva de los padres y las atribuciones del conflicto fueron bajos (Grych, 1998; O'Donnell et al., 2010). Este dato resulta ser coherente, puesto que tanto la variable mediadora de inseguridad emocional como la crianza son reflejo de aspectos más globales de la realidad familiar, mientras que las valoraciones del conflicto están suscritos a un entorno específico.

El estilo negligente, en ambos casos, es el que presenta una relación mas estrecha con inseguridad emocional, con una mediación total. Estos datos parecen indicar que es la percepción del hijo sobre la capacidad protectora de los padres como recurso de socialización y seguridad, más que las propias conductas de crianza en sí, las que determinan el resultado de su conducta. En concreto, la falta de capacidad de respuesta y disponibilidad emocional puede afectar el bienestar del hijo, al deteriorar sus representaciones de las figuras parentales como recursos de seguridad (Davies et al., 2006; Enten & Gola, 2008; McKinney & Renk, 2011). Por lo tanto, hijos que perciban a sus padres con un estilo negligente en la crianza, experimentarían su entorno familiar como más inseguro e inestable, lo que repercute en un mayor grado de malestar (Montgomery et al., 2008).

Por contra, el modelo autoritario muestra los índices de relación más bajos, lo que parece indicar que afecta en menor medida al grado en el que los hijos se sienten seguros dentro de la familia. Por lo tanto, este mediador informa poco sobre las características específicas de la relación entre estilo autoritario y sintomatología. De hecho, investigaciones previas han encontrado patrones divergentes sobre sus efectos dependiendo del contexto. Esta especificidad sujeta a las circunstancias, favorece que este estilo de crianza pueda constituirse como un elemento tanto de protección como de riesgo (García & García, 2009), lo que puede explicar por qué otros estudios sí han observado cómo una crianza controladora aumenta la presencia de valoraciones negativas, en concreto la autculpa (Kinsfogel & Grych, 2004).

En el caso de la crianza autorizativa, se observa un efecto similar aunque opuesto, siendo en este caso de tipo negativo. Los datos muestran un efecto protector de este estilo

en el bienestar del hijo, al ejercer un impacto en los niveles de seguridad emocional experimentados (Davies et al., 2002b). Hijos cuyos padres aplican en su crianza comportamientos flexibles, con capacidad de negociación dentro de una estructura estable y segura, reportan menor problemática (Bolívar et al., 2008; Karavasilis et al., 2003).

*Relación de los componentes predictores y la sintomatología a través de modelos de mediación múltiple con los mediadores actuando en serie: Efecto de las variables predictoras sobre la inseguridad emocional en primer lugar, y del componente de la inseguridad sobre las cogniciones en segundo.*

Los datos sugieren que para todos los casos, este efecto indirecto del conflicto y los estilos de crianza por separado sobre la sintomatología a través de la inseguridad emocional en primer lugar, y las cogniciones sobre el conflicto en segundo, es prácticamente nulo a pesar de ser significativo. Esto indica una muy baja relación de las variables implicadas en este orden de análisis. Similar a este patrón de relación fueron los resultados obtenidos por Davies y colaboradores (2000b). A través de su investigación observaron cómo el componente de valoraciones cognitivas sobre el conflicto perdía su capacidad de mediación cuando la seguridad emocional en el subsistema interparental era incluida en el modelo. Sin embargo, autores como Mann y Giillom (2004) apuntan a la necesidad de una medida más global de seguridad emocional que considere otros factores más generales que puedan contribuir en las relaciones entre conflicto y ajuste. En base a esta misma razón se decide emplear el SIFS, el cual fue construido en base a la premisa de que seguridad emocional se desarrolla y mantienen en el contexto de múltiples



influencias familiares (Davies & Forman, 2003). No obstante, las relaciones obtenidas parecen mostrar el mismo resultado para funcionamiento familiar general.

### *Modelo final unificado*

A través del empleo de ecuaciones estructurales se analiza el papel de cada una de las variables predictoras en interrelación con el resto y su asociación con los dos componentes de mediación y la variable criterio.

El estilo autorizativo deja de mostrar una relación significativa con la variable cogniciones sobre el conflicto y los otros dos estilos de crianza no autorizativa muestran coeficientes de relación pequeños en el caso de la madre, e igualmente no significativos en el caso del padre. Esta tendencia en la relación ya quedó reflejada en el bajo efecto indirecto observado en los modelos independientes. Esto parece reflejar que, a nivel familiar, el conflicto es la variable determinante sobre las valoraciones cognitivas que el hijo formula, sobre todo en el caso concreto de un conflicto con altos niveles de intensidad y hostilidad (Davies et al., 1999). Esta percepción se relaciona, a su vez, con niveles más altos de malestar en el hijo (Grych et al., 2002; Du Rocher & Cummings, 2003).

De esta manera, en presencia de niveles altos de conflicto, las cogniciones sobre el mismo se ven sujetas a esta realidad y sufren alteraciones mínimas independientemente del estilo de crianza presente. Sin embargo, estos resultados disienten con lo expuesto por otros autores, según los cuáles, la calidad emocional de las relaciones padres-hijos pueden dar forma a las valoraciones del conflicto (Grych et al., 2004). Del mismo modo, también se ha identificado previamente una asociación vinculada al temor de que se

produzca un transvase de la negatividad expresada a nivel interparental, a la relación directa con el hijo (Laurent et al., 2008; Lindhal & Malik, 2011). Esta diferencia con respecto a lo encontrado por estos estudios anteriores, es aplicable a los tres estilos de crianza. En el caso del estilo autorizativo, los resultados parecen indicar que, a pesar de la hostilidad expresada en la relación de pareja, los hijos no llegan a percibir que su relaciones directas con los progenitores peligren. No obstante, una amplia mayoría de estas investigaciones parten de una premisa de estudio centrada en el análisis del efecto indirecto que ejerce un conflicto destructivo a través del deterioro de la crianza (Sturge-Apple et al., 2012). En cambio, en este caso se analiza el papel simultáneo de la crianza y del conflicto dentro de un mismo modelo y a un mismo nivel de análisis. De manera específica, lo que los datos parecen sugerir es que la relación potente entre conflicto y cogniciones anula la asociación independiente de crianza autorizativa y cogniciones, al ser su grado de relación mucho menor.

En otro orden, el efecto del estilo autoritario sobre la inseguridad emocional pierde significación en este modelo materno, indicando que son el resto de estilos de crianza los que influyen en esta vivencia. Es decir, el estilo autorizativo como factor protector, y el estilo negligente como factor de riesgo, recogen aquellas características de la crianza que fomentan o disminuyen sentimientos de inseguridad sobre el sistema familiar. Este estilo inflexible recoge un conjunto de características que parecen no afectar cuando se formula una consideración simultanea. En este sentido, son numerosos los autores que han indicado a través de sus investigaciones con temáticas y variables de estudio muy diferentes cómo, dentro del conjunto de los estilos identificados, el autorizativo ha demostrado ser la opción de crianza que más potencia el desarrollo seguro

y positivo del hijo (Betts et al., 2008; Furnham & Cheng, 2000; Kawabata, Alink, Tseng, Ijzendoorn & Crick, 2011; Steinberg, 2001) y cómo el negligente es aquél que lo pone en riesgo con mayor crudeza (Bahr & Hoffman, 2010; Becoña et al., 2013; Linares, 1998).

Coherente con este punto, en ambos progenitores el estilo de crianza autorizativo mantiene su dirección directa con el bienestar, incluso después de haber incluido en el modelo el conjunto total de variables restantes. De esta manera, en hogares donde existan niveles de conflicto elevados, si los padres son capaces de mostrar una tendencia general para la puesta en marcha de prácticas de crianza que promuevan el desarrollo saludable del hijo (Duncombe et al., 2012), le seguirán protegiendo de los efectos nocivos que un conflicto destructivo pueda ejercer. En esta línea, Sturge-Apple y colaboradores (2006) observaron cómo el apoyo parental seguía prediciendo niveles bajos de malestar, incluso en presencia de conflicto interparental.

Similar patrón de asociación se obtiene para el estilo autoritario paterno, resultado de la ausencia de una relación directa significativa con la inseguridad emocional y las cogniciones sobre el conflicto. En cambio, sí se observa una mediación total para conflicto interparental y estilo negligente. Ambas variables mediadoras, cogniciones y seguridad emocional en el sistema familiar, explican el efecto total entre ambos factores predictoras y criterio. Un contexto de conflicto interparental en presencia de una disciplina inconsistente parece intensificar los sentimientos de inseguridad a la hora de hacer frente a las dificultades interparentales, al comprometer la combinación de ambos elementos de inestabilidad y su percepción de autoeficacia (Davies & Forman, 2002; Davies et al., 2004).

Para conflicto interparental, el conjunto de estudios encontrados en la literatura que han evaluado el ajuste de un modelo estructural que incorpore los dos componentes de referencia de la Teoría de la Seguridad Emocional y el Modelo-Cognitivo Contextual, muestran resultados con patrones diferentes. Mientras algunos afirman que se trata de dos componentes que se superponen (Buehler et al., 2007; Goeke-Morey et al., 2013), otros dicen que son independientes (Mann & Gilliom, 2004) o que se complementan (López-Larrosa et al., 2012). Estos últimos resultados de complementariedad se corresponden a lo mostrado por la presente investigación, siendo ambos casos los únicos estudios que miden el indicador de seguridad emocional a nivel familiar. No obstante, son igualmente escasos los estudios de medición conjunta con los que poder comparar lo encontrado, observándose una tendencia a medir ambos modelos de manera separada (Siffert & Schwarz, 2011).

Adicionalmente, el grado de relación entre inseguridad emocional y cogniciones es medio, de tal modo que las emociones experimentadas para este contexto guían en cierto grado el procesamiento cognitivo de la realidad marital de la que se es testigo (Grych & Fincham, 1990). De hecho, es de reseñar el elevado efecto de la inseguridad emocional sobre la sintomatología adolescente. En concreto, a mayores niveles de inseguridad familiar, mayor presencia de sintomatología en el hijo (Davies et al., 2006).

Como conclusión, los resultados obtenidos a través del modelo estructural del presente estudio, parecen indicar que una conceptualización sistémica de factores predictores correspondientes a diferentes niveles de la estructura familiar, presentan relaciones significativas y propias con los componentes de ambas teorías. Estos elementos, a su vez, afectan de diferentes modos al bienestar del hijo.

**8.5.2 Hipótesis 3: Se espera que la regulación emocional y el sentido del humor del hijo medien en la relación entre conflicto interparental y el estilo de crianza y, sintomatología.**

*Sobre el efecto simultáneo de las variables desregulación emocional y sentido del humor, como mediadoras entre conflicto interparental y sintomatología.*

Dentro de los resultados obtenidos para los análisis de regresión simple y múltiple para desregulación emocional y sentido del humor como mediadores en la relación entre conflicto y sintomatología, se observa un efecto parcial del modelo.

Sujetos que se ven expuestos a niveles altos de hostilidad interparental presentan una mayor dificultad para la regulación de sus emociones en general (Schwarz et al., 2012), no únicamente aquéllas vinculadas al sistema interparental o la familia. Este constructo se centra en el funcionamiento del individuo para el manejo y regulación de sus experiencias emocionales. Esta mayor dificultad, a su vez, repercute en su bienestar aumentando el riesgo de desarrollo de problemática (Davies & Cummings, 1998; Davies et al., 2002). De hecho, autores como Schulz y colaboradores (2005) indican que la capacidad para el manejo de expresiones emocionales negativas influyen en el tipo de respuesta resultante emitida hacia el conflicto. Una de las explicaciones proporcionadas a este respecto es que una exposición repetida a situaciones de conflicto, disminuye la capacidad de los hijos para el manejo de sentimientos asociadas como la tristeza, la rabia o el miedo (Harold et al., 2004). Este efecto indirecto sobre la sintomatología ha mostrado ser medio.

Otros autores afirman que este efecto de dificultades en la regulación, viene dado por la mayor desregulación emocional que los padres despliegan en un contexto de conflicto marital hostil (Compton et al., 2003) o bien por una mayor vulnerabilidad de partida en el hijo para el manejo de las emociones negativas (Shaw et al., 1997).

En el caso del sentido del humor, se desconoce la existencia de investigaciones previas que hayan medido el rol que este factor desempeña dentro de un contexto de conflicto. Sin embargo, los resultados parece indicar cómo la presencia de esta variable afecta a los resultados. No obstante, estudios que han medido el papel de características intrapersonales relacionadas con el temperamento, variable vinculada con elementos emocionales como lo es el constructo del humor, también han observado que se asocian con el conflicto y el bienestar (David & Murphy, 2007; Davies et al., 2011, Davies & Windle, 2001). En este caso, los datos obtenidos parecen indicar que un conflicto interparental de carácter destructivo, fomenta el empleo de sentido del humor negativo como estrategia para la relación con los demás, lo que en última instancia favorece la presencia de una mayor problemática. Sin embargo, el pequeño efecto indirecto encontrado indica que la representatividad de estas relaciones es baja.

*Sobre el efecto de las variables desregulación emocional y sentido de humor negativo, como mediadoras entre estilos de crianza y sintomatología.*

Se observa un patrón similar de la relación de estos indicadores para los estilos de crianza, siendo en el caso del estilo autorizativo divergente al resto. En este sentido y al igual que en el primer modelo, autores que también reclaman la necesidad de una búsqueda de comprensión de aquellos factores que predicen regulación emocional y, por ende, previenen el desajuste del hijo (Koss, George, Bergman, Cummings, Davies et al.,

2011; Shaffer et al., 2012); han demostrado la existencia de una relación entre aspectos vinculados a la socialización parental y la capacidad y/o dificultades para la regulación de las emociones de los hijos (Davidov & Grusec, 2006; Eisenberg et al., 1998).

Al igual que en investigaciones previas, se observa que dentro de un contexto de crianza sólido y afectuoso, los hijos experimentan una mayor capacidad para el manejo de las emociones en su día a día, lo que les protege de la aparición de problemática (Eisenberg et al., 2001; Karim, Sharafat, & Mahmud, 2013).

Al mismo tiempo, convivir en un hogar donde impera este tipo de crianza caracterizada por comportamientos adaptativos a las circunstancias y necesidades del hijo, se asocia de manera negativa con el uso de un estilo de humor negativo en su relación con otros. Y es por ello que también muestran niveles saludables de funcionamiento. Uno de los principales beneficios es que su ausencia les otorga la capacidad de afrontar de manera adecuada los sucesos vitales negativos que pueden acontecer (Mooran, 2003), al ser capaces de formular valoraciones positivas (Kuiper, 2012) (por ejemplo, *“A pesar de que mis padres discutan, siguen queriéndome y no les voy a perder”*).

En el caso de los estilos de crianza no autorizativa, vuelve a observarse tanto una mediación de cada uno de los componentes por separado como de manera conjunta en la relación entre los estilos negligente y autoritario en ambos progenitores y, sintomatología.

Tanto un estilo de crianza carente de afecto, preocupación y estabilidad, como uno rígido y poco afectuoso en las relaciones, favorecen la presencia de desregulación emocional del hijo y un sentido de humor negativo en las relaciones. Ambos factores se

relacionan, a su vez, con una mayor presencia de malestar (para desregulación emocional: Bardeen et al., 2012). Una de las explicaciones posibles es que aquellos padres que presentan niveles mas altos de negatividad, no son capaces de enseñar a sus hijos cómo manejar sus emociones de manera adecuada (Fosco & Grych, 2007). Sin embargo, mientras que el efecto indirecto de un estilo de crianza no autoritativo sobre la sintomatología a través de las capacidades del hijo para el manejo de emociones es medio y parcial, es reducido en el caso del humor.

De hecho, el coeficiente de relación directa de ambas variables mediadores es superior el que ejercen tanto el conflicto interparental, como los estilos de crianza negligente y autoritaria sobre la sintomatología, lo que indica la identidad propia que estas dos variables tienen en relación al bienestar de los hijos (Butt et al., 2014). Independiente del contexto de medida, influyen en la presencia o no de sintomatología (Kuiper et al., 2004; Martin, 2007; Schneider, 2001). Este efecto resulta especialmente elevado en el caso de la desregulación de las emociones, lo que la conforma como un elemento crucial en su ajuste (Dollar & Stifter, 2012; Stanton, Kirk, Cameron, & Danoff-Burg, 2000). En concreto, se ha observado cómo a través de la capacidad para la regulación emocional se obtienen cambios en los resultados de ajuste (Carl, Fairholme, Gallagher, Thompson-Hollands, & Barlow, 2014).



*Relación de los componentes predictores y la sintomatología a través de modelos de mediación múltiple con los mediadores actuando en serie: Efecto de las variables predictoras sobre el sentido del humor en primer lugar, y del componente del sobre la desregulación emocional en segundo.*

Al igual que el modelo basado en los componentes de la Teoría de la seguridad emocional (Davies & Cummings, 1994) y el Modelo Cognitivo Contextual (Grych & Fincham, 1990), el análisis de un modelo de mediación múltiple que contempla una conexión serial de la variable humor con la desregulación emocional, muestra un efecto indirecto muy bajo. Este dato parece indicar que la vía de relación de estas variables predictoras sobre la desregulación emocional es directa.

#### *Modelo final unificado*

La inclusión del conjunto total de variables predictoras y mediadoras en un modelo de análisis único, muestra la representatividad positiva que estos elementos tienen dentro de un contexto de crianza autorizativa materna y paterna. A pesar de que los indicadores incluidos en este modelo se centran en las características negativas de dos constructos intrapersonales generales del funcionamiento social y personal del hijo, los resultados obtenidos también reflejan su carácter beneficioso en detrimento de la aparición de malestar. Es decir, convivir dentro de un contexto con una relación de crianza parental cálida y con capacidad de respuesta hacia sus necesidades, que establece límites pero desde una estructura flexible abierta al diálogo con el hijo (Calafat et al., 2014), disminuye el riesgo de la presencia de problemática en el manejo de las emociones (Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes et al., 2005), así como un sentido de humor

que hace uso o tolera la humillación en las relaciones con los demás (Kazarian et al., 2010). Todo ello, reduce la aparición de sintomatología en el hijo (Bateson, 2005) de manera simultanea a los propios efectos beneficiosos remanentes de este tipo de crianza. Notar que una capacidad de regulación positiva, fomenta el desarrollo de evaluaciones cognitivas más positivas, la presencia de más recursos personales y más afecto positivo, lo que repercute en el bienestar de la persona (Juth, Dickerson, Zoccola, & Lam, 2014).

En sentido opuesto, el conflicto interparental muestra en menor medida un efecto negativo en estas dos variables, incluso después de considerar el contexto familiar más amplio en la relación. Además de mostrar un efecto directo, su relación con la sintomatología también se produce a través de la perturbación del modo en que los hijos regulan las emociones (Buehler et al., 2007; Davies & Cummings, 1998; Fosco et al., 2007; Schulz et al., 2005; Stocker et al., 2003) y emplean el sentido del humor. Todo ello, puede ser debido a un transvase de la tensión del subsistema interparental a la vida familiar general (Fosco & Grych, 2012; Yap et al., 2010).

En concordancia a lo encontrado, se encuentra lo formulado desde el modelo de Morris y colaboradores (2007) y de Miller, Kliewer y Partch (2010), según los cuáles, prácticas parentales de crianza específica relacionadas con la socialización y las emociones, y el clima familiar más global en donde se incluye la calidad de las relaciones maritales; conforman el contexto donde se aprende a regular las emociones, influyendo por consiguiente en su ajuste.

Todo lo anterior descrito para el caso de la regulación emocional, respalda un planteamiento inicial identificado por la literatura, según el cuál, el efecto del contexto familiar en el ajuste del hijo ocurre, en mayor medida, a través del impacto indirecto de la

familia sobre su regulación (Eisenberg, Fabes, Guthier, Reiser et al., 2001; Liew et al., 2003).

Estos resultados se encuentran en sintonía con una concepción de los progenitores como un andamiaje sobre el que se sustenta el desarrollo emocional del hijo (Southman-Gerow & Kendall, 2002), donde las relaciones que los padres tienen con ellos, componen el contexto desde donde los adolescentes desarrollan su regulación emocional (Bell & Calkins, 2000). De este modo, otorgan una posición central a la figura parental en este contexto relacional (Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013).

Por otro lado y vinculado con el modelo de Fosco y Grych (2012), aunque desde el enfoque de esta investigación no se coloca a la crianza parental como elemento de mediación, la relación observada entre el conflicto interparental y los estilos autorizativos de ambos padres y los resultados obtenidos con respecto a su asociación significativa con la regulación emocional; respaldan la importancia de incluir aspectos del clima familiar emocional más general para poder obtener una comprensión ajustada de esta dimensión.

Con respecto al papel de la crianza autoritaria, se encuentran diferencias entre padres y madres. En primer lugar, la aplicación de este tipo de comportamientos de crianza por parte de la madre se relacionan con una mayor incapacidad para una regulación adecuada de las emociones. De este modo y de manera parcial, un estilo autoritario se asocia con mayor problemática (Wolfradt, Hempel, & Miles, 2003) a través de su influencia en una mayor desregulación emocional (Chang et al. , 2003; Karim et al., 2013; Yap et al., 2008). En el caso del padre, al igual que en el estilo negligente para ambos progenitores, una crianza autoritaria no ejerce un efecto sobre estas dos variables de corte intrapersonal si se consideran otros factores del funcionamiento familiar. En el

caso de regulación emocional, este mismo patrón de ausencia de significatividad para el estilo autoritario ha sido obtenido anteriormente (Jabeen & Anis-ul-Haque, 2013).

En definitiva, este nuevo modelo estructural refleja no sólo el efecto directo de aspectos intrapersonales de carácter emocional en el ajuste del hijo, sino también su relación conjunta con variables familiares como los estilos de crianza y el conflicto. Todo ello, respalda la significatividad del contexto y la situación concreta a la hora de evaluar aspectos emocionales (Col et al., 2004; Thompson, 1994). La aplicación de una estrategia puede resultar adaptativa en un contexto pero no en otro (Sheppes et al., 2014). En este caso concreto de estudio, la diferencia puede venir dada por la influencia inherente de procesos interpersonales que acontecen dentro de la vida familiar (Cummings et al., 2011).

### **8.5.3 Modelo final e hipótesis 4 y 5.**

Este modelo global recoge aquellas asociaciones que han mostrado ser significativas en los modelos independientes. La discusión se centrará en aquellas relaciones entre las variables predictoras y mediadoras que sufran algún cambio tras la inclusión de un modelo conjunto global, con la finalidad de evitar una repetición que entorpezca la exposición y ofrezca explicaciones redundantes. Un punto central de este apartado se vincula a las relaciones de las variables mediadoras medidas de manera simultánea en este último modelo.

### *Asociaciones entre las variables predictoras y mediadoras*

A pesar de que la variable conflicto interparental fue la única variable predictora que mantuvo, en ambos modelos, una relación directa con todas las variables mediadoras; en este modelo final su asociación con sentido de humor deja de ser significativa. Este dato sugiere que el resto de mecanismos mediadores, principalmente los vinculados con los componentes de los dos enfoques recogidos: Modelo Cognitivo-Contextual y Teoría de la Seguridad Emocional (Iraurgi et al., 2011; Waters & Cummings, 2000), son los que realmente afectan a la asociación de este predictor y el bienestar del hijo, observándose un efecto de mediación total.

Del mismo modo, la relación del estilo autoritario materno y cogniciones sobre el conflicto toma un valor no significativo, obteniéndose así una única relación directa de este mediador con la variable predictora de conflicto, en donde los estilos de crianza no afectan a su forma y contenido.

### *Asociaciones entre las variables mediadoras*

Con respecto a la relación de las variables mediadoras, estos componentes intrapersonales parecen estar estrechamente relacionados. Por un lado, se observa un efecto de la desregulación emocional sobre los componentes vinculados a la propia experiencia del conflicto (cogniciones) y a la percepción del contexto familiar y sus diferentes relaciones como elementos de seguridad o inseguridad (inseguridad emocional familiar). En concreto, se detecta un coeficiente de relación más alto en este último caso. Los datos sugieren que aquellos sujetos que presentan mayores dificultades para la regulación de sus emociones, perciben como más perturbador el conflicto y como más

insegura la unidad familiar (Cummings et al., 2013; Fabes et al., 2012; Siffert & Schwarz, 2011); muestran, a su vez, una mayor reactividad emocional ante situaciones de conflicto (Harger & El-Sheikh, 2003). Al mismo tiempo y en relación a su impacto sobre las cogniciones del conflicto, éste puede venir dado por una alteración de la capacidad del hijo para atender a los diferentes elementos de la situación de disputa, como consecuencia del efecto de distracción generado por las propias de emociones experimentadas en dicho contexto (Cohen et al., 2014). En la misma línea, esta capacidad para la alteración de la atención puede explicar su relación con la seguridad emocional, a través de un efecto de distorsión en el contenido y forma de las representaciones internas sobre las relaciones entre los miembros de la familia (Davies et al., 2008).

Este punto es coherente con la base teórica o punto de partida de la teoría de la seguridad emocional. Este enfoque parte del modelo de Campos (1994), según el cual, la regulación emocional conforma un constructo relacional que debe ser entendido dentro del contexto de la relación dinámica de la persona y el ambiente (Davies & Cummings, 1998). Al mismo tiempo, el elevado coeficiente de relación observado entre ambas variables, parece indicar el papel único y relevante que la capacidad para la regulación de las emociones desempeña en el funcionamiento de los adolescentes.

Notar a su vez cómo la hipótesis del humor como estrategia de regulación se respalda (Samson & Gross, 2014), siendo de este modo fuente de influencia sobre la vivencia y resultados de la regulación emocional (Samson & Gross, 2012; Strick et al., 2009). En este sentido, un sentido de humor negativo dificulta la capacidad de los sujetos para regular emociones negativas (Martin et al., 2003; Gesiler & Weber, 2010). En concreto, su relación directa con desregulación emocional es mayor que la que presenta

para sintomatología. A pesar de no mostrar una relación directa con sintomatología muy elevada, este dato respalda el carácter indirecto de esta variable en el bienestar del adolescente. De este modo, se subraya su papel relevante dentro de situaciones de estrés (Gross & Thompson, 2007).

Por otro lado, un patrón no contemplado por las hipótesis de partida, es el efecto que la inseguridad emocional ejerce sobre el estilo de humor negativo. El modelo indica un alto grado de interrelación entre estas variables centradas en la experiencia emocional, reflejo de un patrón circular de relación.

#### *Impacto final de las variables predictoras*

Por último, el fuerte carácter protector de un estilo de crianza autorizativo paterno queda patente al mantener una relación directa con la sintomatología una vez incluidas el resto de variables. De este modo, este estilo de crianza favorece el desarrollo saludable del hijo al fomentar mayor seguridad emocional en el sistema familiar, una mejor capacidad para la regulación emocional y la ausencia o disminución de un sentido de humor negativo. Es de por sí un elemento de protección. Del mismo modo, conflicto interparental continúa mostrando un efecto perturbador directo sobre el bienestar de los hijos.

En el caso del estilo autoritario materno, los datos sugieren que la inclusión de la variable vinculada a la regulación de las emociones en el contexto de la asociación de este estilo de crianza y la sintomatología del hijo dentro de un contexto más extenso de relación, altera de manera parcial dicha asociación. De esta manera, hijos procedentes de hogares donde impera un estilo autoritario de crianza, muestran una mayor dificultad en

las regulaciones emocionales, lo que resulta en la proliferación de problemas de ajuste (Karim et al., 2013).

Estos resultados, en concreto, no respaldan la hipótesis de mediación total para este conjunto de variables predictoras.

### *Diferencias de género*

A pesar de que el efecto moderador del género ha mostrado ser inconsistente en este contexto de estudio (Davies & Cummings, 2002; Davies & Lindsay, 2001), no se abandonan los intentos por comprender su papel. Se parte de la premisa de que desde cualquier modelo de medida debe ser considerada la posibilidad de que esta moderación se produzca para las relaciones que competan en cada caso (Stuge-Apple et al., 2012).

Los resultados específicos de este estudio muestran un coeficiente de asociación entre estilo negligente materno e inseguridad familiar, y entre inseguridad emocional en ambos modelos y sentido de humor negativo significativo para chicos pero no para chicas. Este resultado parece indicar que la vivencia de inseguridad en el sistema familiar (mayor en caso de presencia de estilo negligente materno) ejerce un efecto negativo en los chicos pero no en las chicas a través del uso de un sentido de humor negativo. En esta misma línea y de manera más general, Fhur (2002) pudo observar en su investigación cómo los chicos adolescentes hacían uso de estrategias de humor mas agresivas que las chicas. Del mismo modo, sus resultados también se asocian con el patrón obtenido para las chicas. En su caso mostró cómo ellas prefieren utilizar un humor de base que les ayuda animarse y sentirse mejor. Paralelamente y adicional a lo anterior, se ha observado



cómo un estilo negligente se relaciona con una mayor problemática externalizante (Hoeve et al., 2010).

#### **8.4.4 Limitaciones.**

En primer lugar, la aplicación de un diseño transversal del modelo impide medir el carácter causal de las relaciones y su reciprocidad (Davies et al., 2012; Gerard et al., 2005). A su vez, la medición de las variables queda sujeto a la severidad de las mismas en ese momento dado, pudiendo haberse sobreestimado o infravalorado algunas de las asociaciones halladas (Cummings et al., 2003).

Con respecto a los participantes, notar que el estudio se compone de una muestra de conveniencia que resulta ser homogénea en sus puntuaciones, con la mayoría de los sujetos procedentes de hogares estables con bajos niveles de inestabilidad familiar y problemática intrapersonal. Este punto reclama cautela en la interpretación de los datos y recordar que se trata de un contexto de bajo riesgo (Lacinová et al., 2013). Además, aunque el interés de este estudio sitúa las percepciones de los hijos como elemento vinculante al resultado de las relaciones, ello no implica que éstas sean reflejo fidedigno de la realidad. De la misma manera, la modificación de alguna de las variables del modelo podría resultar en un patrón de relación diferente (Brody et al., 1996; Fincham et al., 1994), lo que impide la formulación de afirmaciones categóricas sobre el patrón de relaciones encontrado. Empero, sí constituyen una aproximación a su modo de funcionar.

En cuanto a la metodología empleada para la obtención de la información, el uso del autoinforme, aunque siendo válido, no contempla la posibilidad de una observación directa de un fenómeno tan complejo como son las relaciones familiares y el impacto del

rol diferencial de cada miembro en el resultado general (Kerig, 1995). Paralelamente, las puntuaciones recogidas por autoinforme conllevan un factor de riesgo para “common method bias” (sesgo del método común) (Podsakoff , McKenzie, Lee & Podsakoff., 2003).

En relación a los instrumentos, se debe ser cauteloso a la hora de analizar los resultados extraídos a partir de los instrumentos que no contaban con versiones adaptadas para población española adolescente: DERS, SFIS y HSQ. Todos ellos fueron modificados para lograr versiones adecuadas para su uso en este trabajo. Sin embargo, en el proceso se ha tenido que eliminar algunos de los indicadores que las componen, lo que puede impedir comparaciones de los resultados en sentido estricto.

En otro orden y como consecuencia del elevado número de variables incluidas en el modelo, así como por la complejidad de las relaciones planteadas; se tuvo que reducir sus componentes a los indicadores generales de cada dimensión. De este modo, no se ha podido analizar la especificidad de la relación para posibles formas que éstos pueden tomar, así como el papel particular que sus componentes desempeñan (Fosco & Grych, 2008). Un ejemplo de ello es la inclusión de una variable general para la sintomatología. Los resultados de un vasto número de investigaciones llevadas a cabo dentro del conflicto interparental, la crianza parental y otras realidades de la vida del adolescente, han obtenido efectos diferentes para problemática internalizante o externalizante (Buehler et al., 1997).

#### **8.4.5 Líneas Futuras.**

El carácter original de este estudio y el patrón de resultados obtenidos, identifican una nueva línea de investigación en la que es necesario continuar trabajando en profundidad.

Antes de comenzar a exponer la relación de variables posibles para su análisis en este contexto, mencionar previamente aspectos de diseño y metodología que se consideran igual de importantes.

Tras establecer e identificar la realidad de una nueva relación de componentes, vinculados en este caso al ajuste del hijo, el siguiente paso consiste en la aplicación de un diseño longitudinal que permita un análisis en profundidad de dichas asociaciones. De esta manera, se pueden observar cambios de los datos en el tiempo, así como reducir las limitaciones previas vinculadas a la existencia de posibles factores en la vida del sujeto y ajenos a las consideraciones incluidas en el estudio, que estén teniendo lugar en el momento de la investigación y, por lo tanto, contaminen los resultados obtenidos (Grych et al., 2003). Del mismo modo, sus características intrínsecas permiten poder contribuir a la comprensión de por qué y cómo se producen las relaciones de las variables contempladas, punto especialmente relevante en un contexto clínico (Parra et al., 2011) y de prevención.

Por otro lado y en relación a la metodología a emplear para la obtención de los datos de interés, se ha afirmado que en un contexto de relaciones familiares, el empleo de técnicas de observación es de especial utilidad (Yap et al., 2008). En este sentido, además de haber demostrado ser un método igual de fiable y válido que el autoinforme (Landahls

et al., 2012), es menos susceptible a factores de deseabilidad social y ofrece una medida más ajustada sobre las relaciones reales que pueden acontecer dentro del sistema familiar (Davies et al., 200; Miller et al., 2010). Otra opción a considerar que ha resultado ser una alternativa fiable dentro de las relaciones maritales y familiares, es el empleo de diarios, principalmente utilizados dentro de la Teoría de la Seguridad Emocional (Cummings et al., 2002). A pesar de ser un método costoso para su implementación, permite una medición prolongada en el tiempo de las variables de estudio (Normalmente 15 días- 1 mes), así como superar aquellas limitaciones vinculadas con la interferencia en los datos de los propios investigadores y el impacto de las condiciones artificiales propias de un contexto de laboratorio, en donde la relación de estímulos presentados puede ser no representativa de la vida familiar del sujeto. A su vez, el empleo de un diseño multinformante a través de la inclusión tanto de los padres como de los hijos o incluso otros agentes de socialización, permite la obtención de información desde una perspectiva múltiple, lo que le otorga una mayor riqueza en la comprensión de la realidad (Davies & Windle, 2001).

No obstante, la inclusión de esta metodología no implica que en los resultados obtenidos, terceras variables no deban ser consideradas para ayudar a explicar patrones complejos como los que se encuentran bajo estudio en el presente trabajo. En este área de investigación, son diversas y variadas las dimensiones contextuales y personales que influyen en el comportamiento y resultados de la vida familiar y el bienestar de las personas. Su inclusión podría ser relevante en futuros estudios. En los siguientes apartados, se exponen de manera organizada la relación de posibles factores identificados.

#### ***8.4.5.1 Factores contextuales***

Los adolescentes viven en sistemas relacionales con características e implicaciones diferentes. Al mismo tiempo, las creencias, comportamientos e interpretaciones de la realidad, dotan de especificidad e identidad a los propios adolescentes.

##### ***8.4.5.1.1 Social***

Dentro de este contexto se encuentran: familia extensa, profesores, iguales, relaciones de pareja....etc. De este conjunto de ámbitos, los dos últimos han sido objeto de un extenso número de investigaciones. Durante esta etapa evolutiva, las relaciones con los iguales son prioritarias y cruciales para el adolescente. A ellas destinan gran parte de su tiempo e interés ya que, a medida que entran en la adolescencia, sus iguales constituyen una fuente cada vez más importante de bienestar. A su vez, a partir de este tipo de relaciones desarrollan y refinan sus competencias interpersonales para un funcionamiento ajustado a su entorno (Cook, Buehler & Blair, 2013). Por otro lado, las relaciones de pareja son consideradas como una parte inherente de la etapa adolescente que pueden determinar el tipo de relaciones que se establezcan durante la etapa adulta (Grych & Kinsfogel, 2007). Comprender cómo intervienen las relaciones entre iguales y de pareja es necesario, pues son un elemento socializador paralelo al sistema familiar que afecta al modo en que los adolescentes perciben y experimentan, cognitivamente y emocionalmente, los sucesos. En este sentido, ser receptor de apoyo social ha demostrado

ser un factor de protección ante los efectos negativos del conflicto interparental (Shelton & Harold, 2007).

#### *8.4.5.1.2 Familiar*

- Conflicto marital: Se observa una tendencia en la investigación existente, a medir este constructo en base a sus dimensiones de intensidad y frecuencia (Galiano & Cantón, 2011). Sería interesante el análisis del papel específico de cada una de estas dimensiones, así como el efecto de los diferentes patrones de relación posibles. A pesar de que en esta investigación se contemplan, además de intensidad y frecuencia, aspectos sobre la estabilidad y la resolución del conflicto. Estos cuatro elementos se unifican en un único factor de segundo orden. De este modo, un siguiente paso sería el análisis del modelo contemplando las asociaciones específicas de estas dimensiones con el resto de variables. De la misma manera, resulta igual de interesante la aplicación de un diseño que mida el impacto de un conflicto encubierto, realidad marital que ha demostrado tener un efecto único y significativo en el bienestar del sujeto (Pryor & Pattinson, 2007). El fin de estas nuevas aplicaciones, sería poder comprender de manera mas ajustada su impacto en el funcionamiento familiar (McCoy et al., 2013).
- Co-crianza: El objetivo de este estudio has sido medir el papel único de cada progenitor de manera independiente en relación a las dimensiones presentadas en el modelo. Sin embargo, investigación previa ha resaltado la importancia de medir el efecto conjunto, que no unificado, de cada uno de los padres. Este diseño permitiría analizar el impacto simultaneo de las posibles combinaciones de prácticas de crianza

por parte de cada progenitor, en relación a su contenido y forma. Por ejemplo, sería conveniente analizar si las implicaciones en la vida familiar y e individuales de un estilo de crianza negligente materno, es igual o diferente en caso de que el padre presente una crianza negligente, autoritaria, autorizativa, permisiva o ambivalente. Paralelamente, se ha observado una alteración en la co-crianza ante una realidad marital conflictiva. Es decir, mayor problemática en la relación interparental se relaciona con la implementación desajustada de prácticas no solo a nivel individual, también se altera la coordinación en el modo de actuar entre ambos padres (Margolin et al., 2001; McCoy et al., 2013; McHale, 1995). Esta realidad conflictiva puede alterar el funcionamiento familiar, lo que afecta al desempeño y bienestar del hijo en última instancia.

- Socialización emocional: Medir de manera específica conductas parentales para la socialización de las emociones y su expresión, así como sus modos de responder ante las respuestas emocionales del hijo. Todos ellos constituyen aspectos socializadores que han demostrado ser influyentes en la calidad de las relaciones padres-hijos y en el ajuste de éste último (Eisenberg et al., 2001; Shaffer et al., 2012). Una nueva vía de análisis relacionada con los factores de la regulación emocional del hijo y su sentido del humor, sería la inclusión de una medida que recogiese estos aspectos socializadores de la emoción dentro de la crianza (Papp et., 2005). A su vez, las características propias de la adolescencia conforman un reto inherente para los padres en el manejo de las relaciones con los hijos, por lo que un análisis en profundidad del mayor número de mecanismos de intervención, resulta especialmente relevante (Piko & Balázs, 2012).

- Estructura familiar: El análisis de las diferencias de medias entre los participantes incluidos y excluidos en el estudio, muestran que éstas son significativas en las variables familiares vinculadas a la inseguridad familiar y los estilos de crianza. Dentro de este grupo se incluyen aquellos sujetos que provienen de hogares monoparentales o en los que la relación entre los padres es inexistente. Por ello, sería interesante un análisis exhaustivo de las relaciones del modelo en función de la estructura familiar de origen.
- Otros factores: Estudio de la relación de otros procesos familiares para una mejor comprensión del funcionamiento familiar (Fosco & Grych, 2012). Existen otros elementos no contemplados y vinculados a características sociodemográficas que sería necesario analizar: nivel de ingresos, de estudios, dedicación de los padres...etc. Al mismo tiempo, la inclusión de otras relaciones como las fraternales han demostrado ser elemento de comprensión dentro de esta realidad familiar (Dunn & Davies, 2001; Richmond & Stocker, 2003; Merino, 2014). Esto es, un análisis del tipo y calidad de las relaciones entre hermanos; las cuáles pueden estar influyendo en cómo perciben el conflicto o la crianza parental, así como sus propias capacidades intrapersonales.

#### **8.4.5.2 Factores intrapersonales**

##### **8.4.5.2.1. Padres**

- Sintomatología: Niveles de sintomatología paterna han demostrado ejercer un efecto en las prácticas de crianza aplicadas (Méndez et al., 2013). Se ha observado que , indicadores de hostilidad marital y depresión parental, funcionan como factores de



riesgo que tienden a co-ocurrir de manera conjunta, ya afectan al bienestar del hijo (Frank & Buehler, 2007). Estos resultados indican la idoneidad de su inclusión en un modelo de estudio centrado en las relaciones maritales y filioparentales.

- Regulación emocional: Expresión y manejo de las emociones parentales (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). Cómo los padres expresan sus emociones se vincula con el conflicto interparental (Cummings et al., 2007). Al mismo tiempo y al igual que para sintomatología parental, la desregulación emocional de los padres favorece una mayor problemática en la crianza y en la relación con los hijos (Kouros et al., 2014). Otro punto de interés relacionado es la capacidad de los padres para dialogar con el hijo sobre el conflicto, la cual puede estar sujeta a sus propias habilidades para el manejo de las emociones asociadas. En el futuro, sería interesante analizar si una correcta capacidad para dialogar de manera directa con el hijo sobre este tema particular, influye en cómo percibe el conflicto y el efecto final que ejerce sobre él (Brown et al., 2007).

#### *8.4.5.2.2 Hijos*

- Dimensiones específicas: Resultaría idóneo el análisis del papel específico de las dimensiones recogidas dentro de los indicadores globales, con el fin de poder comprender los factores concretos más relevantes, su funcionamiento e interrelación. En este sentido, los datos reflejan cómo percepciones negativas sobre el conflicto, una falta de capacidad de la regulación emocional, una mayor inseguridad en las relaciones familiares y un sentido de humor negativo, afectan al bienestar del adolescente. Sin embargo, estos datos no nos indican cuál de sus

- componentes ejerce influencia y en qué medida. Un ejemplo de ello sería el interés por ser capaces de responder a la cuestión: ¿Ambos estilos de humor, agresivo o el descalificativo, afectan a la capacidad del adolescente para regular sus emociones; o únicamente uno de ellos juega un rol significativo? Investigaciones previas han observado modos de comportamiento diferentes para estos indicadores emocionales (Yahp et al., 2007; Compas et al., 2001).
- Medición conjunta con otros componentes intrapersonales: Ejemplos posibles son la autoestima, el autoconcepto, las cogniciones y las competencias sociales. Este conjunto de constructos afectan al funcionamiento del adolescente (Cummings & Davies, 2010; Hsieh & Stright, 2012; Kouros et al., 2010; Marcus et al., 2001). Además, conforman medidas afines con la regulación emocional y el humor (Siffert et al., 2012).
  - El hijo como agente activo de la relación: Esta investigación se ha centrado en cómo los hijos perciben y valoran las circunstancias y características de su entorno. Un elemento que puede aportar una comprensión más ajustada de la relación entre los componentes del modelo, es la medición de las relaciones de forma bidireccional. La finalidad es poder comprender el efecto propio que generan en las relaciones familiares (Parra et al., 2010).
  - Planteamiento de un enfoque positivo: A pesar de que el objetivo inicial de esta investigación era la inclusión de un sentido de humor positivo como un factor mediador, los análisis previos para la selección final de los indicadores del modelo mostraron la ausencia de relación con la percepción de conflicto. Ante esta falta de significatividad, tuvo que ser descartada. Sin embargo, antes de

descartar esta dimensión definitivamente, es necesario comprobar a través de otros instrumentos que recojan el estilo de humor positivo, si estos resultados se respaldan. Dentro de este grupo, otros elementos intrapersonales que han mostrado estar conectados con la realidad familiar son la resiliencia (Zakeri & Karimpour, 2011) y las conductas prosociales (McCoy, 2009), aspectos no considerados en esta investigación y que podrían ser relevantes en posteriores estudios.

- Indicadores biológicos: En línea con un enfoque multinivel que busca poder comprender la realidad de un fenómeno de estudio a través de un computo de factores cognitivos, emocionales, comportamentales, etc; el empleo de indicadores fisiológicos es considerado central para poder continuar avanzando en el estudio y comprensión de los aspectos que contribuyen o hacen peligrar el ajuste del hijo en contextos disruptivos (El-Sheikh, Arsiwalla, Hinnant, & Erath, 2011). Concretamente, diferencias individuales en las respuestas fisiológicas pueden modular el tipo y grado de desajuste en niños expuestos a estresores ambientales como el conflicto marital (Steinberg & Avenevoli, 2000).
- Momento evolutivo: Por último, aunque este modelo ha sido diseñado para su aplicación en la etapa adolescente, atendiendo para ello a aquellos factores identificados por la literatura que parecen desempeñar un rol importante durante este momento evolutivo, sería relevante analizar su ajuste en otros momentos evolutivos.

En resumen, el presente estudio supone el primer respaldo a un modelo que trata de ayudar a avanzar la investigación en el área del funcionamiento familiar en general, y del

conflicto interparental en particular. Para ello, se incorporan variables de carácter intrapersonal referentes a la vivencia emocional de las relaciones familiares y vinculadas a aspectos más estables del manejo de las experiencias emocionales en contextos cotidianos del individuo. La incorporación de las variables señaladas y las sugerencias en metodología aquí propuestas, configuran esta línea de investigación que apenas acaba de comenzar. Somos conscientes de que su abordaje de forma global puede requerir de un largo período de tiempo.

## 9. CONCLUSIONES FINALES

En este último capítulo se resumen las principales conclusiones en relación a los objetivos del estudio.

A través de la presente investigación, se formula una propuesta de modelo original que recoge componentes emocionales del funcionamiento personal del hijo adolescente como mecanismos mediadores de la relación entre el conflicto dentro del subsistema interparental, los estilos de crianza como indicador de las relaciones filioparentales y, la sintomatología en el hijo adolescente. Para su análisis, ha sido necesaria la consecución de una serie de fases cuyos principales resultados y conclusiones se resumen a continuación:

FASE 1: Diseño y validación de un nuevo instrumento para la medición de la crianza parental que aúna elementos centrados en las prácticas aplicadas con una clasificación global basada en estilos. Los resultados del conjunto de estudios realizados en el proceso, muestran la validez y adecuación de este nuevo instrumento que mide cinco estilos de crianza (Negligente, Permisivo, Ambivalente, Autorizativo y Autoritario), a través de 24 situaciones identificadas como relevantes dentro del contexto del adolescente. Para ello, se presentan 5 respuestas específicas (referentes a cada uno de los estilos recogidos) para el padre y la madre por separado. El adolescente debe identificar el modo particular en que cada uno de los progenitores se comporta ante cada una de estas situaciones planteadas, como un reflejo de las prácticas de crianza concretas que cada uno de ellos aplica ante tal contexto. La finalidad de su construcción es su aplicación durante la fase 3. Sin embargo, resulta necesario llevar a cabo nuevas investigaciones para el diseño de una versión del instrumento para padres, para su

validación en muestra clínica, así como para el rediseño y redefinición que permita la codificación y análisis de los 16 ítems complementarios vinculados a variables de castigo y manejo del conflicto entre padres e hijos, excluidos hasta el momento por considerarse menos prioritarios para el estudio.

FASE 2: Análisis de la bondad métrica del conjunto de instrumentos aplicados en la fase 3 que carecían de una versión adaptada para población adolescente española. Los resultados permitieron respaldar la validez de constructo (análisis factoriales confirmatorios), la validez concurrente (correlaciones con medidas afines) y la fiabilidad. Las versiones resultantes para los tres cuestionarios mostraron ser ajustadas y adecuadas. Sin embargo, en el proceso fueron eliminados todos aquellos ítems de cada uno de los instrumentos que no cumplieron los criterios establecidos de adecuación (peso factorial, comportamiento diferente al resto de ítems o subescala, etc). Como resultado, la estructura resultante para la Escala de Dificultades en la Regulación de las Emociones se compone de un total de 25 reactivos distribuidos en 5 factores, que miden aspectos vinculados a la no aceptación de las emociones propias, dificultades para cumplir las tareas y objetivos, controlar los comportamientos, regular las emociones y tener claros las emociones experimentadas. Todo ello, en un contexto de estrés o malestar. Para el Cuestionario de Estilos de Humor se obtiene una estructura bifactorial compuesta por 13 reactivos distribuidos en 4 subescalas que miden dos formas diferentes de humor: Humor adaptativo o positivo y, Humor desadaptativo o negativo. El primer factor, refleja la utilización de un humor positivo, cercano y no hostil en las relaciones con los demás, así como su uso como estrategia personal para la obtención de bienestar. En sentido opuesto,

el segundo factor hace referencia al empleo de un humor hostil que busca ridiculizar al otro, junto con una tendencia a participar en formas autodenigrantes y evitativas del humor. Por último, la Escala de Seguridad Emocional en el Sistema Familiar mantiene la estructura original de tres factores. Sin embargo, el número de ítems se reduce a un total de 18 reactivos, a través de los cuáles se mide el grado en el que el adolescente se siente preocupado, seguro y desapegado de su contexto familiar particular. Estos tres factores subsumen en un factor de segundo orden que recoge un único indicador para seguridad emocional en el sistema familiar. Estas desviaciones con respecto a la estructura original, pueden ser consecuencia de las características propias de la muestra.

FASE 3: Estudio de la propuesta de modelo a través de metodología basada en ecuaciones estructurales. Los resultados revelan un ajuste adecuado de los modelos para cada uno de los progenitores, aunque el conjunto de relaciones significativas obtenidas en cada caso varían para algunos de los componentes. La figura 9.1 sirve como esquema para la presentación de las relaciones encontradas:

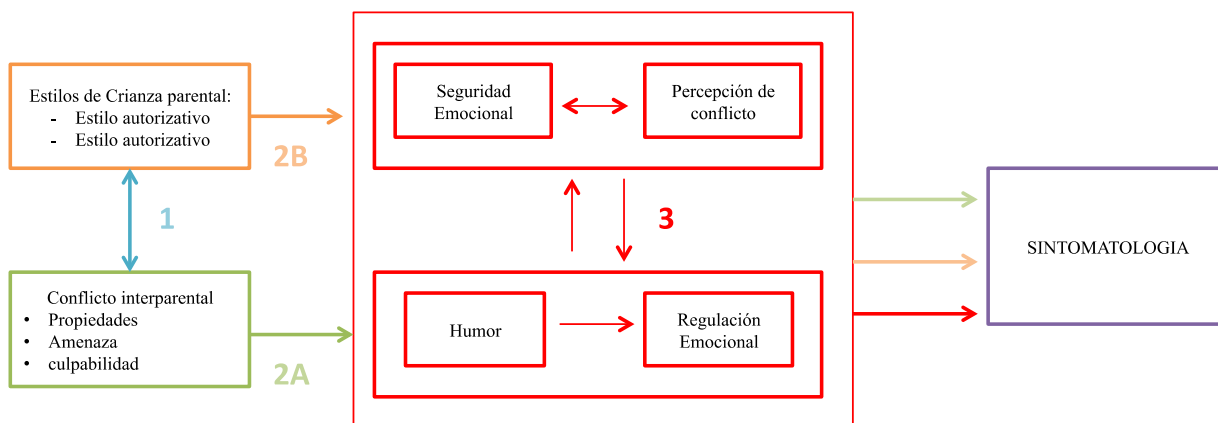


Figura 9.1. Modelo final y sus relaciones.

**1. Relación entre variables predictoras:** Conflicto interparental se asocia con el estilo de crianza aplicado por los padres. En este sentido, un hogar donde impera un estilo de crianza autoritativo, muestra una tendencia a un manejo adecuado de las disputas de pareja. Mientras, elementos como un conflicto destructivo y una crianza no autoritativa parecen concurrir dentro de un mismo contexto, fruto de una estrecha interrelación. Con respecto a este último punto, los datos sugieren el transvase de las dificultades experimentadas de un subsistema a otro.

## 2. Modelos de Mediación:

Los coeficientes de relación entre las variables predictoras, mediadoras y criterio muestran lo siguiente:

**2A. Conflicto interparental:** Aquellos hijos que son testigos de un conflicto interparental hostil, muestran una percepción sobre el mismo más negativa, sentimientos de inseguridad emocional y mayores dificultades para la regulación de las emociones. Esto, a su vez, se asocia con el aumento de sintomatología en el adolescente. En este



caso, los componentes vinculados a los modelos explicativos del conflicto presentan los coeficientes más altos de relación.

### **2B. Estilos de crianza autorizativos y no autorizativos:**

- El estilo autorizativo actúa como fuente de bienestar en el adolescente y como factor de protección para el desarrollo de sintomatología. En un contexto de crianza autorizativa, los hijos se sienten más seguros, al percibir en las relaciones con sus padres un recurso de protección. Asimismo, muestran mejor capacidad para la regulación emocional y emplean en menor medida un estilo de humor negativo.

- El riesgo de presencia de malestar en el hijo aumenta cuando los padres exhiben en su crianza conductas de corte negligente. En el caso de la madre, este estilo de crianza se asocia con un aumento de la negatividad de las valoraciones formuladas sobre el conflicto interparental y con sentimientos de inseguridad sobre la familia como recurso seguro, lo que en conjunto se relaciona con malestar. Este mismo patrón de relación, se obtiene para el modelo entre las variables de estilo de crianza negativo e inseguridad emocional sobre el sistema familiar .

### **3. Relaciones directas entre las variables mediadoras**

Los resultados muestran que los componentes emocionales intra e interpersonales se hallan estrechamente conectados. En este sentido, dificultades personales en la regulación de las emociones se asocia con un mayor sentimiento de inseguridad en las relaciones familiares, lo que a su vez se relaciona con mayor presencia de humor negativo. Este punto parece indicar que la presencia de problemática en el manejo de las emociones, afecta al sujeto a todos los niveles.

En el caso de la dimensión de humor, se confirma el carácter indirecto de actuación sobre el bienestar del adolescente a través de un impacto directo en la capacidad de regulación. Los resultados revelan cómo un empleo de estrategias de humor de carácter negativo, dificulta el manejo de las emociones experimentadas.

Al mismo tiempo, se observa una especificidad del mediador referente a las cogniciones sobre el conflicto. El alto coeficiente de relación con la variable de conflicto interparental y la ausencia de asociación con los estilos de crianza cuando es incluido en el mismo modelo ambos componentes del contexto familiar, parece delimitar su efecto de actuación al contexto de disputa. Con respecto a los elementos que dan forma a su contenido, se observa que, junto a las propias características del conflicto, la presencia de desregulación emocional también afecta a esta vivencia, aumentando su negatividad.

No obstante, el diseño transversal del estudio únicamente permite una aproximación a la dirección de las dimensiones recogidas. En este caso, no se puede descartar un patrón significativo de relaciones operando en distintas direcciones a las planteadas, así como un carácter bidireccional en lugar de un sentido único de las mismas.

Un último punto importante a destacar dentro de este subapartado es el coeficiente moderado y alto de relación directa que presentan mediadores como inseguridad emocional en el sistema familiar y desregulación emocional con sintomatología. Este resultado refleja el impacto directo y relevante que, con entidad propia, ejercen estas dos dimensiones en el bienestar del hijo.

#### **4. Efectos Indirectos:**

Las hipótesis planteadas dentro de esta fase del estudio se han centrado en aspectos concretos de mediación. Sin embargo, los resultados recogidos sugieren la presencia de ciertos efectos indirectos entre las variables:

- Se observan efectos indirectos vinculados por un lado, entre conflicto interparental y estilos parentales autoritarios o negligentes, y por otro lado entre la inseguridad emocional, sentido del humor negativo y regulación emocional, como mediadores ante el malestar del adolescente. Esta posible combinación de relaciones y su impacto final en el desempeño del hijo parece destacar la importancia de continuar abordando en la investigación, dimensiones específicas de aquellos factores que median o moderan en el funcionamiento del hijo.

#### **5. Diferencias de género:**

Se obtienen diferencias en las relaciones entre estilo negligente materno, inseguridad emocional y sentido de humor negativo según el género. Los resultados indican que los chicos de esta muestra son más sensibles a una realidad de crianza negligente. Ello incrementa en mayor medida su inseguridad a nivel familiar, lo que fomenta en último lugar, un sentido de humor negativo en sus relaciones.

#### **6. Consideraciones finales:**

Este conjunto global de patrones de asociación entre los componentes para conflicto interparental destructivo y estilo negligente de crianza parecen sugerir que ambos contextos relacionales son la principal fuente de malestar e inestabilidad familiar en esta área de estudio. Mientras, el estilo autorizativo otorga un carácter de protección y

bienestar al funcionamiento de las relaciones familiares. La pérdida de significación de las relaciones del estilo de crianza autoritario con el resto de componentes, cuando son incluidos en el modelo el conjunto total de dimensiones, parece indicar que este cómputo de dimensiones no funcionan como mediadores para este estilo de crianza particular.

Como conclusión, se debe subrayar la idoneidad de considerar aspectos emocionales de la vida del sujeto como mecanismos clave en su bienestar y funcionamiento general dentro de un contexto familiar centrado en el estudio del conflicto interparental y los estilos de crianza. Estos resultados prometedores apoyan la continuidad de esta nueva línea de investigación que apenas acaba de comenzar.

## 10. REFERENCIAS

- Abad, J., Forns, M., Amador, J. A., & Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del youth self report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12(1), 49-54.
- Abel, M. H. (2002). Humor , stress , and coping strategies. *Humor*, 15(14), 365–381.
- Abidin, R. R. (1983). *The Parenting Stress Index*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index (PSI) manual (3rd ed.)*. Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. R. (1997). Parenting stress index: A measure of the parent–child system. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources*. Lanham, MD: The Scarecrow Press, Inc.
- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Cowan, P. a, & Cowan, C. P. (2009). Linking marital conflict and children’s adjustment: the role of young children's perceptions. *Journal of Family Psychology*, 23(4), 485–99. doi:10.1037/a0015894
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont
- Aguilar, B. R., van Barneveld, H. O., Fuentes, N. I., & Santoncini, C. U. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9–20.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.

- Alloy, L. B. (2001). The developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Negative interpersonal context leads to personal vulnerability. *Cognitive Therapy & Research*, 25, 349-351.
- Alonso-Geta, M. P. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371–376.
- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M. H., & Alan Sroufe, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(3), 235-245.
- Arbuckle JL. (2009). *Amos (Version 18.0) [computer program]*. SPSS: Chicago, IL.
- Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parentign strategies on Inner-City youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. En M. A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía y B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Salamanca: INICO.
- Armentrout, J. A., & Burger, G. K. (1972). Children's Reports of Parental Child-Rearing Behavior at Five Grade Levels. *Developmental Psychology*, 7(1), 44–48.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S., & Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A Measure of Dysfunctional Parenting in Discipline Situations. *Psychological Assessment*, 5(2), 137–144.
- Artola, M. A., Pascual, M., Galante, M., Morettini, M., García, M. & Martínez, D. (s.f) Aplicación del método delphi a las decisiones financieras en situaciones de

- incertidumbre. *Trabajo Presentado a Las XXIV Jornadas Nacionales De Profesores Universitarios De Matemática Financiera a Llevarse a Cabo En La Universidad Nacional De La Patagonia San Juan Bosco.*
- Aslan, Y. (2011). The Attitudes of The Students in Sofl Towards Call. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 255–269.
- Atkinson, E. R., Dadds, M. R., Chipuer, H., & Dawe, S. (2009). Threat is a multidimensional construct: exploring the role of children's threat appraisals in the relationship between interparental conflict and child adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 281–92. doi:10.1007/s10802-008-9275-z
- Bahr, S. J., & Hoffmann, J. P. (2010). Parenting style, religiosity, peers, and adolescent heavy drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71(4), 539.
- Bailey, C.E. (2005). Assessment of parenting styles and behavior. In M. Cierpka, V. Thomas, D.H. Sprenkle (Eds.) *Family Assessment: Integrating Multiple Clinical Perspectives* (pp.193-210). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127–136.
- Baldwin, K., Brown, R. T., & Milan, M. A. (1995). Predictors of stress in caregivers of attention deficit hyperactivity disorder children. *Journal of American Journal of Family Therapy*, 23(2), 149–160.
- Ballard, M. E., Cummings, E. M., & Larkin, K. (1993). Emotional and Cardiovascular Responses to Adults' Angry Behavior and to Challenging Tasks in Children of Hypertensive and Normotensive Parents. *Child Development*, 64, 500–515.

- Banham, V., Hanson, J., Higgins, A., & Jarrett, M. (2000). Parent-Child Communication and its Perceived Effects on the Young Child's Developing Self-Concept. *7th Australian Institute of Family Studies Conference*, 3–27.
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*, 67, 3296–3319.
- Bardeen, J. R., Fergus, T. a., & Orcutt, H. K. (2012). An Examination of the Latent Structure of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(3), 382–392.  
doi:10.1007/s10862-012-9280-y
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: the role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198–212. doi:10.1007/s10567-011-0092-5
- Barker, E. T. & Galambos, N. L. (2003). Body dissatisfaction of adolescent girls and boys: Risk and resource factors. *Journal of Early Adolescence*, 23(2), 141.
- Barnes, H. L. & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. Special issue: *Family development*. *Child Development*, 56, 438-447.
- Barnett, D. W., Hall, J. D., & Bramlett, R. K. (1990). Family factors in preschool assessment and intervention: A validity study of parenting stress and coping measures. *Journal of School Psychology*, 28(1), 13-20.
- Barry, T. D., Dunlap, S. T., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2009). Inconsistent discipline as a mediator between maternal distress and aggression in boys. *Child & Family Behavior Therapy*, 31(1), 1-19.



- Barry, C. T., Frick, P. J., & Grafeman, S. J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment*, 15(3), 294–303. doi:10.1177/1073191107312212
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(12), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 746-758.
- Baumrind, D. (1993). Responses to Presidential Address The Average Expectable Environment Is Not Good Enough: A Response to Scarr. *Child Development*, 64, 1299–1317.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between Confrontive and Coercive Kinds of Parental Power-Assertive Disciplinary Practices. *Human Development*, 55(2), 35–51. doi:10.1159/000337962
- Baumrind, D. (2013). Is a pejorative view of power assertion in the socialization process justified? *Review of General Psychology*, 17(4), 420-427. doi:10.1037/a0033480
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting Science and Practice*, 10(3), 157–201. doi:10.1080/15295190903290790
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., & Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740–51. doi:10.1037/a0016688

- Bayot, A., Hernández, J. V., & de Julián, L. F. (2005). Análisis factorial exploratorio y propiedades psicométricas de la escala de competencia parental percibida. versión para padres/madres (ECP-p). *Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 6-10.
- Beauchaine, T. P., Gatzke-kopp, L., & Mead, H. K. (2007). Polyvagal Theory and Developmental Psychopathology: Emotion Dysregulation and Conduct Problems from Preschool to Adolescence. *Biological Psychology*, 74(2), 174–184.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In Hoffman, M. L., and Hoffman, L. W. (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1(pp. 169–208). New York: Russell Sage Foundation
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Fernández-Hermida, J. R., Juan, M., Sumnall, H., ... Gabrhelík, R. (2013). Parental permissiveness, control, and affect and drug use among adolescents. *Psicothema*, 25(3), 292–8. doi:10.7334/psicothema2012.294
- Bell, K. L., & Calkins, S. D. (2000). Relationships as Inputs and Outputs of Emotion Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 160–209.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model Wiley-Blackwell. doi:10.1111/1467-8624.ep7405453
- Belsky, J., & Beaver, K. M. (2011). Cumulative-genetic plasticity, parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 619–26. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02327.x
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences.

- Personality and Individual Differences*, 53(3), 284–288.  
doi:10.1016/j.paid.2012.03.027
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246
- Berg-nielsen, T. S., Vikan, A., & Dahl, A. A. (2003). Specific parenting problems when adolescents have emotional and behavioural disorders. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 139–146.
- Bersabé, R., Rivas, T., Fuentes, M. J., & Motrico, E. (2002). Aplicación de la Teoría de la Generalizabilidad a una escala para evaluar estilos de autoridad parental. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 111-119.
- Betts, J., Gullone, E. & Allen, S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: A correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 473-485.
- Bickham, N. L., & Fiese, B. H. (1997). Extension of the Children's Perceptions of Interparental Conflict Scale for use with late adolescents. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 246–250. doi:10.1037//0893-3200.11.2.246
- Bolivar, L. C., Hernández, A. I. & González, S. (S. F) Percepción del estilo educativo parental y su influencia en la actitud social de los menores entre 12 y 14 años. *Psicología Jurídica*, 51-61.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1*. New York: Basic Books
- Bradbury, T. N., & Fincham, F. D. (1990). Attributions in Marriage: Review and Critique. *Psychological Bulletin*, 107(1), 3–33.

- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home Environment and School Performance: A Ten-Year Follow-up and Examination of Three Models of Environmental Action. *Child Development*, 59, 852–867.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., ... Siegel, L. (1989). Home Environment and Cognitive Development in the First 3 Years of Life: A Collaborative Study Involving Six Sites and Three Ethnic Groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217–235.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468–478. doi:10.1080/01650250500146925
- Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., & Stifter, C. A. (1997). Compliance and Noncompliance: The Roles of Maternal Control and Child Temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 411–428.
- Brennan, P. A., Brocque, R. L. & Hammen, C. (2003). Maternal depression, parent -child relationships, and resilient outcomes in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, 1469-1477. doi:10.1097/01.CHI.0000091509.46853.7c
- Broderick, P.C., & Blewitt, P. (2003). *The life span: Human development for helping professionals*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education
- Brody, G. H., Arias, I., & Fincham, F. D. (1996). Linking marital and child attributions to family processes and parent-child relationships. *Journal of Family Psychology*, 10(4), 408–421. doi:10.1037//0893-3200.10.4.408

- Brody, G. H., Ge, X., Kim, S. Y., Murry, V. M., Simons, R. L., Gibbons, F. X., ... Conger, R. D. (2003). Neighborhood disadvantage moderates associations of parenting and older sibling problem attitudes and behavior with conduct disorders in African American children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 211–222. doi:10.1037/0022-006X.71.2.211
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Brown, A. M., Fitzgerald, M. M., Shipman, K., & Schneider, R. (2007). Children's Expectations of Parent–Child Communication Following Interparental Conflict: Do Parents Talk to Children About Conflict? *Journal of Family Violence*, 22(6), 407–412. doi:10.1007/s10896-007-9095-x
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Browne, D. T., Oduyungbo, A., Thabane, L., Byrne, C., & Smart, L. A. (2010). Parenting-by-gender interactions in child psychopathology: attempting to address inconsistencies with a Canadian national database. *Child and Adolescent Psychiatric and Mental Health*, 4(5), 1–13.
- Budd, K. S., Behling, S., Li, Y., Parikshak, S., Gershenson, R. a., Feuer, R., & Danko, C. M. (2011). Measuring Attitudes Toward Acceptable and Unacceptable Parenting Practices. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 247–261. doi:10.1007/s10826-011-9470-3

- Buehler, C., Benson, M. J., & Gerard, J. M. (2006). Interparental Hostility and Early Adolescent Problem Behavior: The Mediating Role of Specific Aspects of Parenting. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 265–292. doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00132.x
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2002). Marital Conflict, Ineffective Parenting, and Children's and Adolescents' Maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 78–92.
- Buehler, C., Krishnakumar, A., Anthony, C., Tittsworth, S., & Stone, G. (1994). Hostile interparental conflict and youth maladjustment. *Family Relations*, 43, 409–416.
- Buehler, C., Lange, G., & Franck, K. L. (2007). Adolescents' Cognitive and Emotional Responses to Marital Hostility. *Child Development*, 78(3), 775–789. doi:0009-3920/2007/7803-0008
- Buehler, C., & Welsh, D. P. (2009). A process model of adolescents' triangulation into parents' marital conflict: the role of emotional reactivity. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 23(2), 167–80. doi:10.1037/a0014976
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization theory. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 366 – 428). New York: Wiley.
- Bulnes, M., Ponce, C. Huerta, R., ÁL, C., Santivañez, W., Atalaya, M.,...Morocho, J. (2008). Resiliencia y estilos de socialización parental en escolares de 4to y 5to año de secundaria de lima metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 11(2), 61-67.

- Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 110-119.
- Buschgens, C. J. M., van Aken, M. a G., Swinkels, S. H. N., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Buitelaar, J. K. (2010). Externalizing behaviors in preadolescents: familial risk to externalizing behaviors and perceived parenting styles. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(7), 567–75. doi:10.1007/s00787-009-0086-8
- Butler, E. A., & Gross, J. J. (2009). Emotion and Emotion Regulation: Integrating Individual and Social Levels of Analysis. *Emotion Review*, 1(1), 86–87. doi:10.1177/1754073908099131
- Butler, E. a, Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: are the social consequences of emotion suppression culture-specific? *Emotion*, 7(1), 30–48. doi:10.1037/1528-3542.7.1.30
- Butt, M. M., Asif, S., Yahya, F., Fazli, S. K., & Hania, A. (2014). Children Perception of Inter-Parental Conflicts and Their Cognitive Emotion Regulation. *World Applied Sciences Journal*, 31(6), 1118–1130. doi:10.5829/idosi.wasj.2014.31.06.494
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185–192. doi:10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705

- Calkins, S. D. (2002). Does aversive behavior during toddlerhood matter? the effects of difficult temperament on maternal perceptions and behavior. *Infant Mental Health Journal*, 23, 381-402.
- Calleja, F. G., García-señorán, M. M., & González, G. G. (1996). Consumo de drogas en la adolescencia. *Psicothema*, 8(2), 257–267.
- Campbell, L., Martin, R. A., & Ward, J. R. (2008). An observational study of humor use while resolving conflict in dating couples. *Personal Relationships*, 15, 41–55.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394.
- Campos, M., Iraurgi, J., Páez, D., & Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulacion emocional de hechos estresantes: Unmeta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 24–44.
- Campos, J.; Mumme, D.; Kermoian, R. & Campos, R. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development: The Development of Emotion Regulation Biological and Behavioral Considerations* 59(2-3):284-303.
- Cann, A., & Etzel, K. C. (2008). Remembering and anticipating stressors: Positive personality mediates the relationship with sense of humor. *Humor*, 21(2), 157–178.  
doi:10.1515/HUMOR.2008.008
- Cantón Duarte, J., Cantón-Cortes, D., Cortés Arboleda, M. del R., & Muñoz Tortosa, J. (2011). Valoraciones cognitivas de los conflictos interparentales y adaptación de los hijos de divorciados y de hogares intactos. *Internnational Journal of Develpmental and Educational Psychology*, 5, 561–570.



- Capella, C., & Mendoza, M. (2011). Regulación emocional en niños y adolescentes: Artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista Chilena de Psiquiatría Y Neurología de La Infancia Y Adolescencia*, 22(2), 155–168.
- Caprara, G. V., Gerbino, M., Paciello, M., Di Giunta, L., & Pastorelli, C. (2010). Counteracting Depression and Delinquency in Late Adolescence. *European Psychologist*, 15(1), 34–48. doi:10.1027/1016-9040/a000004
- Carl, J. R., Fairholme, C. P., Gallagher, M. W., Thompson-Hollands, J., & Barlow, D. H. (2014). The Effects of Anxiety and Depressive Symptoms on Daily Positive Emotion Regulation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 224–236. doi:10.1007/s10862-013-9387-9
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 147-176.
- Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(1), 34-45.
- Carpenter, A., & Donohue, B. (2006). Parental satisfaction in child abuse and neglect: A review of standardized measures. *Aggression and violent behavior*, 11(6), 577-586.
- Carrasco, M. A., Holgado, P., & Del Barrio, M. V. (2007). Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24(2), 95-120.

- Cassaretto, M., Patricia, B., & Universidad, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 27(2).
- Chambers, J. A., Power, K. G., Loucks, N., & Swanson, V. (2000). Psychometric properties of the Parental Bonding Instrument and its association with psychological distress in a group of incarcerated young offenders in Scotland. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 318–325.
- Chang, Y., & Fine, M. A. (2007). Modeling parenting stress trajectories among low-income young mothers across the child's second and third years: Factors accounting for stability and change. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 584-594. doi: 10.1037/0893-3200.21.4.584
- Chang, E. C., Sanna, L. J., & Yang, K. M. (2003). Optimism, pessimism, affectivity, and psychological adjustment in US and Korea: A test of a mediation model. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1195-1208.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. a, & McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598–606. doi:10.1037/0893-3200.17.4.598
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese American and European Americans. *Child Development*, 72(6), 1832–1843.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: gender differences and relations to child adjustment. *Emotion (Washington, D.C.)*, 5(1), 80–8. doi:10.1037/1528-3542.5.1.80

- Cho, Y., & Hong, S. (2013). The New Factor Structure of the Korean Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (K-DERS) Incorporating Method Factor. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 46(3), 192-201.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7(01), 1-10.
- Clarke-Stewart, A. E., & Dunn, J. E. (2006). *Families count: Effects on child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Clements, M. L. (2004). For the sake of the children: Effects of marital conflict in intact families. *Journal of Psychology and Christianity*, 23(1).
- Clerkin, S. M., Marks, D. J., Policaro, K. L., & Halperin, J. M. (2007). Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire-preschool revision. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 19–28.  
doi:10.1080/15374410709336565
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen Kadosh, K., Heathcote, L. C., & Lau, J. Y. F. (2014). Age-related changes in attentional control across adolescence: how does this impact emotion regulation capacities? *Frontiers in Psychology*, 5(February), 111.  
doi:10.3389/fpsyg.2014.00111

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47-85.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232. doi:10.1037//0003-066X.55.2.218
- Collins, W.A., & Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. In W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 1003–1067). New York: Wiley.
- Compton, K., Snyder, J., Schrepferman, L., Bank, L. E. W., & Wu, J. (2003). The contribution of parents and siblings to antisocial and depressive behavior in adolescents: A double jeopardy coercion model. *Development and Psychopathology*, 15, 163–182.
- Cook, E. C., Buehler, C., & Blair, B. L. (2013). Adolescents' emotional reactivity across relationship contexts. *Developmental Psychology*, 49(2), 341–52. doi:10.1037/a0028342
- Cook, R. L., Comer, D. M., Wiesenfeld, H. C., Chang, C. C. H., Tarter, R., Lave, J. R., & Clark, D. B. (2006). Alcohol and drug use and related disorders: An underrecognized health issue among adolescents and young adults attending sexually transmitted disease clinics. *Sexually Transmitted Diseases*, 33, 565.

- Cowan, P., & Pruett, K. (2007). An Approach to Preventing Coparenting Conflict and Divorce in Low-Income Families: Strengthening Couple Relationships and Fostering Fathers' Involvement. *Family Process*, 46(1), 109–122.
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2000). The Parental Bonding Instrument: confirmatory evidence for a three-factor model in a psychiatric clinical sample and in the National Comorbidity Survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 353–357.
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243–267.
- Cox, M. J., & Paley, B. (2003). Understanding Families as Systems. *Current Directions in Psychology Science*, 12(5), 193–197.
- Crockenberg, S., & Langrock, A. (2001). The Role of Specific Emotions in Children's Responses to Interparental Conflict: A Test of the Model. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 163–182. doi:10.1037//0893-3200.15.2.163
- Cui, M., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (2005). Predicting change in adolescent adjustment from change in marital problems. *Developmental psychology*, 41(5), 812.
- Cui, M., Donnellan, M. B., & Conger, R. D. (2007). Reciprocal influences between parents' marital problems and adolescent internalizing and externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 43(6), 1544–52. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1544
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J., & Silk, J. S. (2014). Parental Psychological Control and Adolescent Adjustment: The Role of Adolescent Emotion Regulation. *Parenting*, 14(1), 47–67. doi:10.1080/15295192.2014.880018

- Cummings, E. M. (2003). Toward assessing attachment on an emotional security continuum: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 39(3), 405–408. doi:10.1037/0012-1649.39.3.405
- Cummings, E. M., Bollard, M., El-sheikh, M., & Lake, M. (1991). Resolution and Children's Responses to Interadult Anger. *Developmental Psychology*, 27(3), 462–470. doi:0012-1649/91\$3.00
- Cummings, E. M., Cheung, R., & Davies, P. (2013). Prospective Relations Between Parental Depression, Negative Expressiveness, Emotional Insecurity, and Children's Internalizing Symptoms. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(6), 698. doi:10.1007/s10578-013-0362-1
- Cummings, E. M., & Davies, P. (1996). Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8(01), 123–129. doi:10.1017/S0954579400007008
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflicts on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 31–63.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). Marital conflict and children: An emotional security perspective. New York: Guilford Press.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Simpson, K. S. (1994). Marital conflict, gender, and children's appraisals and coping efficacy as mediators of child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 141–149. doi:10.1037//0893-3200.8.2.141

- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford Press.
- Cummings, E. M., El-Sheikh, M., Kouros, C. D., & Buckhalt, J. a. (2009). Children and violence: the role of children's regulation in the marital aggression-child adjustment link. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(1), 3–15. doi:10.1007/s10567-009-0042-7
- Cummings, E. M., George, M. R. W., McCoy, K. P., & Davies, P. T. (2012). Interparental conflict in kindergarten and adolescent adjustment: prospective investigation of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development*, 83(5), 1703–15. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01807.x
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Graham, M. A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and socio-emotional development* (pp. 251–263). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2002). A Family-Wide Model for the Role of Emotion in Family Functioning. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 13–34. doi:10.1300/J002v34n01\_02
- Cummings, E. M., Goeke-morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's Responses to Everyday Marital Conflict Tactics in the Home. *Child Development*, 74(6), 1918–1929. doi:0009-3920/2003/7406-0022
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 191-202.

- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M., & Dukewich, T. L. (2002). Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and tactics in marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 478–492. doi:10.1037//0893-3200.16.4.478
- Cummings, E. M., Kouros, C. D., & Papp, L. M. (2007). Marital Aggression and Children's Responses to Everyday Interparental Conflict. *European Psychologist*, 12(1), 17–28. doi:10.1027/1016-9040.12.1.17
- Cummings, E.M. & Schermerhorn, A.C. (2003). A developmental perspective on children as agents in the family. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of Dynamics of Parent-Child Relations* (pp. 91-108). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Davies, P. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, J. S. (2006). Interparental discord and child adjustment: prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism. *Child Development*, 77(1), 132–52. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x
- Cummings, E. M., Schermerhorn, A. C., Keller, P. S., & Davies, P. T. (2008). Parental Depressive Symptoms, Children's Representations of Family Relationships, and Child Adjustment. *Social Development*, 17(2), 278–305. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00425.x
- Cummings, E. M., Simpson, K. S., & Wilson, A. (1993). Children's Responses to Interadult Anger as a Function of Information About Resolution. *Developmental Psychology*, 29(6), 978–985. doi:0012-1649/93/S3.GO
- Dadds, M. R. (1995). *Families, children and development of dysfunction*. New York: Sage.



- Dadds, M. R., Atkinson, E., Turner, C., Blums, G. J., & Lendich, B. (1999). Family conflict and child adjustment: Evidence for a cognitive-contextual model of intergenerational transmission. *Journal of Family Psychology*, 13(2), 194–208. doi:10.1037//0893-3200.13.2.194
- Dadds, M. R., Maujean, A., & Fraser, J. A. (2003). Parenting and conduct problems in children: Australian data and psychometric properties of the alabama parenting questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241
- Dan-Glauser, E. S., & Scherer, K. R. (2013). The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS). *Swiss Journal of Psychology*, 72(1), 5–11. doi:10.1024/1421-0185/a000093
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Darling, N., & Toyokawa, T. (1997). Construction and validation of the parenting style inventory II (PSI–II). Unpublished Manuscript. Penn State University: University Park, PA,
- David, K. M. & Murphy, B. C. (2004). Interparental conflict and late adolescents' sensibilization to conflict: The moderating effects of emotional functioning and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 187-200.
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child development*, 77(1), 44-58.
- Davidson, R. J., Fox, A., & Kalin, N. H. (2007). Neural bases of emotion regulation in nonhuman primates and humans. In J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp.47-68). New York: Guilford Press.

- Davies, P. T., & Cicchetti, D. (2004). Toward an integration of family systems and developmental psychopathology approaches. *Development and Psychopathology*, 16, 477–481. doi:10.1017/S0954579404004626
- Davies, P. T., Cicchetti, D., & Martin, M. J. (2012). Toward Greater Specificity in Identifying Associations Among Interparental Aggression, Child Emotional Reactivity to Conflict and Child Problems. *Child Development*, 83(5), 1789–1804. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01804.x.Towards
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387–411. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7809306>
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1998). Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, 69(1), 124–139. doi:0009-3920/98/6901-0016\$01.00
- Davies, P. T., Cummings, E. M., & Winter, M. a. (2004). Pathways between profiles of family functioning, child security in the interparental subsystem, and child psychological problems. *Development and Psychopathology*, 16(3), 525–50. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15605624>
- Davies, P.T., & Cummings, E.M. (2006). Interparental discord, family process, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 86–128). New York:Wiley & Sons.

- Davies, P. T., & Forman, E. M. (2002). Children's Patterns of Preserving Emotional Security in the Interparental Subsystem. *Child Development*, 73(6), 1880–1903. doi:0009-3920/2002/7306-0018
- Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A., & Stevens, K. I. (2002). Assessing Children's Emotional Security in the Interparental Relationship: The Security in the Interparental Subsystem Scales. *Child Development*, 73(2), 544–562. doi:0009-3920/2002/7302-0014
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002a). Study 1: Child responses to interparental conflict: comparing the relative roles of emotional security and social learning processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(3), 27–39.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002b). Study 2: relations between interparental conflict, child emotional security, and adjustment in the context. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(3), 27–41. doi:10.1111/1540-5834.00205
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2002c). Study 3: Parental conflict and child emotional security in the family system. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(3), 63–80.
- Davies, P.T., & Lindsay, L.L. (2001). Does gender moderate the effects of marital conflict on children? In J.H. Grych & F.D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 64–97). New York: Cambridge University Press.

- Davies, P. T., & Lindsay, L. L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment: why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology, 18*(1), 160–70. doi:10.1037/0893-3200.18.1.160
- Davies, P. T., Martin, M. J., & Cicchetti, D. (2012). Delineating the sequelae of destructive and constructive interparental conflict for children within an evolutionary framework. *Developmental Psychology, 48*(4), 939–55. doi:10.1037/a0025899
- Davies, P. T., Myers, R. L., & Cummings, E. M. (1996). Responses of children and adolescents to marital conflict scenarios as a function of the emotionality of conflict endings. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 1*-21.
- Davies, P. T., Myers, R. L., Cummings, E. M., & Heindel, S. (1999). Adult Conflict History and Children's Subsequent Responses to Conflict: An Experimental Test. *Journal of Family Psychology, 13*(4), 610–628. doi:0893-3200/99/\$3.00
- Davies, P. T., & Sturge-Apple, M. L. (2007). Advances in the formulation of emotional security theory: an ethologically based perspective. *Advances in child development and behavior, 35*, 87.
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., Bascoe, S. M., & Cummings, E. M. (2014). The legacy of early insecurity histories in shaping adolescent adaptation to interparental conflict. *Child Development, 85*(1), 338–54. doi:10.1111/cdev.12119
- Davies, P. T., Sturge-Apple, M., & Cicchetti, D. (2012). Interparental Aggression and Children's Adrenocortical Reactivity: Testing an Evolutionary Model of Allostatic Load. *Developmental Psychology, 23*(3), 801–814. doi:10.1017/S0954579411000319

- Davies, P. T., Sturge-apple, M. L., Cicchetti, D., & Cummings, E. M. (2008). Adrenocortical Underpinnings of Children's Psychological Reactivity to Interparental Conflict. *Child Development*, 79(6), 1693–1706. doi:0009-3920/2008/7906-0011
- Davies, P. T., Sturge-apple, M. L., Winter, M. A., Cummings, E. M., & Farrell, D. (2006). Child Adaptational Development in Contexts of Interparental Conflict Over Time. *Child Development*, 77(1), 218–233. doi:0009-3920/2006/7701-0015
- Davies, P. T., Sturge-apple, M. L., Woitach, M. J., & Cummings, E. M. (2009). A process analysis of the transmission of distress from interparental conflict to parenting: adult relationship security as an explanatory mechanism. *Developmental Psychology*, 45(6), 1761–1773. doi:10.1037/a0016426.A
- Davies, P. T., & Windle, M. (2001). Interparental discord and adolescent adjustment trajectories: the potentiating and protective role of intrapersonal attributes. *Child Development*, 72(4), 1163–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11480940>
- Davies, P. T., Winter, M. a, & Cicchetti, D. (2006). The implications of emotional security theory for understanding and treating childhood psychopathology. *Development and Psychopathology*, 18(3), 707–35. doi:10.1017/S0954579406060354
- Davies, P. T., & Woitach, M. J. (2008). Children's Emotional Security in the Interparental Relationship. *Current Directions in Psychology Science*, 17(4), 269–275.

- Davies, P. T., Woitach, M. J., Winter, M. A., & Cummings, E. M. (2008). Children's Insecure Representations of the Interparental Relationship and Their School Adjustment: The Mediating Role of Attention Difficulties. *Child Development*, 79(5), 1570–1582. doi:0009-3920/2008/7905-0023
- Davis, B. T., Hops, H., Alpert, A., & Sheeber, L. (1998). Child Responses to Parental Conflict and Their Effect on Adjustment: A Study of Triadic Relations. *Journal of Family Psychology*, 12(2), 163–177. doi:0893~320G/98/\$3.00
- De Arth-Pendley, G., & Cummings, E. M. (2002). Children's emotional reactivity to interadult nonverbal conflict expression. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 97–111.
- De Clercq, B., Van Leeuwen, K., De Fruyt, F., Van Hiel, A., & Mervielde, I. (2008). Maladaptive personality traits and psychopathology in childhood and adolescence: the moderating effect of parenting. *Journal of Personality*, 76(2), 357–83. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00489.x
- De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M., & Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on Parenting: A Meta-Analysis. *Family Relations*, 57, 553–566.
- de Haan, A. D., Prinzie, P., & Deković, M. (2009). Mothers' and fathers' personality and parenting: The mediating role of sense of competence. *Developmental Psychology*, 45, 1695-1707. doi:10.1037/a0016121
- De la Osa, N., Granero, R., Penelo, E., Domènech, J. M., & Ezpeleta, L. (2014). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire-Preschool

- Revision (APQ-Pr) in 3 Year-Old Spanish Preschoolers. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 776–784. doi:10.1007/s10826-013-9730-5
- Deardorff, J., Gonzales, N.A., & Sandler, I.N. (2003). Control beliefs as a mediator of the relation between stress and depressive symptoms among inner-city adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 205-217.
- Deater-Deckard K (1996). *The Parent Feelings Questionnaire*. London: Institute of Psychiatry.
- DeBoard-Lucas, R. L., Fosco, G. M., Raynor, S. R., & Grych, J. H. (2010). Interparental conflict in context: exploring relations between parenting processes and children's conflict appraisals. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 39(2), 163–75. doi:10.1080/15374410903532593
- DeBoard-Lucas, R. L., & Grych, J. H. (2011). Children's Perceptions of Intimate Partner Violence: Causes, Consequences, and Coping. *Journal of Family Violence*, 26(5), 343–354. doi:10.1007/s10896-011-9368-2
- Deković, M., Janssens, J. M., & Gerris, J. R. (1991). Factor structure and construct validity of the block child rearing practices report (CRPR). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 182-187. doi:10.1037/1040-3590.3.2.182
- del Barrio Gándara, V., & Capilla, M. L. R. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(6), 5.

- Delevi, R., Cornille, T., & Cui, M. (2012). Does Positivity Matter? The Impact of Interparental Interactions on Young Adult Conflict Management. *Contemporary Family Therapy*, 34(1), 124–140. doi:10.1007/s10591-012-9179-5
- Díaz-herrero, Á., Brito, A. G., Nuez, D., Antonio, J., Pina, L., Pérez-López, J., & Martínez-Fuentes, M. T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index-Short Form. *Psicothema*, 22(1995), 1033–1038.
- Díaz-herrero, Á., López-Pina, J. A., Pérez-López, J., Brito de la Nuez, A. G., & Martínez-fuentes, M. T. (2011). Validity of the Parenting Stress Index-Short Form in a Sample of Spanish Fathers. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 990–997. doi:10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n2.44
- Dishion, T. J., & McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(1), 61-75.
- Dix, T. (1991). The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes. *Psychological bulletin*, 110(1), 3-25.
- Dix, T., & Gershoff, E. T. (2001). Measuring parent–child relations. In J. Touliatos, B. Perlmutter, & G. Holden (Eds.), *Second handbook of family measurement techniques* (2nd ed., pp. 125–142). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dogan, S. J., Conger, R. D., Kee, J. K., & Masyn, K. E. (2007). Cognitive and parenting pathways in the transmission of antisocial behavior from parents to adolescents. *Child Development*, 78(1), 335-349. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01001.x



- Domenech, M. M., Donovanick, M. R., & Crowley, S. L. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of “Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process*, 48(2), 195–211.
- Dominguez, M. M., & Carton, J. S. (1997). The Relationship Between Self-Actualization and Parenting Style. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 1093–1100.
- Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2005). Parenting, Marital Conflict and Adjustment From Early- to Mid-Adolescence: Mediated by Adolescent Attachment Style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 97–110. doi:10.1007/s10964-005-3209-7
- Dozois, D. J. a., Martin, R. a., & Bieling, P. J. (2008). Early Maladaptive Schemas and Adaptive/Maladaptive Styles of Humor. *Cognitive Therapy and Research*, 33(6), 585–596. doi:10.1007/s10608-008-9223-9
- Du Rocher, T. D., & Cummings, E. M. (2003). Parental Dysphoria and Children’s Internalizing Symptoms: Marital Conflict Styles as Mediators of Risk. *Child Development*, 74(6), 1663–1681. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00630.x
- Du Rocher, T. D., Papp, L. M., & Cummings, E. M. (2004). Relations of husbands’ and wives’ dysphoria to marital conflict resolution strategies. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 171–83. doi:10.1037/0893-3200.18.1.171
- Du Rocher, T. D., Schudlich, R., Shamir, H., & Cummings, E. M. (2004). Marital Conflict , Children’s Representations of Family Relationships , and Children’s Dispositions Towards Peer Conflict Strategies. *Social Development*, 13(2), 171–192.

- Duncombe, M., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2013). Relations of Emotional Competence and Effortful Control to Child Disruptive Behavior Problems. *Early Education & Development*, 24(5), 599–615. doi:10.1080/10409289.2012.701536
- Dunn, J., & Davies, L. (2001). Sibling relationships and interparental conflict. In J. Grych & F. Fincham (Eds.), *Child development and interparental conflict* (pp. 273–290). New York: Cambridge University Press.
- Duriez, B., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2007). In search of the antecedents of adolescent authoritarianism: The relative contribution of parental goal promotion and parenting style dimensions. *European Journal of Personality*, 21, 507–527. doi:10.1002/per.623
- Dwairy, M. (2009). Parental Acceptance–Rejection: a Fourth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 30–35. doi:10.1007/s10826-009-9338-y
- Easterbrooks, M. A., Cummings, E. M., Emde, R. N., El-sheikh, M., Giacoletti, A., Pach, E., & Zalucky, J. (1994). Young Children's Responses to Constructive Marital Disputes. *Journal of Family Psychology*, 8(2), 160–169. doi:0893-3200/94/\$3.00
- Easterbrooks, M. A., & Emde, R. N. (1988). Marital and parent-child relationships: The role of affect in the family system. *Relationships within families: Mutual influences*, 83–103.
- Edwards, K. R., & Martin, R. A. (2010). Humor Creation Ability and Mental Health: Are Funny People more Psychologically Healthy? *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 196–212. doi:10.1037/e676422011-010

- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241–273.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. doi:10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 138-156.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bemzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development*, 65, 109–128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development*, 70(2), 513–534. doi:10.1111/1467-8624.00037
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., ... Murphy, B. C. (2001). Mothers' Emotional Expressivity and Children's Behavior Problems and Social Competence: Mediation Through Children's

- Regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475–490. doi:10.1037//0012-1649.37.4.475
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 287-306.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–9. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., ... Padgett, S. J. (2001). Parental Socialization of Children's Dysregulated Expression of Emotion and Externalizing Problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183–205. doi:10.1037//0893-3200.15.2.183
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 27(6), 495–525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency, and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1(2), 121-128.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Sulik, M. J. (2009). How the Study of Regulation Can Inform the Study of Coping. In A. Skinner & J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 75–86). San Francisco: Jossey-Bas. doi:10.1002/cd
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2006). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and

- Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071.
- El-Sheikh, M., Arsiwalla, D. D., Hinnant, J. B., & Erath, S. (2011). Children's Internalizing Symptoms: The Role of Interactions between Cortisol and Respiratory Sinus Arrhythmia. *Physiological Behavior*, 103(2), 225–232. doi:10.1016/j.physbeh.2011.02.004.
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J. A, Keller, P. S., Cummings, E. M., & Acebo, C. (2007). Child emotional insecurity and academic achievement: the role of sleep disruptions. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 29–38. doi:10.1037/0893-3200.21.1.29
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J. A, Mark Cummings, E., & Keller, P. (2007). Sleep disruptions and emotional insecurity are pathways of risk for children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 88–96. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01604.x
- El-Sheikh, M., & Cummings, E. M. (1992). Availability of control and preschoolers' responses to interadult anger. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 207-226.
- El-Sheikh, M., & Cummings, E. M. (1995). Children's responses to angry adult behavior as a function of experimentally manipulated exposure to resolved and unresolved conflict. *Social Development*, 4(1), 75-91.
- El-Sheikh, M., Cummings, E. M., Kouros, C. D., Elmore-Staton, L., & Buckhalt, J. (2008). Marital psychological and physical aggression and children's mental and physical health: direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 138–48. doi:10.1037/0022-006X.76.1.138

- El-Sheikh, M., & Elmore–Staton, L. O. R. I. (2004). The link between marital conflict and child adjustment: Parent–child conflict and perceived attachments as mediators, potentiators, and mitigators of risk. *Development and Psychopathology*, 16(03), 631-648.
- El-Sheikh, M., & Harger, J. (2001). Appraisals of marital conflict and children's adjustment, health, and physiological reactivity. *Developmental Psychology*, 37(6), 875–885. doi:10.1037//0012-1649.37.6.875
- El-Sheikh, M., & Whitson, S. A. (2006). Longitudinal relations between marital conflict and child adjustment: vagal regulation as a protective factor. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 20(1), 30–9. doi:10.1037/0893-3200.20.1.30
- Elgar, F. J., Waschbusch, D. a., Dadds, M. R., & Sigvaldason, N. (2006). Development and Validation of a Short Form of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 16(2), 243–259. doi:10.1007/s10826-006-9082-5
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 118(1), 108.
- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255–71. doi:10.1007/s10578-006-0034-5
- Escribano, S., Anierte, J., & Orgilés, M. (2013). Factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) for children. *Psicothema*, 25(3), 324–9. doi:10.7334/psicothema2012.315

- Esterhuyse, K. G. F., Nortjé, N., Pienaar, A., & Beukes, R. B. I. (2013). Sense of humour and adolescents' cognitive flexibility. *South African Family Practice*, 55(1), 90–95.
- Etkin, R. G., Koss, K. J., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2014). The Differential Impact of Parental Warmth on Externalizing Problems Among Triangulated Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(2), 118–133. doi:10.1080/00221325.2013.813437
- Enten, R. S., & Golan, M. (2008). Parenting styles and weight-related symptoms and behaviors with recommendations for practice. *Nutrition Reviews*, 66(2), 65–75. doi:10.1111/j.1753-4887.2007.00009.x
- Erozkan, A. (2009). Rejection sensitivity levels with respect to attachment styles, gender, and parenting styles: A study with turkish students. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(1), 1–14.
- Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Psychometric properties of the alabama parenting questionnaire. *Journal of Child & Family Studies*, 15, 595–614. doi:10.1007/s10826-006-9036-y
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72(3), 907–920. doi:10.1111/1467-8624.00323
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): Desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457–468.
- Farrington, D. P. (1995). The development of offending and antisocial behaviour from childhood: Key findings from the Cambridge Study in Delinquent Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(6), 929–964.

- Favaretto, E., Torresani, S., & Zimmermann, C. (2001). Further Results on the Reliability of the Parental Bonding Instrument (PBI) in an Italian Sample of Schizophrenic Patients and Their Parents. *Journal of Clinical Psychology*, 57(1), 119–129.
- Fazio, R.H. (1986). How do attitudes guide behavior? En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Coord.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 204-243). New York: Guilford.
- Fauber, R., Forehand, R., McCombs Thomas, A., & Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61, 1112–1123.
- Fear, J. M., Champion, J. E., Reeslund, K. L., Forehand, R., Colletti, C., Roberts, L., & Compas, B. E. (2009). Parental Depression and Interparental Conflict : Children and Adolescents ' Self-Blame and Coping Responses. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 762–766. doi:10.1037/a0016381
- Feather, N. T. & Sherman R. (2002). Envy, resentment, Schadenfreude, and sympathy: Reactions to deserved and underserved achievement and subsequent failure. *Personality and Social. Psychology Bulletin*; 28(7): 953-961.
- Feinberg, M. E., Kan, M. L., & Hetherington, E. M. (2007). The Longitudinal Influence of Coparenting Conflict on Parental negativity and Adolescence Maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 687–702. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00400.x.



- Ferguson, M. A., & Ford, T. E. (2008). Disparagement humor: A theoretical and empirical review of psychoanalytic, superiority, and social identity theories. *Humor, 21*(3), 283–312. doi:10.1515/HUMOR.2008.014
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751–755.
- Fincham, F. D. (1994). Understanding the association between marital conflict and child adjustment: Overview. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 123–127. doi:10.1037//0893-3200.8.2.123
- Fincham, F. D., Grych, J. H., & Osborne, L. N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology, 8*(2), 128–140. doi:10.1037//0893-3200.8.2.128
- Fiske, D. W. (1987). Construct invalidity comes from method effects. *Educational and Psychological measurement, 47*(2), 285–307.
- Flores, M. M., Cortés, M. de L., & Góngora, E. A. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *RIDEP, 28*(2), 45–66.
- Flouri, E., & Mavroveli, S. (2013). Adverse life events and emotional and behavioural problems in adolescence: The role of coping and emotion regulation. *Stress and Health, 29*(5), 360–8. doi:10.1002/smi.2478
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2003). Family instability and young adolescent maladjustment: the mediating effects of parenting quality and adolescent appraisals of family security. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The*

- Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 32(1), 94–105. doi:10.1207/S15374424JCCP3201\_09*
- Forman, E. M., & Davies, P. T. (2005). Assessing children's appraisals of security in the family system: the development of the Security in the Family System (SIFS) scales. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(8), 900–16. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00385.x*
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology, 28(2), 175-199.*
- Fosco, G. M., DeBoard, R. L., & Grych, J. H. (2007). Making Sense of Family Violence: Implications of children's appraisals of interparental aggression for their short-and long-term functioning. *European Psychologist, 12(1), 6–16. doi:10.1027/1016-9040.12.1.6*
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2007). Emotional expression in the family as a context for children's appraisals of interparental conflict. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 21(2), 248–58. doi:10.1037/0893-3200.21.2.248*
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2008). Emotional, cognitive, and family systems mediators of children's adjustment to interparental conflict. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 22(6), 843–54. doi:10.1037/a0013809*

- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2010). Adolescent Triangulation Into Parental Conflicts: Longitudinal Implications for Appraisals and Adolescent-Parent Relations. *Journal of Marriage and Family*, 72(2), 254–266. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00697.x
- Fosco, G. M., & Grych, J. H. (2012). Capturing the Family Context of Emotion Regulation: A Family Systems Model Comparison Approach. *Journal of Family Issues*, 34(4), 557–578. doi:10.1177/0192513X12445889
- Franck, K. L., & Buehler, C. (2007). A family process model of marital hostility, parental depressive affect, and early adolescent problem behavior: the roles of triangulation and parental warmth. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 21(4), 614–25. doi:10.1037/0893-3200.21.4.614
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive Emotions Speed Recovery from the Cardiovascular Squeal of Negative Emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191–220. doi:10.1080/026999398379718
- Frewen, P. a., Brinker, J., Martin, R. a., & Dozois, D. J. a. (2008). Humor styles and personality-vulnerability to depression. *Humor*, 21(2), 179–195. doi:10.1515/HUMOR.2008.009
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. doi:10.1207/S15374424JCCP3301
- Frosch, C. A., Mangelsdorf, S. C., & Mchale, J. L. (2000). Marital Behavior and the Security of Preschooler-Parent Attachment Relationships. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 144–161. doi:10.1037//0893-3200.14.U44

- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 463–470.
- Fuster, E. G., Murillo, M. L., & García, F. (s.f) Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autorizativo.
- Gallardo, R. Y., & Olmos, R. C. (2008). La técnica delphi y la investigación en los servicios de salud. *Ciencia y Enfermería*, 14(1), 9-15.
- Garcia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? evidence from spanish families. *Adolescence*, 44, 173.
- Ganiban, J. M., Ulbricht, J., Saudino, K. J., Reiss, D., & Neiderhiser, J. M. (2011). Understanding child-based effects on parenting: temperament as a moderator of genetic and environmental contributions to parenting. *Developmental Psychology*, 47(3), 676–92. doi:10.1037/a0021812
- Garber, J., & Flynn, C. (2001). Predictors of Depressive Cognitions in Young Adolescents. *Cognition & Emotion*, 25(4), 353–376.
- Garcia-Linares, M.-C., de la Torre, M.-J., Carpio, M. D. L. V., Cerezo, M.-T., & Casanova, P.-F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidactica*, 19(2), 307–325. doi:10.1387/RevPsicodidact.7219
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28(5), 619–31. doi:10.1016/j.adolescence.2004.12.009

- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Coleman, J. K. (2003). Parents' and children's perceptions of parental behavior: Associations with children's psychosocial adjustment in classroom. *Parenting: Science and Practice*, 3(1), 23–47.
- Geisler, F. C. M., & Weber, H. (2010). Harm that does not hurt: Humor in coping with self-threat. *Motivation and Emotion*, 34(4), 446–456. doi:10.1007/s11031-010-9185-6
- George, E. L., & Bloom, B. L. (1997). A brief scale for assessing parental child-rearing practice: Psychometric properties and psychosocial correlates. *Family Process*, 36(1), 63-80. doi:10.1111/j.1545-5300.1997.00063.x
- George, M. W., Fairchild, A. J., Mark Cummings, E., & Davies, P. T. (2014). Marital Conflict in Early Childhood and Adolescent Disordered Eating: Emotional Insecurity about the Marital Relationship as an Explanatory Mechanism. *Eating Behaviors*. doi:10.1016/j.eatbeh.2014.06.006
- Gerard, J. M., Buehler, C., Franck, K., & Anderson, O. (2005). In the eyes of the beholder: cognitive appraisals as mediators of the association between interparental conflict and youth maladjustment. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 19(3), 376–84. doi:10.1037/0893-3200.19.3.376
- Ghazarian, S. R., & Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: an examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 23–35. doi:10.1007/s10964-008-9360-1
- Giles-Sims, J., & Lockhart, C. (2005). Culturally shaped patterns of disciplining children. *Journal of Family Issues*, 26(2), 196-218. doi:10.1177/0192513X04270414

- Ginsburg, G., & Grover, R. (2006). Observational measures of parenting in anxious and nonanxious mothers: Does type of task matter? *Journal of Clinical Child ...*, 35(2), 323–328. doi:10.1207/s15374424jccp3502\_16
- Giromini, L., Velotti, P., de Campora, G., Bonalume, L., & Cesare Zavattini, G. (2012). Cultural adaptation of the difficulties in emotion regulation scale: reliability and validity of an Italian version. *Journal of Clinical Psychology*, 68(9), 989–1007. doi:10.1002/jclp.21876
- Goeke-Morey, M. C. (1999). Children and marital conflict: Exploring the distinction between constructive and destructive marital conflict behaviors. Unpublished doctoral dissertation, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana
- Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., Harold, G. T., & Shelton, K. H. (2003). Categories and continua of destructive and constructive marital conflict tactics from the perspective of U.S. and Welsh children. *Journal of Family Psychology*, 17(3), 327–38. doi:10.1037/0893-3200.17.3.327
- Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., & Papp, L. M. (2007). Children and marital conflict resolution: implications for emotional security and adjustment. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 744–53. doi:10.1037/0893-3200.21.4.744
- Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M., & Cummings, E. M. (2013). Changes in marital conflict and youths' responses across childhood and adolescence: a Test of Sensitization. *Developmental Psychology*, 25(1), 241–251. doi:10.1017/S0954579412000995.

- Golan, M., & Crow, S. (2004). Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems. *Nutrition Reviews*, 62(1), 39-50. doi:10.1301/nr.2004.jan.39-50
- Goldfried, M.R., & D’Zurilla, T.J. (1969). A behavioral-analytic method for assessing competence. En C.D. Spielberger (Coord.), *Current topics in clinical and community psychology* (vol. 1, pp.151-196). New York: Academic Press.
- Gómez-Beneyto, M., Pedrós, A., Tomás, A., Aguilar, K., & Leal, C. (1993). Psychiatric Epidemiology Psychometric properties of the parental bonding instrument in a spanish sample. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 28, 252–255.
- Gómez-Simón, I., Penelo, E., & de la Osa, N. (2014). Factor structure and measurement invariance of the Difficulties Emotion Regulation Scale (DERS) in Spanish adolescents. *Psicothema*, 26(3), 401–8. doi:10.7334/psicothema2013.324
- Gondoli, D. M., & Braungart-Riecker, J. M. (1998). Constructs of processes in parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 283–285.
- Gondoli, D. M., & Silverberg, S. B. (1997). Maternal Emotional Distress and Diminished Responsiveness: The Mediating Role of Parenting Efficacy and Parental Perspective Taking. *Developmental Psychology*, 33(5), 861–868.
- Gonzales, N. A., Cauce, A. M., & Mason C. A. (1996). Interobserver agreement in that assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African-American mothers, daughters and independent observers. *Child Development*, 67, 1483- 1498.
- Gonzales, N. A., Pitts, S. C., Hill, N. E., & Roosa, M. W. (2000). A mediational model of the impact of interparental conflict on child adjustment in a multiethnic, low-

- income sample. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 365–379. doi:10.1037//0893-3200.14.3.365
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P... Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Goodnow, J. J. (1984). Parents' ideas about parenting and development: A review of issues and recent work. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 3, pp. 193-242). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., Zelli, A., & Huesmann, L. R. (1996). The Relation of Family Functioning to Violence Among Inner-City Minority Youths. *Journal of Family Psychology*, 10(2), 115–129.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gottman, J. M., & Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 927-947.
- Gratz, K. L., & Chapman, A. L. (2007). The role of emotional responding and childhood maltreatment in the development and maintenance of deliberate self-harm among male undergraduates. *Psychology of Men & Masculinity*, 8(1), 1–14.  
doi:10.1037/1524-9220.8.1.1
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616–621. doi:10.1016/j.paid.2011.12.016



- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508–517.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–91. doi:10.1017/S0048577201393198
- Gross, J. J. (2010). The Future's So Bright, I Gotta Wear Shades. *Emotion Review*, 2(3), 212–216. doi:10.1177/1754073910361982
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–65. doi:10.1037/a0032135
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(1), 8–16. doi:10.1177/1754073910380974
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95–103.

- Gross, J.J., Richards, J.M., & John, O.P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D.K. Snyder, J.A. Simpson, & J.N. Hughes (Eds.) *Emotion regulation in families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington DC: American Psychological Association
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion REgulation* (pp. 3–24). Nueva York: Guilford Publications.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71(1), 205–212.
- Grych, J. H. (1998). Children's appraisals of interparental conflict: Situational and contextual influences. *Journal of Family Psychology*, 12(3), 437–453. doi:10.1037//0893-3200.12.3.437
- Grych, J. H. (2002). Marital relationships and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (pp. 203-225) (2ª edición). Londres: LEA.
- Grych, J. H. (2005). Interparental Conflict as Risk Factor for Child Maladjustment: Implications for the Development of Prevention Programs. *Family Court Review*, 43(1), 97–108. doi:10.1111/j.1744-1617.2005.00010.x
- Grych, J. H., & Cardoza-Fernandes, S. (2001). Understanding the impact of interparental conflict on children: The role of social cognitive processes. In J. Grych & F. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications* (pp. 157–187). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290. doi:10.1037//0033-2909.108.2.267
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1993). Children's Appraisals of Marital Conflict : Initial Investigations of the Cognitive-Contextual Framework. *Child Development*, 64(1), 215–230. doi:0009-3920/93/6401-OOllSOl.OO
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N., & McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 71(6), 1648–61. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11194263>
- Grych, J. H., Harold, G. T., & Miles, C. J. (2003). A Prospective Investigation of Appraisals as Mediators of the Link Between Interparental Conflict and Child Adjustment. *Child Development*, 74(4), 1176–1193. doi:0009-3920/2003/7404-0020
- Grych, J. H., Jouriles, E. N., Swank, P. R., McDonald, R., & Norwood, W. D. (2000). Patterns of Adjustment Among Children of Battered Women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(1), 84–94. doi:10.1037//0022-006X.68.1.84
- Grych, J. H., Raynor, S. R., & Fosco, G. M. (2004). Family processes that shape the impact of interparental conflict on adolescents. *Development and Psychopathology*, 16(3), 649–65. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15605630>
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing Marital Conflict from the Child's Perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale

- Grych, Seid, and Fincham. *Child Development*, 63, 558–572. doi:0009-3920/92/6303-0008\$01,00
- Grych, J. H., Wachsmuth-Schlaefler, T., & Klockow, L. L. (2002). Interparental aggression and young children's representations of family relationships. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 259–272. doi:10.1037//0893-3200.16.3.259
- Grych, J., & Kinsfogel, K. M. (2010). Exploring the Role of Attachment Style in the Relation between Family Aggression and Abuse in Adolescent Dating Relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19(6), 624–640. doi:10.1080/10926771.2010.502068.
- Gulay, H. (2011). Relationship of different variables to depressive symptoms in early childhood: A research from the point of parental acceptance-rejection, social development, social skills and peer relationships. *Energy Education Science and Technology. Social and Educational Studies*, 3(3), 431-440.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition & Emotion*, 25(3), 400–12. doi:10.1080/02699931.2010.544160
- Ha, T., Overbeek, G., Vermulst, A. A., & Engels, R. C. (2009). Marital quality, parenting, and adolescent internalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 263-267.
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R. y Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>th</sup> edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Halberstadt, A. G., Cassidy, J., Stifter, C., Parke, R. D., & Fox, N. A. (1995). Self-expressiveness within the family context: Psychometric support for a new measure. *Psychological Assessment*, 7(1), 93–103.
- Hanson, M. D., & Chen, E. (2010). Daily stress, cortisol, and sleep: the moderating role of childhood psychosocial environments. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 29(4), 394–402. doi:10.1037/a0019879
- Hardy, S. A., Padilla-Walker, L., & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of Moral Education*, 37, 205–223. doi:10.1080/03057240802009512
- Harger, J., & El-Sheikh, M. (2003). Are Children More Angered and Distressed by Man-Child than Woman-Child Arguments and by Interadult versus Adult-Child Disputes? *Social Development*, 12(2), 162–181. doi:10.1111/1467-9507.00227
- Hariri, A.R. & Forbes, E.E. (2007). Genetics of Emotion Regulation. In: J.J Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, first edition (pp. 110-132),. New York: The Guilford Press.
- Harm, J., Vieillard, S., & Didierjean, A. (2014). Using humor as an extrinsic source of emotion regulation in young and older adults. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(10), 1895–909. doi:10.1080/17470218.2013.873474
- Harold, G. T., Aitken, J. J., & Shelton, K. H. (2007). Interparental conflict and children's academic attainment: a longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(12), 1223–32. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01793.x

- Harold, G. T., & Conger, R. D. (1997). Marital Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness. *Child Development*, 68(2), 333–550.
- Harold, G. T., Fincham, F. D., Osborne, L. N., & Conger, R. D. (1997). Mom and dad are at it again: adolescent perceptions of marital conflict and adolescent psychological distress. *Developmental Psychology*, 33(2), 333–50. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9147841>
- Harold, G. T., Shelton, K. H., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2004). Marital Conflict, Child Emotional Security about Family relationships and Child Adjustment. *Social Development*, 13(3), 350–377.
- Harrison, A., Sullivan, S., Tchanturia, K., & Treasure, J. (2009). Emotion recognition and regulation in anorexia nervosa. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 16(4), 348–56. doi:10.1002/cpp.628
- Harvey, E., Danforth, J. S., Ulaszek, W. R., & Eberhardt, T. L. (2001). Validity of the parenting scale for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 731–743.
- Haskett, M. E., Ahern, L. S., Ward, C. S., & Allaire, J. C. (2006). Factor Structure and Validity of the Parenting Stress Index-Short Form. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 302–312. doi:10.1207/s15374424jccp3502\_14
- Hawes, D. J., & Dadds, M. R. (2006). Assessing Parenting Practices Through Parent-Report and Direct Observation During Parent-Training. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 554–567. doi:10.1007/s10826-006-9029-x
- Hayes, L., Hudson, A., & Matthews, J. (2003). Parental monitoring: A process model of parent-adolescent interaction. *Behaviour Change*, 20(01), 13-24.

- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2013). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. doi: 10.1111/bmsp.12028
- Heider, F (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinze, M., & Grisso, T. (1996). Review of instruments assessing parenting competencies used in child custody evaluations. *Behavioral Sciences and the Law*, 14, 293–313.
- Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Herrera, E., Brito, A. G., Pérez, J., Martínez, M. T., & Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología: Universitas Tarraconensis*, 23(1-2), 44-57.
- Herrero, J., Musitu, G., García, F., & Gomis, M.J. (1991); Las prácticas educativas de los padres en la adolescencia.. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología social*, Vol 1; p. 352-361.
- Hervás, G., & Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica Y Salud*, 19(2), 139–156.
- Herzog, T. R., Harris, A. C., Kropscott, L. S., & Fuller, K. L. (2006). Joke cruelty and joke appreciation revisited. *Humor*, 19(2), 139–156.  
doi:10.1515/HUMOR.2006.007

- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437.
- Hill, A. L., Degnan, K. a, Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: the roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913–28.  
doi:10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hill, C., Maskowitz, K., Danis, B., & Wakschlag, L. (2008). Validation of a Clinically Sensitive, Observational Coding System for Parenting Behaviors: The Parenting Clinical Observation Schedule. *Parenting*, 8(2), 153–185.  
doi:10.1080/15295190802045469
- Hillaker, B. D., Brophy-Herb, H., Villarruel, F. A., & Haas, B. E. (2008). The contributions of parenting to social competencies and positive values in middle school youth: Positive family communication, maintaining standards, and supportive family relationships. *Family Relations*, 57(5), 591-601.  
doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00525.x
- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Wells, K. C., Kraemer, H. C., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., ... & Wigal, T. (2000). Family processes and treatment outcome in the MTA: Negative/ineffective parenting practices in relation to multimodal treatment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(6), 555-568.
- Ho, C., Bluestein, D. N., & Jenkins, J. M. (2008). Cultural differences in the relationship between parenting and children's behavior. *Developmental Psychology*, 44(2), 507–22. doi:10.1037/0012-1649.44.2.507



- Hoeve, M., Dubas, J. S., Gerris, J. R., van der Laan, P. H., & Smeenk, W. (2011). Maternal and paternal parenting styles: Unique and combined links to adolescent and early adult delinquency. *Journal of adolescence*, 34(5), 813-827.
- Hoffmann, S. G., & Kashdan, T. B. (2010). The Affective Style Questionnaire: Development and Psychometric Properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 255–263. doi:10.1007/s10862-009-9142-4.
- Holden, G. W. (2001). Parenthood. In J. Touliatos, B. F. Perlmutter, & M. A. Straus (Eds.), *Handbook of family measurement techniques* (Vol. 1, pp. 137–149). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holden, G. & Edwards, I. (1989). Parental attitudes toward child rearing: instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, vol. 1 ( pp. 91-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York: Springer.
- Hsieh, M., & Stright, a. D. (2012). Adolescents' Emotion Regulation Strategies, Self-Concept, and Internalizing Problems. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 876–901. doi:10.1177/0272431611433848
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Hurley, K. D., Huscroft-D'Angelo, J., Trout, A., Griffith, A., & Epstein, M. (2013). Assessing Parenting Skills and Attitudes: A Review of the Psychometrics of Parenting Measures. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 812–823. doi:10.1007/s10826-013-9733-2
- Ibáñez-Valverde, V. J. (2002). Estudio piloto de validación del " inventario de estilo educativo familiar"(IEEF): Diseño de un instrumento de evaluación forense de competencias parentales. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 7-23.
- Ibarra-Rovillard, M. S., & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: perceived responsiveness to basic psychological needs. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 342–52. doi:10.1016/j.cpr.2011.01.005
- Iraurgi Castillo, I., Muñoz Eguilet, A., Sanz Vázquez, M., & Martínez-Pampliega, A. (2010). Conflicto Marital y Adaptación de los Hijos : Propuesta de un Modelo Sistémico. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(3), 422–431.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L., & Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos Introducción. *Anales de Psicología*, 27(2), 562–573.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Sanz, M., Cosgaya, L., Galíndez, E., & Muñoz, A. (2008). Escala de Conflicto Interparental desde la Perspectiva de los Hijos (CPIC): Estudio de validación de una versión abreviada de 36 ítems. *Revista Iberoamericana de Diagnostico Y Evaluación Psicológica*, 1(25), 9–34.
- Irvine, A. B., Biglan, A., Smolkowski, K., Metzler, C. W., & Ary, D. V. (1999). The Effectiveness of a Parenting Skills Program for Parents of Middle School Students

- in Small Communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 811–825.
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... Ayer y Hoy. *Liberabit*, 15(2), 109–115.
- Jabeen, F., & Anis-ul-Haque, M. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85–105.
- Jaimes, M. C. El método delphi: Cuando dos cabezas piensan más que una en el desarrollo de guías de práctica clínica.
- Jankowski, P. (2013). Identity status and emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 288–298. doi:10.2478/ppb-2013-0032
- Jarvis, C. (2005). Parenting problems: Research and clinical perspectives on parenting adolescents. *Journal of Child Psychotherapy*, 31, 209-220. doi:10.1080/00754170500221592
- John, O.P., & Gross, J.J. (2007). Individual differences in emotion regulation strategies: Links to global trait, dynamic, and social cognitive constructs. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford Press.
- Johnston, C., Chen, M., & Ohan, J. (2006). Mothers' Attributions for Behavior in Nonproblem Boys , Boys With Attention Deficit Hyperactivity Disorder , and Boys With Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 60–71. doi:10.1207/s15374424jccp3501\_6

- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Mackinnon, D. P. (2002). Parents' Reactions to Elementary School Children's Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133–159.
- Jones, D. J., Forehand, R., & Beach, S. R. H. (2000). Maternal and paternal parenting during adolescence: Forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence*, 35(139), 513–530.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical psychology review*, 25(3), 341–363.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Mueller, V., & Grych, J. H. (2012). Youth experiences of family violence and teen dating violence perpetration: cognitive and emotional mediators. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 58–68. doi:10.1007/s10567-011-0102-7
- Jouriles, E. N., Rosenfield, D., McDonald, R., & Mueller, V. (2014). Child involvement in interparental conflict and child adjustment problems: a longitudinal study of violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(5), 693–704. doi:10.1007/s10802-013-9821-1
- Jouriles, E. N., Spiller, L. C., Stephens, N., McDonald, R., & Swank, P. (2000). Variability in Adjustment of Children of Battered Women: The Role of Child Appraisals of Interparent Conflict. *Cognitive Therapy and Research*, 24(2), 233–249. doi:233 0147-5916/00/0400-0233\$18.00/0
- Justicia, M. J., & Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23(1), 20–25.

- Juth, V., Dickerson, S. S., Zoccola, P. M., & Lam, S. (2014). Understanding the utility of emotional approach coping: evidence from a laboratory stressor and daily life. *Anxiety, Stress, and Coping*, (May), 1–21. doi:10.1080/10615806.2014.921912
- Kaczynski, K. J., Lindahl, K. M., Malik, N. M., & Laurenceau, J.-P. (2006). Marital conflict, maternal and paternal parenting, and child adjustment: a test of mediation and moderation. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 20(2), 199–208. doi:10.1037/0893-3200.20.2.199
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 153.
- Karazsia, B. T., van Dulmen, M. H. M., & Wildman, B. G. (2007). Confirmatory Factor Analysis of Arnold et al.'s Parenting Scale Across Race, Age, and Sex. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 500–516. doi:10.1007/s10826-007-9170-1
- Karim, A. K. M. R., Sharafat, T., & Mahmud, A. Y. (2013). Cognitive Emotion Regulation in Children Is Attributable to Parenting Style, Not to Family Type and Child's Gender. *International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*, 7(2), 318–325.
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1993). Patterns of Marital Conflict Predict Children's Internalizing and Externalizing Behaviors. *Developmental Psychology*, 29(6), 940–950.
- Kawabata, Y., Alink, L. R., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in

- children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31(4), 240-278.
- Kawash, G. F., & Clewes, J. L. (2001). A factor analysis of a short form of the CRPBI: Are children's perceptions of control and discipline multidimensional? *The Journal of Psychology*, 122(1), 57-67.
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2006). Humor styles, culture-related personality, well-being, and family adjustment among Armenians in Lebanon. *Humor*, 19(4), 405-423. doi:10.1515/HUMOR.2006.020
- Kazarian, S. S., Moghnie, L., & Martin, R. A. (2010). Perceived Parental Warmth and Rejection in Childhood as Predictors of Humor Styles and Subjective Happiness. *Europe's Journal of Psychology*, 3, 71-93.
- Keller, P., & El-Sheikh, M. (2011). Children's emotional security and sleep: longitudinal relations and directions of effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 64-71. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02263.x
- Keller, P. S., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Lubke, G. (2007). Children's behavioural reactions to marital conflict as a function of parents' conflict behaviours and alcohol problems. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(2), 157-177. doi:10.1080/17405620600557631
- Keller, P. S., Cummings, E. M., Peterson, K. M., & Davies, P. T. (2008). Marital Conflict in the Context of Parental Depressive Symptoms: Implications for the Development of Children's Adjustment Problems. *Social Development (Oxford, England)*, 18(3), 536-555. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00509.x

- Keltner, D., & Bonanno, G. A. (1997). A Study of Laughter and Dissociation: Distinct Correlates of Laughter and Smiling During Bereavement. *Journal of Personality and*, 73(4), 687–702.
- Kendall, S., & Bloomfield, L. (2005). Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy. *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 174–181.
- Kerig, P. K. (1998). Gender and Appraisals as Mediators of Adjustment in Children Exposed to Interparental Violence. *Journal of Family Violence*, 13(4), 345–363.
- Kerr, M., Stattin, H., & Ozdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48(6), 1540–53. doi:10.1037/a0027720
- Kim, H. J., Arnold, D. H., Fisher, P. H., & Zeljo, A. (2005). Parenting and preschoolers' symptoms as a function of child gender and SES. *Child & family behavior therapy*, 27(2), 23-41.
- Kim, K. L., Jackson, Y., Conrad, S. M., & Hunter, H. L. (2008). Adolescent Report of Interparental Conflict : The Role of Threat and Self-blame Appraisal on Adaptive Outcome. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 735–751. doi:10.1007/s10826-007-9187-5
- Kim, K. L., Jackson, Y., Hunter, H. L., & Conrad, S. M. (2009). Interparental conflict and adolescent dating relationships: the role of perceived threat and self-blame appraisals. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(5), 844–65. doi:10.1177/0886260508317187

- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 127-140.
- Kinsfogel, K. M., & Grych, J. H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 18(3), 505-15. doi:10.1037/0893-3200.18.3.505
- Klimidis, S., Minas, I. H., & Ata, A. W. (1992). The PBI-BC: A Brief Current Form of the Parental Bonding Instrument for Adolescent Research. *Comprehensive Psychiatry*, 33(6), 374-377.
- Koch, S. D'a. (2008). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de humor (CUESTIHU): Validación Venezolana. *Avances de Medición*, 6(3), 71-84.
- Koss, K. J., George, M. R. W., Bergman, K. N., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Cicchetti, D. (2011). Understanding children's emotional processes and behavioral strategies in the context of marital conflict. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 336-352. doi:10.1016/j.jecp.2011.02.007
- Koss, K. J., George, M. R. W., Davies, P. T., Cicchetti, D., Cummings, E. M., & Sturge-Apple, M. L. (2013). Patterns of children's adrenocortical reactivity to interparental conflict and associations with child adjustment: a growth mixture modeling approach. *Developmental Psychology*, 49(2), 317-26. doi:10.1037/a0028246
- Kouros, C. D., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). Early trajectories of interparental conflict and externalizing problems as predictors of social competence



- in preadolescence. *Developmental Psychology*, 22(3), 527–537.  
doi:10.1017/S0954579410000258.Early
- Kouros, C. D., Papp, L. M., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2014). Spillover between marital quality and parent-child relationship quality: parental depressive symptoms as moderators. *Journal of Family Psychology*, 28(3), 315–25.  
doi:10.1037/a0036804
- Krishnakumar, A., Buehler, C., & Barber, B. K. (2003). Youth Perceptions of Interparental Conflict, Ineffective Parenting, and Youth Problem Behaviors in European-American and African-American Families. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(2), 239–260. doi:10.1177/02654075030202007
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental Conflict and Parenting Behaviors: A Meta-Analytic Review. *Family Relations*, 49, 25–44.
- Kuiper, N. A. (2012). Humor and Resiliency: Towards a Process Model of Coping and Growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 475–491.  
doi:10.5964/ejop.v8i3.464
- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C., & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine : Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor*, 17(1-2), 135–168.
- Kuiper, N. A., Martin, R. A., & Olinger, L. J. (1993). Coping Humor, Stress, and Cognitive Appraisals. *Canadian*, 25(1), 81–96.
- Kuiper, N. A., McKenzie, S. D., & Belanger, K. A. (1995). Cognitive appraisals and individual differences in sense of humor: Motivational and affective implications. *Personality and Individual Differences*, 19(3), 359-372.

- Lacinová, L., Michalčáková, R., & Bouša, O. (2013). Interparental conflict appraisal and general fearfulness in middle adolescence. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 8(1), 29–36. doi:10.1080/17450128.2012.726383
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5: Practical issues in parenting (2nd ed.)*. (pp. 269-309). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27, 703-716.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74, 752–768.
- Landeta, J. (1999). El metodo Delphi. Una t ´ ecnica de previsi ´ on para la incertidumbre. Ed. Ariel. Barcelona.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065.
- Laurent, H. K., Kim, H. K., & Capaldi, D. M. (2008). Prospective effects of interparental conflict on child attachment security and the moderating role of parents' romantic attachment. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family*

- Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 22(3), 377–88. doi:10.1037/0893-3200.22.3.377
- Laxmi, A. H. M. V., & Kadapatti, M. (2012). Analysis of Parenting Styles and Interpersonal Relationship among Adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(8), 1–5.
- Le, H.-N., Ceballo, R., Chao, R., Hill, N. E., McBride, V., & Pinderhughes, E. E. (2008). Escavating Culture: Disentangling Ethnic Differences from Contextual Influences in Parenting. *Applied Development Science*, 12(4), 163–175. doi:10.1080/10888690802387880
- Lefcourt, H.M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Leist, A. K., & Müller, D. (2012). Humor Types Show Different Patterns of Self-Regulation, Self-Esteem, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 551–569. doi:10.1007/s10902-012-9342-6
- Lengua, L. J., Moran, L., Zalewski, M., Ruberry, E., Kiff, C., & Thompson, S. (2014). Relations of growth in effortful control to family income, cumulative risk, and adjustment in preschool-age children. *Journal of abnormal child psychology*, 26, 1–16. doi: 10.1007/s10802-014-9941-2
- Lessenberry, B. M., & Rehfeldt, R. A. (2004). Evaluating stress levels of parents of children with disabilities. *Exceptional Children*, 70(2), 231–244.
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x

- Liew, J., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. a, Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). Children's physiological indices of empathy and their socioemotional adjustment: does caregivers' expressivity matter? *Journal of Family Psychology*, 17(4), 584–97. doi:10.1037/0893-3200.17.4.584
- Lim, S. & Smith, J. (2008). The structural relationships of parenting style, creative personality, and loneliness. *Creativity Research Journal*, 20, 412-419. doi:10.1080/10400410802391868
- Linares, M. C. G., Rusillo, M. T. C., Cruz, M. J. de la T., Fernández, M. de la V. C., & Arias, P. F. C. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654–659.
- Lindahl, K. M., Bregman, H. R., & Malik, N. M. (2012). Family boundary structures and child adjustment: the indirect role of emotional reactivity. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 839–47. doi:10.1037/a0030444
- Lindahl, K. M., & Malik, N. M. (2011). Marital conflict typology and children's appraisals: the moderating role of family cohesion. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 25(2), 194–201. doi:10.1037/a0022888
- Lindsey, E. W., MacKinnon-Lewis, C., Campbell, J., Frabutt, J. M., & Lamb, M. E. (2002). Marital conflict and boys' peer relationships: The mediating role of mother-son emotional reciprocity. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 466–477. doi:10.1037//0893-3200.16.4.466

- Liu, J., Li, L., & Fang, F. (2011). Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*, 48(5), 582–589. doi:10.1016/j.ijnurstu.2010.10.008. Psychometric
- Locke, L. M., & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895–929.
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion Regulation Moderates the Association between Empathy and Prosocial Behavior. *PloS One*, 9(5), e96555. doi:10.1371/journal.pone.0096555
- Loeber, R. & Farrington, D. P. (2001). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- López, S. T., Calvo, J. V., & Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62.
- López-Larrosa, S., Sánchez Souto, V., & Mendiri Ruiz del Alda, P. (2012). Los adolescentes y el conflicto interparental destructivo: Impacto en la percepción del sistema familiar y diferencias según el tipo de familia , la edad y el sexo de los adolescentes. *Universitas Psychologica*, 4, 1255–1262.
- Lovejoy, M. C., Weis, R., O'Hare, E., & Rubin, E. C. (1999). Development and Initial Validation of the Parent Behavior Inventory. *Psychological Assessment*, 11(4), 534–545.
- Lucas-Thompson, R., & Clarke-Stewart, K. A. (2007). Forecasting friendship: How marital quality, maternal mood, and attachment security are linked to children's peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5), 499-514.

- Maccoby, E. E. (1992). The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006–1017.
- Mallo, P. E., Artola, M. A., Galante, M. J., Martínez, D., Pascual, M. E., & Morettini, M. (2006). Aplicación del método Delphi a las decisiones financieras de incertidumbre. *XXIV, Jornadas de Profesores Universitarios de Matemática Financiera*, 159–170.
- Lucas-Thompson, R. G., & Hostinar, C. E. (2013). Family income and appraisals of parental conflict as predictors of psychological adjustment and diurnal cortisol in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 27(5), 784–94. doi:10.1037/a0034373
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of Child Psychology*, 4, 1-101.
- Madrid, E. (2001). Adaptacion del cuestionario de crianza parental. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.
- Mann, B. J., & Gilliom, L. a. (2004). Emotional security and cognitive appraisals mediate the relationship between parents' marital conflict and adjustment in older adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(3), 250–71. doi:10.3200/GNTP.165.3.250-271
- Maquet, Y. G., Zapata, V. J. V., Zapata, V. J., & Cruz, R. Z. (2010). Propiedades psicométricas del Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia. *Pensando Psicología*, 11, 65–73.

- Marafiotte, R.A. (1985). *The custody of children: A behavioral assessment model*. New York: Plenum Press.
- Margolies, P. J., & Weintraub, S. (1971). The revised 56-item CRPBI as a research instrument: reliability and factor structure. *Journal of Clinical Psychology*, 33(2), 472–477.
- Martin, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *Humor*, 9, 251-272.
- Martin, R.A. (1998). Approaches to the sense of humor: a historical review. In W. Ruch (ed.): *The sense of humor: explorations of a personality characteristic* (pp. 15-62). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Martin, R.A. (2000). Humor and Laughter. In A.E. Kazdin (ed.): *Encyclopedia of Psychology*, vol. 4. New York: Oxford University Press.
- Martin, R. A. (2001). Humor, Laughter, and Physical Health: Methodological Issues and Research Findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504–519. doi:10.1037/0033-2909.127.4.504
- Martin, R. (2003). Sense of humor. In S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment* (pp. 313-325). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions. *Humor*, 17(1), 1–19.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Burlington: Elsevier.

- Martín, J. C., Cabrera, E., & León, J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial Introducción. *Anales de Psicología*, 29(3), 886–896. doi:10.6018/analesps.29.3.150981
- Martín, E. & Dávila, L. M. (2008). Redes de apoyo social y adaptación de los menores en acogimiento residencial. *Psicothema*, 229-235.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality*, 37(1), 48-75.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–5. doi:10.1017/S0954579410000222
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of Child Maltreatment and Interadult Violence on Children's Emotion Regulation Abilities and Socioemotional Adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525–1542. doi:10.1111/1467-8624.00488
- Mauss, I. B., Cook, C. L., Cheng, J. Y. J., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in cognitive reappraisal: Experiential and physiological responses to an anger provocation. *International Journal of Psychophysiology*, 66(2), 116–24. doi:10.1016/j.ijpsycho.2007.03.017
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion (Washington, D.C.)*, 5(2), 175–90. doi:10.1037/1528-3542.5.2.175
- McCall, G. J., Simmons, J. L., & Simmons, N. (1982). *Social psychology: A sociological approach*. New York: Free Press.



- McConnell, M. C., & Kerig, P. K. (2002). Assessing Coparenting in Families of School-Age Children : Validation of the Coparenting and Family Rating System. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(1), 44–58.
- McCosker, B., & Mora, C. C. (2012). Differential effects of self-esteem and interpersonal competence on humor styles. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 143–151.
- McCoy, K., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 270–279. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01945.x.Constructive
- McCoy, K. P., George, M. R. W., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and Destructive Marital Conflict, Parenting, and Children's School and Social Adjustment. *Social Development*, 22(4), 641–662. doi:10.1111/sode.12015
- McDermott, M. J., Tull, M. T., Gratz, K. L., Daughters, S. B., & Lejuez, C. W. (2010). The Role of Anxiety Sensitivity and Difficulties in Emotion Regulation in Posttraumatic Stress Disorder among Crack/Cocaine Dependent Patients in Residential Substance Abuse Treatment. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(5), 591–599. doi:10.1016/j.janxdis.2009.01.006.
- McDonald, R. & Grych, J. H. (2006a). Young Children's Appraisals of Interparental conflict: Measurement and links with adjustment problems. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 88.

- McDonald, R. & Grych, J. H. (2006b). Young children's appraisals of interparental conflict: Measurement and links with adjustment problems. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 20(1), 88–99. doi:10.1037/0893-3200.20.1.88
- McGinn, L. K., Cukor, D., & Sanderson, W. C. (2005). The relationship between parenting style, cognitive style, and anxiety and depression: Does increased early adversity influence symptom severity through the mediating role of cognitive style? *Cognitive Therapy and Research*, 29, 219-242.
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A. L., Forehand, R., Massari, C., ... Zens, M. S. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence*, 22(4), 187–196. doi:10.1007/s10896-007-9070-6
- McKinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child & Adolescent Mental Health*, 13(2), 66-73. doi:10.1111/j.1475-3588.2007.00452.x
- McKinney, C. & Renk, K. (2008). Multivariate models of parent-late adolescent gender dyads: The importance of parenting processes in predicting adjustment. *Child Psychiatry & Human Development*, 39, 147-170. doi:10.1007/s10578-007-0078-1
- McMahon, R. J., & Metzler, C. W. (1998). Selecting parenting measures for assessing family-based prevention interventions. *Drug abuse prevention through family interventions*, 294-323.

- Melis, F., Dávila, M. D. L. Á., Ormeño, V., Vera, V., Greppi, C., & Gloger, S. (2001). Estandarización del PBI (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39(2), 132-139.
- Méndez Sánchez, M.-P., Andrade Palo, P., & Peñaloza Gómez, R. (2013). Practicas Parentales y Capacidades y Dificultades en Preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología Y Educación*, 15(1), 99–118.
- Mendiburo, A. (2012). El Humor como emoción y forma de regulación afectiva: Un estudio experimental y dos correlacionales en Chile y España. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología UPV/EHU.
- Menidburo, A., & Páez, D. (2011). Humor y cultura. correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de Psicología*, 102, 89–105.
- Meteyer, K. B., & Perry-Jenkins, M. (2009). Dyadic parenting and children's externalizing symptoms. *Family Relations*, 58(3), 289–302. doi:10.1111/j.1741-3729.2009.00553.x
- Meunier, J.-C., & Roskam, I. (2008). Self-Efficacy Beliefs Amongst Parents of Young Children: Validation of a Self-Report Measure. *Journal of Child and Family Studies*, 18(5), 495–511. doi:10.1007/s10826-008-9252-8
- Meunier, J. C., Wade, M., & Jenkins, J. M. (2012). Mothers' differential parenting and children's behavioural outcomes: Exploring the moderating role of family and social context. *Infant and Child Development*, 21, 107–133. doi:10.1002/icd
- Mika, P., Bergner, R. M., & Baum, M. C. (1987). The development of a scale for the assessment of parentification. *Family Therapy*, 14(3), 229–235.

- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child & Family Studies*, 16(1), 39-47. doi:10.1007/s10826-006-9066-5
- Miller, P. a., Kliewer, W., & Partch, J. (2010). Socialization of Children's Recall and Use of Strategies for Coping with Interparental Conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 19(4), 429–443. doi:10.1007/s10826-009-9314-6
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289–302.
- Mitsopoulou, E., Kafetsios, K., Karademas, E., Papastefanakis, E., & Simos, P. G. (2012). The Greek Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Testing the Factor Structure, Reliability and Validity in an Adult Community Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(1), 123–131. doi:10.1007/s10862-012-9321-6
- Mohedano, F. O. (2008). El método Delphi. *Revista EAN*, 64, 31-54.
- Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in spanish boy and girl. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 842–857. doi:10.1002/jcop.20399
- Molinuevo, B., Pardo, Y., & Torrubia, R. (2011). Psychometric Analysis of the Catalan Version of the Alabama Parenting Questionnaire (APQ) in a Community Sample. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 944–955. doi:10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n2.40

- Molpeceres, M. A., Musitu, G., & Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. *Psicosociología de la familia*, 121-146.
- Montigny, F. De, & Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387–396.
- Montgomery, C., Fisk, J. E., & Craig, L. (2008). The effects of perceived parenting style on the propensity for illicit drug use: The importance of parental warmth and control. *Drug and Alcohol Review*, 27, 640-649. doi:10.1080/09595230802392790
- Moore, B. A., Augustson, E. M., Moser, R. P., & Budney, A. J. (2005). Respiratory effects of marijuana and tobacco use in a U.S. sample. *JGIM: Journal of General Internal Medicine*, 20(1), 33-37. doi:10.1111/j.1525-1497.2004.40081.x
- Morales, P., Urosa, B., y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Moran, C. C. (2003). Beyond content: Does using humor help coping? *Disability Studies Quarterly*, 23(3), 62-67.
- Moran, C., & Shakespeare-Finch, J. E. (2003). A trait approach to posttrauma vulnerability and growth. In D. Paton, J. Violanti, & L. Smith (Eds.). *Promoting Capabilities to Manage Posttraumatic Stress: Perspectives on Resilience*. (pp.27-42). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Moreno Manso, J. M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental Vulnerability and Negative Parenting as Interacting Predictors of Child Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 461–471.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., & Robinson, L. R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Terranova, A. M., & Kithakye, M. (2010). Concurrent and longitudinal links between children's externalizing behavior in school and observed anger regulation in the mother–child dyad. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 48-56.
- Morrissey, R. A., & Gondoli, D. M. (2012). Change in Parenting Democracy during the Transition to Adolescence: The Roles of Young Adolescents' Noncompliance and Mothers' Perceived Influence. *Parenting: Science and Practice*, 12(1), 57–73. doi:10.1080/15295192.2012.638872
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self-report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(1), 1–21. doi:10.1007/s10567-006-0001-5
- Moura, O., dos Santos, R. A., Rocha, M., & Matos, P. M. (2010). Children's Perception of Interparental Conflict Scale (CPIC): Factor Structure and Invariance Across Adolescents and Emerging Adults. *International Journal of Testing*, 10(4), 364–382. doi:10.1080/15305058.2010.487964
- Mowder, B. A. & Sanders, M. (2008). Parent behavior importance and parent behavior frequency questionnaires: Psychometric characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 675-688.

- Mowder, B. A., Shamah, R., & Zeng, T. (2006). Current Measures for Assessing Parenting of Young Children. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 6, 99–115.
- Murphy, E., Brewin, C. R., & Silka, L. (1997). The assessment of parenting using the Parental Bonding Instrument: two or three factors? *Psychological Medicine*, 27, 333–342.
- Musitu, G. & García, F. (2001). ESPA29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española Negligente Indulgente. *Psicothema*, 16(2), 288–293.
- Musitu, G., Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital , apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247–258.
- Neiderhiser, J. M., Pike, A., Hetherington, E. M., & Reiss, D. (1998). Adolescent Perceptions as Mediators of Parenting: Genetic and Environmental Contributions. *Developmental Psychology*, 34(6), 1459–1469.
- Neumann, A., van Lier, P. A. C., Gratz, K. L., & Koot, H. M. (2010). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation Emotion Regulation Scale. *Assessment*, 17, 138–149.
- Nicolotti, L., El-Sheikh, M., & Whitson, S. M. (2003). Children's coping with marital conflict and their adjustment and physical health: vulnerability and protective functions. *Journal of Family Psychology* :, 17(3), 315–26. doi:10.1037/0893-3200.17.3.315

- Nigg, J. T., Nikolas, M., Miller, T., Burt, S. A., Klump, K. L., & von Eye, A. (2009). Factor structure of the Children's Perception of Interparental Conflict Scale for studies of youths with externalizing behavior problems. *Psychological Assessment*, 21(3), 450–6. doi:10.1037/a0016564
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704–708. doi:10.1016/j.paid.2011.06.012
- O'Brien, M., Margolin, G., John, R. S., & Krueger, L. (1991). Mothers' and sons' cognitive and emotional reactions to simulated marital and family conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), 692–703. doi:10.1037//0022-006X.59.5.692
- O'Conner, S. A., & Miranda, K. (2002). The linkages among family structure, self-concept, effort, and performance on mathematics achievement of American high School students by race. *American Secondary Education*, 31(1), 72–96.
- O'Donnell, E. H., Moreau, M., Cardemil, E. V., & Pollastri, A. (2010). Interparental conflict, parenting, and childhood depression in a diverse urban population: the role of general cognitive style. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 12–22. doi:10.1007/s10964-008-9357-9
- O'Neal, C. R., & Magai, C. (2005). Do parents respond in different ways when children feel different emotions? The emotional context of parenting. *Development and Psychopathology*, 17(02), 467–487.
- Ocampo, B. & Palos, P. A. (2007). Escala de percepción del control parental de niños. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9, 26–34.



- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.87–109). New York: Guilford Press.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429. doi:10.1111/1467-8624.ep8860349
- Ogbu, J. (1994). Racial stratification and education in the United States: Why inequality persists. *The Teachers College Record*, 96(2), 264-298.
- Oldehinkel, A. J., Veenstra, R., Ormel, J., de Winter, A. F., & Verhulst, F. C. (2006). Temperament, parenting, and depressive symptoms in a population sample of preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(7), 684–95. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.01535.x
- Oliva, A., Parra, A. Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H., & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253–66. doi:10.1017/S0954579410000775
- Olson, D.H., Stewart, K. L., & Wilson, L. R. (1990). *Health and stress profile (HSP), revised*. Minneapolis: Profile of Health Systems.
- Oronoz, B., Alonso-arbiol, I., & Balluerka, N. (2007). A Spanish adaptation of the Parental Stress Scale. *Psicothema*, 19(4), 687–692.

- Ortiz, M. A., Gandara, M. V. D. B., & Tello, F. P. H. (2007). Structure of children's report parenting behavior inventory (CRPBI) in Spanish population. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación Psicológica*, 2(24), 95-120.
- Osborne, L. N., & Fincham, F. D. (1996). Marital Conflict, Parent-Child Relationships, and Child Adjustment: Does Gender Matter? *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 48–75.
- Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110(1), 47–66. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1891518>
- Palacios, J., & Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 1, 87–105.
- Palos, P. A., Ocampo, D. B., Casarín, A. V., Segura, B., Ochoa, C., María, R., & Rivera, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29–36.
- Papp, L. M. (2012). The longitudinal role of breastfeeding in mothers' and fathers' relationship quality trajectories. *Breastfeeding Medicine*, 7(4), 241–7. doi:10.1089/bfm.2011.0074
- Papp, L. M., Cummings, E. M., & Goeke-Morey, M. C. (2002). Marital conflicts in the home when children are present versus absent. *Developmental Psychology*, 38(5), 774–783. doi:10.1037//0012-1649.38.5.774
- Papp, L. M., Cummings, E. M., & Goeke-Morey, M. C. (2005). Parental Psychological Distress, Parent - Child Relationship Qualities, and Child Adjustment: Direct,

- Mediating, and Reciprocal Pathways. *Parenting*, 5(3), 259–283.  
doi:10.1207/s15327922par0503\_2
- Papp, L. M., Goeke-Morey, M. C., & Cummings, E. M. (2004). Mothers' and Fathers' Psychological Symptoms and Marital Functioning: Examination of Direct and Interactive Links with Child Adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 13(4), 469–482. doi:1062-1024/04/1200-0469/0
- Parade, S. H., Leerkes, E. M., & Helms, H. M. (2013). Remembered Parental Rejection and Postpartum Declines in Marital Satisfaction: Moderated Dyadic Links. *Family Relations*, 62(2), 298–311. doi:10.1111/fare.12004
- Parke, R. D., Cassidy, J., Burks, C., & Carson, J. L. J., & Boyum, L.(1992). Familial contributions to peer competence among young children: The role of interactive and affective processes. *Family-peer relationships*, 107-134.
- Parker, G. (1990). The parental bonding instrument. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 25(6), 281-282.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. Relevant dimensions of parenting style during adolescence: A longitudinal study. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Parra, G. R., Jobe-Shields, L., Kitzmann, K. M., Luebbe, A. M., Olsen, J. P., & Davis, G. L. (2011). Investigation of Change in Adolescent Perceptions of Mothers' and Fathers' Contributions to Interparental Discord From 7th to 9th Grades. *Journal of Research on Adolescence*, 21(2), 408–419. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00678.x

- Patock-Peckham, J. A., King, K. M., Morgan-Lopez, A. A., Ulloa, E. C., & Moses, J. M. F. (2011). Gender-specific mediational links between parenting styles, parental monitoring, impulsiveness, drinking control, and alcohol-related problems. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 72(2), 247.
- Patock-Peckham, J. A., & Morgan-Lopez, A. A. (2007). College drinking behaviors: Mediational links between parenting styles, parental bonds, depression, and alcohol problems. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, 297-306.
- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. E. (2004). Assessment of Parenting Practices Related to Conduct Problems: Development and Validation of the Management of Children's Behavior Scale. *Journal of Child Family Studies*, 13(4), 385–403.
- Perez, J., Venta, A., Garnaat, S., & Sharp, C. (2012). The Difficulties in Emotion Regulation Scale: Factor Structure and Association with Nonsuicidal Self-Injury in Adolescent Inpatients. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(3), 393–404. doi:10.1007/s10862-012-9292-7
- Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., Knorrning, L. V., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265-274.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Meece, D. W. (2003). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development*, 70, 768-778.
- Peris, T. S., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., & Emery, R. E. (2008). Marital conflict and support seeking by parents in adolescence: empirical support for the

- parentification construct. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 633–42.  
doi:10.1037/a0012792
- Phipps, S., & Drotar, D. (1990). Determinants of parenting stress in home apnea monitoring. *Journal of pediatric psychology*, 15(3), 385-400.
- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Addictive Behaviors Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors*, 37(3), 353–356.  
doi:10.1016/j.addbeh.2011.11.022
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.  
doi:10.1037/0021-9010.88.5.879
- Powers, S. I., Welsh, D. P., & Wright, V. (1994). Adolescents' Affective Experience of Family Behaviors: The Role of Subjective Understanding. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 585–600.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731.
- Prinz, P., Onghena, P., & Hellinckx, W. (2007). Reexamining the Parenting Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(1), 24–31. doi:10.1027/1015-5759.23.1.24
- Prinz, P., Stams, G. J. J. M., Deković, M., Reijntjes, A. H. A., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting: a meta-

- analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 351–62.  
doi:10.1037/a0015823
- Pryor, J. E., & Pattinson, R. (2007). Adolescents' perceptions of parental conflict : The downside of silence. *Journal of Family Studies*, 13(1), 72–77.
- Pulkkinen, L. (1982) Self-control and continuity from childhood to late adolescence. In: Baltes, B. P. & Brim, O. G. Jr, (Eds). *LifeSpan Development and Behaviour*, vol. 4 (pp. 63–105). Orlando, FL: Academic Press
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Hendricks, C., Painter, K. M., Suwalsky, J. T. D., & Collins, W. A. (2008). Parenting stress, perceived parenting behaviors, and adolescent self-concept in european american families. *Journal of Family Psychology*, 22, 752–762. doi:10.1037/a0013177
- Qadir, F., Stewart, R., Khan, M., & Prince, M. (2005). The validity of the Parental Bonding Instrument as a measure of maternal bonding among young Pakistani women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(4), 276–82.  
doi:10.1007/s00127-005-0887-0
- Quoss, B. & Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in china and the united states. *Journal of Comparative Family Studies*, 26, 265–280.
- Reitman, D., Currier, R. O., Hupp, S. D. A., Rhode, P. C., Murphy, M. A., & O'Callaghan, P. M. (2001). Psychometric Characteristics of the Parenting Scale in a Head Start Population. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(4), 514–524. doi:10.1207/S15374424JCCP3004\_08
- Reitman, D., Currier, R. O., & Stickle, T. R. (2002). A Critical Evaluation of the Parenting Stress Index- Short Form (PSI-SF ) in a Head Start Population. *Journal*

- of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 384–392.  
doi:10.1207/S15374424JCCP3103\_10
- Rendon, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas*, 3(2), 349–363.
- Rhoades, K. A. (2008). Children's Responses to Interparental Conflict : A Meta-Analysis of Their Associations With Child Adjustment. *Child Development*, 79(6), 1942–1956.
- Rhoades, K. A., Leve, L. D., Harold, G. T., Mannering, A. M., Shaw, D. S., & Reiss, D. (2012). Marital Hostility and Child Sleep Problems: Direct and Indirect Associations via Hostile Parenting. *Journal of Family Psychology*, 26(4), 488–498.  
doi:10.1037/a0029164
- Rhoades, K. A., & O'Leary, S. G. (2007). Factor structure and validity of the parenting scale. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(2), 137–46.  
doi:10.1080/15374410701274157
- Richard, F.D., Bond, C.F. y Sokes-Zoota, J. J. (2003). One hundred years of social psychology quantitatively described. *Review of General Psychology*, 7 (4), 331–363.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion Regulation and Memory : The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. *Journal of Personality and*, 79(3), 410–424.  
doi:10.1037//0022-3514.79.3.40
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del Modelado de los Padres sobre el Desarrollo del Razonamiento Prosocial en los/las Niños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 187–198.

- Richmond, M. K., & Stocker, C. M. (2007). Changes in children's appraisals of marital discord from childhood through adolescence. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 21(3), 416–25. doi:10.1037/0893-3200.21.3.416
- Rickel, A. U. & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the block child rearing practices report. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 129-134.
- Rimé, B. (2007). The Social Sharing of Emotion as an Interface Between Individual and Collective Processes in the Construction of Emotional Climates. *Journal of Social Issues*, 63(2), 307–323.
- Rink, J. E. (2008). Pedagogía práctica en la situación familia. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México
- Roa Capilla, L., & Barrio Gándara, V. D. (2002). Cuestionario de percepción de crianza para niños y adolescentes. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 8(1), 37-51.
- Robertson, A. A., Xu, X., & Stripling, A. (2010). Adverse Events and Substance Use among Female Adolescent Offenders: Effects of Coping and Family Support. *Substance Use & Misuse*, 45(3), 1–21. doi:10.3109/10826080903452512
- Robinson, E. A., & Eyberg, S. M. (1981). The Dyadic Parent-Child Interaction Coding System: Standardization and Validation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49(2), 245–250.
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.



- Robledo-Ramón, P., & García, J.-N. (2008). El contexto familiar y su papel en el desarrollo socio-emocional de los niños: Revisión de estudios empíricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 75–82.
- Rodríguez Pérez, A. (2007). Principales modelos de socialización. *Foro de Educación*, 9, 91–97.
- Roe, A. & Siegelman, M. (1963). A parent-child relations questionnaire. *Child Development*, 34, 355-369.
- Rogers, R., Sewell, K. W., & Goldstein, A. M. (1994). Explanatory Models of Malingering: A Prototypical Analysis. *Law and Human Behavior*, 18(5), 543–552.
- Rohde, P., Lewinsohn, P. M., Klein, D. N., Seeley, J. R., & Gau, J. M. (2013). Key Characteristics of Major Depressive Disorder Occurring in Childhood, Adolescence, Emerging Adulthood, Adulthood. *Clinical Psychological Science*, 1(1), 1–21. doi:10.1177/2167702612457599
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural psychology*, 15(2), 111-138.
- Romero, J. G., Armenta, M. F., Osorio, N. C., Betanzos, J. D. F., & Salido, L. C. O. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 11(1), 115-128.
- Ron, P., & Rovner, M. (2014). The Relationship between Self-Esteem , Sense of Mastery and Humor as Personal Resources and Crisis-Coping Strategies in Three Generations. *Advances in Aging Research*, 3, 160–171. doi:10.4236/aar.2014.32024

- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J., & Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: Relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(2004), 133–142.  
doi:10.6018/analesps.30.1.165371
- Rothbaum, F., & Weisz, I. R. (1994). Parental caregiving and child acting out behavior in non-clinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When Emotion Goes Wrong: Realizing the Promise of Affective Science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 227–232.  
doi:10.1093/clipsy/bpg012
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.
- Rothrauff, T. C., Cooney, T. M., & An, J. S. (2009). Remembered Parenting Styles and Adjustment in Middle and Late Adulthood. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 1–10. doi:10.1093/geronb/gbn008
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), *The handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Hastings, P. D., Xinyin, C., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and Maternal Correlates of Aggression, Conflict, and Externalizing Problems in Toddlers. *Child Development*, 69(6), 1614–1629.
- Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998). Gender development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3* (pp. 933–1016). New York: Wiley.

- Ruganci, N. R., & Gencoz, T. (2010). Psychometric Properties of a Turkish Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442–456. doi:10.1002/jclp
- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Salari, R., Terreros, C., & Sarkadi, A. (2012). Parenting scale: which version should we use?. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 268-281.
- Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy? *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 21, 267-294.
- Samper, P., Cortés, M. T., Mestre, V., Nácher, M. J., & Tur, A. M. (2006). Adaptación del child's report of parent behavior inventory a población española. *Psicothema*, 18, 263-271.
- Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humour as emotion regulation: the differential consequences of negative versus positive humour. *Cognition & Emotion*, 26(2), 375–84. doi:10.1080/02699931.2011.585069
- Samson, A. C. & Gross, J. J. (2014). The dark and light sides of humor: An emotion regulation perspective. In J. Gruber & J. Moskowitz (Eds.): *The Dark and Light Sides of Positive Emotion* (pp. 169-182). New York: Oxford University Press.

- Sanders, M. R., & Dadds, M. R. (1982). The effects of planned activities and child management procedures in parent training: An analysis of setting generality. *Behavior Therapy*, 13(4), 452-461.
- Sánchez, F. M. & Ferriani, M. G. C. (2004). Percepción de padres y profesores de los factores de riesgo para el uso de drogas lícitas e ilícitas en los escolares. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 12(número especial)
- Sánchez-Martín, J. R., Azurmendi Imaz, A., Fano Ardanza, E., Braza Lloret, F., Muñoz Sánchez, J. M., & Carreras de Alba, M. R. (2009). Niveles de andrógenos, estilos parentales y conducta agresiva en niños y niñas de 5-6 años de edad. *Psicothema*, 21(1), 57-62.
- Santi, L. A. , & Avilia, L. (2008). Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa N° 2013" asociación policial" SMP-2007. (Unpublished)
- Sanz, M, Iraurgi, I., & Martínez-Pampliega, A. (2002). Evaluación del funcionamiento familiar en toxicomanías: Adaptación española y características de adecuación métrica del FAP-FACES IV. En I. Iraurgi y F. González-Saiz (Eds.), *Instrumentos de evaluación en drogodependencias* (pp. 403-434). Madrid: Aula Médica.
- Saramma, P. P., Thomas, S. V, & Sarma, P. S. (2006). Child rearing issues for mothers with epilepsy: A case control study. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 9, 158–163.
- Sarıtaş-Atalar, D., Gençöz, T., & Özen, A. (2014). Confirmatory Factor Analyses of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) in a Turkish Adolescent Sample.

- Saroglou, V., & Scariot, C. (2002). Humor Styles Questionnaire: Personality and Educational Correlates in Belgian High School and College Students. *European Journal of Personality*, 54, 43–55. doi:10.1002/per.430
- Schacht, P. M., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2009). Fathering in family context and child adjustment: a longitudinal analysis. *Journal of Family Psychology*, 23(6), 790–7. doi:10.1037/a0016741
- Schaefer, E. S. (1955). A circumflex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235.
- Schaefer, E. S. (1965). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552–557.
- Schauning, I., Willinger, U., Diendorfer-radner, G., Hager, V., Jörgl, G., Sirsch, U., & Sams, J. (2004). Parenting Stress Index : Einsatz bei Müttern. *Vandenhoeck & Ruprecht*, 53(6), 395–405
- Schermerhorn, A. C., Chow, S.-M., & Cummings, E. M. (2010). Developmental family processes and interparental conflict: Patterns of micro-level influences. *Developmental Psychology*, 46(4), 869–885. doi:10.1037/a0019662.
- Schermerhorn, A. C., & Cummings, E. M. (2005). Children's Perceived Agency in the Context of Marital Conflict : Relations With Marital Conflict Over Time. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(2), 121–144.
- Schermerhorn, A. C., Cummings, E. M., DeCarlo, C. a, & Davies, P. T. (2007). Children's influence in the marital relationship. *Journal of Family Psychology*., 21(2), 259–69. doi:10.1037/0893-3200.21.2.259

- Schiff, M., & McKay, M. M. (2003). Urban Youth Disruptive Behavioral Difficulties: Exploring Association with Parenting and Gender. *Family Process*, 42(4), 517–529.
- Schneider, S. L. (2001). In Search of Realistic Optimism: Meaning, Knowledge, and Warm Fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250–263. doi:10.1037//0003-066X.56.3.25
- Schofield, T. J., Conger, R. D., Martin, M. J., Stockdale, G. D., Conger, K. J., & Widaman, K. F. (2009). Reciprocity in parenting of adolescents within the context of marital negativity. *Developmental Psychology*, 45, 1708-1722. doi:10.1037/a0016353
- Schuldermann, E., & Schuldermann, S. (1970). Replicability of the factor in children's report of parent behavior. *Journal of Psychology*, 76, 239-249.
- Schulman, R. E., Shoemaker, D. J., & Moelis, I. (1962). Laboratory Measurement of parental behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 26(2), 109–114.
- Schulz, M. S., Waldinger, R. J., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (2005). Adolescents' behavior in the presence of interparental hostility: Developmental and emotion regulatory influences. *Development and Psychopathology*, 17(2), 489–507.
- Schwartz, D., & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 670–683. doi:10.1037//0022-006X.68.4.670
- Schwarz, B., Stutz, M., & Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: the role of attachment security and emotion

- regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(9), 1240–52.  
doi:10.1007/s10964-012-9769-4
- Scrimgeour, M. B., Blandon, A. Y., Stifter, C. A., & Buss, K. A. (2013). Cooperative Coparenting Moderates the Association between Parenting Practices and Children's Prosocial Behavior. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 506–511.  
doi:10.1037/a0032893
- Schwarz, J. C., Barton-henry, M. L., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing Behavior : A comparison of ratings made by mother, father, child, and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 54, 462–479.
- Shaffer, A., Suveg, C., Thomassin, K., & Bradbury, L. L. (2012). Emotion Socialization in the Context of Family Risks : Links to Child Emotion Regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 917–924. doi:10.1007/s10826-011-9551-3
- Shamir, H., Du Rocher Schudlich, T., & Cummings, E. M. (2001). Marital conflict, Parenting styles, and children's representations of Family Relationships. *Parenting: Science and Practice*, 1(1), 123–151.
- Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, A. B., Sturek, J., & Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50(6), 563–573.e1. doi:10.1016/j.jaac.2011.01.017
- Shaw, D. S., Keenan, K., Vondra, J. I., Delliquardi, E., & Giovannelli, J. (1997). Antecedents of preschool children's internalizing problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12), 1760-1767.

- Sheffield, K.A. (2002). Child appraisals of inter-parental conflict and behavioural adjustment during family dissolution. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 63 (1-B), 569.
- Shek, D.T.L. (2002). Guest Editor's foreword for the Special Issue: Research on Social Work Practice in Chinese Communities. *Research on Social Work Practice*, 12, 485-489.
- Shelton, K. K., Frick, P. J., & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(3), 317-329.
- Shelton, K. H., & Harold, G. T. (2007). Marital Conflict and Children's Adjustment: The Mediating and Moderating Role of Children's Coping Strategies. *Social Development*, 16(3), 497-512. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00400.x
- Shelton, K. H., & Harold, G. T. (2008). Pathways between interparental conflict and adolescent psychological adjustment. Bridging links through children's cognitive appraisals and coping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 28(4), 555-582. doi:10.1177/0272431608317610
- Shepard, W. (1980). Mothers and fathers, sons and daughters: Perceptions of young adults. *Sex Roles*, 6(3), 421-433.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., Radu, P., Blechert, J., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. *Journal of Experimental Psychology. General*, 143(1), 163-81. doi:10.1037/a0030831



- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 381-395.
- Siffert, A. & Schwarz, B. (2011). Parental conflict resolution styles and children's adjustment: children's appraisals and emotion regulation as mediators. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(1), 21–39. doi:10.1080/00221325.2010.503723
- Siffert, A., Schwarz, B., & Stutz, M. (2012). Marital Conflict and Early Adolescents' Self-Evaluation: The Role of Parenting Quality and Early Adolescents' Appraisals. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 749–763. doi:10.1007/s10964-011-9703-1
- Sighinolfi, C., Norcini Pala, A., Chiri, L. R., Marchetti, I., & Sica, C. (2010). Difficulties in emotion regulation scale (DERS): the Italian translation and adaptation. *Psicoterapia Cognitiva Comportamentale*, 16(2), 141-170.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869–80. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14669901>
- Simons, R. L., Lin, K.-H., Gordon, L. C., Brody, G. H., Murry, V., & Conger, R. D. (2002). Community Differences in the Association Between Parenting Practices and Child Conduct Problems. *Journal of Marriage and Family*, 64, 331–345.
- Skopp, N. A., McDonald, R., Jouriles, E. N., & Rosenfield, D. (2007). Partner aggression and children's externalizing problems: maternal and partner warmth as protective factors. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 459–67. doi:10.1037/0893-3200.21.3.459

Slade A, Aber JL, Berger B, Bresgi I, Kaplan M. City University of New York; 2003.

The Parent Development Interview – Revised. Unpublished manuscript.

Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain-Specific Antecedents of Parental Psychological Control and Monitoring: The Role of Parenting Beliefs and Practices. *Child Development*, 73(2), 563–580.

Smith, W. J., Harrington, K. V., & Neck, C. P. (2000). Resolving conflict with humor in a diversity context. *Journal of Managerial Psychology*, 15(6), 606-625.

Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. En S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.

Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyckx, K., & Goossens, L. (2006). Parenting and adolescent problem behavior: An integrated model with adolescent self-disclosure and perceived parental knowledge as intervening variables. *Developmental Psychology*, 42, 305-318.

Southam-gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189–222.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. doi:10.1007/s10648-005-3950-1

Sprecher, S., & Regan, P. C. (2002). Liking some things (in some people) more than others: Partner preferences in romantic relationships and friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(4), 463-481.

- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. M., John, O. P., & Gross, J. J. (2009). The social costs of emotional suppression: a prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–97. doi:10.1037/a0014755
- Staal, I. I. E., van den Brink, H. A. G., Hermanns, J. M. A., Schrijvers, A. J. P., & van Stel, H. F. (2011). Assessment of parenting and developmental problems in toddlers: development and feasibility of a structured interview. *Child: Care, Health and Development*, 37(4), 503–11. doi:10.1111/j.1365-2214.2011.01228.x
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072–1085.
- Steele, R. G., Nesbitt-Daly, J. S., Daniel, R. C., & Forehand, R. (2005). Factor Structure of the Parenting Scale in a Low-Income African American Sample. *Journal of Child and Family Studies*, 14(4), 535–549. doi:10.1007/s10826-005-7187-x
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 269-286). New York: Guilford Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: New Perspectives From Brain and Behavioral Science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2009). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders.

- Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 1–9. doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60, 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., & Mounts, N. S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770. doi:10.2307/1131416
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Clinical Psychology*, 52, 83–110.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19–36.
- Stewart, S. M., & Bond, M. H. (2002). A critical look at parenting research from the mainstream: Problems uncovered while adapting Western research to non-Western cultures. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 379–392.
- Stice, E., & Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 31, 322–334. doi:10.1037/0012-1649.31.2.322

- Stocker, C. M., Richmond, M. K., Low, S. M., Alexander, E. K., & Elias, N. M. (2003). Marital Conflict and Children's Adjustment: Parental Hostility and Children's Interpretations as Mediators. *Social Development*, 12(2), 141–196.
- Stollak, G. E., Scholom, A., Kallman, J., & Saturansky, C. (1973). Insensitivity to Children: Responses of Undergraduates to Children in Problem Situations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1(2), 169–180.
- Strage, A., & Brandt, T. S. (1999). Authoritative Parenting and College Students' Academic Adjustment and Success. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 146–156.
- Strick, M., Holland, R. W., van Baaren, R. B., & van Knippenberg, A. (2009). Finding comfort in a joke: Consolatory effects of humor through cognitive distraction. *Emotion*, 9(4), 574–8. doi:10.1037/a0015951
- Strohschein, L., Gauthier, A. H., Campbell, R., & Kleparchuk, C. (2008). Parenting as a Dynamic Process: A Test of the Resource Dilution Hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 70, 670–683.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Boker, S. M., & Cummings, E. M. (2004). Interparental Discord and Parenting: Testing the Moderating Roles of Child and Parent Gender. *Parenting*, 4(4), 361–380. doi:10.1207/s15327922par0404\_7
- Sturge-apple, M. L., Davies, P. T., Cicchetti, D., & Manning, L. G. (2012). Interparental violence, maternal emotional unavailability and children's cortisol functioning in family contexts. *Developmental Psychology*, 48(1), 237–249. doi:10.1037/a0025419. Interparental

- Sturge-apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). Hostility and withdrawal in marital conflict: Effects on parental emotional unavailability and inconsistent discipline. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 227–238. doi:10.1037/0893-3200.20.2.227.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). Impact of hostility and withdrawal in interparental conflict on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77(6), 1623–41. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00963.x
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. a, Cummings, E. M., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: the explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 44(6), 1678–90. doi:10.1037/a0013857
- Sturge-Apple, M. L., Skibo, M. A., & Davies, P. T. (2012). Impact of Parental Conflict and Emotional Abuse on Children and Families. *Partner Abuse*, 3(3), 379–400. doi:10.1891/1946-6560.3.3.379
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliewer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between Sadness and Anger Regulation Coping, Emotional Expression, and Physical and Relational Aggression among Urban Adolescents. *Social Development*, 19(1), 30–51. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00531.x
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *Career Development Quarterly*, 47, 337–347.
- Symonds, P. M. (1939). *The Psychology of Parent-Child Relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts

- Tam, K.-K., Chan, Y.-C., & Wong, C.-K. M. (1994). Validation of the Parenting Stress Index among Chinese mothers in Hong Kong. *Journal of Community Psychology*, 22, 211–223.
- Taylor, R. D., Roberts, D., & Jacobson, L. (1997). Stressful Life Events, Psychological Well-Being, and Parenting in African American Mothers. *Journal of Family Psychology*, 11(4), 436–446.
- Tejeda, M. M., García, R. R., González-forteza, C., & Palos, P. A. (2012). Propiedades psicométricas de la escala “Dificultades en la Regulación Emocional” en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental*, 35(6), 521–526.
- Terra, L., Hauck, S., Schestatsky, S., Fillipon, A. P., Sanchez, P., Hirakata, V., & Ceitlin, L. H. (2009). Confirmatory factor analysis of the Parental Bonding Instrument in a Brazilian female population. *Australasian Psychiatry*, 43(4), 348–354.
- Teti, D. M., O'Connell, M. A., & Reiner, C. D. (1996). Parenting Sensitivity, Parental Depression and Child Health: The Mediational Role of Parental Self-Efficacy. *Early Development and Parenting*, 5(4), 237-250.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* (Monographs of the Society for Research in Child Development) (Vol. 59, pp. 25-52).
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I., & Hampes, W. P. (1997). Psychological Health and Sense of Humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53(6), 605–619.

- Torres, V., & Feldman, L. (2009). Validación Preliminar del Cuestionario de Estilos de Humor en Trabajadores y Trabajadoras de la Salud . Caso Venezuela. *Ciencia y Trabajo*, 11(31), 9–13.
- Tortella-Feliu, M., Morillas-Romero, A., Balle, M., Bornas, X., Llabrés, J., & Pacheco-Unguetti, A. P. (2014). Attentional control, attentional network functioning, and emotion regulation styles. *Cognition & Emotion*, 28(5), 769–80. doi:10.1080/02699931.2013.860889
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.
- Trenas, R., Félix, A., & Cabrera, H. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20, 691.
- Trenas, A. F. R., Osuna, M. J. P., & Cabrera, J. H. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis Y Modificación de Conducta*, 38(157-158), 59–69.
- Trumpeter, N. N., Watson, P. J., O’Leary, B. J., & Weathington, B. L. (2008). Self-Functioning and Perceived Parenting: Relations of Parental Empathy and Love Inconsistency With Narcissism, Depression, and Self-Esteem. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 51–71.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311–333. doi:10.1007/s10902-006-9015-4



- Tull, M. T., Barrett, H. M., Mcmillan, E. S., & Roemer, L. (2007). A Preliminary Investigation of the Relationship Between Emotion Regulation Difficulties and Posttraumatic Stress Symptoms. *Behavior Therapy*, 38, 303–313.
- Tull, M. T., Gratz, K. L., Latzman, R. D., Kimbrel, N. a., & Lejuez, C. W. (2010). Reinforcement Sensitivity Theory and emotion regulation difficulties: A multimodal investigation. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 989–994. doi:10.1016/j.paid.2010.08.010
- Tull, M. T., & Roemer, L. (2007). Emotion Regulation Difficulties Associated with the Experience of Uncued Panic Attacks: Evidence of Experiential Avoidance, Emotional Nonacceptance, and Decreased Emotional Clarity. *Behavior Therapy*, 38, 378–391.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284–288.
- Turner, C. M., Psych, M. C., & Barrett, P. M. (1998). Adolescent Adjustment to Perceived Marital Conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 7(4), 499–513. doi:1062-1024/98/1200-0499\$15.00/0
- Tuttle, A. R., Knudson-martin, C., & Kim, L. (2012). Parenting as Relationship : A Framework for Assessment and Practice. *Family Relations*, 51(1), 73–90.
- Uji, M., Tanaka, N., Shono, M., & Kitamura, T. (2006). Factorial structure of the parental bonding instrument (PBI) in Japan: a study of cultural, developmental, and gender influences. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 115–32. doi:10.1007/s10578-006-0027-4

- Underwood, M. K., Beron, K. J., Gentsch, J. K., Galperin, M. B., & Risser, S. D. (2008). Family correlates of children's social and physical aggression with peers: Negative interparental conflict strategies and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 549–562. doi:10.1177/0165025408097134
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Van den Akker, A. L., Deković, M., Asscher, J. J., Shiner, R. L., & Prinzie, P. (2013). Personality types in childhood: relations to latent trajectory classes of problem behavior and overreactive parenting across the transition into adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 750–64. doi:10.1037/a0031184
- Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. a. (2004). Some Psychometric Properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 283–298. doi:10.1027/1015-5759.20.4.283
- Veselka, L., Schermer, J. A., Martin, R. A., Cherkas, L. F., Spector, T. D., & Vernon, P. A. (2010). A Behavioral Genetic Study of Relationships Between Humor Styles And The Six HEXACO Personality Factors. *Europe's Journal of Psychology*, 3, 9–33.
- Vieno, A., Nation, M., Pastore, M., & Santinello, M. (2009). Parenting and antisocial behavior: A model of the relationship between adolescent self-disclosure, parental closeness, parental control, and adolescent antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 45, 1509-1519. doi:10.1037/a0016929

- Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. D., Pastore, M., & Santinello, M. (2010). Social capital, safety concerns, parenting, and early adolescents' antisocial behavior. *Journal of Community Psychology*, 38(3), 314-328.
- Wang, M., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., & Willett, J. B. (2011). Trajectories of Family Management Practices and Early Adolescent Behavioral Outcomes. *Developmental Psychology*, 47(5), 1324–1341. doi:10.1037/a0024026
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A Secure Base From Which to Explore Close Relationships. *Child Development*, 71(1), 164–72.
- Webster-Stratton, C., & Spitzer, A. (1991). Development, Reliability, and Validity of the Daily Telephone Discipline Interview. *Behavioral Assessment*, 13, 221–239.
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21(4), 616–21. doi:10.1037/a0016669
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. (1992). Some Consequences of Early Harsh Discipline: Child Aggression and a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Development*, 63, 1321–1335.
- Whaley, S. E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing Interactions Between Anxious Mothers and Their Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(6), 826–836.
- Wilhelm, K., Niven, H., Parker, G., & Hadzi-Pavlovic, D. (2004). The stability of the Parental Bonding Instrument over a 20-year period. *Psychological Medicine*, 34, 1–7. doi:10.1017/S0033291704003538

- Williamson, H. C., Bradbury, T. N., Trail, T. E., & Karney, B. R. (2011). Factor analysis of the Iowa family interaction rating scales. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 993–9. doi:10.1037/a0025903
- Wilson, S., & Durbin, C. E. (2012). Parental personality disorder symptoms are associated with dysfunctional parent-child interactions during early childhood: a multilevel modeling analysis. *Personality Disorders*, 3(1), 55–65. doi:10.1037/a0024245
- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- Winter, M. A., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2010). Children's security in the context of family instability and maternal communications. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 131–142. doi:10.1353/mpq.0.0043.
- Winter, M. A., Davies, P. T., Hightower, A. D., & Meyer, S. C. (2006). Relations among family discord, caregiver communication, and children's family representations. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 348–51. doi:10.1037/0893-3200.20.2.348
- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521–532.
- Wood, J. J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(1), 73–87. doi:10.1007/s10578-006-0021-x

- Wood, J. J., Mcleod, B. D., Sigman, M., Hwang, W., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory , empirical findings , and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134–151.
- Xin, Z., Chi, L., & Yu, G. (2009). The relationship between interparental conflict and adolescents’ affective well-being: Mediation of cognitive appraisals and moderation of peer status. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 421–429. doi:10.1177/0165025409338442
- Yahav, R. (2007). The relationship between children’s and adolescents’ perceptions of parenting style and internal and external symptoms. *Child: Care, Health & Development*, 33, 460-471. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00708.x
- Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Ladouceur, C. D. (2008). Maternal socialization of positive affect: the impact of invalidation on adolescent emotion regulation and depressive symptomatology. *Child Development*, 79(5), 1415–31. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01196.x
- Yap, M. B. H., Allen, N. B., & Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10(2), 180–96. doi:10.1007/s10567-006-0014-0
- Yap, M. B. H., Schwartz, O. S., Byrne, M. L., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2010). Maternal Positive and Negative Interaction Behaviors and Early Adolescents’ Depressive Symptoms: Adolescent Emotion Regulation as a Mediator. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 1014–1043. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00665.x

- Yeh, C., Chen, M., Li, W., & Chuang, H. (2001). The Chinese version of the Parenting Stress Index: A psychometric study. *Acta Pediátrica*, 90(12), 1470–1478.
- Yu, R., Wang, Z., Qian, F., Jang, K. L., Livesley, W. J., Paris, J.,...Wang, W. (2007). Perceived parenting styles and disordered personality traits in adolescent and adult students and in personality disorder patients. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35, 587-598.
- Zakeri, H., & Karimpour, M. (2011). Parenting Styles and Self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 758–761. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.302
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., ... De Temple, J. M. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental Psychology*, 42(1), 27–37. doi:10.1037/0012-1649.42.1.27
- Zayas, L. H., & Solari, F. (1994). Early Childhood Socialization in Hispanic Families: Context, Culture, and Practice Implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(3), 200–206.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics : JDBP*, 27(2), 155–68. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=3252634&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children' s sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187–205.

- Zeman, J., Shipman, K., & Suyeg, C. (2002). Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393–398.
- Zimet, D. M., & Jacob, T. (2001). Influences of Marital Conflict on Child Adjustment : Review of Theory and Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(4), 319–335.
- Zlomke, K. R., Lamport, D., Bauman, S., Garland, B., & Talbot, B. (2013). Parenting Adolescents: Examining the Factor Structure of the Alabama Parenting Questionnaire for Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23(8), 1484–1490. doi:10.1007/s10826-013-9803-5

# **ANEXOS**





## ÍNDICE

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO 1. Empleo de ecuaciones estructurales desde la perspectiva de ambos modelos.....        | 1   |
| ANEXO 2. Estudio del papel conjunto de ambos modelos.....                                     | 9   |
| ANEXO3: Revisión de instrumentos de <i>Parenting</i> .....                                    | 11  |
| ANEXO 4. Dimensiones recogidas en el modelo formulado.....                                    | 33  |
| ANEXO 5. Ficha de evaluación para jueces. primera ronda técnica Delphi.....                   | 35  |
| ANEXO 6. Primera versión del cuestionario de competencias parentales (CCP).....               | 53  |
| ANEXO 7. Tabla revisión de instrumentos desarrollados en contexto nacional.....               | 63  |
| ANEXO 8. Instrumentos empleados en las tres fases del estudio.....                            | 65  |
| ANEXO 9. Consentimiento informado.....                                                        | 81  |
| ANEXO 10. Ficha d evaluación para jueces. Segunda ronda técnica Delphi.....                   | 83  |
| ANEXO 11. Diferencias en redacción y contenido entre la primera y segunda versión del CCP.... | 93  |
| ANEXO 12. Segunda versión del Cuestionario de Competencias Parentales (CCP).....              | 103 |
| REFERENCIAS.....                                                                              | 109 |



## ANEXO 1. EMPLEO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES DESDE LA PERSPECTIVA DE AMBOS MODELOS

Tabla 1A.1

*Empleo de Ecuaciones estructurales desde la perspectiva Cognitivo Contextual*

| V. I                     | M1                           | + | M2                     | + | M3                   | + | M 4                  | V.D                                                    | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|------------------------------|---|------------------------|---|----------------------|---|----------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conflicto marital</b> | <b>Percepción de amenaza</b> |   | <b>Autoinculpación</b> |   | <b>Afrontamiento</b> |   |                      | <i>Sintomatología internalizante</i>                   | No se cumple el modelo de mediación porque no existe una relación directa significativa entre predictor y variable independiente, mostrando así un efecto indirecto de la variable mediadora: 1) Percepción de amenaza en la relación entre conflicto y evitación del conflicto y 2) autoculpa entre conflicto y las estrategias de sobreimplicación y enmascaramiento. A su vez, 3) evitación del conflicto tiene un efecto indirecto entre percepción de amenaza y sintomatología internalizante y 4) sobreimplicación entre autoculpa y sintomatología. 5) Mediación proactiva y encubrimiento obtienen resultados no significativos (Shelton & Harold, 2008).                                                                                                                                                                                                                                       |
|                          | <b>Percepción de amenaza</b> |   | <b>Autoinculpación</b> |   | <b>Afrontamiento</b> |   | <b>Triangulación</b> | <i>Ambos Procesamientos del modelo y triangulación</i> | Autoculpa, triangulación, percepción de amenaza y estrategias de afrontamiento permanecen estables en el tiempo. A su vez, triangulación predice autoculpa, percepción de amenaza, triangulación y estrategias de afrontamiento (Fosco & Grych, 2010).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                          | <b>Percepción de amenaza</b> |   | <b>Autoinculpación</b> |   |                      |   |                      | <i>Sintomatología Internalizante y externalizante</i>  | Diferente patrón de resultados obtenidos por diferentes investigaciones. Algunos autores encontraron que solamente autoculpa mediaba en la relación entre conflicto y ambos tipos de sintomatología, mientras que percepción de amenaza lo hacía sólo para internalizante (Fosco & Grych, 2007; Gerard, Buehler, Franck, & Anderson, 2005). Otras investigaciones como la llevada a cabo por Grych, Harold y Miles (2003) han observado una única relación de autoculpa con sintomatología externalizante. Además, autores como De-Board, Fosco, Raynor y Grych (2010) también han indicado un efecto moderador de la variable crianza en la relación entre estas variables. Por último, y en consonancia con lo anterior, Grych, Jouriles, Swank, McDonald y Norwood (2000) afirman que percepción de amenaza y autoculpa distinguen mejor que propiedades del conflicto como frecuencia o intensidad. |
|                          |                              |   |                        |   |                      |   |                      | <i>Afecto positivo y negativo</i>                      | Ajuste del modelo para ambos mediadores (Xin, Chi & Yu, 2009).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|  |                              |                        |                             |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|------------------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                              |                        |                             | <i>Comportamiento adaptativo y sintomatología</i> | Percepción de amenaza como mecanismo explicativo de la relación. Concretamente, media de manera parcial entre conflicto y sintomatología internalizante, externalizante y comportamiento adaptativo. Autoculpa media de manera parcial entre conflicto y sintomatología internalizante y, de manera total, en comportamiento adaptativo. Sin embargo, presenta un efecto no significativo en el caso de sintomatología externalizante (Kim, Jackson, Conrad, & Hunter, 2008). |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|  |                              |                        |                             | <i>Agresividad sexual y en las relaciones</i>     | Autoculpa no media en la relación, pero percepción de amenaza sí lo hace para ambos tipos de agresión. No se observan diferencias de ajuste en la relación entre hijos de hogares con alto nivel de conflicto y de bajo nivel. (Kim, Jackson, Hunter & Conrad, 2009).                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|  | <b>Percepción de amenaza</b> | <b>Autoinculpación</b> | <b>Triangulación</b>        | <b>Malestar Emocional</b>                         | <i>Ajuste del hijo (sintomatología internalizante y externalizante)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Percepción de amenaza, autoculpa y malestar median entre conflicto interparental y sintomatología internalizante. Autoculpa, malestar y triangulación conforman mecanismos explicativos para la relación entre conflicto y sintomatología externalizante. Adicionalmente, malestar emocional se relaciona tanto con problemática internalizante como externalizante, y las respuestas emocionales al conflicto median entre el malestar emocional y el ajuste del hijo. Por último, hijos que son expuestos a conflicto crónico, hostil y mal resuelto, presentan mayor probabilidad de ser triangulados durante el conflicto, a sentirse amenazados y a hacer atribuciones de autoculpa. (Fosco & Grych, 2008). |
|  | <b>Percepción de amenaza</b> | <b>Autoinculpación</b> | <b>Malestar Psicológico</b> |                                                   | <i>Problemas académicos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Malestar psicológico media en la relación entre características del conflicto, percepción de amenaza, autoculpa y problemas académicos (Iraurgi, Martínez-pampliega, Iriarte & Sanz, 2011).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|  | <b>Percepción de amenaza</b> | <b>Autoinculpación</b> | <b>Crianza parental</b>     |                                                   | <i>Ajuste del hijo</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Negatividad materna y paterna, percepción de amenaza y autoinculpación, median entre conflicto marital y problemática internalizante. Solo negatividad materna y paterna median para problemática externalizante (Stocker, Richmond, Low, Alexander & Elias, 2003).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|  | <b>Percepción de amenaza</b> | <b>Autoinculpación</b> |                             |                                                   | <i>Autoestima del hijo</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Percepción de amenaza y de la calidad de la crianza parental median en la relación. Resultados no significativos para la variable autoculpa (Siffert, Schwarz & Stutz, 2012).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|  | <b>Percepción de amenaza</b> | <b>Autoinculpación</b> | <b>Regulación emocional</b> |                                                   | <i>sintomatología internalizante y externalizante</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Regulación emocional del hijo media para ambos tipos de sintomatología. Percepción de amenaza para sintomatología internalizante y autoculpa en ninguno de los casos (Siffert & Schwarz, 2011).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                |                                            |                                                                      |                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autoinculpación</b>                                         | <b>Crianza Parental</b>                    |                                                                      | <i>Ajuste académico</i>                               | No mediación pero sí efecto indirecto. Conflicto afecta a problemática externalizante y desempeño académico a través de una crianza negativa y autoculpa (Harold, Aitken & Shelton, 2007).                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Conciencia del conflicto</b>                                | <b>Hostilidad parental hacia el hijo</b>   | <b>Percepción del hijo sobre la hostilidad parental</b>              | <i>Ajuste del hijo</i>                                | Hostilidad parental y conciencia del hijo sobre el conflicto, median entre conflicto marital y percepción de hostilidad parental del adolescente. A su vez, esta percepción de hostilidad media entre hostilidad parental, conciencia del conflicto y sintomatología internalizante y externalizante en el caso de los chicos (Harold & Conger, 1997).                                                                                                                                          |
| <b>Triangulación</b>                                           |                                            |                                                                      | <i>Sintomatología externalizante e internalizante</i> | Triangulación media en la relación entre hostilidad marital y sintomatología internalizante, pero no externalizante (Franck & Buehler, 2007)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Hostilidad materna y paterna hacia el hijo por separado</b> |                                            |                                                                      |                                                       | Percibir hostilidad en ambos padres media entre conflicto marital y sintomatología internalizante del hijo pero no externalizante (Harold, Fincham, Osborne & Conger, 1997).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Crianza parental</b>                                        |                                            |                                                                      | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i> | Atribuciones maritales maladaptativas generan y mantienen negatividad en los contextos maritales lo que reduce el uso de prácticas de crianza de implicación y comunicación adecuada; y aumenta el uso de prácticas punitivas. Crianza media entre conflicto marital e ineficacia en la comunicación madre-hijo y padre hijo (Brody, Arias & Fincham, 1996).                                                                                                                                    |
| <b>Percepciones de las relaciones con la madre y el padre</b>  |                                            |                                                                      | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i> | Percepción de una relación negativa entre madre e hijo media entre la percepción de conflicto y sintomatología internalizante. En el caso de las chicas, percepción de relaciones negativas con el padre también media en el caso de sintomatología externalizante (Osborne & Fincham, 1996)                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Actitudes agresivas</b>                                     | <b>Regulación de sentimientos de rabia</b> | <b>Percepción de la agresividad en las relaciones de sus iguales</b> | <i>Agresividad en las relaciones de pareja</i>        | Ser testigo de agresividad interparental aumenta la probabilidad de que el hijo perciba el uso de la agresión como justificable en sus relaciones de pareja. Se trata de procesos que explican cómo exposición a conflicto interparental lleva a comportamientos abusivos por parte de los chicos en sus relaciones de pareja. Los datos indican que factores intrapersonales e interpersonales (afectivos, cognitivos e iguales) contribuyen a explicar la relación (Kinsfogel & Grych, 2004). |
| <b>Ingresos familiares</b>                                     | <b>Percepción de amenaza</b>               | <b>Autoinculpación</b>                                               | <i>Ajuste del hijo</i>                                | Percepción de amenaza media entre ingresos familiares y ajuste del hijo, no así autoculpa (Lucas-Thompson & Hostinar, 2013).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

*Nota.* V.I= Variable independiente; M1= Mediador 1; M2= Mediador 2; M3= Mediador 3; M4= Mediador 4; V.D= Variable Dependiente

Tabla 1A. 2

*Empleo de Ecuaciones estructurales desde la perspectiva de la Seguridad Emocional*

| V. I                     | M1                           | +                                    | M2 | +                       | M3 | + | M 4 | V.D                                                   | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------------------|----|-------------------------|----|---|-----|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conflicto Marital</b> | <b>Inseguridad Emocional</b> |                                      |    |                         |    |   |     | <i>Sintomatología Internalizante y externalizante</i> | Inseguridad emocional media entre conflicto y sintomatología externalizante e internalizante (sobre todo en niños mayores de 11 años) (Cummings, Schermerhorn, Davies, Goeke-Morey & Cummings, 2006). Se ha observado que este patrón de relaciones se mantiene a lo largo del tiempo (6 años), otorgando aún mayor respaldo a la perdurabilidad de su hipótesis de base a lo largo de diferentes momentos evolutivos del niño, comenzando en la infancia temprana (Cummings, George, McCoy & Davies, 2012). En la misma línea se ha observado cómo niveles altos de conflicto interparental (T1) predicen niveles mas altos de conflicto destructivo (T2) y un aumento de inseguridad emocional y desajuste en el hijo (T2) (Davies, Martin & Cicchetti, 2012). |
|                          |                              |                                      |    |                         |    |   |     | <i>Problemas psicológicos</i>                         | Incremento en la inseguridad emocional del adolescente viene precedida por una experiencia temprana de conflicto interparental. Esta inseguridad sirve como precursor para el desarrollo de sintomatología.De hecho, inseguridad emocional temprana continúa siendo un predictor moderado de la experiencia de inseguridad 5 años después (adolescencia); incluso teniendo en cuenta el género, las experiencias actuales de conflicto y el nivel socioeconómico familiar (Davies, Sturge-Apple, Bascoe & Cummings, 2014).                                                                                                                                                                                                                                       |
|                          |                              |                                      |    |                         |    |   |     | <i>Ajuste escolar</i>                                 | Seguridad emocional de los niños en múltiples contextos familiares sirven como mecanismos subyacentes en la asociación entre conflicto interparental y dificultades en la escuela durante la infancia (Sturge-Apple, Davies, Winter, Cummings & Schermerhorn, 2008).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                          |                              |                                      |    |                         |    |   |     | <i>Desórdenes alimenticios</i>                        | Inseguridad emocional media en la relación entre ambas variables (George, Fairchild, Cummings & Davies, 2014).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          |                              | <b>Apego inseguro con los padres</b> |    | <b>Crianza parental</b> |    |   |     | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i> | Inseguridad emocional y apego inseguro con los progenitores median entre ambos componentes. En el primer caso, asociación más robusta con sintomatología internalizante, mientras que en el segundo con externalizante. Dificultades en la crianza media entre conflicto y apego en la relación con el padre (Davies, Harold, Goeke-Morey & Cummings, 2002).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                       |                                                 |                                               |                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inseguridad Emocional</b>          | <b>Calidad y duración del sueño</b>             |                                               | <i>Problemática emocional y comportamiento en el niño</i>            | Inseguridad emocional media entre conflicto y problemática en el hijo a través de la calidad y duración del sueño. Los resultados se tornan no significativos al eliminar este paso intermedio del modelo (El-Sheikh, Buckhalt, Mark Cummings & Keller, 2007).                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Reactividad emocional</b>          | <b>Representaciones cognitivas del hijo</b>     | <b>Regulación del comportamiento del hijo</b> | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>                | Inseguridad emocional (alta reactividad emocional y representaciones internas hostiles) constituye un mediador parcial y robusto para conflicto marital destructivo y ambos tipos de sintomatología (Davies & Cummings, 1998).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                       |                                                 | <b>Seguridad emocional sobre la crianza</b>   | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>                | Inseguridad emocional del hijo media en la relación entre el conflicto marital y sus sentimientos de seguridad sobre sus padres, con reactividad emocional y representaciones cognitivas haciendo una mayor contribución en la mediación que la regulación del comportamiento. Los resultados sugieren que la seguridad de los hijos sobre las relaciones maritales y padres-hijos son componentes importantes de la arquitectura emocional, sustentando sus respuestas específicas al conflicto (Harold, Shelton, Goeke-Morey & Cummings, 2004). |
| <b>Reactividad Emocional negativa</b> | <b>Percepción de Identidad</b>                  |                                               | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>                | Disputa marital predice reactividad emocional negativa, lo que a su vez predice altos niveles de percepción de identidad. Esta última variable se asocia con niveles posteriores de conflicto marital más bajos. Se observa una percepción de identidad más elevada en hogares con altos niveles de conflicto (Schermerhorn y Cummings, 2005).                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Reactividad Emocional negativa</b> | <b>Desregularización del comportamiento</b>     |                                               | <i>Discordia marital</i>                                             | Mediación total entre conflicto marital (T1), reactividad emocional (T2) y tipo de respuestas aplicadas por el hijo (T2) (Schermerhorn, Cummings, DeCarlo, & Davies, 2007).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Reactividad Emocional negativa</b> | <b>Reactividad en las relaciones de amistad</b> |                                               | <i>Reactividad emocional en las relaciones de pareja y de pareja</i> | Reactividad emocional al conflicto se asocia con reactividad al conflicto en otros contextos de relación (amistad y de pareja) durante la adolescencia. Dificultades en las relaciones con iguales pueden ser debidas a la internalización de inseguridad emocional desarrollada en respuesta al conflicto interparental (Cook, Buehler & Blair, 2013).                                                                                                                                                                                           |
| <b>Problemática externalizante</b>    |                                                 |                                               | <i>Problemática social y conducta prosocial</i>                      | Trayectorias tempranas de problemas de conducta como resultado de conflicto interparental, constituye un mecanismo adicional a través del cual los niños pueden desarrollar problemática social posterior durante la adolescencia (Kouros, Cummings & Davies, 2010).                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|                                                     |                                                                             |                                           |                                       |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                     | <b>Sintomatología depresiva adulta</b>                                      | <b>Inseguridad adulta</b>                 |                                       | <i>Insensibilidad parental</i>                                         | Inseguridad adulta media entre conflicto y sintomatología depresiva adulta para insensibilidad en la crianza. Por otro lado, sintomatología depresiva no media entre conflicto y control psicológico (insensibilidad en la crianza) (Davies, Sturge-apple, Woitach & Cummings, 2009)                                                                               |
| <b>Sintomatología depresiva materna y paterna</b>   | <b>Conflicto abierto</b>                                                    | <b>Conflicto encubierto</b>               |                                       | <i>Sintomatología internalizante en el hijo</i>                        | Apoyo modesto sobre conflicto encubierto como vía de asociación entre síntomas depresivos paternos y sintomatología internalizante del hijo (Keller, Cummings, Peterson & Davies, 2008).                                                                                                                                                                           |
|                                                     | <b>Representaciones internas sobre el conflicto</b>                         | <b>Representaciones internas de apego</b> |                                       | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>                  | Representaciones internas de los hijos sobre las relaciones familiares cómo variables explicativas de la relaciones entre sintomatología depresiva parental y el ajuste de lo hijos (Cummings, Schermerhorn, Keller, & Davies, 2008).                                                                                                                              |
|                                                     | <b>Tácticas de conflicto constructivas y depresivas</b>                     |                                           |                                       | <i>Sintomatología internalizante</i>                                   | Conflicto depresivo media entre disforia paterna y materna, y desajuste en el hijo. Tácticas constructivas no funcionan como mediadores en esta asociación de variables (Du Rocher & Cummings, 2003).                                                                                                                                                              |
|                                                     | <b>Expresividad negativa materna</b>                                        | <b>Expresividad paterna negativa</b>      | <b>Inseguridad emocional</b>          |                                                                        | <i>Directa:</i> Inseguridad emocional media entre expresividad materna y paterna, y sintomatología internalizante en el hijo. <i>Indirecta:</i> Inseguridad emocional media para síntomas depresivos en el caso del padre pero no la madre (Cummings, Cheung, & Davies, 2013).                                                                                     |
| <b>Conflicto marital constructivo y destructivo</b> | <b>Crianza cálida materna</b>                                               | <b>Disciplina inconsistente materna</b>   | <b>Control psicológico materno</b>    | <i>Ajuste en la escuela positivo</i><br><br><i>Ajuste social pobre</i> | Crianza afectuosa materna media entre conflicto constructivo y pobre ajuste social (relación negativa). Ninguna de las tres dimensiones de la crianza recogidas en el modelo media para conflicto (ambos) y ajuste positivo en la escuela (McCoy, George, Cummings, & Davies, 2013).                                                                               |
| <b>Conflicto marital constructivo</b>               | <b>Seguridad Emocional</b>                                                  | <b>Crianza cálida</b>                     |                                       | <i>Comportamiento prosocial en el hijo</i>                             | Seguridad emocional media entre conflicto constructivo y comportamiento prosocial. Mientras, crianza cálida se asocia con conflicto constructivo pero no media para conducta prosocial (McCoy, Cummings, & Davies, 2009).                                                                                                                                          |
| <b>Conflicto marital encubierto</b>                 | <b>Representaciones negativas de las relaciones madre-hijo y padre-hijo</b> |                                           |                                       | <i>Disposiciones del hijo a conductas agresivas hacia los iguales</i>  | Las estrategias de conflicto marital se relacionan significativamente con las estrategias utilizadas por los hijos en su relaciones con iguales. Las representaciones de los hijos sobre las relaciones familiares son un tipo de proceso mediador del efecto del conflicto sobre el funcionamiento socio-emocional del hijo (Du Rocher, Shamir & Cummings, 2004). |
| <b>Hostilidad y Evitación Interparental</b>         | <b>Apoyo de los padres</b>                                                  | <b>Reactividad Manifiesta</b>             | <b>Reactividad subjetiva del hijo</b> | <b>Representaciones del niño</b>                                       | <i>Los tres dominios de respuesta</i><br>Hostilidad interparental se asocia con los tres dominios de respuesta del modelo a lo largo del tiempo. Evitación interparental se asocia con representaciones negativas del hijo, y el afecto de los padres media entre este predictor y reactividad emocional del niño. De lo anterior, se                              |

|                                                                     |                                                                 |              |                 |                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------|-----------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                     |                                                                 |              |                 |                                                        | confirma la hipótesis de sensibilización en el estudio (Davies, Sturge-apple, Winter, Cummings & Farrell, 2006).                                                                                                                                                                           |
|                                                                     | <b>Desacuerdo en la crianza del hijo</b>                        |              |                 | <i>Disciplina inconsistente de la madre y el padre</i> | Desacuerdo en la crianza media para ambas variables predictoras en ambos progenitores                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                     | <b>Disponibilidad emocional de la madre y el padre</b>          |              |                 | <i>Ajuste escolar del hijo</i>                         | Evitación del conflicto predice menos disponibilidad tanto de la madre como del padre. Sin embargo, hostilidad únicamente en el caso de la madre. Además, ambos mediadores se relacionan de manera significativa con un peor ajuste en la escuela (Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006). |
| <b>Triangulación</b>                                                | <b>Reactividad emocional</b>                                    |              |                 | <i>Sintomatología internalizante</i>                   | Reactividad emocional media para problemática internalizante. Adicionalmente, características familiares como apego moderan en la relación (Buehler & Welsh, 2009).                                                                                                                        |
| <b>Agresión interparental</b>                                       | <b>Miedo</b>                                                    | <b>Rabia</b> | <b>Tristeza</b> | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>  | Reacción de miedo único mediador significativo entre agresión y posteriores desajustes en el hijo (Davies, Cicchetti & Martin, 2012).                                                                                                                                                      |
| <b>Desapego y enredos familiares</b>                                | <b>Inseguridad Emocional</b>                                    |              |                 | <i>Sintomatología internalizante y externalizante</i>  | Para ambas variables predictoras, inseguridad emocional media en el caso de sintomatología internalizante pero no externalizante (Davies, Cummings & Winter, 2004).                                                                                                                        |
| <b>Inseguridad sobre las relaciones interparentales</b>             | <b>Problemas de sueño</b>                                       |              |                 | <i>Desempeño académico</i>                             | Problemas para dormir media entre inseguridad y logro académico, principalmente en ámbitos de lectura y de lenguaje (El-Sheikh, Buckhalt, Keller, Cummings & Accebo, 2007).                                                                                                                |
| <b>Inseguridad en las relaciones interparental y con los padres</b> | <b>Procesamiento negativo de las relaciones con los iguales</b> |              |                 | <i>Ajuste en la escuela</i>                            | Procesamiento negativo de la relación con sus iguales actúa como mediador en la relación para inseguridad en las relaciones interparentales. Inseguridad entre ambos tipos de relaciones se asocian de manera significativa (Bascoe, Davies, Sturge-Apple & Cummings, 2009).               |
| <b>Representaciones inseguras interparental del niño</b>            | <b>Dificultades de atención</b>                                 |              |                 | <i>Ajuste escolar</i>                                  | Dificultades de atención median entre representaciones inseguras y ajuste en la escuela (Davies, Woitach, Winter & Cummings, 2008).                                                                                                                                                        |

Nota. V.I= Variable independiente; M1= Mediador 1; M2= Mediador 2; M3= Mediador 3; M4= Mediador 4; V.D= Variable Dependent



## ANEXO 2: ESTUDIO DEL PAPEL CONJUNTO DE AMBOS MODELOS

Tabla 2.1

*Resultados obtenidos por investigación que han medidos ambos enfoques teóricos de manera simultánea*

| AUTORES                                          | EDAD  | RESULTADOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Turner, Psych, Clin y Barret (1998)           | 12-16 | En su investigación midieron los componentes de autculpa y amenaza (Modelo Cognitivo-Contextual) y el apego (Teoría de la Seguridad Emocional) como variables mediadores entre el conflicto y el desajuste en hijos adolescentes. Los resultados obtenidos indicaron que la autculpa y amenaza mediaban tanto para sintomatología internalizante como externalizante en chicas, y únicamente para sintomatología internalizante en chicos. Además se observó que el apego seguro se relacionaba de manera negativa con problemas de ajuste.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2. Davies y Windle (2001)                        | 15-17 | Mide los factores contextuales de ambos modelos por ser similares al tener en cuenta elementos intrapersonales y familiares como moderadores. Los resultados indican que la relación entre conflicto marital con sintomatología depresiva y conductas delictivas durante la adolescencia están moderados por diferencias individuales estables: temperamento, historias de problemática de comportamiento y valoraciones sobre el apoyo familiar; indicando que el efecto moderador de factores distales varían complejamente en términos de duración y curso. Apoyo parcial a que dificultades en temperamento se relacione con mayores vulnerabilidades a los efectos del conflicto, lo cual es consistente con los postulado por ambas teorías.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3. Davies, Harold, Goeke-Morey y Cummings (2002) | 11-14 | Su objetivo es comparar y contrastar los procesos específicos de respuesta propuestos como mediadores por ambos modelos en la relación entre conflicto y sintomatología del hijo. Sus resultados indican cómo inseguridad emocional media entre conflicto y problemática internalizante y externalizante, mientras que percepción de amenaza y autoinculpación no median en la relación cuando seguridad emocional es incluida dentro del modelo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 4. Mann y Gilliom (2004)                         | 19    | En su estudio llevado a cabo con estudiantes universitarios mostraron como los componentes de ambos modelos (evaluaciones cognitivas e inseguridad emocional) juegan un papel mediador importante en el ajuste de esta población. No observaron relaciones significativas entre ambos componentes, sugiriendo que tal vez éstos son más independientes de lo que los modelos sugieren.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 5. Buehler, Lange y Franck (2007)                | 11-14 | En un estudio longitudinal llevado a cabo con preadolescentes-adolescentes de entre 10 y 14 y sus padres se observó que la desregularización emocional se vinculada al conflicto y la internalización de sentimientos mediaban para sintomatología internalizante (componentes de la seguridad emocional) y hostilidad marital, mientras que la percepción de amenaza y autculpa (modelo cognitivo-contextual) en sintomatología externalizante. Sus resultados parecen indicar que los componentes de ambos modelos son redundantes y se superponen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 6. Atkinson, Dads, Chipuer y Dave (2009)         | 10-16 | Estudio centrado exclusivamente en el análisis del papel de la percepción de amenaza en la relación entre conflicto y ajuste. Argumentan que, a pesar de tratarse de un elemento común básico y especialmente relevante, poco se sabe de las razones que llevan a un hijo a percibir o no como amenazante un conflicto, así cómo la manera en la que los diferentes tipos o estilos de amenaza se relacionan de manera específica con el ajuste del hijo. Para ello, llevan a cabo un estudio que busca medir el papel mediador que cuatro posibles amenazas desempeñan, dos identificadas en el Modelo Cognitivo-Contextual y otras dos en la Teoría de la Seguridad Emocional: Verse inmerso dentro del conflicto y escalada (Modelo 1), miedo a una posible ruptura de la pareja y a que el conflicto altere/afecte las relaciones padres-hijos (Modelo 2). Verse inmerso y percibir que puede peligrar la relación de apego con el progenitor media entre conflicto y sintomatología. Escalada y miedo a una ruptura no median. |

|                                                                |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. Siffert y Schwarz (2011)                                    |       | Proponen un modelo con los componentes de percepción de amenaza, autoculpa y regulación emocional como mediadores del estilo de resolución de conflicto y sintomatología externalizante e internalizante. Los resultados indicaron que la regulación emocional mediaba entre el modo en que los padres resuelven el conflicto y ambos tipos de sintomatología, mientras que, la percepción de amenaza lo hacía únicamente para sintomatología externalizante y la variable autoculpa en ninguno de los dos casos. |
| 8. López Larrosa, Sánchez Souto y Mendiri Ruiz del Alda (2012) | 11-18 | En su investigación defienden la relevancia de las dimensiones frecuencia e intensidad (mas que el resto) sobre su impacto en las cogniciones, emociones y comportamientos. Niveles altos de intensidad, frecuencia y baja resolución definen un estilo de conflicto destructivo lo que se traduce en una mayor percepción de amenaza, autoinculpación e inseguridad. En el caso de este último componente, niveles más altos entre los chicos de mas edad.                                                       |
| 9. Goeke-Morey, Papp y Cummings (2013)                         | 8-19  | En su estudio, observaron cómo historia de conflicto se relaciona con niveles mas altos de amenaza, autoculpa, reactividad emocional y escepticismo para la resolución. Esto puede reflejar que no es solo el factor edad, si hay una historia previa de conflicto el impacto no decrece al crecer sino que aumenta. Ambos, los mas jóvenes y los más mayores, son susceptibles a verse afectados.                                                                                                                |

### ANEXO3: REVISION DE INSTRUMENTOS DE PARENTING

A continuación se presenta la relación de instrumentos revisados. La información recogida en la tabla ha sido exclusivamente recabada a través de artículos originales focalizados en la descripción del desarrollo de la prueba y de artículos psicométricos centrados en el estudio de las bondades del instrumento. En aquellos casos en donde no haya sido posible acceder al artículo original, en primer lugar se incluye la referencia del artículo psicométrico revisado y en segundo, la referencia original de los autores en cursiva. Por último, al final de la tabla se incluye una descripción de los términos y códigos utilizados en la siguiente tabla.

Tabla 3

*Revisión de Auto-informes relacionados con la medición y evaluación de diferentes aspectos vinculados a la crianza paternal*

| INSTRUMENTO                                    | AUTOR/ES                        | E.H        | INF    | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | ESCALAS FACTORES                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Nº Y F                | F                                 | V           |
|------------------------------------------------|---------------------------------|------------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------|
| A PARENT CHILD RELATIONS QUESTIONNAIRE<br>✓    | Roe y Siegelman (1963)          | ADU        | H (PS) | Busca obtener una medida retrospectiva de la percepción de los hijos (de cuando eran menores de 12 años) sobre el comportamiento característico de los padres y madre hacia ellos. Mismo ítems para ambos progenitores.<br><br>Los ítems hacen referencia a comportamientos específicos, no a actitudes, con el objetivo de reducir algunas de las dificultades que se derivan de los datos retrospectivos.<br><br>“Mi madre se oponía a que llegase tarde a la hora de comer” | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamientos caracterizados por ser afectuosos, protectores, exigentes, de rechazo, de descuido, negligentes y causales</li> <li>Recompensa simbólica de amor, recompense de objeto directo, sanción simbólica de amor y de objetos directos</li> </ul> | 100; EGDV(5)          | ND                                | D<br>C<br>P |
| A TOOL TO MEASURE PARENTING SELF-EFFICACY<br>✓ | Kendall y Bloomfield (2004)     | >6         | AP     | Mide creencias de autoeficacia vinculadas a la crianza. Herramienta para la evaluación de programas centrados en la crianza o paternidad.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Afecto/ Emoción</li> <li>Juego</li> <li>Empatía / Comprensión</li> <li>Rutinas / Objetivos</li> <li>Control</li> <li>Límites</li> <li>Presiones</li> <li>Aceptación</li> <li>Aprendizaje / Conocimiento</li> </ul>                                         | 82; EGDA (10)         | SS- .80-.89                       | C<br>CR     |
| ACTIVELY PARENTING PRACTICES SCALE             | Davison, Cutting y Birch (2003) | EP (7 - 9) | AP     | Se centra en la manera en la que los padres promueven la actividad física en su hijas a través de sus prácticas de crianza.<br><br>“¿Cómo es de importante para ti estar activamente implicado en las actividades deportivas de tu hija?”                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo logístico a las actividades de las hijas</li> <li>Modelamiento explícito de los padres</li> </ul>                                                                                                                                                    | 7; EGFR (4), EGDI (4) | SS .69 a .74 (P)<br>.61 a .75 (M) | CC          |

|                                              |                                                                                        |                |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                    |                       |               |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|---------------|
| ADULT ADOLESCENT PARENTING INVENTORY II<br>√ | Conners, Whiteside-Mansell, Deere, Ledet y Edwards (2006)<br><br>(Bawlek Y Keene 1989) | ND             | ADU<br>A | Mide actitudes hacia la crianza de adultos y adolescentes (independientemente de si son padres o no). Su objetivo es poder identificar adolescentes y adultos en riesgo de poder desarrollar comportamientos de crianza inadecuados o destructivos. Proporciona un índice de riesgos vinculados a una práctica negligente y de abuso.<br><br>“Se debe esperar que lo niños pueda comer solos a los 12 meses”<br>“Los niños paran de llorar más rápido si se les ignora” | <ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de empatía</li> <li>Expectativas Inapropiadas</li> <li>Valores sobre el castigo físico</li> <li>Cambio de roles</li> <li>Poder de opresión e independencia</li> </ul>                                                                                                   | 40;<br>EGDA<br>(5) | I-.85<br>SS .50 a .79 | CG<br>C<br>D  |
| ALABAMA PARENTING QUESTIONNAIRE              | Essau, Sasagawa y Frick (2006)<br><br>(Frick, 1991)                                    | PE<br>A        | AP<br>H  | Mide las prácticas parentales a través de 5 dimensiones relevantes en la etiología y tratamiento de los problemas de conductas externalizantes en niños.<br><br>“El castigo que impones a tu hijo depende de tu estado de humor”                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Crianza Positiva</li> <li>Implicación Parental</li> <li>Paternidad Positiva</li> <li>Supervisión /Monitorización</li> <li>Disciplina Inconsistente</li> <li>Castigo Físico (7 ítems de prácticas específicas de disciplina)</li> </ul>                                        | 42;<br>EGFR<br>(5) | SS .45 a .88          | CR<br>CG<br>D |
| AUTHORITATIVE PARENTING INDEX<br>√           | Jackson, Henriksen y Foshee (1998)                                                     | EP             | H<br>(M) | Mide aquellos comportamientos maternos o (cuidadoras primarias) receptivos y de demanda desde la percepción de los hijos.<br><br>Muestra multiétnica. Desde Sexto a Décimo curso.<br><br>“Ella siempre me está diciendo qué es lo que debo hacer”                                                                                                                                                                                                                       | Comportamientos receptivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo paterno</li> <li>Aceptación</li> <li>Implicación</li> <li>Intrusión</li> </ul> Comportamientos intrusivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisión</li> <li>Control asertivo</li> <li>Monitoreo</li> <li>Permisividad</li> </ul> | 16;<br>EGDP<br>(4) | I SS .65-.90          | C             |
| AUTHORITATIVE PARENTING QUESTIONNAIRE<br>√   | Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling (1992)                                         | A              | H<br>PS  | Mide el estilo democrático/de autoridad (Baumrind) a través de la percepción de los hijos adolescentes.<br><br>“Puedo contar con ella para que me ayude así tengo cualquier tipo de problema”                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aceptación/Implicación</li> <li>Estricto/Supervisión</li> <li>Otorgar autonomía psicológica</li> </ul>                                                                                                                                                                        | 22; ND             | SS. 74-.88            | ND            |
| AVAILABLE TIME SCALE                         | Cherry, Orme y Rodes (2009)                                                            | <18            | M        | Evalúa como los padres de acogida anticipan el tiempo que van a dedicar para las tareas relacionadas con la crianza. La cantidad del tiempo en que el padre está disponible para dedicar en estas actividades.<br><br>“Ir al colegio para hablar con los profesores de los niños”                                                                                                                                                                                       | Unidimensional                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 20;<br>EGFR(5)     | ND                    | CG<br>C<br>CG |
| CHILD REARING QUESTIONNAIRE                  | Paterson y Samson (1999)                                                               | PE-EP<br>(5-6) | AP       | Mide la crianza parental desde una perspectiva basada en los comportamientos de los padres y madres.<br><br>“Le explico a mi hijo las consecuencias de su comportamiento”                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo Parental</li> <li>Castigo</li> <li>Explicación</li> <li>Obediencia</li> </ul>                                                                                                                                                                                           | 30;<br>EGFR<br>(5) | SS. .60 a .84         | ND            |

|                                       |                                                                                  |      |        |                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                       |    |      |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|------|
| CHILD-REARING PRACTICES QUESTIONNAIRE | Dielman, Cattell, Lepper y Rhoades(1971)<br><br>Barton, Dielman y Cattell (1977) | 6-18 | AP (M) | Mide la relación de las prácticas de crianza maternas con los problemas de ajuste en los hijos. Dar respuesta a la falta de un adecuado instrumento con el que poder medir las dimensiones recogidas en el instrumento.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.        | Madre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Castigo físico alto/Razonamiento bajo</li> <li>• Bajo uso de recompensas y alabanzas</li> <li>• Control del comportamiento alto</li> <li>• Afecto alto/ Libre expresión de la agresividad</li> <li>• Demostración de afecto</li> <li>• Inadecuado control del comportamiento</li> <li>• Promoción de la dependencia</li> <li>• Bajo control materno</li> <li>• Estructura familiar matriarcal</li> <li>• Bajo ajuste familiar</li> <li>• Inadecuado ajuste de roles</li> <li>• Falta de autoconfianza maternal</li> <li>• Disciplina estricta</li> <li>• Disciplina democrática temprana</li> </ul> Padre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina democrática temprana</li> <li>• Alto uso de recompense y alabanza</li> <li>• Promoción de Independencia</li> <li>• Preferencia hacia los hijos más mayores</li> <li>• Alto uso de razonamientos</li> <li>• Estructura familiar patriarcal</li> <li>• Alto control del comportamiento (Autoritario)</li> <li>• Demostración de afecto</li> <li>• Baja Disciplina</li> <li>• Fomento del éxito escolar</li> </ul> | 91; ND                | ND | P    |
| CHILD REARING SURVEY QUESTIONNAIRE    | Banta, Walder y Eron (1963)<br><br>(Sear, Maccoby,y Levin, 1957)                 | EP   | AP     | Cada progenitor por separado puntúa de manera independiente los comportamientos y características del otro (Primera parte). Mide el grado con el que cada progenitor admite ser poseedor de un rasgo determinado (Segunda parte).<br><br><i>“¿El se disculpa?”</i> | ESCALAS DE JUICIO/CRITERIO (1) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresión Paterna</li> <li>• Agresión Materna</li> <li>• Agresión del hijo en casa</li> <li>• Aislamiento Social del Hijo</li> <li>• <b>Confesarse ante el hijo</b></li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 34; EGFR (5), Y/N (3) | ND | CG D |



|                                                |                                                           |             |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                          |              |           |  |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------|-----------|--|
|                                                |                                                           |             |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependencia – Evitación del hijo</li> <li>• Desarmonía parental</li> </ul>                                                                                                                                                                           |                          |              |           |  |
|                                                |                                                           |             |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | ESCALAS DE RESPUESTA (2) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechazo Parental</li> <li>• Castigo parental por agresión</li> <li>• Restricción parental</li> <li>• Aspiraciones parentales sobre el hijo</li> </ul>                                                                       | 34, Y/N (3), EGSV (7)    |              |           |  |
| CHILD-REARING DISAGREEMENTS SCALE              | Jouriles, Murphy, Farris, Smith, Richters y Waters (1991) | PE EP (3-6) | M      | Recoge aquellos temas vinculados a la crianza que generan de manera general mayor desacuerdo. A la hora de responder se les pide que recuerden cuán a menudo ha sucedido tal desacuerdo en los últimos 6 meses.<br><br><i>“Forzar a nuestro hijo a aprender más rápido de lo que le corresponde a su edad”</i> | UNIDIMENSIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                                | 21, EGFR (6)             | I .86        | CC D P    |  |
| CHILDREN REPORT OF PARENTAL BEHAVIOR INVENTORY | Schaefer (1995)                                           | PE A        | H (PS) | Percepción de los hijos sobre los estilos de crianza y la relación con el padre y la madre. Plantea diferentes situaciones de la vida y educación familiar.<br><br><i>“No es muy paciente conmigo”</i>                                                                                                         | 1. Aceptación frente a rechazo<br>2. Autonomía Psicológica frente a Control Parental<br>3. Control firme frente a Control Laxo                                                                                                                                                                | 192; EGDV (3)            | SS .66 a .84 | C CR CG D |  |
|                                                |                                                           |             |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 26 Subescalas que se agrupan en 8 dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía</li> <li>• Autonomía y Amor</li> <li>• Amor</li> <li>• Amor y Control</li> <li>• Control</li> <li>• Control y Hostilidad</li> <li>• Hostilidad</li> <li>• Hostilidad y Autonomía</li> </ul> |                          |              |           |  |
| CHILDREN'S PERCEPTION OF PARENT SCALE<br>√     | Grolnick, Ryan y Deci (1991)                              | EP          | H (PS) | El hijo escoge una de las dos opciones para cada ítem como mejor descripción para su madre o padre. Desarrollada en población urbana y de los suburbios.<br><i>“Algunas madres les dicen siempre a sus hijos lo que tienen que hacer, otras madres prefieren que sus hijos decidan por sí mismos”</i>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo a la autonomía</li> <li>• Implicación</li> </ul>                                                                                                                                                                                               | 21 (11 M) (10P); EGDV(4) | SS .66 a .70 | CG D      |  |
| COLORADO PARENTAL CHILD-REARING PRACTICE SCALE | George y Bloom (1997)                                     | AP H        |        | Se les pide a los sujetos que describan los comportamientos parentales de crianza en dos momentos de sus vidas con el objetivo de examinar la veracidad de los autoinformes como medidas de las prácticas de crianza (Prueba retrospectiva).                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto parental</li> <li>• Punitividad</li> <li>• Control</li> </ul>                                                                                                                                                                                 | 20; (4)                  | ND           | CC        |  |

|                                                              |                                             |                   |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                          |                    |                                  |               |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------|---------------|
| COPARENTING INVENTORY FOR PARENT AND ADOLESCENTS             | Teubert y Pinquart (2011)                   | A                 | AP<br>H  | Tiene en cuenta no solo la Co-crianza, sino las aportaciones propias que cada progenitor realiza en la crianza (Anteriores medidas de coparenting no incluyen esta característica).<br><br><i>“Antes de que mi madre/padre me deje hacer algo importante, habla con mi padre/madre sobre ello.” (H)</i><br><i>“Mi pareja me informe sobre los eventos importantes relacionados con nuestro hijo” (AP)</i>                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperación</li> <li>Conflicto</li> <li>Triangulación</li> </ul>                                                                                                                  | 13;<br>EGDV<br>(4) | SS. >.70                         | CC<br>D<br>CG |
| COPARENTING QUESTIONNAIRE ✓                                  | Margolin, Gordis y John (2001)              | PE-<br>PA         | AP       | Mide varias dimensiones de la co-crianza en padres y madres que viven juntos. Cuánta aprobación da a su hijo/a, cómo y cuándo es castigado y otros aspectos favorables-desfavorables de las prácticas parentales.<br><br><i>“Mi pareja infravalora mi papel de crianza”</i>                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cooperación</li> <li>Triangulación</li> <li>Conflicto</li> </ul>                                                                                                                  | 14;<br>EGFR<br>(5) | SS. .69 A .87                    | CG<br>CC      |
| COPARENTING SCALE                                            | McHale (1997)                               | PE<br>(3-5)       | AP       | Mide cómo padres y madres comparten su rol de crianza con su respectivo compañero. Percepción parental sobre la frecuencia con la que participan en actividades varias relacionadas con la co-crianza y el promover un sentido de familia. Prueba retrospectiva.<br><br><i>“¿Con qué frecuencia cuando usted y su pareja están junto al niño dicen o hacen cosas que promuevan un intercambio afectuosos entre su pareja y el niño? ”Enseñaselo a mama” “deja a papa jugar”</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Integridad familiar</li> <li>Desacuerdo</li> <li>Reprimenda</li> <li>Conflicto</li> </ul>                                                                                         | 16;<br>EGFR<br>(7) | SS-. 59-.82                      | ND            |
| CORNELL PARENT BEHAVIOR INVENTORY                            | Siegelman (1965)                            | EP                | H<br>PS  | Se centra en comportamiento específicos. Los hijos deben indicar el grado de frecuencia en la que sus padres muestran una serie de comportamientos vinculados con 14 dominios de crianza (organizados en tres factores).<br><br><i>“Mi madre/padre me reconfortan y ayudan cuando tengo algún problema”</i>                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo</li> <li>Control encubierto</li> <li>Disciplina</li> </ul>                                                                                                                  | 30,;<br>EGFR(5)    | I SS .70-.82                     | D             |
| DEMOCRACY SCALE                                              | Sturge-Apple, Gondoli, Bonds y Salem (2003) | PA                | H<br>(M) | Mide el grado en que las madres utilizan explicaciones racionales y de inducción para lograr obediencia: Demuestra flexibilidad a la hora de responder a las preocupaciones del adolescente y solicita la implicación del preadolescente en la toma de decisiones.<br><br><i>“Cuándo pregunto por qué tengo que hacer ciertas cosas, mi madre me explica sus razones”</i>                                                                                                       | Unidimensional                                                                                                                                                                                                           | 18;<br>EGFR<br>(4) | I-.86                            | CT<br>CG      |
| ECHELLE GLOBATE DU SENTIMENT DE COMPETENCE PARENTALE (EGSCP) | Meunir y Roskman (2009)                     | PE<br>EP<br>(3-7) | AP       | Mide creencias de autoeficacia en relación a una serie de dominios específicos de crianza y tres constructos cognitivos.<br><br><i>“Soy capaz de sentir cuando mi hijos está comenzando a sentirse angustiado”</i>                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo /Enriquecimiento</li> <li>Disciplina</li> <li>Juego</li> <li>Enseñanza</li> <li>Cuidado instrumental</li> <li>Responsabilidad parental</li> <li>Control Parental</li> </ul> | 37;<br>EGDA<br>(5) | I SS-.56-.84 (M)<br>. 58-.84 (P) | CG<br>D       |

|                                              |                                                                |                    |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                 |                                                      |                |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------|
| ESCALA DE EVALUACION PARENTAL                | Farkas-Klein (2008)                                            | 0-2                | M                            | Mide el grado de satisfacción y sentimientos de autoeficacia en relación a la maternidad, de manera independiente al nivel socioeconómico y al número de hijos.                                                                                                                                                                                                                      | Unidimensional                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 10: EL GDA (10)                                                 | I .85                                                | C D            |
| “Siento que hago un buen trabajo como madre” |                                                                |                    |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                 |                                                      |                |
| FAMILY ASSESSMENT MEASURE ✓                  | Skinner, Steinhauer y Sitarenios (2000)<br><br>(Skinner, 1981) | T                  | AP<br>A<br>H<br>(Min: 10-12) | Tres niveles de medición: Toda la familia (F), Relaciones diádicas (RD) y funcionamiento individual (FI).<br>Proporciona índices sobre las fortalezas y debilidades de la familia en estos tres niveles. Diseñada para contextos clínicos y comunitarios<br>La escala general incluye medidas sobre deseabilidad social y respuestas defensivas.<br><br>No incluye ítems de ejemplo. | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tarea</li><li>• Roles</li><li>• Comunicación</li><li>• Expresión de afecto</li><li>• Implicación</li><li>• Control</li><li>• Valores y Normas familiares</li></ul>                                                                                                                                                     | 50(F), EGDA (4)<br><br>42(RD); EGDA (4)<br><br>42(FI); EGDA (4) | I .93 - .94(F)<br>I .95 - .94(RD)<br>I .89 - .86(FI) | D<br>CG<br>D   |
| GHENT PARENTAL BEHAVIOR SCALE ✓              | Van Leeuwen y Vermulst (2004)<br><br>(Van Leeuwen,1999)        | 7 - 15             | AP<br>H                      | Mide comportamientos de los padres vinculados a la crianza. La formulación de los ítems se centra en comportamientos generales más que específicos.<br><br>Dos versiones: Padres e Hijos.<br><br>Dos factores: Apoyo y Control Negativo.<br><br>“Enseño a mi hijo a obedecer las normas”                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Implicación Parental</li><li>• Monitoreo, Reforzamiento Positivo</li><li>• Resolución de Problemas</li><li>• Disciplina</li><li>• Establecimiento de reglas</li><li>• Castigo de Comportamientos no deseados</li><li>• Disciplina Inconsistente</li><li>• Castigo Duro</li><li>• Ignorar</li><li>• Autonomía</li></ul> | 55; EGFR (5)                                                    | I SS- .70- .80 (7 subescalas)                        | CT<br>CG<br>CC |
| INTENSIVE PARNTING ATTITUDES QUESTIONNAIRE ✓ | Liss, Schiffrin, Mackintosh, Miles-Mclean y Erchull (2013)     | ND                 | M                            | Mide las actitudes (ideologías) maternas sobre la crianza. Centrado en la intensidad con la que viven su maternidad.<br><br>“Me preocupo cuando otra persona es la que está cuidando de mi hijo”                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aceptación del rol parental</li><li>• Disfrute</li><li>• Conocimiento/ Sensibilidad</li><li>• Ansiedad ante la separación</li></ul>                                                                                                                                                                                    | 56, EGDA (6)                                                    | SS .51 a .78                                         | CG             |
| LOEBER YOUTH QUESTIONNAIRE ✓                 | Loeber Farrington, Stouthamer-Loeber y VanKammen, (1998)       | PA<br>A<br>(10-18) | AP<br>H                      | Mide prácticas parentales relacionadas con el desarrollo de comportamientos agresivos y conducta antisocial. Prueba retrospectiva (últimos seis meses). Ambos padres por separado e hijos.<br><br>Padre: ¿Cuántas veces has pensado que tu hijo es un buen chico?<br>Hijo ¿Cuántas veces tu padre y tu hacéis cosas juntos?                                                          | Comunes: <ul style="list-style-type: none"><li>• Actividades compartidas</li><li>• Toque de queda</li><li>• Supervisión</li><li>• Implicación de los padres</li><li>• Implicación de los hijos en la familia</li></ul>                                                                                                                                         | 58 (AP)<br>50 (H); ND                                           | SS. (.50 A .88) (H) (.45 A .87) (P)                  | CC<br>CG       |

|                                           |                                 |             |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                |              |  |
|-------------------------------------------|---------------------------------|-------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------|--|
|                                           |                                 |             |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Hijo/a:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tiempo utilizado con los hijos</li><li>• Estabilidad/Persistencia de la disciplina parental</li><li>• No adecuadas relaciones de amistad del hijo</li><li>• Relaciones padre- hijo</li><li>• Crianza Positiva</li><li>• Implicación de los hijos con sus padre</li></ul> |                                |              |  |
| MANAGEMENT OF CHILDREN’S BEHAVIOR SCALE   | Perepletchikova y Kazdin (2004) | PE-A (2-14) | AP | Evalúa prácticas de crianza relacionadas con problemas de conducta en los hijos. El objetivo de la escala es probar múltiples áreas vinculadas con una crianza inepta.<br><br>“Castigo a mi hijo un día por hacer algo, pero lo ignoro al día siguiente”                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Comunicación Coactiva</li><li>• Disciplina disfuncional</li><li>• Control parental inconsistente</li><li>• Castigo físico</li><li>• Castigo fuerte</li><li>• Reforzamiento negativo de los comportamientos desviados</li><li>• Actitudes parentales negativas</li><li>• Reconocimiento de la buena conducta</li></ul> | 38; EGDP (3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | I-.84                          | CC<br>P<br>C |  |
| MARYLAND ATTITUDE SURVEY                  | Pumroy (1960)                   | PE          | M  | Mide actitudes maternas hacia la crianza de los hijos. Una de sus características principales es la inclusión de un sistema de respuesta “Forced-Choice” como control de la “Deseabilidad Social”.<br><br>No incluye ejemplo de ítem.                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinario</li><li>• Indulgente</li><li>• Protector</li><li>• Rechazo</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                    | 90;PI                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | I SS.62 - .84                  | C            |  |
| Maternal Emotional Style Questionnaire    | Lagacé-Séguin y Coplan (2005)   | PE          | M  | Mide los estilos emocionales de las madres. Conocimiento sobre sus propias emociones y las emociones de sus hijos. Ante una falta de conocimiento de éstas últimas, se observa una disminución en las habilidades para manejar las emociones.<br><br>“Realmente los niños tienen pocas razones por las que estar tristes”<br>“Cuando mi hijo está triste le hago saber que lo entiendo” | <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrenamiento de las emociones</li><li>• Desestimar las emociones</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                           | 22; EGDA(5)                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | SS-.69-.74                     | CG           |  |
| META PARENTING PROFILE QUESTIONNAIRE<br>√ | Kozak y Holden (2006)           | 2-13        | M  | Mide los componentes de Meta-Parenting señalados en su modelo teórico: sobreactuación, respuestas coercitivas antes el mal comportamiento del hijo y laxitud.<br><br>“¿ cuán a menudo hablas con tus amigos sobre las cosas que le están sucediendo a tu hijo?                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Resolución de Problemas</li><li>• Evaluación del hijo</li><li>• Evaluación de las influencias externas</li><li>• Reflejo</li><li>• Anticipación</li></ul>                                                                                                                                                             | 24; EGFR (5)                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | I SS- .64-.77<br>TR SS .61-.80 | C            |  |

|                                                    |                                                                   |        |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |              |                     |       |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------|-------|
| MODIFIED BLOCK CHILD REARING PRACTICES REPORT      | Rickel y Biasati (1982)                                           | ND     | AP     | Mide actitudes, valores, objetivos y comportamientos de los padres relacionados con la crianza de los hijos.<br><br><i>“Creo que los hijos no deberían tener secretos con sus padres”</i>                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianza / Educación</li> <li>• Restricción</li> </ul>                                                                                                                                                                                                   | 40; EGDA (6) | SS- .82 .83         | C CC  |
| MONITORING AND CONTROL QUESTIONNAIRE               | Kotchick, Forehand, Brody, Armistead, Morse, Simon y Clark (1997) | I      | AP (M) | Percepción de las madres sobre su conocimiento de diversos aspectos de la vida de sus hijos. Mide el grado en el que la madre supervisa el comportamiento del hijo.<br><br>En el estudio original: Mujeres con VIH.<br><br><i>“Con cuánta frecuencia usted sabe sobre las calificaciones de su hijo”</i>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Control parental</li> <li>• Estructura parental</li> </ul>                                                                                                                                                                                              | 17 EGFR (4)  | ND                  | CG    |
| MULTICULTURAL INVENTORY OF PARENTING SELF-EFFICACY | Dumka, Prost y Barrera (2002)                                     | A      | AP     | Medida centrada en la percepciones de autoeficacia de los padres a través de preguntas específicas (centradas en tareas parentales ) en vez de evaluaciones globales. Población con nivel adquisitivo bajo.<br><br><i>“¿Qué tan bueno es usted manteniendo una estrecho seguimiento de los que su hijo está haciendo o de con quién está?”</i> | ND                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 17;EGDP (5)  | I SS- . 86 .91      | CG    |
| NIJMEGEN PARENTING QUESTIONNAIRE ✓                 | Solem, Christophersen y Wels (2007)<br><br>(Wels, 1996)           | 6 - 12 | AP     | Mide la experiencia subjetiva de crianza por parte de los padres. Dentro del contexto del programas de tratamiento e intervención.<br><br><i>“ A veces pienso de verdad: Ojala nunca hubiera tenido a este hijo ”</i>                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación</li> <li>• Cambio</li> <li>• Placer</li> <li>• Afrontamiento</li> <li>• Carga</li> <li>• Relación</li> <li>• Problemas</li> <li>• Manejo</li> </ul>                                                                                          | 50; EGDA (5) | SS. .51 a 85        | CG D  |
| P-ABC                                              | McNally, White y Cartwright-Hatton, 2010                          | PE EP  | AP     | Mide creencias de los padres sobre una serie de variables parentales.<br><br><i>“ Mi hijo no me respeta ”</i>                                                                                                                                                                                                                                  | Creencias sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El comportamiento del hijo</li> <li>• Uno mismo como padre</li> <li>• Ignorar el mal comportamiento del hijo</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Consejos para padre profesionales</li> <li>• Uso de la alabanza y la atención</li> </ul> | 30; EGDA (6) | I-.85 SS. 61 A .82  | CV CC |
| PARENT ADOLESCENT COMMUNICATION SCALE ✓            | Barnes y Olson (1985)                                             | A      | H (PS) | Mide aspectos positivos y negativos de la comunicación entre padre e hijo.<br><br><i>“Mi madre/Padre intenta entender mi punto de vista”</i>                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación abierta dentro de la familia</li> <li>• Problemas en la comunicación familiar</li> </ul>                                                                                                                                                   | 20; EGDA(5)  | SS- .78- .87 I. .97 | D CT  |

|                                                            |                                                        |          |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                         |                    |                                          |         |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------|---------|
| PARENT ADULT-CHILD<br>RELATIONSHIP<br>QUESTIONNAIRE        | Peisah, Brodaty,<br>Luscombe, Krok y<br>Amstery (1999) | > 18     | H<br>PS   | Se centra en la relación del hijo con la madre y padre (Por Separado).<br><br>“Si no veo a mi madre en toda la semana me siento culpable”<br>“Me siento como un padre para mi madre”                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Control</li> </ul>                                                                                                               | 13;<br>EGDV<br>(4) | SS.(.82 a .87)<br>(M)<br>(.74 a .87) (P) | C       |
| PARENT AS A TEACHER<br>INVENTORY<br>✓                      | Strom (1972)                                           | PE       | AP        | Se centra en identificar fortalezas y dificultades de los padres en la crianza de sus hijos. Describen sus sentimientos vinculados sobre su interacción con el hijo. Aspectos vinculados a las actitudes y comportamientos parentales que influyen en el desarrollado de los hijos.<br><br>Utilización dentro del contexto de los programas educativos parentales<br><br>“No está bien que mi hijo tenga secretos conmigo” | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creatividad</li> <li>• Frustración</li> <li>• Control</li> <li>• Juego</li> <li>• Enseñanza-Aprendizaje</li> </ul>                                                             | 50;<br>EGYN<br>(4) | I-.76                                    | D       |
| PARENT AS SOCIAL<br>CONTEXT<br>QUESTIONNAIRE               | Skinner, Johnson y<br>Snyder (2005)                    | 8-11     | AP        | Grado de acuerdo de ambos padres en relación a una serie de dimensiones centrales en la crianza que conforman las subescalas del instrumento.<br><br>Subescalas: Se pueden medir tanto desde un nivel bidimensional o de manera independiente cada una de ellas (P) (H).<br><br>“No entiendo a mi hijo muy bien”<br>“Mis padres me hacen saber que me quieren”                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto vs Rechazo</li> <li>• Estructura vs caos</li> <li>• Apoyo a la autonomía vs coerción</li> </ul>                                                                         | 25;<br>EGDV(4)     | II-.78-.88<br>ISS-.64-.70<br>>.70 (M)    | CC      |
|                                                            |                                                        |          | H         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo</li> <li>• Estructura</li> <li>• Caos marcado</li> <li>• Apoyo a la autonomía</li> <li>• Coerción</li> <li>• Rechazo</li> </ul>                                          | 40;<br>EGDV<br>(4) |                                          | CC<br>D |
| PARENT BEHAVIOR<br>IMPORTANCE<br>QUESTIONNAIRE (PBIQ)<br>✓ | Mowder (2000)                                          | PE<br>EP | AP<br>ADU | Mide la importancia de comportamientos específicos con respecto a la crianza parental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apego</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Educación</li> <li>• Bienestar general y protección</li> <li>• Responsividad (Relación causa-efecto)</li> <li>• Sensibilidad</li> </ul> | 38;EGDI<br>(4)     | I .93<br>SS .33 a .80                    | CG      |
| PARENT BEHAVIOR<br>FREQUENCY<br>QUESTIONNAIRE (PBFQ)<br>✓  |                                                        |          |           | Se basa en el PBQ. Sin embargo se centra más en la frecuencia con la que determinados comportamientos parentales aparecen.<br><br>Se ha observado una fuerte correlación entre ambas escalas. Ambos casos se centran en aspectos actitudinales hacia la crianza. Puede ser contestados por padres o por adultos en general.<br><br>No incluye ejemplo de ítem                                                              |                                                                                                                                                                                                                         | 38;EGFR<br>(4)     | I .92<br>SS .33 a .88                    |         |

|                                      |                                                                 |             |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                            |                 |                                                           |               |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------|---------------|
| PARENT BEHAVIOR CHECKLIST            | Fox (1992) )                                                    | PE (1-5)    | M      | Mide los comportamientos y expectativas de padres con hijos en la etapa de infancia temprana. En base a las puntuaciones obtenidas, se puede agrupar las respuestas en los estilos de crianza siguiendo la tipología de Baumrind.<br><br><i>“Mi hijo y yo jugamos juntos”</i>                                                                                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expectaciones</li> <li>Disciplina</li> <li>Educación</li> </ul>                                                                                                     | 100<br>EGDF(4)  | SS-. 82-.97                                               | CC<br>C<br>D  |
| PARENT BEHAVIOR INVENTORY<br>✓       | Weis, O'hare y Robin (1999)                                     | PE-EP       | AP (M) | Escala breve sobre comportamiento parental. Se puede utilizar como auto informe o herramienta de observación. Mide comportamientos específicos durante períodos concretos y recientes. Se centra en las áreas generales identificadas por la bibliografía como relevantes.<br><br><i>“Intento enseñar a mi hijo nuevas cosas”</i>                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo – Compromiso</li> <li>Hostilidad – Coerción</li> </ul>                                                                                                        | 20;<br>EGDA (5) | I-SS .81-.83<br>II- .32-.36<br>TR- SS- .69-.74<br>TR- .43 | CC<br>C<br>CG |
| PARENT CHILD RELATIONSHIP INVENTORY  | Coffman, Wright, y Gottfried (2006)<br><br><i>Gerard (1994)</i> | A           | AP     | Mide cómo los padres perciben la relación con sus hijos y las actitudes que presentan con respecto a la crianza. Mide la calidad de la relación del padre con el hijo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Satisfacción con la crianza</li> <li>Implicación</li> <li>Comunicación</li> <li>Establecimiento de límites</li> <li>Autonomía</li> </ul>                            | 78;EGD A (4)    | TR- .68-.93<br>I SS-. .76-.88                             | CG<br>C       |
| PARENT COGNITION SCALE<br>✓          | Snarr, Smith, Slep y Grande (2009)                              | PE-EP (3-7) | AP (M) | Mide las atribuciones causales hacia la mala conducta del hijo y si éstas son disfuncionales o no como predictores importantes de un pobre funcionamiento familiar. Es una prueba retrospectiva (2 meses).<br><br><i>“Es difícil para mi hijo hacer lo que yo quiera que haga”</i>                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Hijo Responsable</li> <li>Factor causal del padre</li> </ul>                                                                                                        | 30;<br>EGDV(6)  | SS .81 a .90                                              | CG<br>D       |
| PARENT CONCERNS QUESTIONNAIRE<br>✓   | Sheppard (2009)                                                 | <18         | AP (M) | Desarrollado en el contexto de servicios de atención infantil. Diseñado específicamente para padres que pueden presentar problemas en la crianza o problemas en/con el desarrollo de sus hijos. Se centra en la auto-identificación de problemas y su relación con la depresión materna.<br><br>Se les presenta una situación o problema y tienen que decir si lo ven como un problema en su vida actual en base a una escala Likert.<br><br><i>“Mi casa no es lo suficientemente buena para las necesidades de mi familia”</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>5 grandes áreas problemáticas <ul style="list-style-type: none"> <li>Social</li> <li>Salud</li> <li>Relaciones</li> <li>Hijo</li> <li>Padres</li> </ul> </li> </ul> | 37;<br>EGDP (3) | ND                                                        | CC            |
| PARENT DISCIPLINE BEHAVIOR INVENTORY | Hetherington & Clingempeel (1992)                               | A           | AP H   | Mide la frecuencia con la que se producen desacuerdos entre el padre y el hijo.<br><br>No incluye ejemplo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desacuerdo Padre-Hijo</li> <li>Castigo</li> <li>Ceder a la coacción</li> </ul>                                                                                      | 42;<br>EGFR (7) | SS . 63 a .91                                             | ND            |

|                                   |                                                                                                                                    |                 |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                    |               |            |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------|------------|
| PARENT EXPECTATION SURVEY         | Reece (1992)                                                                                                                       | RN (1-3 MES ES) | AP        | Pregunta a los padres cuánto están de acuerdo con respecto a la posibilidad de llevar a cabo una serie de tareas de crianza. Se centra en la crianza temprana. Incluye la opción de respuesta “No aplicable”.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                                                                                                                                                                                                                                    | Unidimensional                                                                                                                                                                                                                                                              | 20; EGDA (4)                                       | I SS- .86-.90 | CC P       |
| PARENT OPINION QUESTIONNAIRE      | Azar y Rohrbeck, (1986)<br><br>Haskett, Scott, Willoughby, Ahern y Nears (2006)<br><br>(Twentyman, Plotkin, Dodge, Rohrbeck, 1981) | PE A            | AP (M)    | Mide las creencias parentales de padres abusivos o en riesgo de desarrollo de prácticas de abuso. Creencias no realistas que el padre mantiene sobre el hijo. Recomendada para la evaluación de competencias parentales y evaluación clínica de padres abusivos.<br><br>“Un niño de tres años normalmente sabe cuándo su madre o padre está enfadado y debería mantenerse fuera de mi camino en esos momentos”                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocuidado</li> <li>• Relaciones familiares y cuidado de los hermanos</li> <li>• Ayuda y afecto hacia los padres</li> <li>• Dejar al hijo solo</li> <li>• Comportamientos y sentimientos apropiados</li> <li>• Castigo</li> </ul> | 80; Y/N                                            | SS .31-.56    | NO CONCLU. |
| PARENT PERCEPTION INVENTORY<br>√  | Glaser, Horne y Myers (1995)<br><br>(Hazzard, Christenson y Margolin, 1983)                                                        | EP-A            | AP H (PS) | Percepción de los hijos sobre el comportamiento parental. Especializado en el contexto de Tratamientos del comportamiento en familias. Identifica: angustia familiar y dificultades padre-hijo.<br><br>“Te ayuda a decidir qué hacer, te ayuda a darte cuenta de cómo resolver tus problemas”                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Madre positivo</li> <li>• Madre negativo</li> <li>• Padre positive</li> <li>• Padre negativo</li> </ul>                                                                                                                            | 18; EGFR(5)                                        | I SS-. 78-.88 | CG D       |
| PARENT PRACTICES SCALE<br>✓       | Strayhorn y Weidman (1988)                                                                                                         | PE              | AP        | Mide patrones de interacción de los padres y madres con sus hijos/. Comportamientos y cogniciones parentales, incluyo tanto los adecuados como los que no lo son.<br><br>“¿Cuántas veces tu hijo hace algo que te irrita y te pone de los nervios?”                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianza parental positive</li> <li>• Crianza parental consistente</li> <li>• Hostilidad</li> <li>• Castigo</li> </ul>                                                                                                              | 34; Sistema de respuesta específico para cada ítem | I. .79        | CC CG      |
| PARENT PROBLEM SOLVING SCALE<br>√ | Peterson, Tremblay, Ewigman y Saldana (2003)                                                                                       | 18m – 4         | M         | Se les presenta 4 situaciones problema que implican a sus hijos y tienen que generar soluciones sin ayudas externas. Más tarde, deben elegir una de las soluciones propuestas como aquella que ellas preferirían llevar a cabo.. Los temas de estas 4 situaciones son: matones de barrio, rabietas, juramentos o maldecir y quedarse sin alimentos. Las soluciones propuestas son codificadas por expertos en base a sus efectividad.<br><br>Desarrollado con población hispana.<br><br>No incluye ítems de ejemplo. | Unidimensional                                                                                                                                                                                                                                                              | 4                                                  | ND            | C          |



|                                                  |                                                                 |                    |                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                     |                             |               |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------|
| PARENT SATISFACTION SCALE                        | Guidubaldi y Cleminshaw (1985)                                  | PA<br>A            | AP              | Mide aspectos vinculados a la satisfacción en la crianza parental.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo de la pareja</li> <li>• Relación Padre-Hijo</li> <li>• Actuación Parental</li> <li>• Disciplina Familiar</li> <li>• Satisfacción Familiar</li> </ul>                                                                                                                       | 50;EGD<br>A (4)     | I-.927<br>SS- .821-<br>.929 | C<br>CT       |
| PARENT SUCCESS INDICATOR                         | Collinswroth, Strom y Strom (1996)                              | PA<br>A<br>(10-14) | AP<br>H<br>(PS) | <p>Identificar cualidades favorables de los padres y detectar aquellos comportamientos que son necesarios perfeccionar.</p> <p>Padres: Indicar propias impresiones.<br/>Hijos: Observaciones de sus padres.</p> <p><i>Padres: "Soy bueno escuchando a mi hijo"</i><br/><i>Hijos: "Mi padre es bueno escuchándome"</i></p>                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Uso del tiempo</li> <li>• Enseñar</li> <li>• Frustración</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Necesidad de información</li> </ul>                                                                                                                          | 60;<br>EGFR<br>(4)  | ND                          | ND            |
| PARENTAL ACCEPTANCE REJECTION QUESTIONNAIRE<br>✓ | Gómez y Rohner (2011)<br><br>(Rohner y Cournoyer, 1975)         |                    | H<br>PS         | <p>Mide la percepción de los hijos en relación al grado de aceptación y rechazo parental recibido durante la niñez. Percepciones vinculadas al trato con el hijo. Cuenta con versión parental en donde los progenitores indican sus propias percepciones en relación a estos dos constructos.</p> <p>Tres versiones: Padres, hijos durante la niñez (En la actualidad) y adultos (Prueba retrospectiva).</p> <p>Pruebas de fiabilidad y validez a lo largo de múltiples culturas.</p> <p><i>"Mi madre/padre me golpeaba incluso cuando no me lo merecía"</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afecto/Apoyo</li> <li>• Hostilidad/Agresión</li> <li>• Indiferencia/Negligencia</li> <li>• Rechazo indiferenciado</li> </ul>                                                                                                                                                     | 60;<br>EGFR<br>(4)  | ND                          | CC<br>CG<br>D |
| PARENTAL ANGER INVENTORY                         | Sedlar y Hansen (2001)<br><br>(MacMillan, Olson y Hansen, 1988) | 2-12               | AP              | <p>Mide los sentimientos paternos de rabia ante el mal comportamiento de los hijos. La versión original de 80 ítems fue desarrollada con población clínica (padres que acudían a terapia por problemas de maltrato hacia los hijos). Se plantean situaciones que pueden ser complicadas en la relación con el hijo.</p> <p><i>"Un hijo se niega a ir a la cama"</i> (Indicar si se trata o no de una situación problemática)</p>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema</li> <li>• Grado de rabia</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                    | 50;EGD<br>C (5)     | I SS. 86. -.91              | CG<br>D       |
| PARENTAL ATTITUDE RESEARCH INSTRUMENT            | (Schaeffer y Bell, 1958)                                        | RN                 | M               | <p>Mide la actitudes de crianza y de la vida familiar como elemento clave en el correcto desarrollo del hijo.</p> <p><i>"Los niños deberían poder estar en desacuerdo con sus padres si sienten que sus ideas son mejores que las de ellos"</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Igualitarismo</li> <li>• No Castigo</li> <li>• Evitar la ternura</li> <li>• Supresión de la Agresión</li> <li>• Falta de voluntad</li> <li>• Autonomía del hijo</li> <li>• Ignorar al niño</li> <li>• Rigurosidad</li> <li>• Intrusión</li> <li>• Expresión de Afecto</li> </ul> | 115;<br>EGDA<br>(5) | ND                          | C<br>CC       |

|                                          |                                                           |    |        |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |             |                 |     |  |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------------|-----|--|
|                                          |                                                           |    |        |                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Infantilización</li><li>• Supresión del Sexo</li><li>• Aceleración del desarrollo</li><li>• Camaradería y compartir</li><li>• Deificación</li><li>• Martirio</li><li>• Fomentar la verbalización</li><li>• Aislamiento de la madre</li><li>• Castigo duro</li><li>• Dependencia de la madre</li><li>• Miedo de dañar al bebe</li><li>• Favorecer dependencia</li><li>• Conflicto Marital</li><li>• Irritabilidad</li><li>• Exclusión de las relaciones externas</li><li>• Rechazo del rol de ama de casa</li><li>• Evitar la comunicación</li><li>• Ignorar al bebe</li><li>• Ascendencia de la madre</li><li>• Desconsideración del marido</li><li>• Aprobación de la actividad</li><li>• Abdicación del Rol Parental</li></ul> |             |                 |     |  |
| HEREFORD PARENT ATTITUDE SURVEY          | Hereford (1963)                                           | ND | AP     | Mide las actitudes de los padres y madre hacia sus hijos.<br><br>Sistema de respuesta “Forced-choice”.<br><br>No incluye ejemplo de ítems.                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Seguridad en el rol parental</li><li>• Causalidad del comportamiento del hijo</li><li>• Entendimiento mutuo</li><li>• Aceptación del comportamiento y sentimientos del hijo</li><li>• Confianza mutua</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 75; EL (5)  | SS. (.68 A .86) | D   |  |
| PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE<br>√    | Buri (1991)                                               | U  | H (PS) | Mide los estilos educativos identificados según la tipología de Baumrind (1971): Permisivo, Autoritario y Democrático/Autoridad. Prueba retrospectiva.<br><br>“A medida que iba creciendo, mi madre me decía a menudo que quería que yo hiciera y que esperaba ella de mí” | <ul style="list-style-type: none"><li>• Autoritario</li><li>• Democrático/Autoridad</li><li>• Permisivo</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 30;ELGD (5) | SS. .77 a .92   | C D |  |
| PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE-REVISED | Alkharusi, Aldhafri, Kazem, Alzubiadi y Al-Bahrani (2011) | A  | H      | Versión abreviada del cuestionario “PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE” descrito anteriormente.                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Autoritario</li><li>• Democrático</li><li>• Permisivo</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 20;ELGA (5) | I SS-. 72 .77   | CG  |  |

|                                 |                               |     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                      |              |                                      |      |
|---------------------------------|-------------------------------|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------|------|
| PARENTAL BONDING INSTRUMENT     | Parker, Tuplin y Brown (1979) | >16 | H (PS)   | <p>Evalúa los recuerdos de los hijos sobre sus progenitores, las experiencias propias sobre la crianza percibida durante los primeros 16 años de vida. Se centra en los estilos de crianza. Se completa con los datos obtenidos de los padres y madres. Medida retrospectiva.</p> <p><i>“Me hablaba en un tono cálido y amistoso”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidado</li> <li>Sobreprotección o Control</li> </ul>                                                                         | 43; EGDV(4)  | ND                                   | C CC |
| PARENTAL CONTROL SCALE          | Rohner y Khaleque (2003)      | ND  | AP ADU H | <p>Mide cómo los padres e hijos perciben y experimentan el control comportamental. En el caso de los niños en la actualidad (Versión para hijos), cuándo eran niños (Versión para adultos) y el control que ejercen sobre el comportamiento de sus hijo en la actualidad (Versión para padres).</p> <p>Las tres versiones incluyen el mismo número de ítems y tipo. Sus puntuaciones van desde 13 a 52:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>13 a 26: control bajo (Permisividad)</li> <li>27 a 39: Control moderado</li> <li>40 a 45 Control firme</li> <li>46 a 52: Control estricto.</li> </ul> <p>Se incluye dentro del Cuestionario “Aceptación, Rechazo, Control Parental”.</p> <p><i>“Cuando salgo de casa me dices exactamente la hora a la que tengo que volver”</i></p> | UNIDIMENSIONAL                                                                                                                                                       | 13, EGDV (4) | ND                                   | ND   |
| PARENTAL KNOWLEDGE SCALE        | Kerr y Stattin (2000)         | A   | AP H     | <p>Mide el conocimiento de los padres sobre el paradero, actividades y relaciones de su hijo.</p> <p><i>¿Hablas de cómo te va en la escuela cuando llegas a casa?</i><br/><i>¿tu hijo habla de cómo le va en la escuela cuando llega a casa?</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Compartir información por parte del hijo</li> <li>Solicitud parental (De la información)</li> <li>Control Parental</li> </ul> | 15; EGFR (5) | SS .69 a .80 (P)<br>SS .70 a .78 (H) | ND   |
| PARENTAL LOCUS OF CONTROL SCALE | Furnham (2010)                | ND  | ADU AP   | <p>Mide el locus de control sobre las creencias relacionadas con el desarrollo del niño. Percepción de personas adultas, no tienen por qué ser padres</p> <p>Evalúa el sentido que los padres/adultos tienen sobre sus propias habilidades para el control o modificación de las conductas de sus hijos.</p> <p><i>“En gran medida mi vida es controlada por acontecimientos fortuitos”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Destino</li> <li>Responsabilidad</li> <li>Destino/negación</li> <li>Eficacia personal</li> </ul>                              | 60; EGDA (9) | ND                                   | CR   |

|                                          |                                               |      |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |             |               |              |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------|--------------|
|                                          | Campis, Lyman & Prentice-Dunn (1986)          | EP   | AP | <p>Mide el Locus de Control de los padres con respecto a sus creencias sobre su papel en la crianza de sus hijos.</p> <p><i>“Lo que hago tiene poco efecto en el comportamientos de mi hijo”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Eficacia Parental</li> <li>Responsabilidad parental</li> <li>Control del hijo de la vida de los padres</li> <li>Creencias de los padres en el destino/azar</li> <li>Control parental del comportamiento de los hijos</li> </ul>                            | 47; I/E (9) | SS .65 a .92  | C<br>D<br>CG |
| PARENTAL PROBLEM-SOLVING MEASURE         | Hansen, Pallota, Christopher y Conaway, 1995) | 2-12 | AP | <p>Mide las habilidades para la resolución de problemas tanto de padres maltratadores como de quienes no lo son.</p> <p>Se presentan posibles situaciones problemáticas y tienen que imaginarse que se encuentran en ellas.</p> <p><i>“Esta semana no vas a cobrar el sueldo y estás sin dinero. Estás casi sin alimentos y no tienes suficiente comida para tu hijo y tú para lo que queda de semana”</i></p> <p>Después les preguntan:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Dime todas las maneras que se te ocurren sobre cómo resolver este problema</li> <li>Dime qué solución intentarías en caso de encontrarte en tal situación</li> <li>Dime exactamente como saldrías de la situación</li> </ol> <p>Por último con las respuestas grabadas en audio se puntúan en base a el número de soluciones propuestas y de la efectividad de la mejor solución propuesta (Personal preparado para la codificación).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamiento del hijo y manejo de problemas del hijo</li> <li>Problemas con el control de la rabia y el estrés</li> <li>Problemas financieros</li> <li>Problemas con los recursos para el cuidado del hijo</li> <li>Problemas Interpersonales</li> </ul> | 15, GEF (7) | I .77         | CG<br>D      |
| PARENTAL ROLE PATTERNS QUESTIONNAIRE     | Slater (1962)                                 | AD   | H  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Afecto/Distanciamiento</li> <li>Severidad/Permisividad</li> <li>Tolerancia/Intolerancia</li> <li>Implicación/Separación</li> </ul>                                                                                                                         | 56<br>112   | I SS. .75-.85 | ND           |
| PARENTAL SELF-EVALUATION INSTRUMENT<br>√ | Edgmon, Goddard, Solheim y White, 1996)       | ND   | AP | <p>Ayuda a los padres y madres a medir/identificar sus habilidades y fortalezas, así como en su búsqueda de información. Busca dar respuestas a las necesidades educativas de los padres a la hora de auto-evaluarse.</p> <p>Se encuentra disponible la información relativa a la creación del cuestionario a través del uso de la técnica Delphi.</p> <p><i>“Trato a mis hijos de manera diferente en base a las necesidades de cada uno”</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidado del Yo</li> <li>Comprensión</li> <li>Guía</li> <li>Crianza/Educación</li> <li>Motivación</li> <li>Abogar por dar respuesta las necesidades del hijo</li> </ul>                                                                                     | ND          | ND            | C            |

|                                          |                                     |             |                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                             |                                           |               |
|------------------------------------------|-------------------------------------|-------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|---------------|
| PARENTAL STRESS ITEM SCALE               | Pearlin y Schooler (1978)           | A           | M               | Percepción de la madre de su rol materno. Indica cuánto experimenta cada uno de los sentimientos descritos en el instrumento.<br><br>“¿Cómo de agobiada te sientes?”                                                                                                                                                                                                                     | UNIDIMENSIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 7; ELG (4)                                  | I-. 87                                    | ND            |
| PARENT-CENTERED VALUES QUESTIONNAIRE ✓   | Fischer, Harvey y Driscoll (2009)   | 1-12        | M               | Diseñado con madres latinas inmigrantes en Estados Unidos.<br><br>Lo primero se les pide que desarrollen una lista con los valores que consideran más importantes para ser una buena madre y otra lista con los valores que consideran que son importantes para las madres norteamericanas. Más adelante se presenta la lista de 21 valores.<br><br>“Ser comprensivo” Ser creativa” .... | <ul style="list-style-type: none"> <li>Modelador del rol</li> <li>Cualidades de la relación</li> <li>Alto nivel de control</li> <li>Religiosidad/ Espiritualidad</li> <li>Control Firme</li> <li>Control Bajo</li> <li>Recursos Económicos</li> </ul>                                                          | 21; EGDI(5) PA                              | I-.84<br>I SS-. 51-.78                    | ND            |
| PARENT-CHILD INTERACTION QUESTIONNAIRE ✓ | Alfred, Blonk y Wiers (1998)        | 8- 16       | AP<br>H<br>(PS) | Mide cómo los padres evalúan su relación con cada uno de sus hijos. Lo mismo en el caso de los hijos: Cómo evalúan su relación con cada uno de sus padres.<br><br>Los ítems se centran en comportamientos y sentimientos interpersonales.<br><br>“Cuando mi padre me dice que no haga algo, lo hago de todas maneras” (H)<br>“Estoy muy orgulloso de....” (P)                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Autoridad (H)</li> <li>Aceptación (H)</li> </ul> UNIDIMENSIONAL (P/M)                                                                                                                                                                                                   | 80; EGFR (5) EGD                            | SS .71 a .91<br>(H)<br>I .80(P)<br>.76(M) | D<br>C        |
|                                          | Lange, Evers, Jansen & Dolan (1998) | PE-A (8-16) | AP<br>H         | Mide como los padres evalúan la relación con los hijos y como los hijos evalúan esa relación a su vez. La calidad de dicha relación. Se centra tanto en comportamientos interpersonales como sentimientos.<br><br>“Cuando mi padre me dice que no haga algo, lo hago de todas maneras” (H)<br>“Normalmente estoy insatisfecho con...” (P)                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicación democrática (H)</li> <li>Aceptación (H)</li> </ul> Unidimensional (P)                                                                                                                                                                                      | 30(H)<br>30(AP)<br>EGFR (5)<br>EGAP (5) (H) | SS. .71 A .91                             | CC<br>P<br>CG |
| PARENT-CHILD RELATIONSHIP SURVEY         | (Fine, Moreland y Schewebel, 1983)  | >18         | H<br>PS         | Mide la percepción de los hijos en edad adulta (jóvenes adultos) sobre la calidad de la relación con sus progenitores.<br><br>No incluye ejemplo de ítems.                                                                                                                                                                                                                               | Padre: <ul style="list-style-type: none"> <li>Afecto Positivo</li> <li>Implicación Paterna</li> <li>Comunicación</li> <li>Rabia</li> </ul> Madres: <ul style="list-style-type: none"> <li>Afecto Positivo</li> <li>Confusión de roles / Resentimiento</li> <li>Identificación</li> <li>Comunicación</li> </ul> | 48 ND                                       | I SS .94 - .96                            | C             |

|                                           |                                                                   |          |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                            |                        |                 |                    |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------|--------------------|
| PARENTIFICATION<br>QUESTIONNAIRE<br>✓     | Hooper y Wallace<br>(2010)<br><br>(Jurkovic & Thirkield,<br>1998) | U        | H      | Mide la propia experiencia de parentificación de uno con la familia de origen. Preguntas basadas en los recuerdos de los sujetos vinculadas a las responsabilidades de cuidado parental cuando eran unos niños (Prueba retrospectiva o en la actualidad).<br><br>A lo largo de los años se ha aplicado con sujetos de diferentes edades: Desde la infancia hasta la Universidad.<br><br>“A menudo me sentí más como una adulto que como un niño dentro de mi familia” | <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumental</li> <li>Emocional</li> <li>Justicia Percibida</li> </ul>                                                                                                              | 30;<br>EGDA<br>(5)     | SS. (.81 a .88) | CT<br>D<br>P       |
| PARENTIFICATION<br>SCALE                  | Mikka, Bergner y<br>Baum (1987)                                   | U        | H<br>F | Prueba retrospectiva. Tienen que contestar a las preguntas pensando en dos periodos de su vida. 1) Antes de los 14 y 2) Entre los 14-16 años.<br><br>Marco: Literatura y Observación de pacientes.<br><br>“Mi madre comparte sus problemas o preocupaciones conmigo como si fuera un adulto”                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Como padres para sus padres</li> <li>Como esposo para su progenitor</li> <li>Como padre para su hermano</li> </ul>                                                                  | 30;<br>EGFR<br>(5)     | ND              | CG                 |
| PARENTING ALLIANCE<br>INVENTORY           | Abidin y Konold<br>(1995)                                         | ND       | AP     | Mide la parte vinculada a la crianza dentro de la relación marital. El grado de cooperación y compromiso entre progenitores con respecto a la crianza.<br><br>“El otro padre de mi hijo disfruta estando solo con nuestro hijo”                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Invertir en el hijo</li> <li>Implicación del otro padre con el hijo</li> <li>Respeto hacia las decisiones del otro padre</li> <li>Deseo de comunicarse con el otro padre</li> </ul> | 20;<br>EGDA            | ND              | D<br>CC<br>CG<br>C |
| PARENTING<br>CONVERGENCE SCALE            | Ahrons (1981)                                                     | <18      | AP     | Grado en el que los padres trabajan juntos para abordar aquellas responsabilidades relacionadas con la crianza<br>Desarrollado con padres separados.<br><br>No incluye ejemplo de ítem                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conflicto</li> <li>Apoyo co-parental</li> <li>Comunicación</li> </ul>                                                                                                               | 11;<br>EGFR<br>(5)     | ND              | CR                 |
| PARENTING<br>DIMENSIONS<br>INVENTORY      | Slater y Power (1987)                                             | PE<br>PA | AP     | Mide y cuantifica la percepción de los estilos parentales.<br><br>Tiene versión reducida. No incluye ejemplos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo</li> <li>Control</li> <li>Estructura</li> </ul>                                                                                                                               | 54, MC,<br>EL,<br>EGFR | I SS- .49 a.95  | C<br>CR            |
| PARENTING PRACTICES<br>QUESTIONNAIRE<br>✓ | Robinson, Mandelco,<br>Olsen y Hart (1995)                        | PE<br>PA | AP     | Mide la crianza parental a través de la tipología de estilos desarrollada por Baumrind.<br><br>Versión del propio progenitor y, una segunda versión en donde informa sobre las prácticas de su cónyuge.<br><br>“Guio el comportamiento de mi hijo a través del castigo más que desde la razón”                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Autoritario</li> <li>Autorizativo</li> <li>Permisivo</li> </ul>                                                                                                                     | 62;<br>EGFR(5)         | SS. (.75 a .91) | C                  |

|                                                          |                                                        |                    |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                        |                                    |                         |                    |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------|--------------------|
| PARENTING SCALE (43)<br>(49)                             | Arnold, O’Leary,<br>Wolf y Acker (1993)                | PE<br>(2-4)<br>PA  | M         | Identifica y mide prácticas de disciplina disfuncionales en padres con hijos jóvenes.<br><br>“Cuando mi hijo hace algo que no me gusta, normalmente lo dejo pasar”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exceso de reactividad</li> <li>Laxitud</li> <li>Verbosidad</li> </ul>                                           | 30;EGD<br>A (7)                    | I- .84<br>I SS- .63-.82 | C<br>CR            |
| PARENTING SELF-<br>AGENCY MEASURE                        | Dumka, Stoer, Zuger,<br>Jackson y Roosa<br>(1996)      | EP                 | AP        | Mide la confianza de los padres, en términos generales, sobre su capacidad para actuar de manera adecuada dentro de su rol parental. Se centra en la percepción que tienen los padres sobre su capacidad para manejar el comportamiento de los hijos y resolver los problemas relaciones con éstos últimos.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                                                                                                                                                                                  | UNIDIMENSIONAL                                                                                                                                         | 5; EGFR<br>(7)                     | SS- .68 - .70           | C                  |
| PARENTING SENSE OF<br>COMPETENCE<br>✓                    | Johnston y Mash<br>(1989)                              | 4 - 9              | AP        | Ideada originalmente por Gibaud-Wallston y Wandersman (1978). Mide la satisfacción de los padres con respecto a la crianza y la percepción de autoeficacia en su rol como padres. Mide el conocimiento de los padres del desarrollo del hijo.<br><br>“Mi madre/padre estaba mejor preparado para ser una buena madre/padre de lo que yo estoy”<br>“Ser un buen padre o madre ya es recompensa por sí misma”<br><br>Algunos estudios no incluyen el ítem 17 al considerarse que no se encuentra englobado en ninguno de los factores (Considerado ítem adicional) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Satisfacción</li> <li>Eficacia</li> </ul>                                                                       | 17,<br>EGDA<br>(6)                 | I .79<br>SS .75 y .76   | CG<br>CC           |
| PARENTING STRATEGIES<br>FOR EATING AND<br>ACTIVITY SCALE | Larios, Ayala,<br>Arredondo, Baquero y<br>Elder (2009) | <18                | M         | Mide estrategias parentales de crianza asociadas con los comportamientos de actividad y alimentación del hijo en casa.<br><br>Instrumento en inglés y castellano. Desarrollado con población latina.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de límites</li> <li>Monitoreo</li> <li>Disciplina</li> <li>Control</li> <li>Refuerzo</li> </ul> | 20<br>ELGD,<br>FR;<br>EGPR<br>(5); | I .81                   | CG                 |
| PARENTING STRESS<br>INDEX<br>✓                           | Abidin (1983)                                          | PE-<br>EP<br>(<12) | AP        | Mide el grado de estrés que experimentan los padres en su rol de cuidador con los hijos. Identifica pares padres-hijos cuyas relaciones disfuncionales ponen en riesgo la estabilidad emocional en el hijo.<br><br>Contiene la escala “Defensive Responding Scale” para detectar distorsiones en las respuestas.<br><br>“Mi hijo es tan activo que me agota”                                                                                                                                                                                                     | Dominio: <ul style="list-style-type: none"> <li>Hijo</li> <li>Padre</li> <li>Estrés de vida</li> </ul>                                                 | 120;<br>ELGD(5)                    | I-.95<br>SS- .89 .93    | CG<br>P<br>C<br>D  |
| PARENTING STRESS<br>INDEX- SHORT FORM                    | (Abidin, 1995)                                         | PE<br>(4<)         | AP<br>(M) | Misma descripción que en “Parenting Stress Index”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Angustia parental</li> <li>Interacción disfuncional padre-hijo</li> <li>Dificultades en el hijo</li> </ul>      | 36;<br>EGDA<br>(5)                 | I SS .67 - .87          | CC<br>D<br>CG<br>P |

|                                               |                                                           |             |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                       |              |               |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------|---------------|
| PARENTING SUPPORT MEASURE                     | Bonds, Gondoli, Sturge-Apple & Salem (2002)               | EP (9-11)   | M       | Aplicable de manera específica dentro del campo de los comportamientos en el Parenting y sus situaciones.<br><br><i>“si estuviera enferma, mis amigos me ayudarían en el cuidado diario de mi hijo”</i>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo práctico</li> <li>• Apoyo al desfogue/desahogo</li> <li>• Apoyo informativo</li> <li>• Apoyo basado en la estima /aprecio</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 38; EGDA (4)                          | I-.94        | CG<br>D<br>CC |
| PARENTING SYTTLES AND DIMENSIONS INVENTORY    | Robinson, Mandleco, Frost y Hart (2001)                   | PA          | AP      | Identifica las dimensiones de crianza más relacionadas con los resultados de ajuste en los hijos. Continuación en la mejora de la escala <i>“Parenting Practices Questionnaire (1995)”</i> . Cada padre ofrece información sobre las prácticas de crianza que él lleva a cabo y las de su pareja.     | ESCALA DE AUTORIDAD <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidad e implicación</li> <li>• Razonamiento e Inducción</li> <li>• Participación Democrática: Bondadoso, de trato fácil.</li> </ul> ESCALA AUTORITARIA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hostilidad verbal</li> <li>• Castigo Corporal</li> <li>• Estrategias punitivas y de no razonamiento</li> <li>• Directivo</li> </ul> ESCALA PERMISIVA <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de direccionalidad o guía</li> <li>• Ignorar el mal comportamiento</li> <li>• Autoconfianza</li> </ul> | 62; EGRF(5)                           | SS .75 a .91 | ND            |
| PARENTING TASKS CHECKLIST                     | Sanders y Woolley (2005)                                  | PE-EP (2-8) | AP (M)  | Mide tareas específicas de autoeficacia. Evalúa cuánto se sienten de confidentes a la hora de manejar el comportamiento de sus hijos. Ni incluye ejemplo de ítem.                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia en el comportamiento</li> <li>• Establecimiento de autoeficacia</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 28; EGCH (100)                        | I .91        | D<br>CC       |
| PARENTING YOUNG CHILDREN MEASURE              | McEachern, Dishion, Weaver, Shaw, Wilson y Gardner (2011) | <=5         | AP      | Busca identificar los comportamientos de crianza parentales relevantes en el cuidado de los hijos pequeños. Aplicación llevada en población de alto riesgo (Padre o cuidadores principales).<br><br><i>¿Te aseguras de que tu hijo siga la mayor parte del tiempo las normas que has establecido?</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo/Apoyo del comportamiento positivo</li> <li>• Establecimiento de límites</li> <li>• Crianza proactiva</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 21; EGFR (7) (Y/N)<br><br>1; EGCC (7) | SS .78 a .85 | CG<br>P       |
| PATERNAL ATTITUDES TOWARD CHILD REARING SCALE | Easterbrooks y Goldberg (1984) (1991)                     | PE          | AP      | Mide actitudes y satisfacciones de los padres vinculadas con la crianza. El grado en el que el padre se involucra en la crianza de los hijos (cada progenitor completa su cuestionario).<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo</li> <li>• Promoción de la independencia</li> <li>• Rigor</li> <li>• Irritación</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 51, EGDA (6)                          | SS. 58 a .78 | CG            |
| PERCEIVED ENERGY FOR PARENTING SCALE          | Janisse, Barnet y Nies (2009)                             | PE-A (16<)  | M<br>AP | Nivel de energía parental con sus hijos (Percepción de capacidad física y emocional para manejar las áreas vinculadas a sus roles de crianza. Incluye ítems que miden aspectos específicos de crianza).<br><br><i>“Al final del día estoy muy cansado para interactuar con mi hijo”</i>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado general</li> <li>• Disciplina</li> <li>• Estimulación Cognitiva</li> <li>• Apoyo</li> <li>• Estructura</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 10; EGDA (6)                          | I- .82       | C<br>D<br>CV  |



|                                            |                                                               |           |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                              |                                      |              |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------|
| PERCEIVED MATERNAL PARENTING SELF-EFFICACY | Barnes y Adamson-Macedo (2007)                                | RN        | M       | Mide la percepción de madres hospitalizadas con bebés prematuros sobre sus habilidades (percepciones de autoeficacia) en relación a la crianza de sus hijos recién nacidos<br><br>“Puedo decir cuando mi bebé está enfermo”                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Procedimientos de cuidado</li> <li>Evocar comportamientos</li> <li>Comportamientos de lectura</li> <li>Creencias situacionales (Sobre su interacción general con el bebé)</li> </ul>                                                                                               | 20; EGDA (4)                 | SS .79 a .89<br>I .91                | C<br>CG<br>D |
| PERCEIVED PARENTING STYLE SCALE            | Ijaz y Mahmood (1993)                                         | U         | H<br>PS | Evalúa los estilos parentales autoritativo y permisivo<br>Población Paquistaní<br><br>No incluye ejemplo de ítem                                                                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estilo Autoritativo <ul style="list-style-type: none"> <li>P (9)</li> <li>M (6)</li> </ul> </li> <li>Estilo Permisivo <ul style="list-style-type: none"> <li>P (7)</li> <li>M (7)</li> </ul> </li> <li>Control <ul style="list-style-type: none"> <li>M (4)</li> </ul> </li> </ul> | 21; EGFR (7)                 | P (.81) (.83)<br>M (.76) (.76) (.62) | C<br>CC      |
| PERCEPTION OF PARENTAL RECIPROCITY SCALE   | Wintre, Yafle y Crowley (1995)                                | A<br>U    | H<br>PS | Mide el grado de reciprocidad percibida en la relación entre padres e hijos desde la perspectiva de éstos últimos.<br><br>“Puedo comunicarme con mi madre/padre de la misma manera que puedo hacerlo con mis amigos”                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sentimientos generales de reciprocidad mutua</li> <li>Relación con la madre</li> <li>Relación con el padre</li> </ul>                                                                                                                                                              | 43; EGDA (6)                 | I .95                                | CG<br>D<br>C |
| PERCEPTIONS OF PARENTING INVENTORY         | Lawson, 2004                                                  | U-<br>ADU | AP      | Mide el constructo multidimensional vinculado a las percepciones de crianza. Percepciones generales que la persona tiene sobre como criar a un hijo. Se centra en actitudes.<br><br>A los que no son padres, se les pide que se pongan en la situación de serlo a la hora de poder contestar las preguntas.<br><br>“Disfrutaría viendo al niño crecer” | <ul style="list-style-type: none"> <li>Enriquecimientos</li> <li>Aislamiento</li> <li>Compromiso</li> <li>Costes Instrumentales</li> <li>Continuidad</li> <li>Percepción de Apoyo</li> </ul>                                                                                                                              | 28; EGD(7)                   | SS-.67 a .87<br>I.85                 | CC<br>CR     |
| SHOBEN'S PARENT ATTITUDE SURVEY            | Shoben 1949                                                   | ND        | M       | Diferencia actitudes de pares problemáticos de aquellos que no lo son.<br><br>No incluye ningún ejemplo.                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Posesión</li> <li>Dominio</li> <li>Ignorar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                              | 148                          | I. (95)<br>SS. (.84 - .91)           | D            |
| STRESS INDEX FOR PARENT ADOLESCENT ✓       | Wheatley y Wille (2009)<br><br>Sheras, Abidin y Konold (1998) | ≥ 12      | AP      | Creado como una extensión del PSI hacia aspectos vinculados con los problemas o dificultades de desarrollo que los adolescentes y sus padres enfrentan. Prueba retrospectiva : Cambio en los estresores parentales desde la infancia hacia la adolescente.<br><br>No incluye ítems de ejemplo.                                                         | Dominio: <ul style="list-style-type: none"> <li>Parental <ul style="list-style-type: none"> <li>Restricciones en la vida</li> <li>Relación con el cónyuge</li> <li>Aislamiento social</li> <li>Incompetencia</li> </ul> </li> <li>Adolescente</li> </ul>                                                                  | 112; EGDA (5)<br><br>22; Y/N | SS. .72-.94                          | C<br>CC      |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                    |              |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |              |              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|----|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                    |              |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Delincuencia</li> <li>○ Cambios de humor / Labilidad emocional</li> <li>○ Fracaso del logro</li> <li>○ Aislamiento</li> <li>• Estrés de la vida</li> <li>• Relación padre - adolescente</li> </ul>                                              |              |              |    |
| TRUST IN ORGANISMIC DEVELOPMENT SCALE<br>√                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Landry, Whipple, Mageu, Joussemet, Koestner, DiDio, Gingras, Bernier y Haga (2008) | RN<br>(2 m ) | AP<br>(M) | <p>Mide el grado en que los padres creen que los niños se desarrollan de una manera natural y sana. Si confían en que esto es lo que va a suceder con su hijo.</p> <p><i>“Creo que es perfectamente normal que mi hijo se muestre más lento que la media en ocasiones con respecto a la hora de pasar de una etapa a otra dentro de su desarrollo”</i></p> | UNIDMIENSIONAL                                                                                                                                                                                                                                                                           | 8; ELDG (7)  | I-.75        | ND |
| YOUNG PARENTING INVENTORY<br>✓                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sheffield, Waller, Emanuelli, Murray y Meyer (2005)<br><br>Young (1999)            | U            | H<br>(PS) | <p>Pretende poder identificar 17 creencias centrales negativas en los hijos a través de la percepción que tienen sobre los comportamientos parentales . Prueba retrospectiva.</p> <p><i>“Realmente no quería que yo tuviera éxito”</i></p>                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Privación emocional</li> <li>• SOBREPROM</li> <li>• Perfeccionismo</li> <li>• Pesimismo – Temeridad</li> <li>• Menosprecio</li> <li>• Control</li> <li>• Inhibición emocional</li> <li>• Castigo</li> <li>• Condicional – Narcicismo</li> </ul> | 72; EGDA (6) | SS. 67 A .91 | C  |
| <p>(✓= Modelo teórico de Base descrito en el artículo) (E.H= Edad de los hijos)( RN= Recién Nacido)(PE= Preescolar )(EP= Escuela Primaria)(PA= Preadolescencia)(A= Adolescencia)(U= Universitarios)(ADU= Adultos ) (T= Todas las edades); (INF= Quién responde al cuestionario) (M= Madre)(H= Hijo)(AP= Ambos padres)(PS= Padres por separado ); (Nº y F= <b>Factores y Número de ítems</b>), (EGDV= <b>Grado de verdad</b>) (EGDI= <b>Grado de intensidad</b>) (EGDA= <b>Grado de Acuerdo</b>) (EGFR= <b>Grado de frecuencia</b>) (EGDP= <b>Grado de parecido</b>) (EGSV= <b>Grado de severidad</b>) (EGDC= <b>Grado de complejidad</b>) (EGCE= <b>Grado de cambio esperado</b>) (EGCH= <b>Grado de capacidad de hacerlo</b>) (Y/N= Si/ No) EGYN= <b>Grado de Si/ No</b> ) ( Número entre paréntesis= <b>Número de niveles de la escala likert</b>); (F= <b>Fiabilidad</b>) (I= <b>Escala general</b>) (SS= Subescala ); (V= Validez) (C= Validez de Contenido ) (CG= Validez Convergente ) (CC= Validez Concurrente)(D= Validez Discriminante)(P= Validez Predictiva) (CR= Validez de Criterio) (ND= No describe).<br/>Autores en cursiva hace referencia a la cita original del instrumento a la que no se ha tenido acceso (únicamente a aquel estudio cuyo fin es el análisis de las bondades psicométricas del instrumento en cuestión).</p> |                                                                                    |              |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |              |              |    |



## ANEXO 4. DIMENSIONES RECOGIDAS EN EL MODELO FORMULADO

Tabla 2.1

*Variables recogidas en el Instrumento CCP*

| <b>COMUNICACIÓN</b><br>(Dentro de este punto análisis de la tipología, manejo y frecuencia de las discusiones)<br>Potenciar el diálogo | DIMENSIONES                                                                  | VARIABLES                 | DEFINICIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                        | <b>AFECTO</b><br><b>vínculos afectivos</b><br><b>Involucración emocional</b> | 1. Apoyo                  | Conductas que manifiestan sensibilidad, capacidad de respuesta, simpatía e interés hacia el hijo/a (Buheler, Benson & Gerard, 2006; Samper, Cortés, Mestre, Nácher & Tur, 2006). Incluye “elogio, aprobación, alentar, ayudar, cooperar y expresar cariño y afecto físico” (Barber & Thomas, 1986, p.783; citado en Buheler et al., 2006). Estos comportamientos funcionan con el objeto de comunicar la aceptación y aprobación de los padres hacia el hijo (Buheler, et al., 2006). |
|                                                                                                                                        |                                                                              | 2. Demostración de Afecto | Expresiones y muestras de afecto de los padres y madres, dirigidas tanto a la conducta de los hijos e hijas como a su aceptación personal.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                        |                                                                              | 3. Dedicación (Tiempo)    | Búsqueda y/o establecimiento de actividades para realizar con el hijo y de espacios donde poder interactuar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                        |                                                                              | 4. Cuidado                | Grado en el que un padre y/o madre muestra afectividad, relación positiva y apoyo emocional (Samper et al., 2006)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                        |                                                                              | 5. Rechazo                | Falta de calidez emocional (Patock-Peckman & Morgan-López, 2007). Se manifiesta a través de tres formas de comportamiento: falta de calidez y afecto, abierta hostilidad y agresividad y falta de atención o negligencia. Se ha observado que aquellos hijos/as que se sienten rechazados por sus padres y madres muestran mayores niveles de problemas externalizantes e internalizantes (Yahav, 2007).                                                                              |
|                                                                                                                                        |                                                                              | 6. Implicación            | Mostrar interés y conocimiento en la vida del hijo(Hardy, Padilla-Walker & Carlo, 2008).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|  |               |                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--|---------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>NORMAS</b> | 7. Disciplina                                               | Comportamientos parentales que demuestran el establecimiento de reglas de una manera clara, coherente y consistente y garantizan su cumplimiento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|  |               | 1. Control                                                  | Conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones (Méndez, Andrade, & Peñaloza, 2013)<br>Exigencia de los padres a sus hijos para atender a las demandas vinculadas con su grado de madurez, así como, las prácticas necesarias como respuesta a la falta de obediencia del hijo (Darling, 1999)                                                                                                                                                           |
|  |               | 2. Castigo                                                  | Prácticas educativas como respuesta a la conducta inadecuada del hijo (Pons & Berjano, 1997)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|  |               | 3. Autonomía<br>(Toma de decisiones sobre las normas)       | Habilidad para la promoción de independencia de los hijos (Gerard, Buehler, Franck & Anderson, 2005)<br>Muestras de respeto hacia la perspectiva del hijo y promoción de un entendimiento mutuo compartido, todo ello a través de una conversación denominada discursiva (Carlo et al., 20007).<br>Implica facilitar y favorecer un sentimiento de autonomía en los hijos, que sientan que pueden elegir y auto-iniciar sus propias acciones (Hardy et al., 2008). |
|  |               | 4. Exigencia<br>(Rigor y elevadas expectativas de conducta) | Demandas que los padres hacen a sus hijos para integrarse en la familia y sociedad (Baumrind, 1991).<br>Grado de rigor y de normas de conducta de los padres para sus hijos (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst & Wilkinson, 2007) .<br>Expectativas del padre y la madre sobre el hijo/a y sus conductas. Varía según la intensidad de esas expectativas y el grado de imposición en su cumplimiento.                                                             |
|  |               | 5. Intromisión psicológica                                  | Intento por parte de los padres de ejercer un control intrusivo y manipulador de los pensamientos, sentimientos y creencias de su hijo mediante la utilización de métodos como el sentimiento de culpa y la retirada de cariño o amor, lo cual limita las interacciones verbales, invalidando y haciendo incompatible la expresión de sentimientos y emociones (Buheler et al., 2006; Parra & Oliva, 2006).                                                        |
|  |               | 6. Sobreprotección                                          | Comportamiento controlador, intrusivo e infantilizante de los padres que dificulta la independencia y autonomía de los hijos (Yahav, 2007).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|  |               | 7. Supervisión                                              | <i>“Conjunto de conductas de crianza correlacionadas que incluyen atención y seguimiento del paradero del hijo, actividades y adaptaciones”</i> (Dishion y McMahon, 1998, p.61).<br>Intentos de regular y estructurar la conducta del hijo controlando su paradero (Soenens et al., 2006) y actividades diarias (Ocampo & Palos, 2007).                                                                                                                            |

## ANEXO 5. FICHA DE EVALUACION PARA JUECES. PRIMERA RONDA TECNICA DELPHI.

A continuación se le presenta una relación de ítems y respuestas que tienen como objeto, la medición de las competencias parentales. Irá dirigido a adolescentes y la forma de respuesta implicará seleccionar de entre todas las opciones posibles, aquella que se aproxime más a la situación habitual en su familia.

La función de los jueces será indicar si estas situaciones son representativas de lo acontecido en la vida familia (nivel de representatividad), si caben otras posibles respuestas (apartado de sugerencias) y si proporcionan información útil para una evaluación del *Parenting* (nivel de utilidad), con las siguientes opciones 1=nada representativo y útil; 4=Totalmente representativo y útil. Además cada ítem cuenta con el apartado “Sugerencias” en donde poder aportar lo que considere oportuno. Muchas Gracias.

| N | ÍTEM Y OPCIONES DE RESPUESTA                                                                                                                                                                                                                              | NIVEL DE REPRESENTATIVIDAD                                                                                  | NIVEL DE UTILIDAD                                                                                           |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <b>Un sábado por la mañana me encuentro muy cansad@ y me levanto tarde de la cama. A esa hora no me da tiempo a hacer las tareas de casa que me corresponden (por ejemplo limpiar y/u ordenar tu cuarto, pasar la aspiradora a la casa...). Mi madre:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| A | Habitualmente no tengo tareas asignadas                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| B | Hago las tareas en el horario que yo me marco.                                                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| C | Me dice que tengo que colaborar en casa con una serie de tareas, pero si no las hago no me dice nada                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| D | A pesar de que me dice que tengo que colaborar en casa con una serie de tareas, cuando no las hago a veces no me dice nada y otras me castiga.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| E | En el mismo momento que me levanto sé que me va a castigar                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|   | <b>Sugerencias:</b>                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| 2 | <b>Al salir de clase, mis amigos y yo decidimos ir a dar una vuelta después del colegio en vez de ir directamente a casa.</b>                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| A | Entre semana puedo salir después del colegio. No tengo horario de vuelta.                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| B | Puedo volver a la hora que quiera. Por la tarde no está mi madre en casa, ni me llama para saber si he llegado.                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| C | A pesar de tener un horario de llegada salgo con mis amig@s. Mi madre a veces me castiga si no lo cumplo y otras no.                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| D | En mi casa mi madre no me permite salir entre semana. Después del colegio tengo que ir directamente a casa. Si me apetece mucho puedo intentar negociar con ella y dependiendo de las circunstancias me deja salir o no.                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| E | Mi madre no me permite salir entre semana y no es posible intentar que un día me deje. No es negociable.                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|   | <b>Sugerencias:</b>                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3</b> | <b>Me han castigado en clase (por ejemplo: por fumar en el patio, por copiar en un examen, por hablar con un compañero durante la clase o por contestar mal al profesor, por no llevar los deberes....). Cuando voy a contárselo, mi madre está de mal humor por algo que le ha sucedido:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | Decido no contárselo.                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Como está de mal humor me dice que no le agobie con más preocupaciones. A pesar de que intento contárselo no puedo.                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>C</b> | Mi madre me firma la hoja que me han dado en el instituto para que indique que ha sido informado y no me dice nada.                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | En un primer momento, al estar enfadada responde de una manera más “explosiva” que si se lo hubiera dicho en otro momento. Sin embargo, intenta controlarse y hablarlo con tranquilidad.                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b> | Me dice que no es un buen momento. Cuando esté más tranquila lo hablaremos, no quiere pagar conmigo el mal día. Después de cenar o al de un rato se lo cuento.                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b> | Al contárselo se enfada más que si se lo hubiera dicho en otra ocasión en la que ella no estuviera de mal humor.                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <b>Sugerencias:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>4</b> | <b>Mis amigos y yo queremos a ir a fiestas de un pueblo fuera de nuestra ciudad y tengo que pedir permiso a mi madre para saber si me deja ir. Al ir a buscarla veo que está de muy buen humor y animada.</b>                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | No le pido permiso.                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Le pregunto y me dice que puedo ir. Me deja hacer lo que quiero.                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b> | Le pido permiso y, como está de buen humor me deja ir, en otro momento me hubiera dicho que no.                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | Negociamos las posibilidades y según donde sea me deja ir, pero con condiciones (tengo que llamarle durante la noche o quedamos en que ella me lleva y/o viene a recoger, llamarle cuando esté volviendo a casa...).                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b> | Su respuesta es no. Le da miedo.                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <b>Sugerencias:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>5</b> | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes):</b>                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | Mi madre no me marca unas tareas.                                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Mi madre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo no me castiga.                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b> | Mi madre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo recibo un castigo.                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <b>Sugerencias:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>6</b> | <b>En el caso de que tu madre te marque unas tareas a realizar en casa y su incumplimiento conlleve castigo:</b>                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | Si no las hago, porque no quiero o se me olvida, no hay castigo.                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Si no las hago, porque no quiero o se me olvida, a veces me castiga y otras no                                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                             |                                                                                                             |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b> | Se adapta a momentos especiales (de vacaciones, enfermo, en exámenes...etc). En estas ocasiones en las que no las hago, no me castiga.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto pueden no ser llevadas a cabo.                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>7</b> | <b>Es fin de semana y decido salir por una nueva zona de fiesta o una discoteca. Al pedirle permiso a mi madre:</b>                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | No le pido permiso.                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Le pregunto y me dice que puedo ir. Me deja hacer lo que quiero.                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b> | Le pido permiso, y según su estado de humor, me deja ir o no.                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | Negociamos las posibilidades y según el tipo de discoteca y dónde esté me deja ir, pero con condiciones (tengo que llamarle durante la noche o quedamos en que ella me lleva y/o viene a recoger, debo llamarle cuando esté volviendo a casa...) | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b> | Si me dice que no, voy igualmente.                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b> | Su respuesta es que no. Le da miedo.                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>8</b> | <b>Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:</b>                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | Esté en casa o no, no controla lo que hago dentro de mi cuarto (si hago los deberes, veo la televisión, juego con el ordenador o navego por internet...)                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Mi madre está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar.                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b> | Voy a mi cuarto a hacer los deberes. Mi madre de vez en cuándo o cuándo vuelve de trabajar viene para ver que tal voy o si necesito ayuda.                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | Me pongo a hacer los deberes y mi madre entra varias veces (más de 3) o me llama por teléfono (más de 2) para comprobar que los estoy haciendo. Cuando termino, revisa lo que he hecho durante la tarde.                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b> | Me pongo a hacer los deberes porque luego mi madre va a revisar lo que he hecho y si no me va a castigar.                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|          | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>9</b> | <b>Es fin de semana, estoy con mis amig@s en la calle y estamos aburridos. Les propongo ir a mi casa para tomar algo, estar en internet, televisión o videojuegos...etc.</b>                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b> | No pido permiso a mi madre, les subo independientemente de si le parece bien o no.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b> | Llamo a mi madre para pedirle permiso porque no sé si puedo o no. A veces me deja y otras no.                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b> | Llamo a mi madre para pedirle permiso y si me deja subimos                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b> | Mi madre me suele dejar subir amigos. Por eso se lo propongo a mis amig@s                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b> | En mi casa está prohibido subir a mis amigos. A mi madre no le gusta                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |



|           |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>F[</b> | No me gusta llevar amig@s a mi casa                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>10</b> | <b>Cuando tu madre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me pide que me esfuerce. No le preocupa que lo haga o no.                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me presiona continuamente para que lo haga.                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | No me dice nada. Lo considera una obligación y no un esfuerzo por mi parte.                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>11</b> | <b>Con respecto al horario de llegada durante el fin de semana (o entre semana en el caso en el que tu madre te deje salir)</b>                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Llego a la hora que quiero. No tengo horario.                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Aunque mi madre me marca una hora, yo llego a la que quiero. No me castiga.                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Aunque mi madre me marca un horario llego a la hora que quiero. A veces me castiga y a veces no.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Tengo un horario fijo. Si llego tarde hay castigo.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>12</b> | <b>La negociación de la hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No tengo hora de llegada                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Yo planteo la hora y mi madre la acepta                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadada...) puedo volver a un hora u otra                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Es una discusión constante entre mi madre y yo. No nos ponemos de acuerdo, no cedemos ninguna de las dos partes                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | No hay opción de diálogo. Es la hora que ella dice y no cuenta mi opinión                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>13</b> | <b>Es sábado y he salido con mis amigos. Esa noche he bebido y llego a casa un poco borracho (te cuesta mantener el equilibrio, vocalizar...etc.). Al llegar a casa intento que mi madre no me descubra</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No bebo los fines de semana                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre no se entera. Cuando llego a casa me voy directamente a mi cuarto, y no me ve.                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Cuando me ve me pide que le eche el aliento y empieza a gritarme o me pega (una bofetada, cachete).                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Si llego a casa con alguno de estos síntomas mi madre bromea, no me grita ni castiga.                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Aunque se da cuenta, no me dice nada.                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Al momento no me dice nada. Al día siguiente lo habla conmigo y me deja explicarme, a pesar de que pueda estar preocupada                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>14</b> | <b>Estoy en el salón hablando con un amigo por teléfono y empezamos a discutir hasta que al final colgamos enfadados. Mi madre:</b>                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me pregunta, pues no suele inmiscuirse en mis temas.                                                                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me dice que ya soy mayor para enfadarme por tonterías                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | A pesar de decirle que quiero estar sol@, me empieza a preguntar sobre lo que nos ha pasado...etc.                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Viene a consolarme y se enoja con mi amig@ también                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | No viene pero está atenta a cómo estoy. Espera a que yo vaya cuando quiera hablar                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Viene a preguntarme si quiero hablar y según lo que yo quiera se queda conmigo o me deja sol@                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>15</b> | <b>Mi madre plantea en la comida hacer un plan junt@s, pero ya he quedado antes con mis amig@s:</b>                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no me propone hacer actividades junt@s.                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No me deja ir con mis amig@s. Considera que los planes familiares son prioritarios y tengo que ir con ellos.                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Se enfada y me echa en cara que prefiero estar con mis amig@s que con ella. Me siento mal y cedo.                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Aunque se molesta, salgo con mis amig@s igualmente.                                                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Entiende que no vaya con ella.                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>16</b> | <b>En casa: durante la cena, viendo la tele o en otros momentos apropiados : Mi madre se interesa o pregunta por las relaciones con mis amigos, qué tal voy en los estudios, los entrenamientos, clases de inglés (cualquier actividad extraescolar que realices, por ejemplo)</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no me pregunta por mis cosas.                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Solo habla conmigo para discutir.                                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | No hablamos, me interroga.                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Solo me pregunta para saber si cumplo con mis obligaciones (escuela y en casa)                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>17</b> | <b>Cuando en casa mi madre me ve llorar o me muestro seri@ porque algo me preocupa:</b>                                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No parece darse cuenta y no me dice ni pregunta nada.                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me dice que me comporte de una manera adulta y lo sepa afrontar yo sol@.                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | En vez de ayudarme se agobia.                                                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Quiere saberlo todo y enseguida empieza a proponerme soluciones.                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Espera a que yo esté preparad@ para contárselo.                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Se preocupa. Se interesa por saber qué es lo que ha pasado.                                                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>18</b> | <b>Cuando propongo a mi madre ir a casa de un amig@ a pasar la noche o el fin de semana</b>                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No se lo planteo. Lo hago directamente.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No me deja ir porque no le gusta que duerma fuera de casa.                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Se interesa por lo que voy a hacer: con quién voy, si van a estar sus padres, teléfono de ellos...etc.                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>19</b> | <b>Mi madre me encuentra un preservativo o píldora anticonceptiva.</b>                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No tengo. No uso.                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se enfada conmigo y me lo quita. Me dice que no tengo edad para esas cosas.                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me interroga sobre por qué lo tengo.                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | No me dice nada. Hace como si no lo hubiera visto.                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Habla de ello sin darle importancia. Bromea, se ríe...etc.                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Me dice lo que ha encontrado y se interesa por saber si tengo alguna duda o si soy consciente de la importancia de la seguridad en las relaciones | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>20</b> | <b>Con respecto a reír y bromear con mi madre.</b>                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No bromeo ni me río con mi madre.                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Intento reír y bromear con ella, pero cree que una madre debe ser sería                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Soy yo el que bromea e intenta hacer reír a mi madre.                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Sí, tenemos un sentido del humor muy parecido                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Sí, mi madre intenta tener momentos de divertirnos junt@s.                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>21</b> | <b>A la noche cuando me voy a acostar le doy un beso y/o abrazo a mi madre</b>                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Me marcho sin despedirme.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No le gusta que le abrace o bese antes de irme a acostar.                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Solo le deseo buenas noches.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me acerco a darle un abrazo o beso.                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Ella viene a darme las buenas noches y un abrazo o beso                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>22</b> | <b>Ha venido un amig@ a casa y mi madre también está:</b>                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Es como si no estuviera. No le saluda                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se muestra seca/con él/ella                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Nos interrumpe constantemente para controlar que es lo que estamos haciendo.                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Le saluda y habla brevemente con él.                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Se muestra amable, indicando que le hagamos saber si necesitamos algo.                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>23</b> | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No se lo cuento.                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me felicita sin mostrar alegría.                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me dice que pida lo que quiera (ropa, zapatos, videojuegos...etc.)                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me felicita y se alegra por mí, pero no suele haber regalos especiales                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Se alegra por mí y lo celebramos de alguna manera en casa (viendo una película, dejando que me acueste más tarde...etc.)           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>24</b> | <b>Con respecto a mis gustos: música, libros y películas. Mi madre.</b>                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No sabe cuáles son mis gustos.                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Le hablo sobre lo que me gusta pero no me escucha. Cuando me regala un libro, CD o DVD no acierta.                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Solo puedo leer, escuchar y ver aquello que a mi madre le gusta, sino no.                                                          |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>D</b>  | Sabe cuáles son mis gustos. Se interesa por saberlos.                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Respeto mis gustos.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Crítica lo que me gusta, pero no me lo prohíbe                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>25</b> | <b>Con respecto a las cenas:</b>                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre llega tarde a casa por trabajo y no cenamos juntos.                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Cada uno cena a la hora que quiere, solo.                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Lo intentamos, pero a veces no podemos.                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Es una norma en casa que nadie se puede saltar.                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>26</b> | <b>Cuando comemos o cenamos juntos mi madre y yo (en el caso de que lo hagáis)</b>                                                 |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>A</b>  | Cenamos y comemos en silencio y/o viendo la tele                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>B</b>  | Charlamos sobre nuestro día u otros temas                                                                                          |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>C</b>  | Discutimos                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>27</b> | <b>Cuando estamos mi madre y yo en casa:</b>                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No solemos coincidir l@s dos juntos en casa.                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos.                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | En casa mi madre dice que las puertas tienen que estar siempre abiertas para que pueda saber dónde estoy.                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre se acerca para ver que tal estoy o lo hago yo.             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Estamos en los espacios comunes (salón, comedor, cocina...etc) aunque cada uno esté haciendo sus cosas                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Tengo que estar siempre con ella. No me deja estar sol@ en mi habitación                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>28</b> | <b>Durante el fin de semana o vacaciones.</b>                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Cada uno hace sus planes y no cuenta con el otro.                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Hago mis planes con mis amig@s y no paso tiempo con ella.                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Hago actividades con mi madre y con mis amig@s                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Solo hago planes con mi madre                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>29</b> | <b>En mi casa hay unas rutinas claras y establecidas con respecto a horarios (de llegada, comidas y cenas...etc.)</b>                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Tanto mi madre como yo nos manejamos en base a nuestro propio horario y preferencias                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Las rutinas varían. Depende del estado de humor de mi madre.                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Hay unas rutinas pero hacemos excepciones en momentos especiales (por ejemplo, por celebraciones, vacaciones, fines de semana.... etc.)                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Son muy rígidas. Ningun@ de los dos se las puede saltar por ninguna circunstancia                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>30</b> | <b>Con respecto a las personas que entran en mi casa. Mi madre y yo:</b>                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Cada uno puede traer amigos o parejas sin consultarle nada al otro.                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre ha traído más de una vez gente desconocida.                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Puedo llevar a comer o dormir gente a casa cuando yo quiera.                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | En casa entran sólo familiares o gente de confianza.                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Si alguien va venir a casa tengo que informar a mi madre.                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | A mi madre no le gusta que entre gente en casa.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>31</b> | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando entre tus cajones para ver si encuentra drogas (tabaco, porros, alcohol...etc.)mi madre</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre respeta mi intimidad en relación a revisar mi cuarto.                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Alguna vez me ha registrado mis cosas                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Mi madre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>32</b> | <b>Con respecto a revisar mi tuemail/Tuenti/Facebook...etc o algunos de tus documentos en el ordenador sin decírmelo, mi madre</b>                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre respeta mi intimidad en relación a revisar mi ordenador.                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Alguna vez me ha registrado mis cosas                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Mi madre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>33</b> | <b>Con respecto a si a mi madre le gustan o no mis amig@s:</b>                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no me dice si le gustan o no.                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | En caso de que mi madre dude de alguno de ell@s me lo dice y lo                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

|           |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | hablamos, aunque la decisión final de si es amig@ o no, la tomo yo.                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>C</b>  | Si no le gustan, mi madre me lo repite constantemente para que deje de hablarles                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Si no le gustan, mi madre me prohíbe estar con ellos.                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>34</b> | <b>En relación a si mi madre conoce a mis amig@s:</b>                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Conoce el nombre de todo@ mis amig@s.                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Conoce el nombre de algún@ de mis amig@s                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Conoce personalmente a todos mis amig@s.                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Conoce a algún@ de mis amig@s.                                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Conoce a mi amig@ más cercano.                                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>35</b> | <b>Con respecto a pasar tiempo con mis amig@s. Mi madre:</b>                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Me anima a que salga con mis amig@s.                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me anima a que traiga amig@s a casa.                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Si no le gustan mis amigos , no me deja salir con ell@s a la calle.                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre no me deja salir con amig@s                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>36</b> | <b>Cuando tengo que tomar una decisión escolar (Elección de una nueva actividad extraescolar, de asignaturas optativas, en el caso de que el año que viene comience bachillerato, la modalidad del mismo, los estudios posteriores...etc)</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Yo tomo mis propias decisiones.                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se dialoga y negocia. Mi madre tiene en cuenta mi opinión o preferencia, aunque no puedo hacer aquello que ella no haya dado el consentimiento.                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Discutimos, porque mi madre dice que ella sabe lo que me conviene.                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre toma las decisiones, no importa lo que yo quiera.                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>37</b> | <b>Cuando salgo con mis amigos los fines de semana, mi madre:</b>                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me llama.                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me llama sólo si me retraso en la hora de llegada o si va a venir a buscarme                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me llama alguna vez para ver que tal me lo estoy pasando.                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me llama varias veces para controlar que es lo que hago y/o como me lo estoy pasando                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>38</b> | <b>Cuando estoy en casa por las tardes o los fines de semana, mi madre:</b>                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No vigila lo que hago.                                                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Solo viene de vez en cuando para saber que tal estoy, si necesito algo o para charlar un rato                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

|           |                                                                                                  |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b>  | Cuando estamos en casa solemos estar en la misma habitación, a excepción de cuando dormimos.     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Siempre viene donde yo estoy para saber qué es lo que estoy haciendo                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>39</b> | <b>Cuando hablo por teléfono con un amig@, mi madre:</b>                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no presta atención a mis conversaciones.                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Respeto mi intimidad. No escucharía una llamada telefónica.                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Sí me ha escuchado alguna vez, después de hablarlo no se ha vuelto a repetir.                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Disimula poniendo a hacerse cosas a mí alrededor. Luego me pregunta quién era, qué quería...etc. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Es habitual que escuche porque dice que es su casa.                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>40</b> | <b>Con respecto a dormir sol@ en casa, mi madre:</b>                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me avisa cuando no va a dormir en casa.                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Duermo solo en ocasiones porque mi madre está con los amig@s o trabajando                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | De manera ocasional y por motivo justificado                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Cuando no duerme en casa me llama para ver qué tal va todo                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Cuando no duerme en casa, viene un familiar o amigo.                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Si ella no duerme en casa, yo me voy con ella.                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>41</b> | <b>Con respecto a mi estilo a la hora de vestir:</b>                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | A mi madre no le importa mi manera de vestir.                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Si no le gusta mi manera de vestir, me critica.                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Si a mi madre no le gusta mi manera de vestir me hace sugerencias.                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre respeta mi manera de vestir a no ser que crea que es demasiado provocativa o llamativa. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Si no le gusta cómo voy vestido@ no puedo salir de casa.                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Me compra ella la ropa con la que visto.                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>42</b> | <b>Si tengo novi@, mi madre:</b>                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No sabe si tengo novi@                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se ha interesado pero ha respetado si no he querido contárselo.                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | He hablado de él o ella y mi madre me ha escuchado sin juzgar.                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre le ha querido conocer y le he tenido que presentar.                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre no me deja tener novi@                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>43</b> | <b>Con respecto a temas sobre sexualidad:</b>                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No hablo de este tema con mi madre                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Puedo hablar con mi madre de este tema según su estado de ánimo.                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |



|           |                                                                                                                                                        |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b>  | Hablo con mi madre de estos temas, incluso sobre mi orientación sexual.                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Puedo hablar sobre sexualidad, pero no de todos los temas.                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre no permite que yo pueda hablarle sobre este tema                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>44</b> | <b>Cuando le planteo alguna duda sobre practicar sexo, la respuesta de mi madre es:</b>                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No le planteo dudas                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Escucharme y aconsejarme.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Decirme que soy muy pequeñ@ para hablar de estos temas.                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | No prestarme atención.                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>45</b> | <b>Cuando vuelvo a casa después de haber estado con mis amig@s.</b>                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no está en casa.                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre no me pregunta qué tal me lo he pasado                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Mi madre me pregunta qué tal me lo he pasado, pero no muestra mucho interés.                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre se interesa por saber qué tal me lo he pasado y escucha lo que yo le cuento.                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre me interroga sobre con quién he estado, qué hemos hecho...etc.                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>46</b> | <b>Tu madre acaba de llegar a casa y ha tenido un mal día. Estás en la cocina y se te cae un vaso de agua y se rompe. La respuesta de mi madre es:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me dice nada, me ignora, como si no hubiera pasado nada.                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Aunque ella está disgustada no lo paga conmigo.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me contesta un poco alterada, pero intenta controlarse y no pagar conmigo el enfado.                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | En un primer momento me grita pero luego me pide perdón                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me grita y se enfada.                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Reacciona de una forma muy fuerte y me dice que soy un/a inútil o algo similar                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>47</b> | <b>Cuando discuto con mi madre:</b>                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Discutimos de una manera tranquila sin gritos ni insultos.                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Discutimos con gritos sin faltarnos al respeto.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Discutimos con gritos e insultos.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Cuando discutimos yo tengo que mantenerme callad@ y mi madre habla/grita.                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>48</b> | <b>Cuando me enfado con mi madre:</b>                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | A ella no le importa.                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Aunque le importa evita hablar del tema.                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |



|           |                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C</b>  | Intenta ofrecerme cosas para que deje de estar enfadada                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me pregunta que es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me fuerza a decirle lo que me pasa.                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Simplemente cree que se me tiene que pasar, que ella como madre no tiene que disculparse                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>49</b> | <b>Si mi madre está enfadada y molesta....y yo estoy en mi cuarto:</b>                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Entra en mi cuarto y empieza a gritarme sin decirme por qué está enfadada conmigo.                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me explica de una manera tranquila, a pesar del enfado, que es lo que le ha molestado.                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me insulta y se va sin explicarme los motivos.                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me explica su enfado, insultándome                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>50</b> | <b>Si hay algo que le molesta de mi comportamiento, mi madre:</b>                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me lo dice, demuestra que está enfadada conmigo pero no quiere hablar                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me dice que está enfadada, pero no me explica por qué.                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me dice, de una manera clara, qué es lo que le ha molestado                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me lo dice, echándomelo en cara.                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me lo dice y me obliga a aceptar mi error esté o no de acuerdo.                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>51</b> | <b>Marca con una X los temas por los que sueles discutir con tu madre:</b>                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Salir: tiene miedo de que me suceda algo si salgo por la noche. Cree que salgo demasiado                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Drogas: cree que fumo, bebo y/o consumo otro tipo de drogas                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Amigos: mi grupo de amigos                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Estudios: por mis notas o resultados.                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Apariencia física: Mi manera de vestir, maquillarme, peso, etc.                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Tareas del hogar: La no realización de mis obligaciones.                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>G</b>  | Otros temas:                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>52</b> | <b>En relación a los temas anteriores indica con cuanta frecuencia suele haber una discusión entre tu madre y tú:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No discutimos.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre no permite discusiones.                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | En momentos concretos, por temas específicos.                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | La discusión es habitual en nuestra relación.                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | La discusión es nuestra manera de relacionarnos                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                   |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>53</b> | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarina, hijo...etc.</b>                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no espera nada de mí                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre no me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera.                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me anima a superarme pero no me presiona                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me madre me presiona para que me esfuerce al máximo.                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre me obliga a ser el mejor en todo.                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>54</b> | <b>Con respecto a mi aspecto físico. Mi madre:</b>                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me dice nada.                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Si ve que me preocupa intenta ayudarme a sentirme mejor.                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me vigila y presiona por: lo que como, si hago o no deporte, la forma de maquillarme, el tipo de corte de pelo que llevo...etc.                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Resalta siempre mis aspectos físicos más feos o negativos.                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre dice que tener un bonito aspecto físico es importante.                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>55</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegida delegada@...), mi madre:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me dice nada.                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Considera que lo importante es el esfuerzo.                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>56</b> | <b>Con respecto a sacar unas altas calificaciones en los exámenes, mi madre:</b>                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No se entera de mis notas.                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Independientemente de si apruebo o no, no me dice nada.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Se conforma con un suficiente.                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Solo me dice que tengo que sacar buenas notas en el momento que se las digo, luego no me vuelve a decir nada más                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre me obliga a sacar buenas notas                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Solo acepta que saque sobresalientes.                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>57</b> | <b>Cuando llego tarde a casa o no hago las tareas que me corresponden, mi madre:</b>                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no me castiga.                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre me justifica para no castigarme (Por ejemplo: Son cosas de chavales)                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me dice que me va a castigar pero luego se le olvida o perdona.                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me castiga y lo mantiene.                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <b>En caso de que tu madre te castigue o te haya castigado alguna vez, contesta a las siguientes cuestiones:</b>                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>58</b> | <b>Cuando mi madre me castiga</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Me castiga con lo primero que se le ocurre                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>B</b>  | Me castiga acorde a lo que he hecho.                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me castiga con cosas que sabe que me duele.                                                                                                                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>59</b> | <b>El tipo de castigo que mi madre me aplica es:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Me retira la palabra.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No me deja salir de casa ni estar con mis amigos.                                                                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me castiga obligándome a volver antes a casa el próximo día, realizar tareas en casa, disculparme...etc.                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>D</b>  | Me retira las cosas que me gustan (paga, videoconsola...etc.)                                                                                                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Me pega una bofetada o cachete                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Me pega fuertemente                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>60</b> | <b>A la hora de castigarme, mi madre:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No tiene un sistema claro, me pone un castigo según el momento.                                                                                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No tiene un sistema claro. Me pone un castigo según su estado de ánimo.                                                                                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Aplica el castigo que, anteriormente, me ha dicho que le iba a seguir a esa conducta.                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>61</b> | <b>Mi madre centra el castigo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | En lo que he hecho                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | En lo que he hecho, pero me dice que siempre me estoy comportando mal.                                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | En mí. Me castiga por cómo soy como persona (por ser un desastre, por ser egoísta, desconsiderado, desobediente....)                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>62</b> | <b>Una vez mi madre me ha aplicado un castigo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Se echa para atrás y me lo reduce o quita.                                                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Según cómo esté de ánimo me lo quita o mantiene.                                                                                                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Si cree que en el momento se dejó llevar por el enfado y a mi comportamiento no le corresponde tal castigo me lo quita o reduce.                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Aunque dude de si se ha equivocado, mantiene su decisión.                                                                                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>63</b> | <b>Imagínate una situación más extrema: Te han expulsado del colegio, has tenido problemas con la policía, has sido visto consumiendo droga, tu o tu pareja esta embarazada...etc. Independientemente de que sabes que tu madre se va a enfadar contigo, piensas o sientes que su respuesta va a ser la siguiente:</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

|           |                                                                                                                        |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A</b>  | No podría contar con mi madre(dejaría de hablarme, me acusaría, me echaría en cara...)                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Al principio me diría que lo resolviera yo, pero al final me ayudaría.                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | A pesar de que se enfadaría, se que puedo contar con ella, aunque me exigiría que lo resolviera por mí mism@           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Se enfadaría pero intentaría resolver el problema.                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>64</b> | <b>Con respecto a las revisiones médicas mensuales, anuales...etc. Que tengo que hacer: dentista, ginecólogo...etc</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Yo me encargo de ir al médico                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Tengo que estar detrás de mi madre recordándole cuando tengo cita.                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me dice que soy yo quien tengo que encargarme, aunque está pendiente.                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Está atenta a mis revisiones y me recuerda las citas.                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>65</b> | <b>Con respecto a los motivos por los que voy al médico</b>                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Voy cuando estoy enfermo                                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Voy para hacerme las revisiones y cuando estoy enfermo.                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Es frecuente que mi madre me lleve a especialistas para que corroboren que no hay ningún problema                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>66</b> | <b>Cuando estoy enfermo y te tengo que quedarme en casa. Mi madre</b>                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Se despreocupa.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Si ella no puede cuidarme, se encarga de que haya una persona conmigo                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida.                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | No se separa de mi cama y llama de manera repetida al médico ante cualquier síntoma.                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>67</b> | <b>Con respecto a mi higiene: ducharme, lavarme los dientes...etc. Mi madre:</b>                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No vigila si lo hago o no.                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me vigila cuando se acuerda.                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Vigila que lo haga todos los días.                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                    |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>68</b> | <b>La semana que viene tengo una salida con el instituto. Mi madre:</b>                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No lo sabe porque no lee la carta del colegio.                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se le olvida.                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Está pendiente del día en que me voy.                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Habla con el colegio para saber exactamente lo que vamos a hacer y me llama varias veces para saber que todo va bien.  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |

|           |                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>69</b> | <b>Cuando mi madre está fuera de viaje:</b>                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me llama.                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me llama para contarme cosas de su viaje, pero no hablamos de mí ni de mis actividades                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me llama una vez al día para comprobar que cumplo mis obligaciones.                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me llama a todas horas para comprobar que cumplo mis obligaciones.                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>70</b> | <b>Hoy he salido de fiesta con mis amig@s y mi madre ha salido a cenar con unos amig@s o familiares. A la hora en la que tengo que estar en casa ella todavía no ha llegado:</b>                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Me llama para comprobar si he llegado.                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Le llamo yo para decirle que he llegado                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | No me deja salir si no va a haber nadie cuando llegue a casa.                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>71</b> | <b>Con respecto a las matriculaciones del colegio (matriculación del año escolar) o actividades extraescolares (así como del calendario de estas últimas. Por ejemplo: Fechas y lugares de los partidos o recitales)</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Yo estoy pendiente de las fechas                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Se le olvidan las fechas                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me encargo yo y ella me supervisa.                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Está pendiente de todas las fechas.                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>72</b> | <b>En relación a guardar las notas de los diferentes años, pruebas médicas...etc</b>                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No las guarda.                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Las guardo yo.                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Las guarda pero los pierde.                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Las tiene TODAS archivadas.                                                                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>73</b> | <b>Al llegar a casa, mi madre:</b>                                                                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me pregunta por cómo me ha ido el día.                                                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Según su estado de ánimo me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre me interroga para controlar lo que he hecho.                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                                                                           |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>74</b> | <b>Con respecto a los exámenes, mi madre</b>                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me pregunta cuándo son.                                                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me pregunta cuando se acuerda.                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me pregunta y se interesa por saber que tal voy estudiando                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me pregunta para controlar si estudio                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>75</b> | <b>Con respecto a mis notas.</b>                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre nunca me pregunta cuándo salen las notas                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre me pregunta cuándo se acuerda                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me pregunta todos los días si ha salido alguna nota.                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre no pregunta cuándo se publican las notas.                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>76</b> | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Puedo estar despierto hasta la hora que yo quiero.                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | A veces, mi madre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | A esa hora estoy en la cama. Mi madre me marca una hora para acostarme                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>77</b> | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre:</b>                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No puede ir por trabajo u otras obligaciones, pero no muestra mucho interés . No llama para preguntar sobre lo hablado o intenta informarse a través de otro padre/madre. | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No puede ir por trabajo, pero se informa sobre lo hablado.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Intenta acudir el mayor número de veces posible.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | No se pierde ninguna reunión                                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>78</b> | <b>Con respecto a las reuniones con mi tutor/a:</b>                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre no se reúne con mi tutor/a                                                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre se reúne una vez al año con mi tutor/a                                                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Mi madre se reúne una vez por trimestre con mi tutor/a                                                                                                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Mi madre se reúne con mi tutor/a más de una vez por trimestres                                                                                                            | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>79</b> | <b>Con respecto a las actividades fuera de la escuela, mi madre:</b>                                                                                                      | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No me anima a realizar ninguna actividad.                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Si se entera de alguna actividad me la comenta por si pudiera interesarme.                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me insiste hasta que me apunte a la actividad que ella quiere                                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me apunta en actividades que yo no quiero hacer.                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                                                                       |                                                                                                             |                                                                                                             |

|           |                                                                                                                         |                                                                                                             |                                                                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>80</b> | <b>Si necesito que mi madre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No le pido ayuda.                                                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Me dice que está muy ocupada y que no me puede ayudar.                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Me dice que me va a ayudar pero luego no lo hace.                                                                       | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Aunque esté muy ocupada me ayuda en todo lo que puede.                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>81</b> | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.)</b> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Mi madre nunca me consulta.                                                                                             | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Mi madre escucha antes a cualquier otra persona que a mí.                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Intento opinar pero mi madre se molesta.                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Me consulta, pero a la hora de la verdad no tiene en cuenta en mi opinión                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Mi madre me consulta, porque le interesa mi opinión                                                                     | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>F</b>  | Toma la decisión en base a lo que yo diga                                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>82</b> | <b>En relación a poder expresar libremente mis ideas:</b>                                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | Con mi madre no hablo sobre mis ideas                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No tengo libertad para expresar lo que pienso porque mi madre lo rechaza.                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Puedo expresar mis ideas si son acordes a las de mi madre.                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Puedo expresar mis ideas, aunque mi madre no toma en serio mis opiniones.                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Con mi madre puedo expresarme libremente , pues mi madre toma en serio mis opiniones                                    | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>83</b> | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre sobre mí:</b>                                               | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>A</b>  | No le digo nada.                                                                                                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | No me da opción a que pueda quejarme.                                                                                   | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Le digo que me molesta, y aunque le argumente que está equivocada no la cambia.                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>D</b>  | Le digo que me molesta y escucha mis argumentos                                                                         | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>E</b>  | Le comento que no estoy de acuerdo y la modifica en base a lo que le digo, esté de acuerdo o no.                        | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                             |
|           | <b>En el caso de que tengas hermano/o y/o herma/s.</b>                                                                  | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>84</b> | <b>Siento que mi madre</b>                                                                                              |                                                                                                             |                                                                                                             |
| <b>A</b>  | Le/les muestra más afecto.                                                                                              | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>B</b>  | Es más exigente contigo.                                                                                                | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
| <b>C</b>  | Te impone castigos más duros.                                                                                           | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 |
|           | <i>Sugerencias:</i>                                                                                                     |                                                                                                             |                                                                                                             |

## ANEXO 6. PRIMERA VERSION DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS

### PARENTALES (CCP)

El siguiente cuestionario se centra en los comportamientos y relaciones entre padres e hijos. Cuando leas cada una de las situaciones señala con una cruz el círculo de la opción de respuesta que mejor describa el comportamiento de tu madre, en la primera columna (Madre), o de tu padre, en la segunda columna (Padre). Si alguna pregunta no te describe exactamente, contesta la opción de respuesta que más se aproxime. No existen respuestas correctas o incorrectas, la mejor respuesta es la que contestes con sinceridad y que exprese tu primera reacción.

| Madre    | Padre    |                                                                                                                                                            |
|----------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b> | <b>1</b> | <b>Cuando propongo a mi madre/mi padre ir a casa de un amig@ a pasar la noche o el fin de semana (de mi mismo sexo)</b>                                    |
| <b>O</b> | <b>O</b> | No se lo planteo. Lo hago directamente.                                                                                                                    |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Según como este de ánimo me deja ir o no.                                                                                                                  |
| <b>O</b> | <b>O</b> | No me deja ir porque no le gusta que duerma fuera de casa                                                                                                  |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Se lo planteo y me dice que sí, sin pedir más explicaciones (con quien voy, a donde, que vamos a hacer).                                                   |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Me deja ir porque cree que puede ser bueno para mí. Se interesa por lo que voy a hacer: con quién voy, si van a estar sus padres, teléfono de ellos...etc. |
| <b>2</b> | <b>2</b> | <b>Ha venido una amig@ (de mí mismo sexo) a casa. Mi madre / mi padre:</b>                                                                                 |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor                                                                                            |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Nos deja total libertad en casa, no viene a ver lo que estamos haciendo. Aunque hablemos muy alto o tengamos la música muy alta                            |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Se muestra amable, indicando que le hagamos saber si necesitamos algo.                                                                                     |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Nos interrumpe constantemente para controlar que es lo que estamos haciendo.                                                                               |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Es como si no estuviera. No saluda                                                                                                                         |
| <b>3</b> | <b>3</b> | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:</b>                |
| <b>O</b> | <b>O</b> | No se lo cuento.                                                                                                                                           |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Me felicita en función de cómo haya tenido el día.                                                                                                         |
| <b>O</b> | <b>O</b> | No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.                                                                                             |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Me dice que pida lo que quiera (ropa, zapatos, videojuegos...etc)                                                                                          |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Me felicita y se alegra por mí pero no suele haber regalos, en todo caso lo celebramos de alguna manera (viendo una película...etc)                        |
| <b>4</b> | <b>4</b> | <b>Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro seri@ porque algo me preocupa:</b>                                                           |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Puede entender que llore, grite, o que deje mis tareas sin hacer por encontrarme así                                                                       |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Depende del día o la situación se preocupa o no.                                                                                                           |
| <b>O</b> | <b>O</b> | No parece darse cuenta y no me dice ni me pregunta.                                                                                                        |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Me dice que me comporte de manera adulta.                                                                                                                  |
| <b>O</b> | <b>O</b> | Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado, aunque espera a que yo esté preparado para contárselo                                                       |



| Madre | Padre |                                                                                                                                                         |
|-------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5     | 5     | <b>Cuando me enfado con mi madre/mi padre:</b>                                                                                                          |
| 0     | 0     | Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.                                                    |
| 0     | 0     | Intenta ofrecermme cosas para que deje de estar enfadad@                                                                                                |
| 0     | 0     | A ella / él no le importa                                                                                                                               |
| 0     | 0     | Según como este de humor o de lo ocupada(o) que esté se interesa por los motivos de mi enfado, si no lo ignora                                          |
| 0     | 0     | Me pregunta que es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                                                        |
| 6     | 6     | <b>Con respecto a las cenas:</b>                                                                                                                        |
| 0     | 0     | Cuando le apetece a mi madre/mi padre cenamos juntos                                                                                                    |
| 0     | 0     | Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago.                                                                                       |
| 0     | 0     | Lo intentamos, pero a veces no podemos.                                                                                                                 |
| 0     | 0     | Es una norma en casa que nadie se puede saltar.                                                                                                         |
| 0     | 0     | No cenamos juntos.                                                                                                                                      |
| 7     | 7     | <b>Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:</b>                                                                                                   |
| 0     | 0     | No solemos coincidir l@s dos juntos en casa.                                                                                                            |
| 0     | 0     | A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                                          |
| 0     | 0     | Tengo que estar siempre con ella /él. No me deja estar sol@ en mi habitación                                                                            |
| 0     | 0     | Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos. Cada uno va su aire                                                                              |
| 0     | 0     | Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago.                        |
| 8     | 8     | <b>Cuando estoy enfermo y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre</b>                                                                          |
| 0     | 0     | Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede cuidarme se encarga de que otra persona que lo haga                 |
| 0     | 0     | Me cuida y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada                                                                    |
| 0     | 0     | Se despreocupa.                                                                                                                                         |
| 0     | 0     | A veces me cuida, depende de si no está muy liada o cansada. En ese caso lo hago yo.                                                                    |
| 0     | 0     | No se separa de mi cama y llama de manera repetida al médico ante cualquier síntoma. Está pendiente de que siga a rajatabla las indicaciones del médico |
| 9     | 9     | <b>La semana que viene tengo una salida con el instituto. Mi madre/mi padre:</b>                                                                        |
| 0     | 0     | No se lo digo                                                                                                                                           |
| 0     | 0     | Se le olvida.                                                                                                                                           |
| 0     | 0     | No lo sabe porque no lee la carta del colegio.                                                                                                          |
| 0     | 0     | Habla con el colegio para saber exactamente lo que vamos a hacer y me llama varias veces para saber que todo va bien.                                   |
| 0     | 0     | Está pendiente del día en que me voy y si lo considera necesario pide más información                                                                   |
| 10    | 10    | <b>Al llegar a casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                             |
| 0     | 0     | Mi madre/mi padre me interroga para controlar lo que he hecho.                                                                                          |
| 0     | 0     | Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día no me dice nada                                                                                         |
| 0     | 0     | No me pregunta por cómo me ha ido el día.                                                                                                               |
| 0     | 0     | Según su estado de ánimo, o lo cansada(o) que esté me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                |
| 0     | 0     | Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                   |

| Madre     | Padre     |                                                                                                                                                                                                       |
|-----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>11</b> | <b>11</b> | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No puede ir por trabajo u otras obligaciones, pero no muestra mucho interés. No llama para preguntar sobre lo hablado o intenta informarse a través de otro padre/madre.                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Va cuando se acuerda, le apetece o tiene ánimos                                                                                                                                                       |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No puede ir por trabajo, pero se informa sobre lo hablado.                                                                                                                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Intenta acudir el mayor número de veces posible.                                                                                                                                                      |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No se pierde ninguna reunión.                                                                                                                                                                         |
| <b>12</b> | <b>12</b> | <b>Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No le pido ayuda.                                                                                                                                                                                     |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me dice que tengo que hacerla yo sol@ y no me ayuda                                                                                                                                                   |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me dice que me va a ayudar pero luego no lo hace.                                                                                                                                                     |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Siempre que le pido ayuda lo hace, aunque la tarea sea sencilla y lo pueda hacer yo sol@.                                                                                                             |
| <b>13</b> | <b>13</b> | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes):</b>                                                                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre no me marca unas tareas.                                                                                                                                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago me castigo. Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto puedo no hacerlas.                                                 |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no                                                                                             |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc). En estas ocasiones en las que no las hago no me castiga,    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo no me castiga.                                                                                                              |
| <b>14</b> | <b>14</b> | <b>Cuando tu madre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                                       |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Aunque quiera que lo intente, si no lo hago, no me dice nada                                                                                                                                          |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me anima a conseguirlo                                                                                                                                                                                |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No me pide que me esfuerce. No le importa si hago mis obligaciones o no.                                                                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                                                                                         |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me presiona continuamente para que lo haga.                                                                                                                                                           |
| <b>15</b> | <b>15</b> | <b>Con respecto al horario de llegada durante el fin de semana (o entre semana en el caso en el que tu madre te deje salir)</b>                                                                       |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No tengo un horario fijo para volver a casa.                                                                                                                                                          |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Aunque mi madre/mi padre me marca una hora, yo llego a la que quiero. No me castiga.                                                                                                                  |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Si algún día llego tarde por un motivo justificado (por ejemplo: he perdido el metro, un amigo necesitaba ayuda..etc) o solo me retraso unos minutos, hay reprimenda o advertencia pero no me castiga |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Tengo un horario fijo. Si llego tarde hay castigo.                                                                                                                                                    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Aunque mi madre/mi padre me marca un horario llego a la hora que quiero. A veces me castiga y a veces no.                                                                                             |
| <b>16</b> | <b>16</b> | <b>Cuando llego tarde a casa o no hago las tareas que me corresponden, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                         |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre no me castiga porque no le importa si lo hago o no.                                                                                                                                 |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre justifica mi comportamiento para no castigarme (Por ejemplo: "Son cosas de chavales")                                                                                               |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | A veces me castiga y otras no, depende de su estado de ánimo (si está cansada(o), enfada(o)..etc)                                                                                                     |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Si es de manera ocasional me da un aviso pero no me castiga.                                                                                                                                          |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me castiga directamente.                                                                                                                                                                              |

| Madre     | Padre     |                                                                                                                                            |
|-----------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>17</b> | <b>17</b> | <b>La hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                 |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadado(a)...) puedo volver a un hora u otra                                               |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta                                                                                           |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No tengo hora de llegada                                                                                                                   |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                               |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión     |
| <b>18</b> | <b>18</b> | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando ente mis cosas:</b>                                                          |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre no me registra mi habitación. No le interesa o importa saber lo que guardo.                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre respeta mi intimidad en relación a revisar mi cuarto.                                                                    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo del momento.                                                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                   |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque tenga sospechas. No quiere que me enfade con él/ella |
| <b>19</b> | <b>19</b> | <b>Si tengo novi@, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                  |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No sabe si tengo novi@ porque no le interesa                                                                                               |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | He hablado de él o ella y mi madre/mi padre me ha escuchado sin juzgar.                                                                    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre le ha querido conocer y le he tenido que presentar.                                                                      |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Mi madre/mi padre no me deja tener novi@                                                                                                   |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Se ha interesado pero ha respetado si no he querido contárselo.                                                                            |
| <b>20</b> | <b>20</b> | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.)Mi madre/mi padre:</b>  |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | A veces me pregunta y otras no, depende de si se acuerda o de si está de mal humor conmigo.                                                |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mi más me gusta)                                           |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Nunca me consulta. Escucha antes a cualquier otra persona que a mí.                                                                        |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me consulta, porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella.                                                         |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Intento opinar pero mi madre/mi padre se molesta. Dice que solo los adultos pueden opinar a la hora de tomar una decisión.                 |
| <b>21</b> | <b>21</b> | <b>En relación a poder expresar libremente mis ideas:</b>                                                                                  |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Puedo expresar mis ideas, aunque mi madre/mi padre no toma en serio mis opiniones. Hace que me escucha para que no me enfade.              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Con mi madre/mi padre no hablo sobre mis ideas                                                                                             |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Con mi madre/mi padre puedo expresarme libremente , pues mi madre/mi padre toma en serio mis opiniones                                     |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No tengo libertad para expresar lo que pienso porque mi madre/mi padre lo rechaza.                                                         |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Puedo expresar mis ideas si son acordes a las de mi madre/mi padre.                                                                        |
| <b>22</b> | <b>22</b> | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:</b>                                                         |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado(a) y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga)    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                           |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le digo que me molesta y escucha mis argumentos aunque la decisión final es suya                                                           |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le digo que me molesta y, aunque le argumente por qué está equivocada, no modifica su decisión.                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No le digo nada.                                                                                                                           |

| Madre     | Padre     |                                                                                                                                                                                             |
|-----------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>23</b> | <b>23</b> | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarina, hijo...etc.</b>                                                                                                  |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no espera nada de mí                                                                                                                                                      |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre a veces me presiona y otras no, depende de si está muy ocupado(a) o de su estado de ánimo                                                                                 |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera.                                                                                                                   |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me obliga a ser el mejor en todo.                                                                                                                                         |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Me anima a superarme pero no me presiona                                                                                                                                                    |
|           |           |                                                                                                                                                                                             |
| <b>24</b> | <b>24</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegida delegada@...), mi madre/mi padre:</b>   |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | No me dice nada                                                                                                                                                                             |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                                     |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                                       |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Valora que lo importante es que me haya esforzado                                                                                                                                           |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Valora que lo haya intentado.                                                                                                                                                               |
|           |           |                                                                                                                                                                                             |
| <b>25</b> | <b>25</b> | <b>Con respecto a sacar unas altas calificaciones en los exámenes, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                   |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | A veces me dice que tengo que sacar buenas notas y otras, si saco una nota baja no me dice nada.                                                                                            |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Independientemente de si apruebo o no, no me dice nada.                                                                                                                                     |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | No se entera de mis notas.                                                                                                                                                                  |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Me anima a estudiar y sacar buenas notas y me ofrece su ayuda en las tareas para hacerlo.                                                                                                   |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre se enfada y/o me castiga cuando no saco buenas notas                                                                                                                      |
|           |           |                                                                                                                                                                                             |
| <b>26</b> | <b>26</b> | <b>Con respecto a mis amig@s mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                         |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | No me dice nada sobre mis amig@s. No le importan quienes son.                                                                                                                               |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade                                                                                                                                        |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | A veces dice que son muy majos y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                                                                            |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ell@s me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amig@ o no, la tomo yo.                                                |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles                                                                                                   |
|           |           |                                                                                                                                                                                             |
| <b>27</b> | <b>27</b> | <b>Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:</b>                                                                                                                   |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar.                                                                       |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Mi madre/mi padre se preocupa y vigila que hago los deberes cuando no está muy ocupada o está de mal humor                                                                                  |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Esté en casa o no, no controla lo que hago dentro de mi cuarto (si hago los deberes, veo la televisión, juego con el ordenador o navego por internet...) porque no le importa               |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Me pongo a hacer los deberes y mi madre/mi padre entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar que los estoy haciendo. Cuando termino, revisa lo que he hecho durante la tarde. |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Voy a mi cuarto a hacer los deberes. Mi madre/mi padre, de vez en cuándo o cuándo vuelve de trabajar, viene para ver que tal voy o si necesito ayuda                                        |
|           |           |                                                                                                                                                                                             |
| <b>28</b> | <b>28</b> | <b>Cuando salgo con mis amigos los fines de semana, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                  |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | No me llama.                                                                                                                                                                                |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Me llama sólo si me retraso en la hora de llegada o si va a venir a buscarme                                                                                                                |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | No me llama, aunque me retrase en la hora de llegada.                                                                                                                                       |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no                                                                                                                             |
| <b>O</b>  | <b>O</b>  | Me llama varias veces para controlar que es lo que hago.                                                                                                                                    |

| Madre | Padre |                                                                                                                                                                                              |
|-------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 29    | 29    | <b>Con respecto a dormir sol@ en casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                |
| 0     | 0     | Cuando no duerme en casa a veces me avisa y otras no.                                                                                                                                        |
| 0     | 0     | Ocorre de manera ocasional porque se ha ido el fin de semana o por un                                                                                                                        |
| 0     | 0     | motivo justificado, pero deja todo organizado para que no tenga que dormir sólo                                                                                                              |
| 0     | 0     | No me avisa cuando no va a dormir en casa.                                                                                                                                                   |
| 0     | 0     | Evita dormir fuera de casa. Necesita estar pendiente y saber que estoy bien. Le da miedo que me pueda pasar algo si duermo solo(a)                                                           |
| 30    | 30    | <b>Hoy he salido de fiesta con mis amig@s y mi madre/mi padre ha salido a cenar con unos amig@s o familiares. A la hora en la que tengo que estar en casa él/ella todavía no ha llegado:</b> |
| 0     | 0     | Se despreocupa por completo. Hasta la mañana siguiente no volvemos a hablar                                                                                                                  |
| 0     | 0     | Me llama para comprobar si he llegado.                                                                                                                                                       |
| 0     | 0     | No me deja salir si no va a haber nadie cuando llegue a casa.                                                                                                                                |
| 0     | 0     | A vece me llama el/ella. Si se le olvida, le llamo yo para decirle que he llegado                                                                                                            |
| 0     | 0     | Le llamo cuando llego a casa, si llego más tarde a casa no me echa la bronca                                                                                                                 |
| 31    | 31    | <b>Con respecto a los exámenes, mi madre/mi padre</b>                                                                                                                                        |
| 0     | 0     | No me pregunta cuándo son porque no le interesa.                                                                                                                                             |
| 0     | 0     | No me pregunta porque sabe que no quiero que lo haga                                                                                                                                         |
| 0     | 0     | Me pregunta para controlar si estudio                                                                                                                                                        |
| 0     | 0     | Me pregunta cuando se acuerda.                                                                                                                                                               |
| 0     | 0     | Me pregunta y se interesa por saber que tal voy estudiando                                                                                                                                   |
| 32    | 32    | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                                      |
| 0     | 0     | A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto.                                              |
| 0     | 0     | Puedo estar despierto hasta la hora que yo quiero. A mi madre/mi padre no le importa la hora a la que me acuesto                                                                             |
| 0     | 0     | A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                                                                     |
| 0     | 0     | Puedo estar despierto, mi madre/mi padre me deja acostarme cuando yo quiero                                                                                                                  |
| 0     | 0     | A esa hora entresemana, nunca estoy despierto                                                                                                                                                |
| 33    | 33    | <b>Una vez mi madre/mi padre me ha aplicado un castigo:</b>                                                                                                                                  |
| 0     | 0     | Le da lo mismo si es justo o no con respecto a lo que he hecho                                                                                                                               |
| 0     | 0     | Se echa para atrás y me lo reduce o quita.                                                                                                                                                   |
| 0     | 0     | Aunque dude de si se ha equivocado, mantiene su decisión.                                                                                                                                    |
| 0     | 0     | Si cree que en el momento se dejó llevar por el enfado, y a mi comportamiento no le corresponde tal castigo, me lo quita o reduce.                                                           |
| 0     | 0     | Según cómo esté de ánimo me lo quita o mantiene.                                                                                                                                             |
| 34    | 34    | <b>Si hay algo que le molesta de mi comportamiento, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                   |
| 0     | 0     | No me lo dice, demuestra que está enfadada(o) conmigo pero no quiere hablar                                                                                                                  |
| 0     | 0     | Me dice, de una manera clara, qué es lo que le ha molestado                                                                                                                                  |
| 0     | 0     | Me lo dice, echándomelo en cara a veces y otras de una manera tranquila.                                                                                                                     |
| 0     | 0     | Me lo dice, pero si no lo cambio tampoco pasa nada.                                                                                                                                          |
| 0     | 0     | Me lo dice y me obliga a aceptar mi error esté o no de acuerdo.                                                                                                                              |

| Madre                 | Padre                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 35                    | 35                    | <b>Imagínate una situación más extrema: Te han expulsado del colegio, has tenido problemas con la policía, has sido visto consumiendo droga, tú o tu pareja está embarazada...etc. Independientemente de que sabes que tú madre /padre se va a enfadar contigo, piensas o sientes que su respuesta va a ser la siguiente:</b> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A pesar de que se enfadaría, se que puedo contar con él/ella, aunque me exigiría que lo resolviera por mí mism@                                                                                                                                                                                                               |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No me ayudaría. Me diría que si yo solit@ me he metido en este lío, yo sol@ tengo que salir.                                                                                                                                                                                                                                  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No podría contar con mi madre/mi padre (dejaría de hablarme, me acusaría, me echaría en cara...)                                                                                                                                                                                                                              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Al principio me diría que lo resolviera yo, pero al final me ayudaría.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No tengo ni idea de cómo reaccionaría y si me ayudaría o no. Depende de cómo se tome la noticia, de su estado de ánimo, , del tiempo que tenga....                                                                                                                                                                            |
| 36                    | 36                    | <b>Con respecto a mis gustos: música, libros y películas. Mi madre/mi padre</b>                                                                                                                                                                                                                                               |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sabe cuáles son mis gustos. Se interesa por saberlos.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No sabe cuáles son mis gustos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Solo puedo leer, escuchar y ver aquello que mi madre/mi padre aprueba, sino no puedo.                                                                                                                                                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Le hablo sobre lo que me gusta pero no me escucha. Cuando me regala un libro, CD o DVD no acierta                                                                                                                                                                                                                             |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Critica lo que me gusta pero no me lo prohíbe.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 37                    | 37                    | <b>A la noche cuando me voy a acostar le doy un beso y/o abrazo a mi madre/mi padre</b>                                                                                                                                                                                                                                       |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me acuesto sin despedirme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Solo le deseo buenas noches.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me acerco a darle un abrazo o beso.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | O uno u otro, pero siempre nos acordamos de darnos las buenas noches.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No le gusta que le abrace o bese antes de irme a acostar.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 38                    | 38                    | <b>Cuando comemos o cenamos juntos mi madre/mi padre y yo (en el caso de que lo hagáis)</b>                                                                                                                                                                                                                                   |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Cenamos y comemos en silencio y/o viendo la tele                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Comemos viendo la televisión y comentando las noticias                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Charlamos sobre nuestro día u otros temas                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | A veces discutimos                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 39                    | 39                    | <b>Con respecto a las revisiones médicas mensuales, anuales...etc. Que tengo que hacer: dentista, ginecólogo...etc</b>                                                                                                                                                                                                        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me dice que soy yo quien tengo que encargarme, aunque está pendiente.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Yo me encargo de ir al médico                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Está atenta a mis revisiones y me recuerda las citas.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tengo que estar detrás de mi madre/mi padre recordándole cuando tengo cita.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 40                    | 40                    | <b>En relación a si mi madre/mi padre conoce a mis amig@s:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conoce personalmente a todos mis amig@s.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conoce a la mayoría de mis amig@s                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conoce a algún@ de mis amig@s.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Conoce a mi amig@ más cercano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No conoce a ningún@ de mis amig@.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

| Madre                 | Padre                 |                                                                                                                            |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 41                    | 41                    | <b>Con respecto a las reuniones con mi tutor/a:</b>                                                                        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mi madre/mi padre no se reúne con mi tutor/a                                                                               |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mi madre/mi padre a veces le da por llamar al colegio constantemente y otras por no hacerlo.                               |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mi madre/mi padre se reúne con mi tutor/a lo pactado por el colegio (una vez al año, una vez por trimestre...)             |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mi madre/mi padre se reúne con mi tutor/a más de una vez por trimestre                                                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Llama constantemente para hablar con mi tutor                                                                              |
| 42                    | 42                    | <b>Cuando discuto con mi madre/mi padre:</b>                                                                               |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Discutimos de una manera tranquila sin gritos ni insultos.                                                                 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Discutimos con en voz alta pero sin faltarnos al respeto.                                                                  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Discutimos con gritos e insultos.                                                                                          |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Cuando discutimos yo tengo que mantenerme callad@ y mi madre/mi padre habla/grita.                                         |
| 43                    | 43                    | <b>Marca con una X los temas por los que sueles discutir con tu madre/tu padre:</b>                                        |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Salir: tiene miedo de que me suceda algo si salgo por la noche. Cree que salgo demasiado                                   |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Drogas: cree que fumo, bebo y/o consumo otro tipo de drogas                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Amigos: mi grupo de amigos                                                                                                 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Estudios: por mis notas o resultados.                                                                                      |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Apariencia física: Mi manera de vestir, maquillarme, peso, etc.                                                            |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tareas del hogar: La no realización de mis obligaciones.                                                                   |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Otros temas:                                                                                                               |
| 44                    | 44                    | <b>Cuando hablo por teléfono con un amig@, mi madre/mi padre:</b>                                                          |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No presta atención a mis conversaciones                                                                                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Respeto mi intimidad. No escucharía una llamada telefónica.                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sí alguna vez he creído que me estaba escuchando me ha dicho que es mi paranoia.                                           |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Es habitual que escuche porque dice que es su casa.                                                                        |
|                       |                       | <b><i>En el caso en que tu madre te castigue o te haya castigado alguna vez, contesta a las siguientes cuestiones:</i></b> |
| 45                    | 45                    | <b>Cuando mi madre/mi padre me castiga</b>                                                                                 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me castiga con lo primero que se le ocurre                                                                                 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me castiga acorde a lo que he hecho.                                                                                       |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me castiga con cosas que sabe que para mí son importantes o tienen un valor especial                                       |
| 46                    | 46                    | <b>Mi madre/mi padre centra el castigo:</b>                                                                                |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En lo que he hecho                                                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En lo que he hecho, pero me dice que siempre me estoy comportando mal.                                                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | En mí. Me castiga por cómo soy como persona (por ser un desastre, por ser egoísta, desconsiderado, desobediente....)       |
| 47                    | 47                    | <b>A la hora de castigarme, mi madre/mi padre:</b>                                                                         |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No tiene un sistema claro, me pone un castigo según el momento.                                                            |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | No tiene un sistema claro. Me pone un castigo según su estado de ánimo.                                                    |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Me castiga cuando él/ella está molesto (a) por cosas que nada tienen que ver conmigo                                       |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Aplica el castigo que, anteriormente, me ha dicho que le iba a seguir a esa conducta.                                      |

|           |           |                                                                                                          |
|-----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>48</b> | <b>48</b> | <b>El tipo de castigo que mi madre/mi padre me aplica es:</b>                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me retira la palabra.                                                                                    |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | No me deja salir de casa ni estar con mis amigos.                                                        |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me castiga obligándome a volver antes a casa el próximo día, realizar tareas en casa, disculparme...etc. |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me retira las cosas que me gustan (paga, videoconsola...etc.)                                            |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Me pega una bofetada o cachete                                                                           |
|           |           | Me pega fuertemente                                                                                      |
| <b>49</b> | <b>49</b> | <b>En el caso de que tengas hermano/o y/o herma/s. Siento que mi madre/mi padre</b>                      |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le/les muestra menos afecto.                                                                             |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Nos muestra el mismo afecto                                                                              |
| <b>0</b>  | <b>0</b>  | Le/les muestra más afecto.                                                                               |





## ANEXO 7. TABLA REVISION DE INSTRUMENTOS DESARROLLADOS EN CONTEXTO NACIONAL

Tabla 3.1

*Variables analizadas para la selección final del instrumento a incluir en el primer estudio empírico*

|                       | <b>Muestra</b> | <b>Edad</b>                   | <b>Índices de<br/>Fiabilidad</b> | <b>Estilos</b>                                                                                                                      | <b>Numero<br/>ítems</b>           |
|-----------------------|----------------|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>EA-H<br/>ENE-H</b> | 428            | 12 y 17<br>(1° a 3°<br>E.S.O) | .70 - .95                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inductivo</li> <li>• Rígida</li> <li>• Indulgente</li> </ul>                               | 96<br>(48 Padre)<br>(48 madre)    |
| <b>ESPA-29</b>        | 2833           | 15 a 18 años                  | .70 - .84                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negligente</li> <li>• Indulgente</li> <li>• Autorizativo</li> <li>• Autoritario</li> </ul> | 232<br>(116 Padre)<br>(116 madre) |
| <b>SOC-30</b>         | 1792           | 13 a 18                       | .92 - 95                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negligente</li> <li>• Indulgente</li> <li>• Autorizativo</li> <li>• Autoritario</li> </ul> | 60<br>(30 Padre)<br>(30 madre)    |



## ANEXO 8. INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LAS TRES FASES DEL ESTUDIO

### 1. ESCALA DE SOCIALIZACION FAMILIAR (SOC)

En el siguiente cuestionario se presentan una serie de afirmaciones que hacen referencia a las percepciones que los hijos tienen sobre las relaciones con sus padres y madres. Cuando leas cada una de ellas, señala con una cruz el círculo que mejor describa con qué frecuencia percibes esos comportamientos en tus padres hacia ti. Si alguna pregunta no te describe exactamente, contesta la opción de respuesta que más se aproxime. No existen respuestas correctas o incorrectas. Lo mejor es que contestes con sinceridad y expreses tu primera reacción.

| 1     | 2             | 3       |
|-------|---------------|---------|
| Nunca | Algunas Veces | Siempre |

|                                                                                                                                    | MADRE |   |   | PADRE |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|-------|---|---|
| 1.- Mi madre/mi padre me ha demostrado con palabras y gestos que me quiere                                                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 2.- Siento que mi madre/mi padre me quiere                                                                                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 3.- Mi madre/mi padre me castiga incluso por cometer pequeñas faltas                                                               | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 4.- Mi madre/mi padre trata de influirme para que sea una persona importante                                                       | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 5.- Mi madre/mi padre desea que sea diferente en algún aspecto                                                                     | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 6.- Mi madre/mi padre me prohíbe hacer cosas que otros niños de mi edad suelen hacer por miedo a que me suceda algo                | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 7.- Cuando no estoy en casa mi madre/mi padre se preocupa por saber lo que hago                                                    | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 8.- Cuando las cosas no me salen bien, mi madre/mi padre trata de comprenderme y animarme                                          | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 9.- Mi madre/mi padre me impone mas castigos corporales de los que merezco                                                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 10.- Cuando a /mi madre/ mi padre le parece mal lo que hago se entristece hasta el punto que me siento culpable de lo que he hecho | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 11.- Mi madre/mi padre muestra interés en que obtenga buenas notas                                                                 | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |

|                                                                                                                                               |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 12.- Cuando me enfrento a una tarea difícil tengo el sentimiento de que mi madre/mi padre me ayuda                                            | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 13.- Mi madre/mi padre me dice “tú que eres tan mayor o tú que eres un chico o una chica, no deberías comportarte de esa forma”               | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 14.- Tengo la sensación de que cuando mi madre/mi padre está triste yo soy la causa de su estado                                              | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 15.- Mi madre/mi padre me demuestra que está satisfecha conmigo                                                                               | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 16.- Mi madre/mi padre respeta mis opiniones                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 17.- Tengo la sensación de que mi madre/mi padre quiere estar a mi lado                                                                       | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 18.- Mi madre/mi padre utiliza expresiones como “Si haces eso, voy a ponerme muy triste”                                                      | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 19.- Mi madre/mi padre alaba frecuentemente mi comportamiento                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 20.- Cuando me encuentro triste busco ayuda y comprensión en mi madre/mi padre                                                                | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 21.- Mi madre/mi padre me castiga aunque no haya hecho nada malo                                                                              | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 22.- Mi madre/mi padre me deja hacer las mismas cosas que pueden hacer mis amigos                                                             | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 23.- Mi madre/mi padre me dice que no está de acuerdo con la forma de comportarme en casa                                                     | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 24.- Mi madre/mi padre me castiga con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia.                                                    | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 25.- Mi madre/mi padre me pega sin motivo                                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 26.- Mi madre/mi padre me pega                                                                                                                | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 27.- Puedo ir donde quiera sin que mi madre/mi padre se preocupe demasiado                                                                    | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 28.- Tengo la sensación de que hay ternura y cariño entre mi madre/mi padre y yo.                                                             | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 29.- Mi madre/mi padre me han mandado a la cama sin cenar                                                                                     | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 30.- Mi madre/mi padre me manifiesta que está satisfecha conmigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darme una palmada en la espalda | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |

## 2. CHILDREN'S REPORT OF PARENT BEHAVIOR INVENTORY (CRPBI)

En el siguiente cuestionario se presentan una serie de afirmaciones que hacen referencia a las percepciones que los hijo/as tienen sobre las relaciones con sus padres y madres. Cuando leas cada una de ellas, señala con una cruz el círculo que mejor describa con qué frecuencia percibes esos comportamientos en tus padres hacia ti **por separado**.

| 1                        | 2                               | 3                     |
|--------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | Totalmente de acuerdo |

|                                                                              | MADRE |   |   | PADRE |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|---|---|-------|---|---|
| 1.- Me da a elegir siempre que es posible                                    | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 2.- A menudo habla de lo bien que he hecho las cosas                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 3.- Me da comprensión cuando lo necesito                                     | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 4.- Le gusta trabajar conmigo en casa o en el jardín                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 5.- Casi siempre me habla con una voz cálida y amigable                      | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 6.- Me permite decirle si yo creo que mis ideas son mejores que las suyas    | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 7.- Me pregunta qué pienso yo sobre cómo deberíamos hacer las cosas          | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 8.- Me hace sentir mejor después de hablar de mis preocupaciones             | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 9.- Le gusta dialogar conmigo                                                | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 10.- Siempre escucha mis ideas y opiniones                                   | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 11.- Me deja ayudar a decidir cómo hacer las cosas cuando estamos trabajando | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 12.- Le gusta hablar conmigo de las noticias                                 | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 13.- Le gusta estar en casa conmigo más que salir con los amigos/as          | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 14.- Pregunta a otras personas lo que hago cuando estoy fuera                | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 15.- Siempre me hace saber cuando yo rompo una regla                         | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 16.- Mantiene el orden en la casa imponiéndome muchas reglas y normas        | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 17.- Si no me comporto bien en la escuela, me castiga cuándo vuelvo a casa   | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |
| 18.- Siempre me castiga de alguna forma cuando soy malo/a                    | 1     | 2 | 3 | 1     | 2 | 3 |

|                                                                |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 19.- Se siente molesto/a cuando no sigo su consejo             | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 20.- Piensa que soy un desagradecido cuando no obedezco        | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 21.- Siempre me dice exactamente cómo debo hacer mi trabajo    | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 22.- Quiere controlar todo lo que hago                         | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 23.- Está siempre intentando cambiarme                         | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 24.- Siempre está recordando las cosas que no me permite hacer | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 25.- No le gusta la forma en que yo actúo en casa              | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 26.- A menudo dice que soy estúpido/a y tonto/a                | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 27.- Pierde el control conmigo cuando no le ayudo en casa      | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 28.- Se enfada, se pone nervioso/a cuando hago ruido en casa   | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 29.- Actúa como si yo fuera un estorbo                         | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |

### 3. YOUTH SELF REPORT (YSR)

Señala con una cruz el grado de frecuencia en la que se han dado los siguientes comportamientos durante los últimos seis meses

| 1     | 2       | 3            |
|-------|---------|--------------|
| Nunca | A veces | Casi siempre |

|                                                                                               |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 1) Bebo alcohol sin permiso de mis padres                                                     | 1 | 2 | 3 |
| 2) Discuto mucho                                                                              | 1 | 2 | 3 |
| 3) Hay pocas cosas que me hacen disfrutar                                                     | 1 | 2 | 3 |
| 4) Lloro mucho                                                                                | 1 | 2 | 3 |
| 5) Soy malo(a) con los demás                                                                  | 1 | 2 | 3 |
| 6) Intento llamar mucho la atención                                                           | 1 | 2 | 3 |
| 7) Rompo mis cosas                                                                            | 1 | 2 | 3 |
| 8) Rompo las cosas de otras personas                                                          | 1 | 2 | 3 |
| 9) Desobedezco a mis padres                                                                   | 1 | 2 | 3 |
| 10) Desobedezco en la escuela                                                                 | 1 | 2 | 3 |
| 11) No me siento culpable después de portarme mal                                             | 1 | 2 | 3 |
| 12) Me salto las normas en casa, en la escuela y en otros lugares                             | 1 | 2 | 3 |
| 13) Tengo miedo a ciertas situaciones, animales o lugares diferentes de la escuela (Describe) | 1 | 2 | 3 |
| 14) Tengo miedo de ir a la escuela                                                            | 1 | 2 | 3 |
| 15) Tengo miedo de pensar o hacer algo malo                                                   | 1 | 2 | 3 |
| 16) Creo que tengo que ser perfecto(a)                                                        | 1 | 2 | 3 |
| 17) Creo que nadie me quiere                                                                  | 1 | 2 | 3 |
| 18) Me siento inferior a los demás o creo que no valgo nada                                   | 1 | 2 | 3 |
| 19) Me meto en muchas peleas                                                                  | 1 | 2 | 3 |



|                                                                   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 20) Prefiero estar con niños(as) mayores que yo                   | 1 | 2 | 3 |
| 21) Prefiero estar solo(a) que con otras personas                 | 1 | 2 | 3 |
| 22) Voy con niños(as)/chicos(as) que se meten en problemas        | 1 | 2 | 3 |
| 23) Soy nervioso(a), Estoy tenso(a)                               | 1 | 2 | 3 |
| 24) Soy demasiado ansioso(a) o miedoso(a)                         | 1 | 2 | 3 |
| 25) Me siento demasiado culpable                                  | 1 | 2 | 3 |
| 26) Pego a lo demás                                               | 1 | 2 | 3 |
| 27) Digo mentiras o engaño                                        | 1 | 2 | 3 |
| 28) Me niego a hablar                                             | 1 | 2 | 3 |
| 29) Me escapo de casa                                             | 1 | 2 | 3 |
| 30) Grito mucho                                                   | 1 | 2 | 3 |
| 31) Soy muy reservado(a), me callo todo                           | 1 | 2 | 3 |
| 32) Me avergüenzo con facilidad, tengo mucho sentido del ridículo | 1 | 2 | 3 |
| 33) Prendo fuegos                                                 | 1 | 2 | 3 |
| 34) Soy tímido                                                    | 1 | 2 | 3 |
| 35) Robo en casa                                                  | 1 | 2 | 3 |
| 36) Robo fuera de casa                                            | 1 | 2 | 3 |
| 37) Soy tozudo(a) ( <i>Cabezota</i> )                             | 1 | 2 | 3 |
| 38) Cambio de humor o sentimientos de repente                     | 1 | 2 | 3 |
| 39) Soy desconfiado(a)                                            | 1 | 2 | 3 |
| 40) Digo groserías o palabrotas                                   | 1 | 2 | 3 |
| 41) Pienso en matarme                                             | 1 | 2 | 3 |
| 42) Me burlo mucho de los demás                                   | 1 | 2 | 3 |
| 43) Me enfado con facilidad                                       | 1 | 2 | 3 |
| 44) Pienso demasiado en el sexo                                   | 1 | 2 | 3 |
| 45) Amenazo con hacer daño a otras personas                       | 1 | 2 | 3 |

|                                                                    |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 46) Fumo tabaco                                                    | 1 | 2 | 3 |
| 47) Hago novillos ( <i>"pira"</i> ), falto a la escuela sin motivo | 1 | 2 | 3 |
| 48) Tengo poca energía                                             | 1 | 2 | 3 |
| 49) Me siento infeliz, triste o deprimido(a)                       | 1 | 2 | 3 |
| 50) Soy más ruidoso(a) que otros chicos(as)                        | 1 | 2 | 3 |
| 51) Tomo alcohol o drogas (Describe)                               | 1 | 2 | 3 |
| 52) Evito relacionarme con los demás                               | 1 | 2 | 3 |
| 53) Me preocupo a menudo                                           | 1 | 2 | 3 |

#### 4. ESCALA DE SATISFACCION FAMILIAR

En el siguiente cuestionario se pregunta sobre cosas que se pasan en las familias o entre los familiares que viven en una misma casa. Señala con una cruz el círculo que mejor describa con qué frecuencia eres o te comportas de ese modo.

| 1                | 2            | 3                              | 4          | 5              |
|------------------|--------------|--------------------------------|------------|----------------|
| Muy insatisfecho | Insatisfecho | Ni insatisfecho/ Ni satisfecho | Satisfecho | Muy satisfecho |

|                                                                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. El grado de cercanía entre los miembros de la familia                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- La capacidad de tu familia para afrontar las situaciones de tensión           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- La capacidad de tu familia para ser flexible o adaptable                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- La capacidad de tu familia para compartir experiencias positivas              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- La calidad de la comunicación entre los miembros de la familia                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- La capacidad de tu familia para resolver conflictos                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- La cantidad de tiempo que pasáis juntos como una familia                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- El modo en que los problemas son tratados                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Lo justa que es la crítica en tu familia                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- La preocupación de cada uno de vosotros por los otros miembros de la familia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 5. ESCALA DE COMUNICACIÓN FAMILIAR

En el siguiente cuestionario se pregunta sobre cosas que se pasan en las familias o entre los familiares que viven en una misma casa. Señala con una cruz el círculo que mejor describa con qué frecuencia eres o te comportas de ese modo

| 1                                 | 2                            | 3                             | 4                                | 5                              |
|-----------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| No describe en nada a mi familiar | Solo la describe ligeramente | Describe a veces a mi familia | En general describe a mi familia | Describe muy bien a mi familia |

|                                                                                     |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.- Los miembros de mi familia estamos satisfechos con la forma de comunicarnos     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Los miembros de mi familia sabemos escuchar                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Los miembros de la familia nos expresamos afecto entre nosotros                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- En nuestra familia compartimos los sentimientos abiertamente                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Disfrutamos pasando tiempo juntos                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Los miembros de la familia discutimos los sentimientos e ideas entre nosotros   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- Cuando los miembros de la familia preguntamos algo, las respuestas son sinceras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Los miembros de la familia intentamos comprender los sentimientos de los otros  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Los miembros de la familia resolvemos tranquilamente los problemas              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- En nuestra familia expresamos nuestros verdaderos sentimientos                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 6. ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACION EMOCIONAL (DERS)

Los 5 cuadros situados a la derecha de cada frase están graduados desde casi nunca a casi siempre y su significado es el siguiente

| 1          | 2       | 3                                | 4                     | 5            |
|------------|---------|----------------------------------|-----------------------|--------------|
| Casi nunca | A veces | Alrededor de la mitad del tiempo | La mayoría del tiempo | Casi siempre |

| ¿Con qué frecuencia cada una de las siguientes afirmaciones te describe?   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1) Tengo claros mis sentimientos                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) Pongo atención a cómo me siento                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) No tengo ni idea de cómo me siento                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) Le hago caso a mis sentimientos                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) Sé exactamente cómo me siento                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) Me importan mis sentimientos                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) Estoy confundido(a) sobre cómo me siento                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <b>CUANDO ME SIENTO ENOJADO/ ME SIENTO MAL:</b>                            |   |   |   |   |   |
| 10) Puedo reconocer cómo me siento                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) Me enojo ( <i>enfado</i> ) conmigo mismo(a) por sentirme de esa manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) Me siento incómodo por sentirme así                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) Me cuesta trabajo hacer mis deberes.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) No soy capaz de controlarme                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) Creo que así me sentiré mucho tiempo                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) Creo que después me sentiré muy deprimido(a)                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) Creo que mis sentimientos son válidos e importantes                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

CUANDO ME SIENTO ENOJADO / ME SIENTO MAL

**CUANDO ME SIENTO ENOJADA/ME SIENTO MAL**

|                                                                                |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 18 Me resulta difícil concentrarme en otras cosas                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 Siento que pierdo el control                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 Puedo seguir haciendo mis cosas normalmente/ como siempre                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 Me siento avergonzado(a) conmigo mismo(a) por sentirme de esa manera        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 Sé que puedo encontrar la manera con la que sentirme finalmente mejor       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 Siento que soy una persona débil                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 Siento que mantengo el control de mis conductas                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 Me siento culpable por sentirme de esa manera                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 Me cuesta trabajo concentrarme                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 Me cuesta controlar lo que hago                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 Me molesto/a conmigo mismo/a por sentirme de esa manera                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 Me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 Creo que no puedo hacer otra cosa más que dejarme llevar por cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 Pierdo el control sobre mi manera de comportarme                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 Me resulta difícil pensar en otra cosa                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 Me paro a pensar sobre lo que estoy sintiendo                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 Me toma mucho tiempo sentirme mejor                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 Siento que no puedo controlar mis emociones/mi estado emocional             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## 7. CUESTIONARIO ESTILOS DE HUMOR (HSQ)

La gente experimenta y expresa el humor en diferentes maneras. A continuación encontraras una lista de declaraciones que describe diferentes formas en las cuales el humor puede ser experimentado.

Los 7 cuadros situados a la derecha de cada frase, están graduados de mayor desacuerdo a mayor acuerdo y su significado es el siguiente:

| 1                        | 2                           | 3                         | 4                               | 5                      | 6                        | 7                     |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | Moderadamente en desacuerdo | Ligeramente en desacuerdo | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | Ligeramente de acuerdo | Moderadamente de acuerdo | Totalmente de acuerdo |

|                                                                                                                                                                   |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) Usualmente no me río o bromeo mucho con otras personas.                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2) Si me siento deprimido(a), puedo levantarme el ánimo utilizando el humor.                                                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3) Si alguien se equivoca, me burlo de él/ella por mucho tiempo.                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4) Dejo que las personas se rían de mí o se diviertan a costa mía más de lo que debiera.                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5) No tengo que esforzarme mucho para hacer reír a los demás. Me veo como una persona naturalmente humorista.                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6) Aunque esté solo(a), suelo divertirme con los absurdos ( <i>Tonterías</i> ) de la vida.                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7) La gente nunca se ofende o se siente herida por mi sentido del humor.                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8) Con frecuencia llego a rebajarme ( <i>humillarme</i> ) si eso hace que mi familia o amigos(as) serían.                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9) Raramente hago reír a otros contando historias graciosas sobre mí.                                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10) Si me siento molesto(a) o triste, generalmente trato de pensar en algo gracioso sobre la situación para sentirme mejor.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11) Cuando cuento chistes o cosas divertidas, en general no me importa como se lo toma la gente.                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12) A menudo trato de agradar ( <i>gustar</i> ) a las personas o trato de que me acepten mejor diciendo cosas divertidas sobre mis debilidades, errores o faltas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13) Me río y bromeo mucho con mis amigos(as) más cercanos.                                                                                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14) Mi visión humorística de la vida me protege del excesivo malestar y desánimo sobre las cosas.                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15) En general no me gusta cuando la gente utiliza el humor para criticar o rebajar a alguien.                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16) No acostumbro a decir cosas graciosas para rebajarme.                                                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17) Usualmente no me gusta contar chistes o divertir a los demás.                                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

|                                                                                                                                                              |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 18) Si me encuentro solo(a) y me siento triste, hago un esfuerzo para animarme pensando en algo divertido.                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19) A veces pienso en algo que es tan gracioso que no me lo puedo callar, aunque no sea apropiado a la situación.                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20) A menudo soy el primero en rebajarme ( <i>humillarme</i> ) cuando estoy contando chistes o tratando de ser gracioso(a).                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21) Disfruto haciendo reír a la gente.                                                                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22) Si me siento triste o molesto(a), a menudo pierdo el sentido del humor.                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23) Nunca participo cuando se ríen de otros(as), aunque todos mis amigos(as) lo estén haciendo.                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24) Cuando estoy entre amigos(as) o en familia, con frecuencia me veo como al único al que le hacen bromas o chistes.                                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25) Usualmente no bromeo con mis amigos(as)                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26) Mi experiencia me dice que pensar sobre los aspectos graciosos de una situación es, con frecuencia, una manera muy efectiva de afrontar los problemas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27) Si alguien no me cae bien, a menudo uso el humor para molestarlo o rebajarlo ( <i>humillarle/hacerle de menos</i> ).                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28) Si estoy teniendo problemas o no me siento feliz, a menudo lo tapo bromeando, de modo que mis amigos(as) más cercanos no sepan como me siento realmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29) En general no puedo pensar en cosas graciosas para decir a otras personas.                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30) No necesito estar con otras personas para divertirme. Con frecuencia puedo encontrar cosas para reírme aunque este solo(a).                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31) Aunque algo sea muy gracioso para mí, trataré de no reírme o bromear sobre eso, por si alguien pudiera llegar a ofenderse.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 32) Dejar a los demás reírse de mí, es la manera de mantener a mis amigos(as) y familia de buen humor.                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



## 8. ESCALA DE CONFLICTO INTERPARENTAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS HIJOS (CPIC)

En todas las familias hay ocasiones en las que los padres no se llevan bien. Cuando los padres discuten los hijos/as pueden experimentar diversos sentimientos. Si tus padres no viven bajo el mismo techo piensa en las ocasiones en las que estaban juntos y discutían o bien recuerda el tiempo que ambos vivían contigo.

Los 3 cuadros situados a la derecha de cada frase están graduados de falso a verdadero y su significado es el siguiente

|                                                                                          | 1     | 2              | 3         |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------|-----------|
|                                                                                          | Falso | Casi Verdadero | Verdadero |
| 1) Mis padres hacen las paces después de discutir                                        | 1     | 2              | 3         |
| 2) Mis padres suelen discutir sobre cosas que yo hago en el colegio                      | 1     | 2              | 3         |
| 3) Mis padres se enfadan mucho cuando discuten                                           | 1     | 2              | 3         |
| 4) Cuando mis padres discuten yo siento miedo                                            | 1     | 2              | 3         |
| 5) Me siento atrapado(a) entre mis padres cuando discuten                                | 1     | 2              | 3         |
| 6) Yo soy el culpable cuando mis padres discuten                                         | 1     | 2              | 3         |
| 7) Quizás ellos nos son conscientes de que me doy cuenta, pero mis padres discuten mucho | 1     | 2              | 3         |
| 8) Mis padres discuten porque no son felices juntos                                      | 1     | 2              | 3         |
| 9) Mis padres discuten de forma tranquila y calmada cuando no están de acuerdo           | 1     | 2              | 3         |
| 10) No sé qué hacer cuando mis padres discuten                                           | 1     | 2              | 3         |
| 11) Mis padres se faltan al respeto incluso cuando yo estoy delante                      | 1     | 2              | 3         |
| 12) Cuando mis padres discuten me preocupa lo que pueda ocurrir                          | 1     | 2              | 3         |
| 13) Cuando mis padres discuten suele ser culpa mía                                       | 1     | 2              | 3         |
| 14) A menudo veo a mis padres discutir                                                   | 1     | 2              | 3         |
| 15) Mis padres suelen encontrar una solución después de discutir                         | 1     | 2              | 3         |
| 16) Las discusiones de mis padres suelen ser sobre algo que he hecho yo                  | 1     | 2              | 3         |
| 17) Las razones por las que discuten no cambian nunca                                    | 1     | 2              | 3         |
| 18) Cuando mis padres discuten temo que algo malo me ocurra                              | 1     | 2              | 3         |
| 19) Mi madre quiere que le apoye cuando ella y mi padre discuten                         | 1     | 2              | 3         |

|                                                                                   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| 20) Aunque ellos no lo admiten yo sé que mis padres discuten por mi culpa         | 1 | 2 | 3 |
| 21) Mis padres se hacen amigos enseguida después de discutir                      | 1 | 2 | 3 |
| 22) Mis padres suelen discutir sobre cosas que he hecho yo                        | 1 | 2 | 3 |
| 23) Mis padres discuten porque realmente no se quieren                            | 1 | 2 | 3 |
| 24) Mis padres gritan cuando discuten                                             | 1 | 2 | 3 |
| 25) Cuando mis padres discuten yo no puedo hacer nada para evitarlo               | 1 | 2 | 3 |
| 26) Creo que debo apoyar a uno de los dos cuando mis padres riñen                 | 1 | 2 | 3 |
| 27) Es habitual escuchar a mis padres quejarse y reñir mientras andan por la casa | 1 | 2 | 3 |
| 28) Mis padres casi nunca gritan cuando discuten                                  | 1 | 2 | 3 |
| 29) Mis padres a menudo discuten cuando yo hago algo mal                          | 1 | 2 | 3 |
| 30) Mis padres me echan la culpa cuando discuten                                  | 1 | 2 | 3 |
| 31) Mi padre quiere que le apoye cuando él y mi madre discuten                    | 1 | 2 | 3 |
| 32) Cuando mis padres discuten yo no puedo hacer nada para sentirme mejor         | 1 | 2 | 3 |
| 33) Cuando mis padres discuten temo que se puedan divorciar                       | 1 | 2 | 3 |
| 34) Mis padres siguen riñendo incluso después de haber discutido                  | 1 | 2 | 3 |
| 35) Mis padres discuten porque no saben cómo llevarse bien                        | 1 | 2 | 3 |
| 36) Cuando mis padres discuten no escuchan nada de lo que les digo                | 1 | 2 | 3 |

## 9. ESCALA DE SEGURIDAD FAMILIAR EN EL SISTEMA FAMILIAR (SIFS)

Por favor, indica tu grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Sigue, por favor, el criterio que se presenta a continuación:

| 1                                                                                                                   |  | 2                     |  | 3                  |   | 4                        |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------|--|--------------------|---|--------------------------|---|
| Completamente en desacuerdo                                                                                         |  | Un poco en desacuerdo |  | Un poco de acuerdo |   | Completamente de acuerdo |   |
| 1) Me alegro de ser parte de mi familia porque hay más cosas buenas que malas en ello                               |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 2) En los últimos años, mi familia ha cambiado tanto que no estaba seguro(a) de lo que iba a ocurrir a continuación |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 3) Cuando algo malo sucede en mi familia, desearía poder vivir con otra familia                                     |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 4) No sé por qué aguanto todas las veces que mi familia me hace estar disgustado(a)                                 |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 5) Siento que puedo contar con mi familiar para que me ayude y aconseje cuando lo necesito                          |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 6) Tengo la impresión de que mi familia pasará por mucho cambios que no podré prever                                |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 7) Siento que no soy capaz de manejar algunos de los problemas familiares que surjan en el futuro                   |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 8) Cuando las cosas en mi familia me disgustan, puedo hacer algo para sentirme mejor                                |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 9) No sé qué hacer con las cosas que están sucediendo en mi familia                                                 |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 10) Las cosas que pasan en mi familia parecen no tener sentido                                                      |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 11) Cuando tengo discusiones con los miembros de mi familia, no vale la pena tratar de entender su punto de vista   |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 12) Vale la pena interesarse por los miembros de la familia, incluso cuando las cosas van mal                       |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 13) Siento como si algo pudiera ir mal en mi familia en cualquier momento                                           |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 14) Cuando algo que no me gusta sucede en mi familia, pienso en ella/él una y otra vez                              |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 15) Es difícil saber cómo las personas de mi familia van a reaccionar entre ellas                                   |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 16) Cuando pienso en los problemas en mi familia, me parece que las cosas saldrán bien al final                     |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 17) Cuando estoy disgustado, no hay nadie en mi familia que me pueda hacer sentir mejor                             |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 18) No me importa lo que pasa en mi familia                                                                         |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 19) Estoy orgulloso(a) de mi familia                                                                                |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 20) Creo que los miembros de mi familia estarán ahí para ayudarme en el futuro                                      |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 21) A veces siento que algo muy malo va a pasar en mi familia                                                       |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |
| 22) Cuando algo malo sucede en mi familia, me entran ganas de salir corriendo                                       |  |                       |  | 1                  | 2 | 3                        | 4 |

## ANEXO 9. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Padres y Madres,

La Universidad de Deusto está realizando un estudio subvencionado por el Gobierno Vasco, sobre las relaciones familiares y el bienestar de los/las jóvenes.

El fin último de esta investigación es el diseño y aplicación de un programa de prevención e intervención escolar eficaz en el tratamiento de problemas de agresividad y conductas antisociales en adolescentes.

Para poder llevar a cabo este estudio, solicitaremos que todos los alumnos y alumnas completen unos cuestionarios durante la próxima semana. Desde la Universidad de Deusto se asegura la total confidencialidad respecto a los datos recogidos. Los cuestionarios serán anónimos y los datos serán incluidos en una base global y trabajados de forma conjunta.

**Como en toda investigación, la participación será voluntaria. En el caso de que usted NO esté de acuerdo en que su hijo/a participe, puede indicárnoslo rellenando la ficha que se adjunta y haciéndola llegar a través de sus hijos e hijas.**

Muchas Gracias.

Fdo: Susana Cormenzana Redondo

Investigadora  
Equipo "Evaluación e Intervención Familiar"  
Universidad de Deusto

---

Yo.....madre/padre de.....

.....**NO** deseo que mi hijo/a participe en este estudio.

Firmado

Guraso agurgarriok,

Deustuko Unibertsitateak, Eusko Jaurlaritzaren doktoretza beka baten bitartez, familien erlazio modeloak eta nerabeen ongizatea ikertzen ditu. Nerabeen artean emandako portaera holdarkor (agresibitatea) edo antisozialen prebentzio eta tratamendurako programa eraginkor baten diseinua da ikerkuntza honen helburu nagusia.

Hori dela eta, ikastetxe honetako ikasleen laguntza eskatzen dugu. Gaztetxoek, ondorengo asteetan emango zaien galdeketa liburuei erantzunda lagundu dezakete. Eskuratutako datuen anonimotasuna eta legezko erabilera bermatzen da.

**Ikerketa guztietan legez, gizabanakoen parteartzea borondatezkoa da.**

**Zure seme-alabek parte EZ hartzea nai izan eskero, bete egizu ondoko datu**

**fitxa eta guri helarazi zure seme alaben bitartez.**

Eskerrik asko.

Sinadura: Susana Cormenzana Redondo

Ikertzailea

Lan Taldea: "Evaluación e Intervención familiar"

Deustoko Unibertsitatea

---

Nik..... ren gurasoak;

**EZ** dut nire seme/alabak ikerketa honetan parte hatzerik nai.

Sinadura:

## **ANEXO 10. FICHA D EVALUACIÓN PARA JUECES. SEGUNDA RONDA TECNICA DELPHI**

Tras la culminación de la primera fase de construcción del instrumento CCP (Cuestionario de Competencias Parentales), hemos observado que la prueba resultante se encuentra conformada por dos partes: Una referente a los estilos educativos (33 ítems) y una segunda (16 ítems), correspondiente a la evaluación de prácticas de crianza de manera independiente a los estilos. En este momento nos encontramos en la elaboración y análisis de la primera parte.

A continuación te presentamos una tabla que recoge los 33 ítems y opciones de respuesta (La prueba en sí evalúa de manera independiente a la madre y el padre, aunque en este caso parezca que lo hace de manera conjunta al eliminar una de las dos columnas de respuesta). Nos gustaría que indicaras para cada una de las opciones de respuesta el estilo educativo al que crees que hace referencia. Cada ítem puede recoger los 5 estilos educativos, o bien, dos opciones de respuesta pueden hacer referencia al mismo estilo. Únicamente debes indicarlo con una X. Además, nuevamente, presentamos un espacio (casilla en color granate) tras cada uno de los ítems con el objetivo de que puedas realizar cualquier comentario o aportación que consideres interesante y que nos sirven de gran ayuda.

**ESTILO AUTORITARIO: E. AUT**

**ESTILO DEMOCRÁTICO: E. DEM**

**ESTILO AMBIVALENTE: E.AMBIV\***

**ESTILO PERMISIVO: E.PERM**

**ESTILO NEGLIGENTE: E. NEG**

\*Hace referencia a una inconsistencia en las prácticas de crianza por parte de la madre y el padre. Esta falta de estabilidad puede estar sujeta a múltiples factores. Aquellos que se barajan desde la presente investigación son los siguientes: Estado anímico y/o una vida estresante ajena a la vida del hijo/a que dificulta una atención adecuada hacia éste/a.

| ITEM     |                                                                                                                                                            | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>1</b> | <b>Cuando propongo a mi madre/mi padre ir a casa de un amig@ a pasar la noche o el fin de semana (de mi mismo sexo)</b>                                    |               |               |                |                |                  |
|          | No se lo planteo. Lo hago directamente.                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
|          | Según como este de ánimo me deja ir o no.                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
|          | No me deja ir porque no le gusta que duerma fuera de casa                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
|          | Se lo planteo y me dice que sí, sin pedir más explicaciones (con quien voy, a donde, que vamos a hacer).                                                   |               |               |                |                |                  |
|          | Me deja ir porque cree que puede ser bueno para mí. Se interesa por lo que voy a hacer: con quién voy, si van a estar sus padres, teléfono de ellos...etc. |               |               |                |                |                  |
|          |                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>2</b> | <b>Ha venido una amig@ (de mí mismo sexo) a casa. Mi madre / mi padre:</b>                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b> | Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b> | Nos deja total libertad en casa, no viene a ver lo que estamos haciendo. Aunque hablemos muy alto o tengamos la música muy alta                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b> | Se muestra amable, indicando que le hagamos saber si necesitamos algo.                                                                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b> | Nos interrumpe constantemente para controlar que es lo que estamos haciendo.                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b> | Es como si no estuviera. No saluda                                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
|          |                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>3</b> | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:</b>                |               |               |                |                |                  |
|          | No se lo cuento.                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
|          | Me felicita en función de cómo haya tenido el día.                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
|          | No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.                                                                                             |               |               |                |                |                  |
|          | Me dice que pida lo que quiera (ropa, zapatos, videojuegos...etc.)                                                                                         |               |               |                |                |                  |
|          | Me felicita y se alegra por mí pero no suele haber regalos, en todo caso lo celebramos de alguna manera (viendo una película...etc.                        |               |               |                |                |                  |
|          |                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>4</b> | <b>Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro seri@ porque algo me preocupa:</b>                                                           |               |               |                |                |                  |
|          | Puede entender que llore, grite, o que deje mis tareas sin hacer por encontrarme así                                                                       |               |               |                |                |                  |
|          | Depende del día o la situación se preocupa o no.                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
|          | No parece darse cuenta y no me dice ni me pregunta.                                                                                                        |               |               |                |                |                  |
|          | Me dice que me comporte de manera adulta.                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
|          | Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado, aunque espera a que yo esté preparado para contárselo.                                                      |               |               |                |                |                  |

|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>5</b> | <b>Cuando me enfado con mi madre/mi padre:</b>                                                                                                           |  |  |  |  |  |
|          | Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.                                                     |  |  |  |  |  |
|          | Intenta ofrecerme cosas para que deje de estar enfadad@                                                                                                  |  |  |  |  |  |
|          | A ella / él no le importa                                                                                                                                |  |  |  |  |  |
|          | Según como este de humor o de lo ocupada(o) que esté se interesa por los motivos de mi enfado, si no lo ignora                                           |  |  |  |  |  |
|          | Me pregunta que es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                                                         |  |  |  |  |  |
|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>6</b> | <b>Con respecto a las cenas:</b>                                                                                                                         |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Cuando le apetece a mi madre/mi padre cenamos juntos                                                                                                     |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago.                                                                                        |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Lo intentamos, pero a veces no podemos.                                                                                                                  |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Es una norma en casa que nadie se puede saltar.                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | No cenamos juntos.                                                                                                                                       |  |  |  |  |  |
|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>7</b> | <b>Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:</b>                                                                                                    |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | No solemos coincidir l@s dos juntos en casa.                                                                                                             |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                                           |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Tengo que estar siempre con ella /él. No me deja estar sol@ en mi habitación                                                                             |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos. Cada uno va su aire                                                                               |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago.                         |  |  |  |  |  |
|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>8</b> | <b>Cuando estoy enfermo y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre</b>                                                                           |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede cuidarme se encarga de que otra persona lo haga                      |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Me cuida y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada                                                                     |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | Se despreocupa.                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | A veces me cuida, depende de si no está muy liada o cansada. En ese caso lo hago yo.                                                                     |  |  |  |  |  |
| <b>O</b> | No se separa de mi cama y llama de manera repetida al médico ante cualquier síntoma. Está pendiente de que siga a rajatabla las indicaciones del médico. |  |  |  |  |  |
|          |                                                                                                                                                          |  |  |  |  |  |



| ITEM      |                                                                                                                                                                          | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>9</b>  | <b>La semana que viene tengo una salida con el instituto. Mi madre/mi padre:</b>                                                                                         |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No se lo digo                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se le olvida.                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No lo sabe porque no lee la carta del colegio.                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Habla con el colegio para saber exactamente lo que vamos a hacer y me llama varias veces para saber que todo va bien.                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Está pendiente del día en que me voy y si lo considera necesario pide más información.                                                                                   |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>10</b> | <b>Al llegar a casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me interroga para controlar lo que he hecho.                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día no me dice nada                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me pregunta por cómo me ha ido el día.                                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Según su estado de ánimo, o lo cansada(o) que esté me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                                    |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>11</b> | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre:</b>                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No puede ir por trabajo u otras obligaciones, pero no muestra mucho interés. No llama para preguntar sobre lo hablado o intenta informarse a través de otro padre/madre. |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Va cuando se acuerda, le apetece o tiene ánimos                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No puede ir por trabajo, pero se informa sobre lo hablado.                                                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Intenta acudir el mayor número de veces posible.                                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No se pierde ninguna reunión.                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>12</b> | <b>Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No le pido ayuda.                                                                                                                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me dice que tengo que hacerla yo sol@ y no me ayuda                                                                                                                      |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me dice que me va a ayudar pero luego no lo hace.                                                                                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Siempre que le pido ayuda lo hace, aunque la tarea sea sencilla y lo pueda hacer yo sol@, incluso termina haciéndolo el/ella.                                            |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                                                                                       | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>13</b> | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes):</b>                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me marca unas tareas.                                                                                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago me castigo. Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto puedo no hacerlas.                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc.). En estas ocasiones en las que no las hago no me castiga    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo no me castiga.                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>14</b> | <b>Cuando tu madre/padre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Aunque quiera que lo intente, si no lo hago, no me dice nada                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me anima a conseguirlo                                                                                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me pide que me esfuerce. No le importa si hago mis obligaciones o no.                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me presiona continuamente para que lo haga.                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>15</b> | <b>Con respecto al horario de llegada durante el fin de semana (o entre semana en el caso en el que tu madre/padre te deje salir)</b>                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No tengo un horario fijo para volver a casa.                                                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Aunque mi madre/mi padre me marca una hora, yo llego a la que quiero. No me castiga.                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si algún día llego tarde por un motivo justificado (por ejemplo: he perdido el metro, un amigo necesitaba ayuda..etc) o solo me retraso unos minutos, hay reprimenda o advertencia pero no me castiga |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Tengo un horario fijo. Si llego tarde hay castigo.                                                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Aunque mi madre/mi padre me marca un horario llego a la hora que quiero. A veces me castiga y a veces no.                                                                                             |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                             | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>16</b> | <b>Cuando llego tarde a casa o no hago las tareas que me corresponden, mi madre/mi padre:</b>                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me castiga porque no le importa si lo hago o no.                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre justifica mi comportamiento para no castigarme (Por ejemplo: "Son cosas de chavales")                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces me castiga y otras no, depende de su estado de ánimo (si está cansada(o), enfada(o)..etc)                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si es de manera ocasional me da un aviso pero no me castiga.                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me castiga directamente.                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>17</b> | <b>La hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadado(a)...) puedo volver a un hora u otra                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No tengo hora de llegada                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión.     |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>18</b> | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando ente mis cosas:</b>                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me registra mi habitación. No le interesa o importa saber lo que guardo.                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre respeta mi intimidad en relación a revisar mi cuarto.                                                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo del momento.                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque tenga sospechas. No quiere que me enfade con él/ella. |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>19</b> | <b>Si tengo novi@, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No sabe si tengo novi@ porque no le interesa                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | He hablado de él o ella y mi madre/mi padre me ha escuchado sin juzgar.                                                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre le ha querido conocer y le he tenido que presentar.                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me deja tener novi@                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se ha interesado pero ha respetado si no he querido contárselo.                                                                             |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                           | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>20</b> | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.)Mi madre/mi padre:</b> |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces me pregunta y otras no, depende de si se acuerda o de si está de mal humor conmigo.                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mi más me gusta)                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Nunca me consulta. Escucha antes a cualquier otra persona que a mí.                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me consulta, porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella.                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Intento opinar pero mi madre/mi padre se molesta. Dice que solo los adultos pueden opinar a la hora de tomar una decisión.                |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>21</b> | <b>En relación a poder expresar libremente mis ideas:</b>                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Puedo expresar mis ideas, aunque mi madre/mi padre no toma en serio mis opiniones. Hace que me escucha para que no me enfade.             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Con mi madre/mi padre no hablo sobre mis ideas                                                                                            |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Con mi madre/mi padre puedo expresarme libremente , pues mi madre/mi padre toma en serio mis opiniones                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No tengo libertad para expresar lo que pienso porque mi madre/mi padre lo rechaza.                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Puedo expresar mis ideas si son acordes a las de mi madre/mi padre.                                                                       |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>22</b> | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:</b>                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado(a) y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga)   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le digo que me molesta y escucha mis argumentos aunque la decisión final es suya                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le digo que me molesta y, aunque le argumente por qué está equivocada, no modifica su decisión.                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No le digo nada.                                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                                                                           | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>23</b> | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarina, hijo...etc.</b>                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no espera nada de mí                                                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre a veces me presiona y otras no, depende de si está muy ocupado(a) o de su estado de ánimo                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre no me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera.                                                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre me obliga a ser el mejor en todo.                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me anima a superarme pero no me presiona                                                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>24</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegida delegada@...), mi madre/mi padre:</b> |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me dice nada                                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Valora que lo importante es que me haya esforzado                                                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Valora que lo haya intentado.                                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>25</b> | <b>Con respecto a sacar unas altas calificaciones en los exámenes, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces me dice que tengo que sacar buenas notas y otras, si saco una nota baja no me dice nada.                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Independientemente de si apruebo o no, no me dice nada.                                                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No se entera de mis notas.                                                                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me anima a estudiar y sacar buenas notas y me ofrece su ayuda en las tareas para hacerlo.                                                                                                 |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre se enfada y/o me castiga cuando no saco buenas notas.                                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>26</b> | <b>Con respecto a mis amig@s mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me dice nada sobre mis amig@s. No le importan quienes son.                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade                                                                                                                                      |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces dice que son muy majos y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                                                                          |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ell@s me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amig@ o no, la tomo yo.                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles.                                                                                                |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                           |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                                                                             | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>27</b> | <b>Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:</b>                                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar.                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Mi madre/mi padre se preocupa y vigila que hago los deberes cuando no está muy ocupada o está de mal humor                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Esté en casa o no, no controla lo que hago dentro de mi cuarto (si hago los deberes, veo la televisión, juego con el ordenador o navego por internet...) porque no le importa               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me pongo a hacer los deberes y mi madre/mi padre entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar que los estoy haciendo. Cuando termino, revisa lo que he hecho durante la tarde. |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Voy a mi cuarto a hacer los deberes. Mi madre/mi padre, de vez en cuándo o cuándo vuelve de trabajar, viene para ver que tal voy o si necesito ayuda.                                       |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>28</b> | <b>Cuando salgo con mis amigos los fines de semana, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me llama.                                                                                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me llama sólo si me retraso en la hora de llegada o si va a venir a buscarme                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me llama, aunque me retrase en la hora de llegada.                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me llama varias veces para controlar que es lo que hago.                                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>29</b> | <b>Con respecto a dormir sol@ en casa, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Cuando no duerme en casa a veces me avisa y otras no.                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Ocorre de manera ocasional porque se ha ido el fin de semana o por un motivo justificado, pero deja todo organizado para que no tenga que dormir sólo                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Como yo quiero dormir solo/a me deja sin nadie a mi cargo.                                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me avisa cuando no va a dormir en casa.                                                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Evita dormir fuera de casa. Necesita estar pendiente y saber que estoy bien. Le da miedo que me pueda pasar algo si duermo solo(a).                                                         |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |

| ITEM      |                                                                                                                                                                                              | ESTILO<br>AUT | ESTILO<br>DEM | ESTILOS<br>AMB | ESTILO<br>PERM | ESTILO<br>NEGLIG |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>30</b> | <b>Hoy he salido de fiesta con mis amig@s y mi madre/mi padre ha salido a cenar con unos amig@s o familiares. A la hora en la que tengo que estar en casa él/ella todavía no ha llegado:</b> |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se despreocupa por completo. Hasta la mañana siguiente no volvemos a hablar                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me llama para comprobar si he llegado.                                                                                                                                                       |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me deja salir si no va a haber nadie cuando llegue a casa.                                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces me llama el/ella. Si se le olvida, le llamo yo para decirle que he llegado                                                                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le llamo cuando llego a casa, si llego más tarde a casa no me echa la bronca.                                                                                                                |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>31</b> | <b>Con respecto a los exámenes, mi madre/mi padre</b>                                                                                                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me pregunta cuándo son porque no le interesa.                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | No me pregunta porque sabe que no quiero que lo haga                                                                                                                                         |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me pregunta para controlar si estudio                                                                                                                                                        |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me pregunta cuando se acuerda.                                                                                                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Me pregunta y se interesa por saber que tal voy estudiando.                                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>32</b> | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                                      |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto.                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Puedo estar despierto hasta la hora que yo quiero. A mi madre/mi padre no le importa la hora a la que me acuesto                                                                             |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                                                                     |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Puedo estar despierto, mi madre/mi padre me deja acostarme cuando yo quiero                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | A esa hora entre semana, nunca estoy despierto.                                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |
| <b>33</b> | <b>Una vez mi madre/mi padre me ha aplicado un castigo:</b>                                                                                                                                  |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Le da lo mismo si es justo o no con respecto a lo que he hecho                                                                                                                               |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Se echa para atrás y me lo reduce o quita.                                                                                                                                                   |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Aunque dude de si se ha equivocado, mantiene su decisión.                                                                                                                                    |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Si cree que en el momento se dejó llevar por el enfado, y a mi comportamiento no le corresponde tal castigo, me lo quita o reduce.                                                           |               |               |                |                |                  |
| <b>O</b>  | Según cómo esté de ánimo me lo quita o mantiene.                                                                                                                                             |               |               |                |                |                  |
|           |                                                                                                                                                                                              |               |               |                |                |                  |

## ANEXO 11. DIFERENCIAS EN LA REDACCION Y CONTENIDO ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA VERSIÓN DEL CCP

**TABLA 11.1**

**DIFERENCIAS EN LA REDACCIÓN Y CONTENIDO DE LA PRIMERA Y SEGUNDA VERSIÓN DEL CCP**

| ITEM      | VERSION PREVIA A LA SEGUNDA RONDA                                                                                                           | SEGUNDA VERSION FINAL                                                                                                                                               |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>  | <b>Ha venido una amigo/a (de mí mismo sexo) a casa. Mi madre / mi padre:</b>                                                                | <b>Ha venido una amigo/a (de mí mismo sexo) a casa. Mi madre / mi padre:</b>                                                                                        |
| <b>AM</b> | A. Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor                                                                          | A. Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor.                                                                                                 |
| <b>P</b>  | B. Nos deja total libertad en casa, no viene a ver lo que estamos haciendo. Aunque hablemos muy alto o tengamos la música muy alta          | <b>B. Nos deja hacer lo que queramos: poner música y/o hablar en voz alta.</b>                                                                                      |
| <b>D</b>  | C. Se muestra amable, indicando que le hagamos saber si necesitamos algo.                                                                   | C. Se interesa por saber si necesitamos algo, el resto del tiempo nos deja tranquilos siempre que cumplamos las normas.                                             |
| <b>AU</b> | D. Nos interrumpe constantemente para controlar que es lo que estamos haciendo.                                                             | D. Nos interrumpe constantemente para controlar qué es lo que estamos haciendo.                                                                                     |
| <b>N</b>  | E. Es como si no estuviera. No saluda                                                                                                       | <b>E. No saluda a mis amigos/as. No nos controla, no nos pregunta si necesitamos algo.</b>                                                                          |
| <b>2</b>  | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado y/o he sacado muy buena calificación. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:</b> | <b>Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:</b>                                                              |
| <b>N</b>  | A. No se lo cuento.                                                                                                                         | A. No se entera porque no me pregunta ni muestra interés por mis notas.                                                                                             |
| <b>AM</b> | B. Me felicita en función de cómo haya tenido el día.                                                                                       | <b>B. Según su estado de ánimo muestra alegría y me felicita o no muestra mucho interés.</b>                                                                        |
| <b>AU</b> | C. No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.                                                                           | <b>C. No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.</b>                                                                                            |
| <b>P</b>  | D. Me dice que pida lo que quiera (ropa, zapatos, videojuegos...etc.)                                                                       | <b>D. Se alegra y me recompensa haciendo algo que a mí me apetezca o comprándome algo que yo quiera</b>                                                             |
| <b>D</b>  | E. Me felicita y se alegra por mí pero no suele haber regalos, en todo caso lo celebramos de alguna manera (viendo una película...etc.)     | E. Me felicita y se alegra por mí pero no suele haber regalos, en todo caso lo celebramos de alguna manera <i>especial entre todos</i> (viendo una película...etc.) |



| 3  | Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro serio/a porque algo me preocupa:                       | Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro seri@ porque algo me preocupa:                                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P  | A. Puede entender que llore, grite, o que deje mis tareas sin hacer por encontrarme así                           | A. <i>Permite, aunque le falte al respeto, chillarle o hablarle “mal” sin decirme nada o poco.</i>                                    |
| AM | B. Depende del día o la situación se preocupa o no.                                                               | B. <i>Dependiendo de su estado de ánimo o de si está muy ocupada me pregunta y se interesa o no.</i>                                  |
| N  | C. No parece darse cuenta y no me dice ni me pregunta.                                                            | C. <i>Si me ve serio, triste o llorando no me pregunta. Siento que no le interesa cómo me pueda sentir.</i>                           |
| AU | D. Me dice que me comporte de manera adulta.                                                                      | D. Me dice que me comporte de manera adulta.                                                                                          |
| D  | E. Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado, aunque espera a que yo esté preparado para contárselo.          | E. Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado. Sabe esperar si yo no estoy preparado para contárselo.                              |
| 4  | Cuando me enfado con mi madre/mi padre:                                                                           | Cuando me enfado con mi madre/mi padre:                                                                                               |
| AU | A. Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.           | A. Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.                               |
| P  | B. Intenta ofrecermé cosas para que deje de estar enfadad@                                                        | B. <i>No soporta/ no le gusta verme enfadado/a. Me ofrece cosas para hacer o comprar para que deje de estarlo.</i>                    |
| N  | C. A ella / él no le importa                                                                                      | C. <i>Siento que le da lo mismo mis sentimientos y que me enfade con él/ella. Muestra indiferencia.</i>                               |
| AM | D. Según como este de humor o de lo ocupada(o) que esté se interesa por los motivos de mi enfado, si no lo ignora | D. Según como este de humor o de lo ocupada/o que esté se interesa por los motivos de mi enfado o <i>no me presta mucha atención.</i> |
| D  | E. Me pregunta que es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                               | E. Me pregunta qué es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                                   |
| 5  | Con respecto a las cenas:                                                                                         | Con respecto a cenar juntos:                                                                                                          |
| AM | A. Cuando le apetece a mi madre/mi padre cenamos juntos                                                           | A. <i>Según si mi madre/padre quiera o no cenamos juntos.</i>                                                                         |
| P  | B. Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago.                                              | B. Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago <i>o me prepara la cena y él/ella come más tarde.</i>             |
| D  | C. Lo intentamos, pero a veces no podemos.                                                                        | C. Intentamos coincidir para poder cenar juntos pero a veces, si por trabajo u otros motivos no podemos, no lo hacemos                |
| AU | D. Es una norma en casa que nadie se puede saltar.                                                                | D. Es una norma, <i>tenemos que cenar todos juntos y bajo ninguna circunstancia podemos saltárnoslo</i>                               |
| N  | E. No cenamos juntos.                                                                                             | E. <i>Mi madre/padre no se preocupa porque cenemos juntos. Ella/el se prepara su comida y cena cuando quiere.</i>                     |

| 6  | Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:                                                                                                              | Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:                                                                                                                                                                                                                             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| N  | A. No solemos coincidir los dos juntos en casa.                                                                                                             | A. <i>No suele estar en casa durante las tardes o fines de semana. Si no está trabajando (fuera o dentro de casa) se pasa el día en la calle (amigos, tomando algo, talleres...etc)</i>                                                                                    |
| AM | B. A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                                           | B. A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                                                                                                                                                          |
| AU | C. Tengo que estar siempre con ella /él. No me deja estar sol@ en mi habitación                                                                             | C. <i>Tengo que estar en los espacios comunes donde ella/el pueda controlarme.</i>                                                                                                                                                                                         |
| P  | D. Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos. Cada uno va su aire                                                                               | D. <i>Si quiero que me deje solo/a y no me moleste en mi cuarto lo hace, aunque tenga que decirme o quiera que algo haga algo.</i>                                                                                                                                         |
| D  | E. Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago.                         | E. Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago.                                                                                                                                        |
| 7  | Cuando estoy enfermo y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre                                                                                     | Cuando estoy enfermo/a y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre:                                                                                                                                                                                                 |
| D  | A. Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede cuidarme se encarga de que otra persona lo haga                      | A. Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede cuidarme durante el día por trabajo, se encarga de que otra persona lo haga <i>o está pendiente de qué tal estoy</i>                                                                |
| P  | B. Me cuida y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada                                                                     | B. Me cuida y <i>está pendiente de mí</i> y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada y me consiente saltármelas                                                                                                                           |
| N  | C. Se despreocupa.                                                                                                                                          | C. Se despreocupa. <i>Me cuido yo solo/a u otro familiar.</i>                                                                                                                                                                                                              |
| AM | D. A veces me cuida, depende de si no está muy liada o cansada. En ese caso lo hago yo.                                                                     | D. A veces me cuida, depende de si no está muy liada/o o cansada/o.                                                                                                                                                                                                        |
| AU | E. No se separa de mi cama y llama de manera repetida al médico ante cualquier síntoma. Está pendiente de que siga a rajatabla las indicaciones del médico. | E. <i>Es muy exigente con respecto a que cumpla las exigencias del médico pero no siento que me cuide de una manera especial por estar enfermo (sea más tierno/a o cariñoso/a) en seguida cree que estoy bien para volver al colegio/instituto y retomar los estudios.</i> |
| 8  | Al llegar a casa, mi madre/mi padre:                                                                                                                        | Al llegar a casa, mi madre/mi padre:                                                                                                                                                                                                                                       |
| AU | A. Mi madre/mi padre me interroga para controlar lo que he hecho.                                                                                           | A. Me interroga <i>con mil preguntas</i> para controlar lo que he hecho porque <i>no se fía que haya cumplido con lo que debía hacer.</i>                                                                                                                                  |
| P  | B. Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día no me dice nada                                                                                          | B. Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día <i>me deja en paz. Si le contesto de mala manera no me dice nada o brevemente me dice que no le hable así.</i>                                                                                                          |
| N  | C. No me pregunta por cómo me ha ido el día.                                                                                                                | C. No me pregunta por cómo me ha ido el día <i>porque no le importa.</i>                                                                                                                                                                                                   |
| AM | D. Según su estado de ánimo, o lo cansada(o) que esté me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                 | D. Según su estado de ánimo o lo cansada/o que esté, me pregunta por cómo me ha ido el día                                                                                                                                                                                 |

|           |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                          |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D</b>  | E. Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                                                              | E. Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día y está pendiente de que no me haya saltado tareas o citas previstas.                                                              |
| <b>9</b>  | <b>Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                                                                                              | <b>Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto</b>                                                                                                 |
| <b>N</b>  | A. No le pido ayuda.                                                                                                                                                                                  | A. No le pido ayuda <i>porque sé que no me va a ayudar.</i>                                                                                                                              |
| <b>D</b>  | B. Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                                           | B. Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                              |
| <b>AU</b> | C. Me dice que tengo que hacerla yo sol@ y no me ayuda                                                                                                                                                | C. Me dice que tengo que hacerla yo solo/a, <i>que me tengo que esforzar más porque si me ayuda no aprendo (aunque me haya esforzado mucho y siga sin entenderlo)</i>                    |
| <b>AM</b> | D. Me dice que me va a ayudar pero luego no lo hace.                                                                                                                                                  | <b>D. No siempre me ayuda. A veces sí y otras no. Depende del día.</b>                                                                                                                   |
| <b>P</b>  | E. Siempre que le pido ayuda lo hace, aunque la tarea sea sencilla y lo pueda hacer yo sol@, incluso termina haciéndolo él/ella.                                                                      | <b>E. Aunque en un principio lo intento o “hago” que lo intento, le digo que no sé hacerlo y acaba terminándolo él/ella</b>                                                              |
| <b>10</b> | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes):</b>                                                                                                                              | <b>Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes) Mi madre/mi padre:</b>                                                                                               |
| <b>N</b>  | A. Mi madre/mi padre no me marca unas tareas.                                                                                                                                                         | <b>A. No me exige ni se preocupa de asignarme unas tareas. Tampoco se preocupa si hago tareas en casa o no.</b>                                                                          |
| <b>AU</b> | B. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago me castigo. Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto puedo no hacerlas.                                              | B. Me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago tengo que atenerme a las consecuencias. Estas tareas son rígidas y bajo ningún concepto <b>puedo dejar de hacerlas</b>           |
| <b>AM</b> | C. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no                                                                                          | C. Me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no.                                                                                              |
| <b>D</b>  | D. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc.). En estas ocasiones en las que no las hago no me castiga | D. Me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc.). En esas ocasiones <b>puedo dejar de hacerlas sin castigo</b> |
| <b>P</b>  | E. Mi madre/mi padre me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo no me castiga.                                                                                                           | <b>E. Tengo unas tareas asignadas, pero si no lo hago, basta con una disculpa (le digo que se me ha olvidado, que estaba cansado/a y/o me encontraba mal...) y no me castiga.</b>        |
| <b>11</b> | <b>Cuando tu madre/padre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                                 | <b>Cuando mi madre/padre quiere que hagas algo como: esforzarte por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.</b>                                                    |
| <b>P</b>  | A. Aunque quiera que lo intente, si no lo hago, no me dice nada                                                                                                                                       | <b>A. Me dice que lo intente y que le gustaría que lo lograra o hiciese pero no me lo exige.</b>                                                                                         |

|           |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                       |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D</b>  | B. Me anima a conseguirlo                                                                                                                      | <b>B. Me anima y me ayuda a conseguirlo. Además hay unos mínimos que he de cumplir y que me exigen.</b>                                               |
| <b>N</b>  | C. No me pide que me esfuerce. No le importa si hago mis obligaciones o no.                                                                    | C. No me pide que me esfuerce. No le importa si cumplo mis obligaciones o no.                                                                         |
| <b>AM</b> | D. Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                               | D. Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                                                      |
| <b>AU</b> | E. Me presiona continuamente para que lo haga.                                                                                                 | E. Me presiona continuamente para que lo haga o logre.                                                                                                |
| <b>12</b> | <b>La hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                     | <b>La hora de llegada en mi casa es...</b>                                                                                                            |
| <b>AM</b> | A. Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadado(a)...) puedo volver a un hora u otra                                                | A. Depende del estado de ánimo (alegre, triste, enfadado/a...) puedo volver a un hora u otra.                                                         |
| <b>P</b>  | B. Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta                                                                                            | B. Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta <b>(si no me paso)</b>                                                                            |
| <b>N</b>  | C. No tengo hora de llegada                                                                                                                    | C. No tengo hora de llegada, no se preocupa porque tenga un horario.                                                                                  |
| <b>D</b>  | D. Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                                | D. Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ampliar en ocasiones especiales.                                                       |
| <b>AU</b> | E. Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión.     | E. Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión.            |
| <b>13</b> | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando ente mis cosas:</b>                                                              | <b>Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando ente mis cosas u ordenador. Mi madre/mi padre:</b>                                      |
| <b>N</b>  | A. Mi madre/mi padre no me registra mi habitación. No le interesa o importa saber lo que guardo.                                               | A. No me registra mi habitación <b>porque</b> no le interesa o importa saber lo que guardo.                                                           |
| <b>D</b>  | B. Mi madre/mi padre respeta mi intimidad en relación a revisar mi cuarto.                                                                     | <b>B. Me pregunta directamente si tengo algo o no. Si ve que le miento puede llegar a revisarlo delante de mí.</b>                                    |
| <b>AM</b> | C. Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo del momento.                                                                             | <b>C. Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo de cómo esté de ánimo ese día (si está de mal humor se altera más fácilmente)</b>            |
| <b>AU</b> | D. Mi madre/mi padre registra de manera habitual mis cosas.                                                                                    | D. Registra de manera habitual mis cosas. <b>Cree que es un derecho de los padres, que no se deben de fiar de los hijos/as</b>                        |
| <b>P</b>  | E. Mi madre/mi padre sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque tenga sospechas. No quiere que me enfade con él/ella. | <b>E. Sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque tenga sospechas si con eso evita que me enfade y le monte una “escena”.</b> |

|           |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>14</b> | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, cambiar de casa, comprar algo nuevo para la familia...etc.)Mi madre/mi padre:</b>  | <b>Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, fines de semana, vacaciones, compra de un televisor u ordenador)Mi madre/mi padre:</b>                                                               |
| <b>AM</b> | A. A veces me pregunta y otras no, depende de si se acuerda o de si está de mal humor conmigo.                                             | A. A veces me pregunta y otras no, depende de si está de buen o mal humor conmigo.                                                                                                                           |
| <b>P</b>  | B. Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mí más me gusta)                                        | B. Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mí más me gusta)                                                                                                          |
| <b>N</b>  | C. Nunca me consulta. Escucha antes a cualquier otra persona que a mí.                                                                     | <b>C. No tiene en cuenta mi opinión porque no la valora.</b>                                                                                                                                                 |
| <b>D</b>  | D. Me consulta, porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella.                                                      | D. Me consulta porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella <b>valorando todos los gustos y opiniones.</b>                                                                           |
| <b>AU</b> | E. Intento opinar pero mi madre/mi padre se molesta. Dice que solo los adultos pueden opinar a la hora de tomar una decisión.              | <b>E. Él/ella opina y decide. Los demás acatamos</b>                                                                                                                                                         |
| <b>15</b> | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:</b>                                                         | <b>No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:</b>                                                                                                                           |
| <b>AM</b> | A. Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado(a) y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga) | A. Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado/a y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga)                                                                    |
| <b>P</b>  | B. Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                        | B. Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                                                                                          |
| <b>D</b>  | C. Le digo que me molesta y escucha mis argumentos aunque la decisión final es suya                                                        | C. Le digo que me molesta y tiene en cuenta mis argumentos. La decisión final es suya, <b>si cree que es justa la mantiene, si no la replantea.</b>                                                          |
| <b>AU</b> | D. Le digo que me molesta y, aunque le argumente por qué está equivocada, no modifica su decisión.                                         | <b>D. No hay nada que pueda decir, tengo que obedecerlo y punto.</b>                                                                                                                                         |
| <b>N</b>  | E. No le digo nada.                                                                                                                        | <b>E. Yo tomo mis propias decisiones. Mi madre/padre no interviene ni se interesa por aquellos aspectos que tienen que ver con mi vida.</b>                                                                  |
| <b>16</b> | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarina, hijo...etc.</b>                                                 | <b>Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarín/a, hijo/a...etc. Mi madre/mi padre:</b>                                                                                             |
| <b>N</b>  | A. Mi madre/mi padre no espera nada de mí                                                                                                  | A. No espera nada de mí. <b>No me alienta a superarme ni a lograr lo que deseo.</b>                                                                                                                          |
| <b>AM</b> | B. Mi madre/mi padre a veces me presiona y otras no, depende de si está muy ocupado(a) o de su estado de ánimo                             | <b>B. A veces me presiona y otras no</b>                                                                                                                                                                     |
| <b>P</b>  | C. Mi madre/mi padre no me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera.                                                               | C. No me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera <b>sin exigirme de manera muy convincente unos mínimos (Por ejemplo: Aprobar)</b>                                                                  |
| <b>AU</b> | D. Mi madre/mi padre me obliga a ser el mejor en todo.                                                                                     | <b>D. Lo único que importa son los estudios y me presiona a ser el/la mejor en ello. Lo demás son distracciones que aunque sean importantes para mí (como es estar con mis amigos) él/ella no lo valora.</b> |

|           |                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                   |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D</b>  | E. Me anima a superarme pero no me presiona                                                                                                                                                  | <b>E. Él/ella me marca y me exige unos mínimos que me anima a disfrutar y apoya a conseguir.</b>                                                                                  |
| <b>17</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido de fútbol, ser elegido/a delegado/a...), mi madre/mi padre:</b> | <b>Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido), mi madre/mi padre:</b>                             |
| <b>N</b>  | A. No me dice nada                                                                                                                                                                           | A. No me dice nada <b>porque no le importa</b>                                                                                                                                    |
| <b>AU</b> | B. Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                                   | B. Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi resultado.                                                                                        |
| <b>AM</b> | C. Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                                     | C. Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                          |
| <b>D</b>  | D. Valora que lo importante es que me haya esforzado                                                                                                                                         | <b>D. Si me he esforzado me anima a seguir intentándolo y me transmite su confianza. Si no me he esforzado, lo discute/argumenta conmigo su importancia y me sanciona/castiga</b> |
| <b>P</b>  | E. Valora que lo haya intentado.                                                                                                                                                             | <b>E. Valora que lo haya intentado y atribuye a otros la responsabilidad de fracaso.</b>                                                                                          |
| <b>18</b> | <b>Con respecto a mis amigos/as mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                       | <b>Con respecto a mis amig@s mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                               |
| <b>N</b>  | A. No me dice nada sobre mis amigos/as. No le importan quienes son.                                                                                                                          | A. No me dice nada sobre mis amig@s. No le importa quienes son.                                                                                                                   |
| <b>P</b>  | B. Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade                                                                                                                                      | B. Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade <b>o porque le digo yo que no se meta.</b>                                                                                |
| <b>AM</b> | C. A veces dice que son muy majos y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                                                                          | C. A veces dice que son muy majos/as y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                                                            |
| <b>D</b>  | D. En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ellos/as me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amigo/a o no, la tomo yo.                                         | D. En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ell@s me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amig@ o no, la tomo yo.                                   |
| <b>AU</b> | E. Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles.                                                                                                | E. Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles <b>y/o me prohíbe estar con ellos.</b>                                               |
| <b>19</b> | <b>Después de llegar del colegio o instituto, cuando voy a mi cuarto:</b>                                                                                                                    | <b>Después de llegar del colegio o instituto. Mi madre/padre:</b>                                                                                                                 |
| <b>P</b>  | A. Mi madre/mi padre está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar.                                                                     | A. Está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar/ <b>no va haber consecuencias</b>                                           |
| <b>AM</b> | B. Mi madre/mi padre se preocupa y vigila que hago los deberes cuando no está muy ocupada o está de mal humor                                                                                | B. Se preocupa y vigila que haga los deberes <b>dependiendo de su estado de humor y lo ocupada que esté.</b>                                                                      |
| <b>N</b>  | C. Esté en casa o no, no controla lo que hago dentro de mi cuarto (si hago los deberes, veo la televisión, juego con el ordenador o navego por internet...) porque no le importa             | <b>C. No le preocupa si estoy haciendo los deberes, en el ordenador o viendo la televisión. No controla lo que hago.</b>                                                          |

|    |                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AU | D. Me pongo a hacer los deberes y mi madre/mi padre entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar que los estoy haciendo. Cuando termino, revisa lo que he hecho durante la tarde. | D. Entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar qué estoy haciendo <b>porque no se fía de mí</b> . Cuando termino, revisa los deberes que he hecho durante la tarde.                                                   |
| D  | E. Voy a mi cuarto a hacer los deberes. Mi madre/mi padre, de vez en cuándo o cuándo vuelve de trabajar, viene para ver que tal voy o si necesito ayuda.                                       | E. <b>Si no está en casa, me llama para interesarse por qué tal estoy y que tal voy haciendo los deberes. Si tengo alguna duda se ofrece a ayudarme y a explicarme lo que necesite. Supervisa que lleve al día las asignaturas.</b> |
| 20 | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                                        | <b>Son las doce de la noche de un día entre semana:</b>                                                                                                                                                                             |
| D  | A. A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto.                                             | A. A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto.                                                                                  |
| N  | B. Puedo estar despierto hasta la hora que yo quiero. A mi madre/mi padre no le importa la hora a la que me acuesto                                                                            | B. <b>Mi madre/padre no se preocupa de la hora que me acuesto. Se acuesta cuando ella quiere y no se fija en cuándo yo lo hago.</b>                                                                                                 |
| AM | C. A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                                                                    | C. A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no. <b>Depende de su estado de humor.</b>                                                                                                                   |
| P  | D. Puedo estar despierto, mi madre/mi padre me deja acostarme cuando yo quiero                                                                                                                 | D. <b>Aunque me dice que me vaya a la cama la/le convengo para quedarme un ratito más.</b>                                                                                                                                          |
| AU | E. A esa hora entresemana, nunca estoy despierto.                                                                                                                                              | E. A esa hora entresemana, <b>no me permite estar levantada.</b>                                                                                                                                                                    |
| 21 | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                       | <b>En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                            |
| N  | A. No puede ir por trabajo u otras obligaciones, pero no muestra mucho interés. No llama para preguntar sobre lo hablado o intenta informarse a través de otro padre/madre.                    | A. <b>Respeto lo que dicen. Me felicita por los comentarios positivos y hablamos sobre aquello que hayan dicho que tengo que mejorar.</b>                                                                                           |
| AM | B. Va cuando se acuerda, le apetece o tiene ánimos                                                                                                                                             | B. <b>No va a hablar con los profesores. Si alguna vez ha tenido que ir no me dice nada de lo que han dicho, ni lo positivo ni negativo. No le preocupa si tengo cosas que mejorar.</b>                                             |
| P  | C. No puede ir por trabajo, pero se informa sobre lo hablado.                                                                                                                                  | C. <b>Si le dicen algo negativo me defiende. Me dice que yo no tengo el problema</b>                                                                                                                                                |
| D  | D. Intenta acudir el mayor número de veces posible.                                                                                                                                            | D. <b>Da igual lo que digan, le parece que no me esfuerzo lo suficiente y me insiste en que tengo que estudiar más.</b>                                                                                                             |
| AU | E. No se pierde ninguna reunión.                                                                                                                                                               | E. <b>Dependiendo del día y de su estado de humor hablamos de lo que le han dicho (enfadada o no) o no me comenta nada. Me felicita o sólo se fija en lo negativo.</b>                                                              |
| 22 | <b>Cuando salgo con mis amigos los fines de semana, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                     | <b>Cuando salgo con mis amigos/as los fines de semana, mi madre/mi padre:</b>                                                                                                                                                       |
| N  | A. No me llama.                                                                                                                                                                                | A. No me llama <b>porque no le preocupa saber como estoy, aunque me retrase en la hora de llegada.</b>                                                                                                                              |

|           |                                                                                 |                                                                                                                                       |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D</b>  | B. Me llama sólo si me retraso en la hora de llegada o si va a venir a buscarme | B. Me llama si me retraso en la hora de llegada a casa                                                                                |
| <b>P</b>  | C. No me llama, aunque me retrase en la hora de llegada.                        | C. Aunque me retrase en la hora de llegada no me llama <b>porque le he dicho que no me gusta que lo haga.</b>                         |
| <b>AM</b> | D. Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no              | D. Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no                                                                    |
| <b>AU</b> | E. Me llama varias veces para controlar que es lo que hago.                     | E. Me llama varias veces para controlar <b>qué estoy haciendo</b>                                                                     |
| <b>23</b> | <b>Con respecto a los exámenes, mi madre/mi padre</b>                           | <b>Cuando tengo un examen mi madre/mi padre:</b>                                                                                      |
| <b>N</b>  | A. No me pregunta cuándo son porque no le interesa.                             | <b>A. No se preocupa por saber cómo me ha ido ni las notas que saco.</b>                                                              |
| <b>P</b>  | B. No me pregunta porque sabe que no quiero que lo haga                         | <b>B. No me quiere agobiar. Se preocupa más por cómo estoy y se centra poco o muy poco en las notas.</b>                              |
| <b>AU</b> | C. Me pregunta para controlar si estudio                                        | <b>C. Está constantemente preguntándome por todo, por las notas, los exámenes, por lo que necesito....etc.</b>                        |
| <b>AM</b> | D. Me pregunta cuando se acuerda.                                               | <b>D. A veces me pregunta y se interesa y otras veces no. Depende de si se acuerda o de su ánimo.</b>                                 |
| <b>D</b>  | E. Me pregunta y se interesa por saber que tal voy estudiando.                  | <b>E. Le preocupa como estoy, pero también son importantes las notas y que apruebe</b>                                                |
| <b>24</b> |                                                                                 | <b>Cuando hablo por teléfono con un amigo/a, mi madre/mi padre:</b>                                                                   |
| <b>N</b>  |                                                                                 | <b>A. No presta atención al contenido de la conversación ni a con quien hablo.</b>                                                    |
| <b>D</b>  |                                                                                 | <b>B. Respeta mi intimidad, pero si algo le preocupa, me lo pregunta directamente cuando cuelgo.</b>                                  |
| <b>P</b>  |                                                                                 | <b>C. Respeta mi intimidad, y aunque le preocupe o sospeche algo no me pregunta porque le he pedido que no lo haga. No lo tolero.</b> |
| <b>AU</b> |                                                                                 | <b>D. Siempre trata de controlar con quien hablo y de lo que hablo.</b>                                                               |
| <b>AM</b> |                                                                                 | <b>E. Dependiendo de su estado de ánimo, a veces está pendiente de lo que hablo y con quien y otras no.</b>                           |





## ANEXO 12. SEGUNDA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS PARENTALES (CCP)

El siguiente cuestionario se centra en los comportamientos y relaciones entre padres/madres e hijos. Cuando leas cada una de las opciones de respuesta para cada uno de los 24 ítems, **SEÑALA CON UNA CRUZ SOLO UNA DE LAS 5 OPCIONES** posibles dentro de la columna de la madre y **SOLO UNA DE LAS 5 OPCIONES** de la columna del padre.

Hay 5 opciones para escoger: A, B, C, D y E.  
Se **ELIGE** 1 para la madre.  
**SOLO UNA**

**EJEMPLO: PARA LA MADRE SE HA ELEGIDO LA OPCIÓN A**

Hay 5 opciones para escoger: A, B, C, D y E.  
Se **ELIGE** 1 para la madre.  
**SOLO UNA**

**EJEMPLO: PARA EL PADRE SE HA ELEGIDO LA OPCIÓN C**

| MADRE                              | PADRE                              | Cuando estamos mi madre/padre y yo en casa:                                                                                      |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input checked="" type="radio"/> A | A                                  | No solemos coincidir l@s dos juntos en casa.                                                                                     |
| B                                  | B                                  | A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo.                                                                  |
| C                                  | C                                  | Tengo que estar siempre con ella /él. No me deja estar sol@ en mi habitación.                                                    |
| D                                  | <input checked="" type="radio"/> C | Cada uno está en un espacio de la casa y ni nos vemos. Cada uno va su aire.                                                      |
| E                                  | E                                  | Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago. |



### • AHORA INTENTALO TÚ:

#### 1. Ha venido un amigo(a) a casa. Mi madre/padre

| MADRE |                                                                                                                      | PADRE |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | Se muestra seca/o con él/ella dependiendo de cómo este de humor.                                                     | A     |
| B     | Nos deja hacer lo que queramos: poner música y/o hablar en voz alta.                                                 | B     |
| C     | Se interesa por saber si necesitamos algo, el resto del tiempo nos deja tranquilos siempre que cumplamos las normas. | C     |
| D     | Nos interrumpe constantemente para controlar qué es lo que estamos haciendo.                                         | D     |
| E     | No saluda a mis amigos/as. No nos controla, no nos pregunta si necesitamos algo.                                     | E     |

**ELIGE SOLO 1 DE ESTAS 5 OPCIONES (A, B C, D, E)**

LA MANERA MAS FRECUENTE DE COMPORTARSE DE TU MADRE

**ELIGE SOLO 1 DE ESTAS 5 OPCIONES (A, B C, D, E)**

LA MANERA MAS FRECUENTE DE COMPORTARSE DE TU PADRE

**LA OPCIÓN QUE ELIGES PARA TU MADRE Y PADRE PUEDE SER LA MISMA O DIFERENTE**

**SI ALGUNA OPCIÓN NO DESCRIBE EXACTAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE TU MADRE Y/O PADRE. ELIGE LA QUE MAS SE APROXIME**

## 2. Hoy en el instituto me han dado una nota y he aprobado. Cuando llego a casa, mi madre/mi padre:

| MADRE |                                                                                                                                                         | PADRE |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | No se entera porque no me pregunta ni muestra interés por mis notas.                                                                                    | A     |
| B     | Según su estado de ánimo muestra alegría y me felicita o no muestra mucho interés.                                                                      | B     |
| C     | No me felicita, me dice que obtener esa nota es mi obligación.                                                                                          | C     |
| D     | Se alegra y me recompensa haciendo algo que a mí me apetezca o comprándome algo que yo quiera                                                           | D     |
| E     | Me felicita y se alegra por mí pero no hay regalos, en todo caso lo podemos celebrar de alguna manera especial entre todos (viendo una película...etc.) | E     |

## 3. Cuando en casa mi madre/mi padre me ve llorar o me muestro seri@ porque algo me preocupa:

| MADRE |                                                                                                       | PADRE |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | Permite, aunque le falte al respeto, chillarle o hablarle "mal" sin decirme nada o poco.              | A     |
| B     | Dependiendo de su estado de ánimo o de si está muy ocupada me pregunta y se interesa o no.            | B     |
| C     | Si me ve serio, triste o llorando no me pregunta. Siento que no le interesa cómo me pueda sentir.     | C     |
| D     | Me dice que me comporte de manera adulta.                                                             | D     |
| E     | Se preocupa por saber qué es lo que ha pasado. Sabe esperar si yo no estoy preparado para contárselo. | E     |

## 4. Cuando me enfado con mi madre/mi padre:

| MADRE |                                                                                                                             | PADRE |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | Simplemente cree que se me tiene que pasar, que él /ella como padre/ madre no tiene que disculparse.                        | A     |
| B     | No soporta/ no le gusta verme enfadado/a. Me ofrece cosas para hacer o cosas materiales para que deje de estarlo.           | B     |
| C     | Siento que le da lo mismo mis sentimientos y que me enfade con él/ella. Muestra indiferencia.                               | C     |
| D     | Según como este de humor o de lo ocupada/o que esté se interesa por los motivos de mi enfado o no me presta mucha atención. | D     |
| E     | Me pregunta qué es lo que me pasa y se interesa por mis motivos.                                                            | E     |

## 5. Con respecto a cenar juntos:

| MADRE |                                                                                                                 | PADRE |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | Según si mi madre/padre quiera o no cenamos juntos.                                                             | A     |
| B     | Ceno cuando yo quiero y mi madre/mi padre cena cuando yo lo hago o me prepara la cena y él/ella come más tarde. | B     |
| C     | Es normal que cenemos juntos. No lo hacemos cuando no podemos.                                                  | C     |
| D     | Es una norma, tenemos que cenar todos juntos y bajo ninguna circunstancia podemos saltárnoslo                   | D     |
| E     | Mi madre/padre no se preocupa porque cenamos juntos. Ella/el se prepara su comida y cena cuando quiere.         | E     |

## 6. Cuando estamos mi madre/mi padre y yo en casa:

| MADRE |                                                                                                                                  | PADRE |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| A     | A veces no me hace ni caso y otras está todo el tiempo conmigo                                                                   | A     |
| B     | Tengo que estar en los espacios comunes donde ella/el pueda controlarme.                                                         | B     |
| C     | Si quiero que me deje solo/a y no me moleste en mi cuarto lo hace, aunque no le guste                                            | C     |
| D     | Aunque cada uno está en un sitio de la casa, de vez en cuando, mi madre/mi padre se acerca para ver que tal estoy o lo que hago. | D     |
| E     | No suele estar en casa durante las tardes o fines de semana. Si está le da lo mismo lo que haga o donde esté.                    | E     |

**7. Cuando estoy enfermo/a y te tengo que quedarme en casa. Mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                                                                                                        | PADRE    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Se preocupa de que siga las indicaciones del médico y me cuida. Si él/ella no puede, y es necesario, se encarga de que otra persona lo haga                                                                            | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Me cuida y está pendiente de mí y si no quiero seguir alguna de las indicaciones del médico no me dice nada y me consiente saltármelas                                                                                 | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Se despreocupa. Me cuido yo solo/a u otro familiar.                                                                                                                                                                    | <b>C</b> |
| <b>D</b> | A veces me cuida más y otras veces menos                                                                                                                                                                               | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Sigue a rajatabla las indicaciones del médico pero no siento que me cuide de una manera especial por estar enfermo(a) (sea más tierno/a o cariñoso/a) en seguida cree que estoy bien para volver al colegio/instituto. | <b>E</b> |

**8. Al llegar a casa, mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                                                   | PADRE    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Me interroga con mil preguntas para controlar lo que he hecho porque no se fía que haya cumplido con lo que debía hacer y me halla portado bien.                  | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Si no quiero hablar sobre cómo me ha ido el día me deja en paz. Si le contesto de mala manera por preguntarme no me dice nada o sólo me dice que no le hable así. | <b>B</b> |
| <b>C</b> | No me pregunta por cómo me ha ido el día porque no le importa.                                                                                                    | <b>C</b> |
| <b>D</b> | A veces me pregunta, a veces no.                                                                                                                                  | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Se interesa por saber cómo me ha ido durante el día, qué tal lo he pasado y supervisar que hago mis tareas                                                        | <b>E</b> |

**9. Si necesito que mi madre/mi padre me ayude para realizar un trabajo del instituto**

| MADRE    |                                                                                                                                                                                | PADRE    |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No le pido ayuda porque sé que no me va a ayudar.                                                                                                                              | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Valora la dificultad de la tarea y si ve que necesito ayuda me la presta                                                                                                       | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Me dice que tengo que hacerla yo solo/a, que me tengo que esforzar más porque si me ayuda no aprendo (aunque me haya esforzado mucho y siga sin entenderlo)                    | <b>C</b> |
| <b>D</b> | No siempre me ayuda. A veces sí y otras no. Depende del día.                                                                                                                   | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Aunque en un principio lo intento o "hago" que lo intento, le digo que estoy cansado o que no sé hacerlo y acaba terminándolo él/ella (incluso puede llegar a hacerlo entero.) | <b>E</b> |

**10. Con respecto a las tareas a realizar en casa (limpieza, deberes) Mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                                                                                                               | PADRE    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No me exige ni se preocupa de asignarme unas tareas. Tampoco se preocupa si hago tareas en casa o no.                                                                                                                         | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las hago tengo que atenerme a las consecuencias. Bajo ningún concepto puedo dejar de hacerlas                                                                                     | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Me marca unas tareas a llevar a cabo, si no las realizo a veces me castiga y a veces no                                                                                                                                       | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Me marca unas tareas a llevar a cabo, pero se adapta a momentos especiales (de exámenes, de vacaciones, enfermo...etc.). En esas ocasiones puedo dejar de hacerlas sin castigo                                                | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Tengo unas tareas asignadas, pero si no lo hago, basta con una disculpa (le digo que se me ha olvidado, que estaba cansado/a, no me apetecía y/o me encontraba mal...) y aunque él/ella sepa que no es cierto, no me castiga. | <b>E</b> |

**11. Cuando mi madre/padre quiere que haga algo como: esforzarme por aprobar y sacar buenas notas, hacer las tareas de casa...etc.**

| MADRE    |                                                                                                                      | PADRE    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Me dice que lo intente y que le gustaría que lo lograra o hiciese pero no me lo exige.                               | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Me anima y me ayuda a conseguirlo. Además hay unos mínimos que he de cumplir y que me exigen. (Por ejemplo: Aprobar) | <b>B</b> |
| <b>C</b> | No me pide que me esfuerce. No le importa si cumplo mis obligaciones o no.                                           | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Algunos días me anima y otros no me dice nada                                                                        | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Me presiona continuamente para que lo haga o logre.                                                                  | <b>E</b> |

**12. La hora de llegada en mi casa es...**

| MADRE    |                                                                                                                                         | PADRE    |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Yo planteo la hora y mi madre/mi padre la acepta (si no me paso)                                                                        | <b>A</b> |
| <b>B</b> | No tengo hora de llegada, no se preocupa porque tenga un horario.                                                                       | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Es un tema abierto al diálogo que se va ajustando. Se puede ajustar en ocasiones especiales.                                            | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Es una discusión constante entre mi madre/mi padre y yo. No hay opción de negociar. Es la hora que él/ella dice y no cuenta mi opinión. | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Depende de su estado de ánimo (alegre, triste, enfadado/a...) puedo volver a un hora u otra.                                            | <b>E</b> |

**13. Con respecto a revisar mi cuarto sin decírmelo, rebuscando entre mis cosas u ordenador. Mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                      | PADRE    |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No me registra mi habitación porque no le importa saber lo que guardo.                                                               | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Me pregunta directamente si tengo algo o no. Si ve/viese que le miento puede llegar a revisarlo delante de mí.                       | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Alguna vez me ha registrado mis cosas, dependiendo de cómo esté de ánimo ese día (si está de mal humor se altera más fácilmente)     | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Registra de manera habitual mis cosas.                                                                                               | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Sabe que no tolero que registre entre mis cosas y no lo hace aunque sospeche si con eso evita que me enfade y le monte una "escena". | <b>E</b> |

**14. Cuando hay que tomar una decisión en casa (un viaje, fines de semana, vacaciones, compra de un televisor u ordenador) Mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                           | PADRE    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | A veces me pregunta y otras no, depende de si está de buen o mal humor conmigo.                                           | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Toma la decisión en base a lo que yo diga (se elige la opción que yo quiero o a mí más me gusta)                          | <b>B</b> |
| <b>C</b> | No tiene en cuenta mi opinión porque no la valora. (Por ejemplo: cuando compra algo para la casa es suyo/a, no de todos.) | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Me consulta porque le interesa mi opinión pero la decisión final la toma él/ella valorando todos los gustos y opiniones.  | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Él/ella opina y decide. Los demás acatamos (obedecemos)                                                                   | <b>E</b> |

**15. No estoy de acuerdo con una decisión tomada por mi madre/mi padre sobre mí:**

| MADRE    |                                                                                                                                           | PADRE    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Le doy argumentos de por qué creo que está equivocado/a y según su estado de humor la cambia o no (no depende tanto de lo que yo diga)    | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Le comento que no estoy de acuerdo y, tenga yo razón o no, modifica su decisión.                                                          | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Le digo que me molesta y tiene en cuenta mis argumentos. La decisión final es suya, si cree que es justa la mantiene, si no la replantea. | <b>C</b> |
| <b>D</b> | No hay nada que pueda decir, tengo que obedecerlo y punto.                                                                                | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Yo tomo mis propias decisiones. Mi madre no interviene ni se interesa por aquellos aspectos que tienen que ver con mi vida.               | <b>E</b> |

**16. Con respecto a ser el mejor: Estudiante, deportista, músico, bailarín/a, hijo/a...etc. Mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                             | PADRE    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No espera nada de mí. No me alienta a superarme ni a lograr lo que deseo.                                                                   | <b>A</b> |
| <b>B</b> | A veces me presiona y otras no                                                                                                              | <b>B</b> |
| <b>C</b> | No me presiona, quiere que haga y sea lo que yo quiera sin exigirme                                                                         | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Lo único que importa son los estudios y me presiona a ser el/la mejor en ello. Lo demás son distracciones, aunque sean importantes para mí. | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Él/ella me marca y me exige unos mínimos (por ejemplo: tomármelo en serio). Me anima a disfrutar y apoya a conseguir.                       | <b>E</b> |

**17. Cuando el resultado de mi conducta/comportamiento no es el deseado (Por ejemplo: suspenso en un examen, perder un partido), mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                                                           | PADRE    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No me dice nada porque no le importa                                                                                                                                      | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Se siente decepcionada(o). No importa que me haya esforzado, solo importa mi suspenso.                                                                                    | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Depende, a veces se molesta porque no haya obtenido el resultado deseado y, en otras ocasiones se conforma con que me haya esforzado.                                     | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Si me he esforzado me anima a seguir intentándolo y me transmite su confianza. Si no me he esforzado, lo discute/argumenta conmigo su importancia y puede que me castigue | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Valora que lo haya intentado y le quita importancia.                                                                                                                      | <b>E</b> |

**18. Con respecto a mis amig@s mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                              | PADRE    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No me dice nada sobre mis amig@s. No le importa quienes son.                                                                                 | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Si no le gustan, no me lo dice para que no me enfade o porque le digo yo que no se meta.                                                     | <b>B</b> |
| <b>C</b> | A veces dice que son muy majos/as y otras me dice que me junto con malas compañías.                                                          | <b>C</b> |
| <b>D</b> | En caso de que mi madre/mi padre dude de alguno de ell@s me lo dice y lo hablamos, aunque la decisión final de si es amig@ o no, la tomo yo. | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Si no le gustan, mi madre/mi padre me lo repite constantemente para que deje de hablarles y/o me prohíbe estar con ellos.                    | <b>E</b> |

**19. Después de llegar del colegio o instituto. Mi madre/padre:**

| MADRE    |                                                                                                                                                                                                                           | PADRE    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Está detrás de mí para que haga las tareas, pero no le hago caso porque sé que no me va a castigar/no va haber consecuencias                                                                                              | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Se preocupa y vigila que haga los deberes dependiendo de su estado de humor y lo ocupada que esté.                                                                                                                        | <b>B</b> |
| <b>C</b> | No le preocupa si estoy haciendo los deberes, en el ordenador o viendo la televisión. No controla lo que hago.                                                                                                            | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Entra varias veces o me llama por teléfono para comprobar qué estoy haciendo porque no se fía de mí. Cuando termino, revisa los deberes que he hecho durante la tarde.                                                    | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Si no está en casa, me llama para interesarse por qué tal estoy y que tal voy haciendo los deberes. Si tengo alguna duda se ofrece a ayudarme y a explicarme lo que necesite. Supervisa que lleve al día las asignaturas. | <b>E</b> |

**20. Son las doce de la noche de un día entre semana:**

| MADRE    |                                                                                                                                                    | PADRE    |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | A esa hora estoy en la cama. Mi madre/mi padre me marca una hora para acostarme a no ser que por una ocasión especial pueda quedarme despierto(a). | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Mi madre/padre no se preocupa de la hora que me acuesto. Se acuesta cuando ella quiere y no se fija en cuándo yo lo hago.                          | <b>B</b> |
| <b>C</b> | A veces, mi madre/mi padre me deja quedarme hasta esa hora y a veces no.                                                                           | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Aunque me dice que me vaya a la cama la/le convenzo para quedarme un ratito más.                                                                   | <b>D</b> |
| <b>E</b> | A esa hora entresemana, no me permite estar levantada.                                                                                             | <b>E</b> |

**21. En relación a las reuniones de padres del instituto o colegio, mi madre/mi padre (Si no puede ir, después de que le han dicho lo que se ha hablado en la reunión):**

| MADRE    |                                                                                                                                                                               | PADRE    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | Respeto lo que dicen. Me felicita por los comentarios positivos y hablamos sobre aquello que hayan dicho que tengo que mejorar.                                               | <b>A</b> |
| <b>B</b> | No va a hablar con los profesores. Si alguna vez ha tenido que ir no me dice nada de lo que han dicho, ni lo positivo ni negativo. No le preocupa si tengo cosas que mejorar. | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Si le dicen algo negativo me defiende. Me dice que yo no tengo el problema y que yo no tengo nada que cambiar.                                                                | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Da igual lo que digan, le parece que no me esfuerzo lo suficiente y me insiste en que tengo que estudiar más.                                                                 | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Dependiendo del día, hablamos de lo que le han dicho (enfadada o no) o no. Me felicita o sólo se fija en lo negativo.                                                         | <b>E</b> |

**22. Cuando salgo con mis amigos/as los fines de semana, mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                     | PADRE    |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No me llama porque no le preocupa saber como estoy, aunque me retrase en la hora de llegada.        | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Me llama si me retraso en la hora de llegada a casa.                                                | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Aunque me retrase en la hora de llegada no me llama porque le he dicho que no me gusta que lo haga. | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Si me retraso en la hora de llegada a veces me llama y otras no                                     | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Me llama varias veces para controlar qué estoy haciendo                                             | <b>E</b> |

**23. Cuando tengo un examen mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                       | PADRE    |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No se preocupa por saber cómo me ha ido ni las notas que saco.                                        | <b>A</b> |
| <b>B</b> | No me quiere agobiar. Se preocupa más por cómo estoy y se centra poco o muy poco en las notas.        | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Le preocupa cómo estoy, pero también son importante las notas y que apruebe                           | <b>C</b> |
| <b>D</b> | A veces me pregunta y se interesa y otras veces no. Depende de si se acuerda o de su ánimo.           | <b>D</b> |
| <b>E</b> | Está constantemente preguntándome por todo, por las notas , los exámenes, por lo que necesito....etc. | <b>E</b> |

**24. Cuando hablo por teléfono con un amigo/a, mi madre/mi padre:**

| MADRE    |                                                                                                         | PADRE    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>A</b> | No presta atención al contenido de la conversación ni a con quien hablo.                                | <b>A</b> |
| <b>B</b> | Respeto mi intimidad, pero si algo le preocupa, me lo pregunta directamente cuando cuelgo.              | <b>B</b> |
| <b>C</b> | Respeto mi intimidad, y aunque le preocupe o sospeche algo no me pregunta porque no quiero que lo haga. | <b>C</b> |
| <b>D</b> | Siempre trata de controlar con quien hablo y de lo que hablo.                                           | <b>D</b> |
| <b>E</b> | A veces está pendiente de lo que hablo y con quien y otras no.                                          | <b>E</b> |





