



Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Biológica y de la Salud
Programa de Doctorado: Psicología

RESILIENCIA FRENTE A LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA DE LOS
HIJOS.

Diseño y evaluación de un programa de apoyo psicoeducativo para promover la
resiliencia parental.

TESIS DOCTORAL
MARÍA CANTERO GARCÍA
Director: Jesús Alonso Tapia
Madrid, 2018

ESTE TRABAJO HA SIDO FINANCIADO MEDIANTE UN CONTRATO DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (FPU) DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE.

(Ref: 2013-02315)

Diseño de la portada: Nat & Joel.

A mis padres, porque gracias a vosotros soy quien soy.

A Rubén, por saber conjugar el verbo estar.

A mi Abuelo Pedro, porque sé que sigues cuidándome.

*No te rindas, aún estás a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras,
enterrar tus miedos,
liberar el lastre,
retomar el vuelo.
no te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros,
y destapar el cielo.
No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda,
y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma
aún hay vida en tus sueños.
Porque la vida es tuya y tuyo también el deseo
porque lo has querido y porque te quiero
porque existe el vino y el amor, es cierto.
Porque no hay heridas que no cure el tiempo.
Abrir las puertas,
quitar los cerrojos,
abandonar las murallas que te protegieron,
vivir la vida y aceptar el reto,
recuperar la risa,
ensayar un canto,
bajar la guardia y extender las manos
desplegar las alas
e intentar de nuevo,
celebrar la vida y retomar los cielos.
No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños
porque cada día es un comienzo nuevo,
porque esta es la hora y el mejor momento.
Porque no estás solo, porque yo te quiero.*

– Mario Benedetti–

Agradecimientos

Me gustaría comenzar estas líneas de agradecimiento con una cita del maestro Eduardo Galeano: *" cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende"*. Llegados a este punto, es necesario mirar hacia atrás, apreciar el camino recorrido, ver las huellas y el fuego, esas huellas junto a las mías me ayudan a entender y a comprender que nunca he estado sola. A esas personas que han caminado junto a mí estos años, que han dejado sus huellas en la arena junto a las mías, que han sido fuego en mi vida quiero dedicarles estas líneas.

La primera de esas personas es Jesús, director de esta tesis, jefe del *"equipo cherokee"*. Gracias por ofrecerme esta oportunidad, por haber guiado mis pasos en el mundo de la investigación, por transmitirme tu sabiduría y experiencia como padre, por las enseñanzas de la vida que inmersos en la tarea de aprendizaje de la tesis dejamos a un lado, *"lo mejor es enemigo de lo bueno."* Gracias por enseñarme a superar las adversidades y salir fortalecida, por enseñarme a ver más allá y cuestionarme todo, por tolerar mis agobios, mi orientación al resultado y mi obsesión por publicar, por los cafés estadísticos, las reuniones metodológicas, y por esas otras reuniones en las que no faltaba un cuento o un poema, para animarme o calmarme, con una buena moraleja (ya sabes que Grato, gratitud, gratuidad es mi preferido). Gracias, por ser ejemplo y por recordarme a diario *"que ya veremos qué nos trae el tiempo"*.

Gracias a Nacho Montero por hacer que me sienta como en casa desde el primer momento en el que llegué a la Facultad de Psicología, por tus ánimos y tus conversaciones en este proceso (laaargo) y por supuesto gracias infinitas por reenviarme los e-mails que te llegaban a ti como Decano solicitando la participación en mi programa de intervención, gracias a ti la tarea de reclutar muestra ha sido mucho más llevadera. Gracias, también a Ignacio Pozo y a Fernando Carvajal por vuestra ayuda y disponibilidad de cara a las gestiones (~~burocráticas~~) burocráticas. Gracias, Eva Garrosa, por acogerme en tu equipo de docencia y dejarme *"hacer mía y disfrutar"* la asignatura de Psicología de la Personalidad.

Uno de mis agradecimientos más sinceros va para vosotras, mi equipo de estancia, M^a José Rodrigo, Sonia Byrne, M^a Luisa Máiquez y Arminda Suárez, el *"equipazo"* de la Universidad de la Laguna, con las que he tenido el placer de trabajar, aprender de su buen hacer y compartir experiencias que me han permitido crecer a nivel profesional y personal. Gracias por regalarme tres meses de estancia en los que he podido ver la tesis desde otro prisma. Gracias por valorar mi

trabajo, por vuestra buena disposición y vuestra calidez humana. No cabe duda de que estos tres meses con vosotras han sido una de las experiencias más enriquecedoras y satisfactorias en el camino para hacerme doctora. Sois un ejemplo a seguir.

Agradecer también a Inma Aznar, tu interés por mí y por mi tesis, tu apoyo y tus miles de enseñanzas que a lo largo de los años de trabajo compartido has ido dejando en mí. Gracias también a Pilar Casares y a Matías Bedmar por iniciarme en la investigación cuando apenas estaba comenzando mi carrera.

Quiero agradecer igualmente a los coles, centros de educación secundaria, asociaciones de padres y madres y a los profesionales que a lo largo de estos años han colaborado en la realización de esta tesis doctoral. Gracias al IES Jiménez de Quesada, IES Manuel Cañadas, CP. Ruiz Carvajal, Colegio S. Agustín y Santa Ana, Colegio San Gabriel, IES Alameda de Osuna, Colegio Jesús Nazareno. Sin vosotros, vuestra colaboración e implicación en esta tesis no hubiese sido posible.

También me gustaría agradecer profundamente a las familias, principales protagonistas de esta tesis, por mantenerse fiel a su cita cada semana, por acompañarme con entusiasmo e ilusión en cada sesión, por recordarme a mí misma eso de *¡Supérate: no tires la toalla!* No tengo duda de que vuestras sonrisas, vuestras lágrimas, vuestro feedback y vuestros refuerzos son los mejores resultados de este programa de intervención. Gracias, Ángeles, Elena, Marta, Sara, Mayte, Paquí, Montse, M^o José, Esther, Susana, Pilar, Luisa, Begoña, Graciela, María, David, Jairo, Javier, Agustín, Virginia, Cristina, Pilar, Luis, Miguel, Raquel, Isabel, Eva, Miriam, Nuria (...) por permitirme acercarme a vuestra realidad, por dejarme ponerle nombre a vuestros hij@, por confiar en mí y dejarme abrir la caja de pandora (vuestra caja de pandora) a lo largo de estas sesiones. Gracias especialmente a ti Natalia, por presentarme a Joel, por el cariño, dedicación e ilusión que le has puesto a la portada de mi tesis.

Gracias infinitas a mis alumn@s de Evaluación Psicológica I y II y a mis alumnos de Psicología de la Personalidad por ser la chispa y el fuego que encendían mis días grises de investigación. Como ya os dije en alguna ocasión, me habéis enseñado mucho y me llevo un poquito de cada uno de vosotr@s.

Gracias, al personal de administración y servicios de la Facultad de Psicología, Salu, Juanma, Ana, Rober, Raúl, Manolo, Dani, Violeta, Mari, Rosa, Pablo, Tomás y Edu, por hacer mi día a día en la Autónoma más cómodo, por cada gesto bonito que a lo largo de estos años me habéis regalado. Dónde quiera que esté voy a echar de menos a unas personas tan estupendas como vosotros. Salu, Juanmanuéh, Rober, Ana y Raúl gracias por recibirme siempre con una gran sonrisa, por aceptar y responder a mis *“expone y solicita”* con tanto cariño, por acompañarnos y llevarnos de excursión a las catacumbas, y por supuesto, por hacer que espere con ilusión algunas tradiciones como el *“Día de Cáritas o caritas”*.

Quiero dar las gracias a mis hermanas jesuitas -Mercedes y Ana-. Mercedes, gracias por las nuevas oportunidades, por tu cercanía y por despertar la ilusión de “nuevos proyectos”. Gracias Ana, por tus mensajes de apoyo, por compartir tu experiencia y acompañarme con entusiasmo e ilusión estos últimos meses de tesis, estoy segura que pronto tendrás la tuya, sólo falta un suspiro.

Ahora que la cosa ya se pinta “*emocionalmente calentita*” quiero dar las Gracias a ese GRAN EQUIPO “*mi equipo cherokee*” – Mirtha, Rocío y Helena -. Gracias por el sentimiento de pertenencia, por la empatía, la simpatía y la compañía en este “*parto y sus contracciones*”. Gracias, Mirtha por tu cercanía en estos últimos días de agobio y estrés. Gracias por ponerle “emoción” al aula, por sacarme de la monotonía y de mi rutina con tus grandes dudas y ocurrencias, gracias por enseñarme que la vida es mejor sin filtros. Rocío y Helena, mis hermanas mayores de tesis, vuestras tesis y vosotras habéis sido mi guía en este proceso, y hoy, por fin, os puedo presentar a vuestra “ahijada”. Sin embargo, esto no es suficiente, dicen los expertos en “Resiliencia” que para trabajar la Resiliencia grupal hay que trabajar primero la individual, y como no podía ser de otro modo, en este camino que me ha llevado a la resiliencia (o al crecimiento post-traumático) vuestras huellas siempre han estado muy cerca de las mías y por supuesto cada una de vosotras merecéis unas líneas, unos párrafos o un texto...

Rocío, empezar por ti me resulta complicado, ya sabes que no soy objetiva cuando hablo de ti, quizás tampoco puedo expresar todo lo que pienso o siento en estas líneas, pero si hay una palabra que me viene a la mente cuando pienso en ti es: GRACIAS. Cuenta la leyenda que hay personas mágicas, personas destinadas a encontrarse, en este caso la leyenda cobra vida y se convierte en realidad, separadas al nacer, pero juntas en este y en otros viajes. Gracias, por esos “*y yo también, o esos y a mí*” que contigo cobran sentido, gracias por ser cómplice, la cómplice que me ayuda a usar el corazón, por ser más que una amiga. A día de hoy me sigo preguntando cómo he podido pasar tantos años sin conocerte. Gracias por existir y formar parte de mi historia en Madrid, por llenar mi vida de destellos de felicidad. Gracias y más gracias, por ser como eres (el mundo sería más bonito con más gente como tú), por compartir tu magia, por llegar y transmitirme la seguridad de que es para quedarte. Gracias, por llevarme de la mano en este viaje infinito, por no dejar que el viento despeine mi flequillo. Gracias, “por ser amarillo”, por tu saber estar en la desesperanza del invierno y en la primavera más brillante. No hay duda de lo mucho que te quiero. Gracias también a ti, Jordi, por cada muestra de apoyo, por adoptarme y hacer que me sienta una más dentro de vuestra familia.

Helena, gracias, por hacer tuya mi tesis. Por ser y ejercer como una de mis hermanas mayores con todo el cuidado y el cariño que eso conlleva. Gracias por darme la seguridad que me faltaba, por cada “paper” de ida y vuelta, por las revisiones con criterio, por ser la coherencia y la fiabilidad científica. Gracias, por los seminarios y tribunales compartidos, gracias por cada palmera

de chocolate (unas con sabor a pena y otras con mucha alegría). Me ha encantado que la vida te sentará a mi derecha. Gracias por ser luz en la penumbra y dotar de significado los verbos arriesgar, apostar y confiar. Ojalá pronto volvamos a tener esa oportunidad de compartir despacho, ilusiones, agobios, sonrisas y lágrimas.

Ahora, es el momento de citar a otros grandes REFERENTES mi generación Post-Doc, a la que tanto admiro. Gracias, Jorge Ibañez-Gijón, por tu infinita sabiduría, por trasmitirme tu serenidad y tu calma, por cada sonrisa para despejar los nubarrones, cada conversación “TOP” y por supuesto, como no, gracias por el saborcito de esos cafés (*de los viernes al sol*) que no cambio por nada. A Isa Cabrera, por llegar en el momento preciso, por ser parte de esa generación que cree en un sí se puede, por ser el cambio que quiero ver en este mundo de la investigación, por tus valores como profesional y como persona, por estar muy presente y muy cerca en este último año de tesis, contagiarme tus ganas, tu fuerza y empuje ¡Quiero compartir más docencia contigo! Manu Gámez, jamás pensé que al llegar a Madrid conocería a alguien que es de un pueblo que está a tan sólo diez kilómetros del mío, este hecho cobra sentido cuando ese alguien es simplemente ¡Genial! Gracias por ser tan humano, por tu profesionalidad y buen hacer, por tu cercanía y apoyo a lo largo de estos años. De mayor, me pido ser como tú. ¡Me pido ser como vosotr@s!

Y bueno ahora es el momento de concederle importancia al grupo de iguales, a mi aula PDIF. Nadie mejor que vosotros para entender este camino y es que a pesar de las distintas líneas de investigación son muchas las cosas que nos unen, ilusiones, sueños, dudas, risas, horas de tensión acumuladas... Hoy quiero daros las gracias por animarme y acompañarme en este camino.

Jara, Irene, Dani García, Mar de la Cueva, gracias por vuestro apoyo, por echarme un capote siempre que lo he necesitado: ¡sois muy grandes! Carlos de Aldama, gracias por tu acogida, por recordarme que la vida es tránsito, y por supuesto porque día a día sigo esperando que te des la vuelta para echarnos unas risas en un idioma distinto ¡eres un solete!. Lorena y Manolo, gracias por ser parte de la gente que quiero y admiro, que quiero y admiro, (*y esto no es toc-toc*) por ser el ejemplo de cómo se debe hacer y llevar una tesis, por confiar en mí, por recordarme a diario que no estoy en la Autónoma por casualidad. Lorena, gracias por buscar mi mirada y sonreírme entre pantallas, por tus abrazos y palabras siempre tan acertadas. Gracias, por ese tiempo maravilloso que me has dedicado, por formar parte de mi proceso y estar incondicionalmente en las buenas y en las malas, por ser amiga y dotar de sentido y significado muchos de los momentos más bonitos de mi doctorado (Te ay loviu mogollón). Manolo, prenda, gracias por ser referente a nivel científico, por traerme la cercanía y el salero de mi tierra, la vida con un granaino “*siervito*” cerca es más colleja.

Mari luz, tus agradecimientos no se pueden recoger en unas líneas, no puedo hacer uso de la capacidad de síntesis cuando pienso en ti. Gracias por ser la banda sonora de mis días en el aula “*las dos sabemos que algún día va a escampar*” Gracias, por formar parte de la aventura de vivir (con

todo lo que eso implica...), por llegar para sumar, por esas risas que a lo largo de este tiempo no hemos podido evitar, gracias por cada congreso, por sus viajes de ida y vuelta, por cada aventura y cada reflexión, gracias por sentarte justo enfrente y cambiar mi perspectiva. Gracias porque tu cercanía en estos años te hace ser protagonista de esta tesis. GRACIAS, por las caras que no fingen y las miradas que abrazan. Gracias por ser LUZ.

Miriam, Dani, los astros de mi vida, volvería a repetir este proceso sólo por encontrarme con vosotros y juntos poder construir de nuevo un triángulo del bien y del mal, un triángulo astral y/o infernal, un triángulo que suena a carnaval (tranquilidad y serenidad, si el triángulo no sale... hacemos una pirámide). Miriam, gracias por enseñarme lo emocionante que es emocionarse, por recordarme que la vida es bella y que si miramos a la misma estrella nos encontramos las dos. No hay duda, si el mundo se finiquita, a ti mi ojito derecho, a ti mi niña bonita, yo volvería a crearte clavaita, clavaita. Gracias, por todo, gracias, por tanto... me quedo con tu sonrisa, me quedo con tus abrazos cuando sentía que el miedo me calaba hasta los huesos. Gracias compañera por todo lo vivido y todo aquello que nos queda. Dani, contigo “AMISTAD” se escribe en mayúscula. Gracias por ser una persona tan fiel y constante, el amigo que cualquiera quisiera tener, por acompañarme día a día en el camino al cole y en el camino de mi vida. Gracias por tu cercanía, por tu escucha, por creer, apostar y confiar en mí. Gracias por ver en mí lo que no soy capaz de ver, por enseñarme a llamar las cosas por su nombre. Gracias por hacerme feliz, por currarte el pase de oro de la amistad. Gracias no por las palabras sino por los hechos. Gracias también a tu familia por esa acogida tan espectacular en mi estancia.

David Santos, por guardarme el secreto (shhh). Alfredo, gracias por nuestra complicidad, todavía pienso que nuestro mejor diálogo siempre ha sido el de las miradas. Carlos García, por estar cerca, aunque estés lejos, por tus metáforas y atención plena a lo largo de estos años. Joana, por aportar sin apartar. Alba, por tu escucha, cercanía y compañía. María Quirós, por los buenos momentos en nuestra aventura canaria. Laura, gracias por tu confianza. Edu, por tu afabilidad y los cafés tempraneros. Tamara, por tu preocupación por mí en los meses de cierre. Itzi, gracias por ser la cabeza visible de la representación Pdif. Miguel (*Novato: Título honorífico que es sólo tuyo*) gracias por llegar al aula, por traer frescura, ya sabes que eres mi apuesta, la luz de tu generación, espero que la lucha merezca la pena camarada. David Moreno y Jose Ángel, por ser tan buena gente. Lorelei, Begoña, Esther, Helena Pérez, Lidia, María Melcón, Marta, Jennifer, el legado es vuestro, espero que encendáis las luces del aula y disfrutéis de la experiencia de construir ciencia en un espacio compartido como es el Aula PDIF, nuestra aula.

Dicen los sabios que quién tiene un amigo tiene un tesoro, yo soy afortunada. La primera persona que se me viene a la mente es mi cardeosilla preferida. Noe que envidiosa la distancia, que también quiso formar parte de lo nuestro. Gracias por tu elegancia, tu apoyo y comprensión a lo

largo de todos los años compartidos (y los que nos quedan), sin duda eres la compañera de piso que volvería a elegir, gracias por ser amigaza y acompañarme tan de cerca en este camino que nos lleva a ser “*Doctorsitas*”, al son de un no hay modificación. Gracias, por cada muestra de cariño, por pensar el sentimiento y sentir el pensamiento, por estar en las buenas y en las malas, por cardear como solo nosotras sabemos, por decirnos con la mirada aquello que callamos. Gracias por ser de mi equipo de incondicionales.

Montse, porque tú me has hecho mejor. Gracias, por tantas cosas...por descubrir Madrid (y lo que no es Madrid) junto a mí, por tu sinceridad, tus locuras, tu escucha, tu cariño, tu apoyo. Gracias por las cenas entre semana, los helados, los teatros, los musicales, las canciones, las sangrías y por supuesto las fotos.

Gracias Silvia, por ser mi primera amiga universitaria, por ser mi abrigo. Marta, gracias por ser quien eres, gracias por ser la empatía en persona. Vanesa (*peluche*) gracias por abrazarme en la distancia con tus palabras, por no dejar que utilice mi autoestima de alfombra. Gracias por hacer que el tiempo no pase. Natalia, gracias por lo vivido. Angela, por cada detallazo. Noe, por el sentido de cada cueva, por la importancia de controlar la L.

Manolo, gracias por ser ejemplo de superación, por quererme por encima de todas las cosas. Ana, gracias por ser trébol de cuatro hojas. Pri, gracias por lo compartido. M^a José, Natalia, Germán, gracias por estar presentes en las etapas más importantes de mi vida. Bea y Luis (Ballesol), por transmitirme vuestro optimismo y repetirme que la tesis es un “*pasaporte*” hacia algo muy bueno. Leo, gracias por empujarme a venirme a Madrid a cumplir mi sueño de ser investigadora. Rafa, gracias por los momentitos y las excursiones a IKEA.

Gracias, como no a ese apoyo que nunca falla, mi familia. Gracias, a mis titos, Manolo (*mititi*), Fernanda, Toñi, Manolo, Dori y Paco. A mis primos, Miriam, Manuel, Paco, Sergio, Manuel y Francisco por ser mis mejores amigos de la infancia, por creer en mí y apoyarme en este caminar. Francisco (tú ya sabes que eres mi preferido), gracias por dejarme disfrutar de tu niñez y por la magia que transmites con esa sonrisa. Gracias, por escribir ese libro de aventuras juntos, por los paseos en bici y las siestas de verano.

A mis Padres, por enseñarme la importancia que tiene “*la familia*” por darme tanto desinteresadamente, por haberme educado en valores como el esfuerzo y la constancia, por regalarme a mis herman@s. Gracias Papi, por hacer que cada día que pasa quiera parecerme más a ti, por ser el padre ideal, por educarme desde el cariño y el afecto, creer en mí y construir junto a mí mis sueños. Gracias Mamá por saber mejor que nadie cuál es mi punto fuerte y mi punto débil, por ayudarme a superar los obstáculos que a veces la vida nos pone, por hacerme más fuerte y luchadora. A mis Hermanos, Raquel y Manuel por ser la chispa de mi vida, porque no imagino mi vida sin vosotros a pesar de que juntos podemos llegar a ser insoportables. Raquel, gracias por

crecer a mi lado, compartir mi infancia y mi adolescencia más rebelde, por tu cariño y tu aliento, por ejercer de hermana mayor cuando no te tocaba, gracias por ser emoción, eres uno de mis tesoros. Mi otro tesoro eres tú, Manuel, por muy grande que te hagas siempre serás mi hermano pequeño, el niño al que quiero con locura. Gracias por tu ilusión, por tu energía, por chincharme tanto, por tus dosis de realidad y tu infinita ternura. Cuñado, gracias por llegar a mi familia, querer tanto a mi hermana y enseñarme a relativizar.

A mis abuelos, Nicolás y Paquita, por quererme con pasión. A mi mamá María y a mi papá Pedro gracias por mirarme con la ternura y el cariño con la que solo un abuelo/a puede mirar. Gracias, por hacer que me sienta protegida y acogida cada día de mi vida, por acurrucarme con vosotros y que me sobre todo lo demás, por ser mi debilidad, la fuente de mi inspiración. Por construir los mejores recuerdos de mi infancia. Gracias, por hacer que cada día me sienta más orgullosa y se me llene la boca al decir que soy niña de abuelos.

Y, por último, y no menos importante Gracias Rubén. Esta tesis te la dedico a ti porque en ocasiones tus huellas se confunden con las mías, por ser el camino que me conduce a nuevos pasos, a nuevos aprendizajes, gracias por construir la mejor versión de mi misma, por transmitirme toda la fuerza, paciencia, persistencia, sacrificio y esfuerzo para afrontar este y otros retos de mi vida. Gracias por ser en mi vida una inspiración y una ilusión constante, por señalarme la luz en medio de la oscuridad, por quitarme la venda de los ojos, por regalarme tu tiempo de manera incondicional. Gracias, por tu lealtad, honestidad y sinceridad. Por ser mi maestro desde que era pequeña. Por apostar por aquella niña traviesa a la que no siempre le sonaba la flauta y enseñarme que en esta vida hay que ser “asertiva y resiliente”. Tal y como te prometí ya he acabado ahora toca vivir.

Índice

Índice de tablas.....	22
Índice de Figuras.....	25
Publicaciones.....	29
Resumen	31

1. Introducción General

1.1 ¿Por qué está tesis?.....	39
1.2 Resiliencia.....	40
1.2.1 Conceptualización.....	40
1.2.2 Factores condicionantes de la resiliencia.....	43
1.2.3 Resiliencia y rasgos de personalidad.....	44
1.2.4 Resiliencia y estrategias de afrontamiento.....	45
1.2.5 Resiliencia y autorregulación emocional.....	48
1.2.6 Resiliencia y evaluación.....	50
1.3 Problemas de conducta como situación adversa.....	51
1.4 Los programas de entrenamiento para padres.....	55
1.5 Organización de esta tesis doctoral.....	58
Parte 2: Evaluación de las estrategias de afrontamiento y de la resiliencia ...	58
Parte 3: Evaluación del clima familiar.....	59
Parte 4: Estudio de intervención.....	60
Parte 5: Discusión general.....	61
1.6 Referencias.....	62

2. Parte 2. Evaluación de las estrategias de Afrontamiento y de la resiliencia.

2.1 Cuestionario de estrategias de afrontamiento para padres con hijos con problemas de conducta: validación desde la perspectiva interacción-persona-situación.	
--	--

Resumen.....	80
Introducción.....	81
Método.....	85
Resultados.....	88
Discusión.....	94
Referencias.....	98

2.2 Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (BRS-PC)

Resumen.....	102
Introducción.....	103
Método.....	105
Resultados.....	108
Discusión.....	110
Referencias.....	113

3. Parte 3. Evaluación del clima familiar percibido por los padres y por los hijos.

3.1 Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos.

Resumen.....	121
Introducción.....	122
Método.....	130
Resultados.....	132
Discusión.....	135
Referencias.....	139

3.2 Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres.

Resumen.....	147
--------------	-----

Introducción.....	148
Método.....	152
Resultados.....	154
Discusión.....	159
Referencias.....	163
4. Parte 4. Estudio de Intervención.	
Introducción.....	169
Método.....	171
Resultados.....	183
Discusión.....	223
Referencias.....	229
5. Discusión general	
Discusión general.....	237
Resultados principales.....	239
Implicaciones derivadas del desarrollo y validación de técnicas.....	243
Limitaciones de los estudios	250
Futuras líneas de investigación... ..	256
Implicaciones.....	257
6. Referencias bibliográficas.....	265
ANEXOS	
Anexo I. Aprobación del Comité de Ética de la investigación.....	275
Anexo II. Información a los participantes	
Información a los participantes estudio 1 y 2.	276
Información a los participantes estudio 3, 4	277

Información a los participantes del estudio de intervención	278
Información y consentimiento informado programa de intervención.....	279
Anexo III. Cuestionarios utilizados	
Cuestionario Conocimientos previos.....	281
Percepción de los problemas de conducta de los hijos.	286
Cuestionario de Clima Familiar: Percepción de los hijos.....	287
Cuestionario de Clima Familiar: Percepción de los padres.....	288
Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento	289
Cuestionario BRS.....	291
Cuestionario BRS-PC.....	292
Cuestionario de Estrés parental.....	293
Cuestionario de Satisfacción con la Vida.....	294
Cuestionario de Sentido de Competencia Parental.....	295
STAI.	296
BDI-II.....	297
Evaluación semanal del programa de Intervención.	299
Evaluación final del programa de Intervención.	300
Anexo IV. Programa	
Hoja informativa.	305
Tríptico de presentación.	306
Ficha Técnica.....	307

Cuadro de desarrollo de las distintas sesiones.	311
Diploma	316

Anexo V. Artículos publicados.

- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2018). Cuestionario de estrategias de afrontamiento para padres con hijos con problemas de conducta: validación desde la perspectiva interacción-persona-situación. *Revista Psicodidáctica (En prensa)*
- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2018). Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (EBR-PC). *Anales de Psicología (En prensa)*
- Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2017). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta: la perspectiva de los hijos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 15(2), 259-280. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16062>
- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales De Psicología / Annals Of Psychology*, 33(3), 689-696. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.266971>

Índice de tablas

- Tabla 2.1. Índices de bondad de Ajuste para el análisis factorial confirmatorio de los diferentes modelos factoriales confirmatorios.89
- Tabla 2.2. Escalas y estilos de afrontamiento: Estadísticos descriptivos, fiabilidad (α de Cronbach), fiabilidad compuesta y varianza media extraída.....91
- Tabla 2.3. Análisis de correlaciones entre los diferentes estilos de afrontamiento y la resiliencia.92
- Tabla 2.4. Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia. Predictores: estrategias de afrontamiento.93
- *Tabla 3.1.* Análisis de correlaciones CFGC.....159
- *Tabla 4.1.* Elementos a considerar en la valoración de programas.....181
- *Tabla 4.2.* Medias en conocimientos sobre gestión problemas de conducta.....184
- *Tabla 4.3.* Medias cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Motivación.....185
- *Tabla 4.4.* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Control.....186
- *Tabla 4.5* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Cooperación.187
- *Tabla 4.6.* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Pensamiento Positivo.188
- *Tabla 4.7* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Actitud Positiva.189
- *Tabla 4.8.* Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Autoculpa.....190
- *Tabla 4.9.* Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Impulsividad.....192

- <i>Tabla 4.10.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Rumiación.....	193
- <i>Tabla 4.11.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Aislamiento.	194
- <i>Tabla 4.12.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Relajación.....	195
- <i>Tabla 4.13.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Esperar.....	196
- <i>Tabla 4.14.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Pensamiento Alegre.....	197
- <i>Tabla 4.15.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Evitar Pensar.....	198
- <i>Tabla 4.16.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Reintentar.....	199
- <i>Tabla 4.17.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Solucionar Problemas.....	200
- <i>Tabla 4.18.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Búsqueda de ayuda.....	201
- <i>Tabla 4.19.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Escala de Pensamiento Positivo.....	202
- <i>Tabla 4.20</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento: Autorregulación negativa de las emociones.....	203
- <i>Tabla 4.21.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Autorregulación Positiva de las Emociones.....	204
- <i>Tabla 4.22.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés. (Afrontamiento Centrado en el Problema)	205

- <i>Tabla 4.23.</i> Medias Cuestionario de Competencia Parental (PSOC).....	206
- <i>Tabla 4.24.</i> Medias Cuestionario Breve de Resiliencia (Smith)	207
- <i>Tabla 4.25.</i> Medias Cuestionario de Resiliencia frente a los Problemas de Conducta de los Hijos (BRS-PC)	208
- <i>Tabla 4.26.</i> Medias Cuestionario de Satisfacción con la vida (SLWS)	209
- <i>Tabla 4.27.</i> Medias Cuestionario de Estrés Parental.....	210
- <i>Tabla 4.28.</i> Medias Cuestionario de Ansiedad (STAI-Estado)	211
- <i>Tabla 4.29.</i> Medias Cuestionario de Ansiedad (STAI-Rasgo)	212
- <i>Tabla 4.30.</i> Medias Cuestionario de Depresión (BDI)	213
- <i>Tabla 4.31.</i> Medias Cuestionario de percepción de los problemas de conducta.....	214
- <i>Tabla 4.32.</i> Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Paciencia).....	215
- <i>Tabla 4.33.</i> Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Actitud Positiva).....	216
- <i>Tabla 4.34.</i> Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Chillidos).217	
- <i>Tabla 4.35.</i> Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Razonamiento)	218
- <i>Tabla 5.1.</i> Objetivos y principales resultados de los estudios que conforman esta tesis.....	240

Índice de Figuras

- Figura 2.1. Modelo1. Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo 1.....89
- Figura 2.2. Modelo bifactor. Solución confirmatoria estandarizada al modelo.....90
- *Figura 2.3.* Modelo estructural de la escala breve de resiliencia frente problemas de conducta.....108
- *Figura 2.4.* Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo inicial.109
- *Figura 2.5.* Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al análisis multigrupo.
- *Figura 3.1.* Modelo estructural del cuestionario de “Clima familiar de gestión del comportamiento” (CFGC).....128
- *Figura 3.2.* Cuestionario CFGC: Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo inicial.....132
- *Figura 3.3.* Resultado del análisis de rutas con variables latentes.....134
- *Figura 3.4.* Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo1.Solución confirmatorio estandarizada correspondiente al modelo inicial.....156
- *Figura 3.5.* Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo2. Solución confirmatoria estandarizada.....157
- *Figura 4.1.* Elementos a considerar en la valoración de programas.....180
- *Figura 4.2.* Medias en conocimientos sobre gestión problemas de conducta.....184
- *Figura 4.3.* Medias cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Motivación.....186
- *Figura 4.4.* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Control.....187
- *Figura 4.5* Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Cooperación.188

- <i>Figura 4.6.</i> Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Pensamiento Positivo.....	189
- <i>Figura 4.7</i> Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Actitud Positiva.....	190
- <i>Figura 4.8.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Autoculpa.....	191
- <i>Figura 4.9.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Impulsividad.....	192
- <i>Figura 4.10.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Rumiación.....	193
- <i>Figura 4.11.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Aislamiento.....	194
- <i>Figura 4.12.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Relajación.....	195
- <i>Figura 4.13.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Esperar.....	196
- <i>Figura 4.14.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Pensamiento Alegre.....	197
- <i>Figura 4.15.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Evitar Pensar.....	198
- <i>Figura 4.16.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Reintentar.....	199
- <i>Figura 4.17.</i> Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Solucionar Problemas.....	200

- Figura 4.18. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Búsqueda de ayuda.....	201
- Figura 4.19. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Escala de Pensamiento Positivo.....	202
- Figura 4.20 Medias Cuestionario de Afrontamiento: Autorregulación negativa de las emociones.....	203
- Figura 4.21. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Autorregulación Positiva de las Emociones.....	204
- Figura 4.22. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés. (Afrontamiento Centrado en el Problema).....	205
- Figura 4.23. Medias Cuestionario de Competencia Parental (PSOC).....	206
- Figura 4.24. Medias Cuestionario Breve de Resiliencia (Smith).....	207
- Figura 4.25. Medias Cuestionario de Resiliencia frente a los Problemas de Conducta de los Hijos (BRS-PC).....	208
- Figura 4.26. Medias Cuestionario de Satisfacción con la vida (SLWS).....	209
- Figura 4.27. Medias Cuestionario de Estrés Parental.....	210
- Figura 4.28. Medias Cuestionario de Ansiedad (STAI-Estado).....	211
- Figura 4.29. Medias Cuestionario de Ansiedad (STAI-Rasgo).....	212
- Figura 4.30. Medias Cuestionario de Depresión (BDI).....	213
- Figura 4.31. Medias Cuestionario de percepción de los problemas de conducta.....	214
- Figura 4.32. Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Paciencia).....	216
- Figura 4.33. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Actitud Positiva).....	217
- Figura 4.34. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos (Chillidos).....	218
- Figura 4.35. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Razonamiento).....	219

- Figura 4.36. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos.
(Satisfacción).....220
- Figura 4.37. Satisfacción general con las principales facetas del programa.....221
- Figura 4.38. Satisfacción general con la forma de enseñar del programa.....221
- Figura 4.39. Satisfacción general con las principales técnicas utilizadas.....223
- Figura 4.40. Satisfacción específica con las distintas sesiones.....238
- Figura 5.1. Asociaciones entre afrontamiento y resiliencia.246
- Figura 5.2. Diagrama resumen de las principales variables exploradas en la parte 2 y
3.....

Publicaciones

Esta tesis doctoral se basa en las publicaciones referenciadas a continuación y cuyos textos completos se encuentran incluidos en el presente trabajo. Asimismo, para aquellos artículos ya publicados, se incluye la versión de la revista o editorial en el **Apéndice V**

- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2018). Cuestionario de estrategias de afrontamiento para padres con hijos con problemas de conducta: validación desde la perspectiva interacción-persona-situación. *Revista Psicodidáctica (En prensa)*
- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2018). Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (EBR-PC). *Revista Anales de Psicología (En prensa)*
- Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2017). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta: la perspectiva de los hijos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 15(2), 259-280. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16062>
- Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales De Psicología / Annals Of Psychology*, 33(3), 689-696. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.266971>

Resumen

Antecedentes y objetivos: Educar a un hijo/a es una tarea difícil, que se complica cuando nos encontramos con niños/as con problemas de conducta (desobediencias, agresividad, rabietas...). Estos problemas de conducta pueden tener su origen en el cambio de una etapa evolutiva a otra, pueden estar relacionados con trastornos psicológicos tales como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Negativista Desafiante (TND) o el Trastorno Disocial (TD), pueden estar relacionados con las pautas educativas de los padres, o con el clima emocional de la familia que se genera debido a la interacción entre la conducta del niño y las pautas educativas aludidas. Educar a un niño con este tipo de problemática es una situación adversa que, en ocasiones, conlleva consecuencias psicológicas desadaptativas para los progenitores, como por ejemplo tasas más altas de estrés, trastornos de ansiedad o depresión. Sin embargo, ante esta situación también nos encontramos con familias que son capaces de salir fortalecidas, es decir, actuar de forma resiliente, actuación que conlleva la adaptación positiva de las personas ante una situación adversa y en un período corto de tiempo. Conocer cómo logran las personas actuar de forma adaptativa ante el estrés generado por los problemas de conducta de los hijos es de especial importancia para poder prevenir, intervenir, ayudar y guiar en momentos de necesidad. ¿Qué es lo que hace que los padres consigan recuperarse ante el estrés generado por los problemas de conducta de los hijos? ¿Cómo favorecer esa recuperación? Nuestro supuesto de partida es que la clave está en las estrategias de afrontamiento y autorregulación de las emociones que utilizan. Por este motivo, esta tesis se interesa por el estudio de las estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional como predictores de la resiliencia y del clima de la familia.

Para dar respuesta a estos interrogantes fue necesario previamente clarificar los supuestos sobre la naturaleza de la resiliencia y las estrategias de afrontamiento, así como sobre la naturaleza de los problemas de conducta que los padres han de afrontar (Parte 1 de esta tesis).

Posteriormente, con el fin de validar los modelos de partida en que se basa nuestro trabajo, así como para disponer de instrumentos para valorar los efectos de la intervención, fue necesario desarrollar herramientas de evaluación. Los instrumentos existentes resultaban insuficientes, ya que no estaban contextualizados en relación con los problemas de conducta, por lo que fue necesario construir otros nuevos. Para ello se desarrollaron dos tipos de instrumentos: 1) de evaluación de las estrategias de afrontamiento y la resiliencia y 2) de evaluación del clima de la familia y de los cambios producidos por el mismo tras programas de intervención como el que se desarrolla. Finalmente, se lleva a cabo un estudio de intervención encaminado a mejorar la resiliencia de los padres, así como a disminuir los problemas de conducta de los hijos.

Concretamente, el primer conjunto de estudios (correspondientes a la parte 2 de esta tesis doctoral) se centra en conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan las familias ante los problemas de sus hijos y su relación con la resiliencia. El segundo conjunto de estudios de esta tesis (parte 3) explora la percepción que tanto los niños como los padres tienen acerca del clima familiar, las distintas estrategias de afrontamiento que estos últimos utilizan para el manejo de los problemas de conducta y su repercusión en el mismo. Adicionalmente, esta parte estudia también la satisfacción de los hijos con el clima familiar. Además, conocer las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan las familias, así como la percepción del clima familiar tanto de los hijos como de los padres, permitió diseñar, aplicar y evaluar una intervención (parte 4) cuyo objetivo principal fue mejorar el bienestar emocional de las familias, es decir, las estrategias de afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta y las estrategias de manejo de los mismos, de modo que mejorase la resiliencia, disminuyese el estrés, disminuyesen los problemas de conducta y mejorase el clima familiar en su conjunto.

Método

Desarrollo de pruebas de evaluación. Con objeto de examinar la relación entre estrategias de afrontamiento, resiliencia y clima familiar (partes 2 y 3), primero, debido a la no

disponibilidad de escalas adecuadas en lengua española se desarrollaron y/o validaron los siguientes cuestionarios: 1) el Cuestionario de estrategias de afrontamiento para padres con hijos con problemas de conducta, validado desde la perspectiva de la interacción persona-situación (*CAF-PC*), 2) la Escala Breve de Resiliencia ante una situación específica como son los problemas de conducta (*BRS-PC*), 3) el Cuestionario de Clima Familiar Percibido por los Hijos en relación a la gestión que realizan los padres ante los problemas de conducta (*CFPC-H*), y 4) el Cuestionario breve de Respuesta Parental ante el Comportamiento Disruptivo (*RPCD*), Perspectiva de los padres. Para realizar la validación de tales instrumentos, los participantes en cada estudio (que variaron entre 200 y 600 en función del estudio) completaron los cuestionarios correspondientes. Sobre los datos recogidos se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios con el objeto de determinar la validez estructural de los cuestionarios; análisis consistencia interna de las escalas para determinar su fiabilidad; análisis de correlaciones para determinar la validez convergente y discriminante, y análisis de regresión y análisis de rutas con variables latentes para determinar la validez concurrente/predictiva (análisis de las relaciones entre las estrategias de afrontamiento y la resiliencia; el clima familiar y las estrategias de afrontamiento en diferentes muestras). Las muestras utilizadas en este conjunto de estudios incluyeron personas de la población general, padres de hijos preadolescentes y adolescentes con problemas de conducta.

Diseño y evaluación del programa de intervención: El estudio de la Parte 4 se corresponde con el diseño, implementación y evaluación de la eficacia del programa de intervención *¡Supérate: no tires la toalla!* La muestra se compuso de 61 participantes (padres y madres) de 5 colegios cuyos hijos estaban escolarizados en la Comunidad de Madrid. El grupo de intervención o grupo experimental del programa estuvo formado por 41 padres y el grupo control (grupo en lista de espera), por 20 padres de similares características a las del grupo de intervención. A lo largo de este programa se trabajaron las distintas estrategias de afrontamiento

que predican la resiliencia y mejoran la gestión del estrés y la ansiedad, así como las pautas de manejo eficaz de los problemas de conducta de los hijos. El programa contó con diez sesiones presenciales y tres evaluaciones, una al principio de la intervención (sesión cero), otra al finalizar cada sesión (satisfacción) y la última al finalizar la intervención (sesión diez). Para valorar adecuadamente la intervención tuvimos en cuenta los supuestos teóricos que se han tenido en cuenta para la evaluación de programas de este tipo, estos supuestos son: evaluación del aprendizaje, evaluación de la transferencia, evaluación del impacto percibido por los padres y evaluación del impacto percibido por los hijos. Los participantes completaron varios cuestionarios: de conocimientos previos, de estrés parental, de satisfacción con la vida, de clima familiar, de estrategias de afrontamiento, de resiliencia, y de ansiedad y depresión. Para conocer la efectividad del entrenamiento los datos se sometieron a análisis de varianza de medidas repetidas (pre-post) con dos condiciones, experimental y control.

Resultados y conclusiones

Resultados correspondientes al desarrollo de pruebas de evaluación. El primer conjunto de estudios (parte 2) mostró que todos los instrumentos de evaluación diseñados y/o adaptados tienen unas propiedades psicométricas adecuadas y que las estrategias de afrontamiento de los padres frente a los problemas de conducta de sus hijos predecían la resiliencia. En segundo lugar, que la resiliencia y las estrategias de afrontamiento dependen de la situación (i.e., desobediencias, agresividad, rebeldía...) a la que se enfrentan los padres de hijos con problemas de conducta. Estos resultados sugieren que es de enorme importancia explorar cuáles son las estrategias de afrontamiento que funcionan en cada situación con el fin de poder diseñar intervenciones específicas para cada población. En tercer lugar, la escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta mostró igualmente ser fiable y válida para el uso con padres que tienen hijos con problemas de conducta. Los resultados encontrados en la

parte 3 indicaron que los instrumentos desarrollados eran fiables y válidos y que las estrategias de afrontamiento que los padres utilizaban influían en el clima familiar.

Resultados del diseño y evaluación del programa de intervención: Los resultados de la parte 4 mostraron que los conocimientos sobre la gestión de los comportamientos de los hijos tras la aplicación del programa fueron significativos y en la dirección esperada. De igual modo, los padres mejoraron su percepción sobre el clima familiar. Los resultados obtenidos muestran también que se producen cambios en algunas de las estrategias de afrontamiento trabajadas, tales como autoculpabilización, relajación, esperar y el pensamiento positivo. Además, es importante señalar que los participantes del programa han mostrado un elevado grado de satisfacción con el programa en su conjunto y con las distintas sesiones en particular. No obstante, el cambio no ha sido tan extenso y profundo como se esperaba, especialmente por lo que se refiere a su impacto, tanto el percibido por los padres como por los hijos. A modo de conclusión, podemos destacar que el programa desarrollado es una herramienta eficaz para mejorar algunas estrategias de afrontamiento que van a influir en los niveles de resiliencia de los padres, aunque son necesarios más estudios en esta línea que nos permitan generalizar los resultados.

Las cuatro partes de la tesis, mencionadas anteriormente, se exponen a continuación en un total de cinco estudios: en la parte 2 (estudio 1 y 2), (estudio 3 y 4) en la parte 3 y (estudio 5) en la parte 4. En la discusión de cada uno de los artículos y en la discusión general de la tesis (parte 5) se sugieren futuras líneas de intervención e investigación para mejorar la resiliencia de las familias que tienen hijos con problemas de conducta. Se espera que esto contribuya a mejorar el bienestar emocional de las familias, así como al manejo de los problemas de conducta de los hijos.

PARTE 1.
INTRODUCCIÓN

1.1 ¿Por qué está tesis?

Los problemas de conducta en la infancia, preadolescencia y adolescencia constituyen una de las principales preocupaciones de las familias en la sociedad actual. Tales situaciones pueden provenir de hechos repentinos o de crisis importantes por las que atraviesa la familia, pero también de situaciones más normativas y esperables, como la transición vital que representa la llegada de los hijos a la preadolescencia y adolescencia (Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2010). Ante esta problemática nos encontramos con familias que son capaces de afrontar estos problemas y salir adelante. Esto es lo que conocemos como padres resilientes. Otros, en cambio, se ven desbordados, sin saber cómo actuar: son padres no resilientes. La falta de resiliencia contribuye al aumento de estrés, ansiedad, desánimo (Campbell, Shaw y Gilliom, 2000) y termina afectando a la salud y al bienestar emocional (Quiceno y Stefano, 2011) En la actualidad, son varios los estudios que acentúan la necesidad de realizar investigaciones e intervenciones sobre las familias con hijos preadolescentes y adolescentes con problemas de conducta, dado que los problemas de comportamiento constituyen una amenaza importante, tanto para los niños¹ como para su entorno, problemas que a lo largo del tiempo suelen ir conformando una espiral de efectos acumulativos (Romero, 1998; Romero, Luengo y Gómez-Fraguela, 2000). La mayoría de los estudios e investigaciones realizados hasta el momento ponen la atención en el hijo, olvidando los sentimientos, emociones y formas de actuar de los padres. Por ese motivo, es necesario estudiar cómo reaccionan los padres antes estos problemas y, una vez conocida esta reacción, trabajar aspectos psicológicos, educativos y sociales de forma preventiva, lo cual es fundamental para mejorar la calidad de vida de las familias.

Debido a la carencia de estudios sobre los factores que determinan que los padres sean o no resilientes, consideramos necesario investigar los posibles factores que determinan la resiliencia

¹ En la presente tesis se utilizará el término genérico del masculino en su redacción para facilitar la lectura.

en los padres con hijos con problemas de conducta y el efecto de estos factores no sólo sobre la resiliencia, sino también en relación con el clima emocional de la familia (Junqueira y Deslandes, 2003; Luthar y Cicchetti, 2000; Sapienza y Pandemonio, 2005; Yunes, 2001). Además de estos aspectos, consideramos necesario investigar si la intervención sobre los factores que influyen en la resiliencia permite promover una mejor adaptación de los padres a estas situaciones con las que se pueden ver superados en el día a día.

A lo largo de las siguientes páginas se expondrá el marco teórico de esta tesis doctoral. En primer lugar, se profundiza en la resiliencia, su conceptualización, y multidimensionalidad; en los factores de protección y de riesgo asociados a la misma, en la relación con distintos rasgos de personalidad y en las distintas estrategias de afrontamiento que contribuyen a su mejora. Para finalizar este apartado, se describen los principales instrumentos que se han empleado para evaluarla y se reflexiona sobre sus potencialidades y limitaciones. En segundo lugar, se ahonda en los distintos problemas de conducta de los hijos, fuente de estrés y adversidad para los padres. En tercer lugar, se realiza una breve descripción de los distintos programas de intervención que se han realizado en los últimos tiempos destinados a trabajar el tema que nos compete.

1.2 Resiliencia: Concepto y factores relacionados

1.2.1 Conceptualización

En la actualidad, existe un problema conceptual en relación con el término resiliencia, debido a la multitud de definiciones existentes en distintas áreas -psicología evolutiva, social, de la personalidad, psiquiatría, biología, etc.- (Windle, 2011). Por este motivo, consideramos necesario conocer en profundidad algunas de las definiciones más relevantes que se han venido dando en los últimos años sobre el concepto de resiliencia.

El término resiliencia hace referencia a la adaptación positiva o recuperación frente a experiencias significativamente adversas que habitualmente llevan a una desadaptación del

individuo (Luthar, 2006). Masten entiende la resiliencia como la capacidad de un sistema para adaptarse con éxito a perturbaciones que constituyen una amenaza a la estabilidad, vida o desarrollo de ese sistema (2014). Por otro lado, Skinner y Zimmer-Gembeck (2007), consideran que la resiliencia es el equilibrio estable en el comportamiento sin afectar al rendimiento y vida cotidiana ante un suceso traumático. Más recientemente, Windle (2011) define la resiliencia como el proceso de negociación, gestión y adaptación a fuentes significativas de estrés o trauma, proceso en el que los recursos de los individuos, su vida y su entorno facilitan esta capacidad de adaptación y recuperación frente a la adversidad. Además, esta autora señala que la resiliencia no es un proceso estático: los rasgos de la personalidad se consideran relativamente estables, pero la resiliencia varía a lo largo del ciclo vital, siendo algo dinámico. En la misma línea, Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz (2013) definen la resiliencia como la adaptación positiva o la recuperación ante situaciones potencialmente aversivas que tienen un alto riesgo de generar un desajuste de la persona. Además, en línea con el trabajo de Leipold y Greeve (2009), consideran que la resiliencia es un fenómeno que debe explicarse y que no debe confundirse con los factores que la condicionan tales como estrategias de afrontamiento, factores de personalidad, etc. Como puede verse, las diferencias entre los distintos autores citados son más de forma que de fondo, pues todos señalan los dos elementos citados por Luthar: 1) amenaza significativa y 2) adaptación positiva, y es esta la concepción que se va a utilizar a lo largo de esta tesis.

El concepto de resiliencia es complejo no solo por la cantidad de definiciones existentes, sino también por su solapamiento parcial con otros conceptos tales como competencia, resiliencia del yo o resistencia (Fernández-Lansac y Crespo, 2011). A continuación, se recogen algunas de las diferencias más relevantes que establecen distintos autores.

Luthar (2006), autora cuya revisión abarca 50 años de estudios sobre resiliencia, utiliza criterios teóricos para esclarecer las similitudes y las diferencias entre resiliencia y otros

conceptos relacionados. Para esta autora, *resiliencia* hace referencia a la adaptación positiva o recuperación frente a situaciones o experiencias adversas. Implica, pues, dos elementos: 1) amenaza significativa y 2) adaptación positiva, mientras que *competencia* implica solo el segundo. En cuanto a *resiliencia del yo*, se considera un rasgo que refleja la variedad de recursos generales que dispone el individuo frente a situaciones diversas, mientras que resiliencia es un fenómeno (Leipold y Greeve, 2009), con lo que los recursos generales indicados serían la base de la misma. Por lo que respecta a la *resistencia* al estrés, se trata de un rasgo general que incluye tres predisposiciones de la personalidad: compromiso, expectativas de control y desafío (Kobasa y Puccetti, 1983), mientras que la resiliencia sería el fenómeno resultante de la activación de dichos rasgos ante situaciones adversas.

Un aspecto de la conceptualización de la resiliencia que es preciso tener en cuenta es que el grado de resiliencia que experimenta una persona puede variar dependiendo de la situación adversa a la que se enfrenta el individuo como, por ejemplo, guerras, catástrofes naturales, explotación laboral, muerte de un familiar, enfermedades, situaciones vitales estresantes (Luthar 2006; Reaching IN...Reaching OUT, 2010; Southwick, Litz, Charney y Friedman, 2011). Por este motivo, es necesario que los investigadores tengan en cuenta la adversidad a la que se enfrenta la persona, ya que al igual que la resiliencia depende del contexto en que se manifieste, puede ser necesario evaluarla de forma concreta en cada situación y no sería del todo adecuado utilizar un índice general para una situación particular (Garrido-Hernansaiz, 2017). Es decir, aunque no cabe descartar la posibilidad de que el comportamiento resiliente se generalice, no se puede decir sin más que una persona es más o menos resiliente “en general”, sino más o menos resiliente frente a un determinado tipo de situaciones. A esto es a lo que nos referimos cuando decimos que la resiliencia no es en principio un fenómeno general, sino contextual (Rodríguez-Rey, 2016). Una vez clarificado el concepto, es importante

conocer qué factores contribuyen a que las personas sean resilientes o no, aspecto que queda recogido en el siguiente apartado.

1.2.2 Factores condicionantes de la resiliencia

Tal y como recogen Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz (2013), muchos de los trabajos de investigación sobre resiliencia se centran en identificar los factores de riesgo y protección que favorecen las adaptaciones positivas frente a circunstancias adversas de la vida y llaman a estos factores “resiliencia” (Connor y Davidson, 2003). Sin embargo, es importante diferenciar entre la resiliencia y los factores que pueden potenciarla (Alonso-Tapia, Garrido-Hernansaiz, Rodríguez-Rey, Ruiz y Nieto, 2017). Los factores de riesgo y de protección -personales o contextuales- son aquellas características que aumentan (factor protector) o por el contrario disminuyen (factor de riesgo) la posibilidad de que una persona sea o no resiliente. Al investigar qué factores podrían ser tenidos en cuenta para explicar la resiliencia, lo primero que se consideró fueron las estrategias y los distintos estilos de afrontamiento, en base a los resultados de estudios previos (Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Ruiz y Nieto, 2016). Sin embargo, además de las estrategias y los distintos estilos de afrontamiento, también se tiene que prestar atención a ciertos factores de personalidad. La razón es que las diferencias pueden depender tanto de estrategias de actuación concretas que se ponen en marcha durante el proceso de afrontamiento de los distintos tipos de adversidades, como de factores de personalidad (pautas cognitivas, emocionales y comportamentales de interacción entre la persona y su entorno) relativamente estables (aunque no inmodificables) consolidadas a lo largo del desarrollo. Tal y como señala Luthar (2006), los profesionales y los investigadores deben poner el foco en los "modificadores modificables" (p. 754); es decir, en aquellas características que son más susceptibles de cambio (p. e.j., conductas de afrontamiento) en contraste con aquellas menos susceptibles a modificaciones (p.ej., sexo, edad). Por ese motivo, y debido a que la

resiliencia se ha venido relacionando tanto con rasgos de personalidad como con estrategias de afrontamiento, en los siguientes apartados vamos profundizar sobre ambos tipos de factores.

1.2.3 Resiliencia y rasgos de personalidad

Tal y como venimos recogiendo a lo largo de esta introducción, la resiliencia también se ha venido relacionando con rasgos de personalidad, hasta el punto de que algunos autores defienden que resiliencia equivale a ciertos rasgos protectores, como el optimismo (Connor y Davidson, 2003). Así, por ejemplo, Werner (1993), considera que el elemento primordial para una resiliencia eficaz es el sentimiento de confianza en las propias capacidades (autoeficacia) o, lo que es lo mismo, la confianza en sí mismo para enfrentarse al problema. Otros autores (Manciaux, 2003; Suárez, 1997) consideran que factores como la autoestima, el locus de control, presentes en las personas resilientes, son los responsables del nivel de resiliencia manifiesto. La autoestima, al igual que el sentido de eficacia personal, hace más probable el éxito en la superación de las dificultades, lo que parece estar a la base de la resiliencia (Rutter, 1987; Löesel, Bliesener y Kferr, 1989; Bourne, 2003; Davey, Goetler y Walters, 2003; Walsh, 2004; Salami, 2010). Munist y Suárez Ojeda (2007) destacan que la empatía, el reconocimiento, la participación, el estímulo, el autocontrol y el reconocimiento como persona son factores que promueven la resiliencia. Por su parte, Prince-Embury (2008) considera que la resiliencia es el fruto de los factores que determinan el sentido de competencia (optimismo, autoeficacia y adaptabilidad), el sentido de relación (confianza, apoyo, sociabilidad y tolerancia) y la reactividad emocional (perturbabilidad, recuperación emocional lenta y descontrol) (Alonso-Tapia, Garrido-Hernansaiz, Rodríguez-Rey, Ruiz y Nieto, 2017).

Como puede comprobarse, la mayoría de los autores mencionados relacionan la resiliencia con características psicológicas entendidas como rasgos relativamente estables, pero no describen los procesos de afrontamiento en los que se traducen, los “modificadores

modificables” a los que Luthar (2006) hacía referencia, procesos que probablemente se pueden aprender y enseñar, razón por lo que serán objeto de reflexión en el siguiente apartado.

1.2.4 Resiliencia y estrategias de afrontamiento

En línea con lo expuesto anteriormente, para que exista resiliencia es imprescindible que se den dos condiciones: amenaza significativa y adaptación o afrontamiento positivo (Luthar, 2006). Esto nos lleva a plantearnos de qué depende ese afrontamiento o, lo que es lo mismo, por qué unas personas reaccionan mejor que otras ante una situación estresante. Para responder a estos interrogantes, tenemos que profundizar en las distintas definiciones que se han venido dando sobre afrontamiento, las distintas clasificaciones de sus estrategias y el problema que se plantea para evaluar el mismo.

El afrontamiento es un concepto complejo y con una larga historia (Folkman y Moscovitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984; Caver y Connor-Smith, 2010). Generalmente se entiende el afrontamiento como *“los esfuerzos cognitivos continuamente cambiantes para manejar las demandas internas y/o externas que son estimadas como impositivas o que exceden los recursos de la persona”* (Lazarus y Folkman, 1984, p.141). Más recientemente, otros autores han definido afrontamiento como los pensamientos y los comportamientos usados para gestionar las demandas internas y externas de las situaciones elevadas de estrés. (Folkman y Tedlie, 2004 p: 745), o como el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) que un individuo utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que esta situación le genera (Casullo y Fernández Liporace, 2001).

Lyndall (1998) apuntaba que el fenómeno del afrontamiento no es unidimensional, ya que existen muchas formas de afrontamiento: resolución de problemas, reestructuración positiva, distracción, negociación, retirada social, etc. Más recientemente, en la misma línea, Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003) afirmaban que las respuestas de afrontamiento son prácticamente infinitas —en su estudio recogieron más de 400—. El hecho de la pluralidad de

estrategias de afrontamiento ha llevado a tratar de organizarlas en distintas categorías que definen diferentes estrategias agrupadas a su vez en estilos de afrontamiento.

Las clasificaciones que se han venido realizando sobre los distintos estilos de afrontamiento son varias. Algunos autores como Carver, Scheier y Weintraub (1989) las clasifican según el método utilizado: activo, pasivo o de evitación. Otros autores como Moos y Billings (1986) y Moos, Cronkite, Billings y Finney (1986) las clasifican según la focalización de la respuesta (en el problema o en la emoción) o según la actividad (cognitiva o conductual). Una de las clasificaciones de estrategias de afrontamiento más utilizada en la literatura es la de Lazarus y Folkman (1984), que divide los estilos de afrontamiento en dos: 1) afrontamiento centrado en el problema (ACP) y 2) afrontamiento centrado en la emoción (ACE). El ACP puede ser cognitivo o conductual. Los intentos de los individuos se dirigen a manejar o alterar el estrés incluyen establecer un plan de acción, buscar nuevos recursos, buscar ayuda y reinterpretar el significado de un fracaso, entre otros. En la misma línea se posiciona Martínez (2006), que asevera que las estrategias centradas en el problema van dirigidas a la acción: resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión de emociones y apoyo social. Por otra parte, el ACE incluye estrategias para manejar o reducir el malestar emocional asociado con la situación estresante. Estas estrategias no están dirigidas a resolver el problema. Algunas de ellas son búsqueda de apoyo emocional, minimización de la amenaza, negación, distracción, autocrítica o retirada social. En definitiva, el afrontamiento centrado en la emoción se utiliza para reducir las emociones negativas consecuentes al estrés (Cassaretto, 2003; Montorio, Yanguas y Díaz-Vega, 1999)

Las estrategias de afrontamiento son parte del repertorio de factores que subyacen a la resiliencia (Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Ruiz y Nieto, 2016; Villasana, Alonso-Tapia y Ruiz, 2016). A mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en el problema, mayor resiliencia, mientras que a mayor uso del tipo de estrategias centradas en la emoción que habitualmente se evalúan, menor resiliencia (Fínez-Silva y García Montero, 2012;

Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez Romero y Ardilla-Herrero, 2012; Kato, 2014). De hecho, el afrontamiento centrado en la emoción está más asociado con altos niveles de estrés (De la Fuente et al., 2013). Además, las personas tienden a utilizar más las estrategias centradas en el problema cuando la situación se percibe alterable y más en la emoción cuando se percibe inalterable (Martínez, Vicente, Zapata y Peralta, 2013).

Pese a existir relación entre determinadas estrategias o estilos de afrontamiento y mayores niveles de resiliencia, el afrontamiento de una situación empleando determinadas estrategias no equivale necesariamente a tener éxito. A veces, el uso de distintas estrategias puede funcionar bien y otras mal según las personas, sus circunstancias y los contextos. En principio, ninguna estrategia de afrontamiento debería ser mejor o peor que otra, dado que la adaptabilidad depende del contexto y de la situación específica afrontada (Folkman y Moskowitz, 2004; Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003). El uso de una(s) estrategia(s) determinada(s) será eficaz cuando permita al individuo tolerar, minimizar y aceptar o incluso ignorar aquello que no pueda dominar o controlar (Peña-Persad, 2015). No obstante, como ya se ha indicado, las estrategias centradas en la emoción que habitualmente se evalúan tienen por lo general un efecto negativo (Kato, 2014).

De todo lo anterior cabe concluir que la multiplicidad de definiciones, así como la cantidad de estrategias de afrontamiento y su difícil agrupación hacen que evaluar el afrontamiento sea una tarea difícil (Márquez, 2006). Esta tarea se complica un poco más ante la poca evidencia científica que nos permite medir el afrontamiento cuando los adultos se enfrentan con la situación específica de los problemas de conducta (Godínez, Lucio, Gómez-Maqueo, Durán-Patiño y Ruiz, 2017)

Dado que ya se han descrito las implicaciones de los estilos de afrontamiento, con el fin de clarificar las implicaciones de los puntos anteriores, en los siguientes apartados se van a ver los supuestos desde los que afrontar la autorregulación emocional positiva, ya que constituye una forma de afrontamiento poco evaluada.

1.2.5 Resiliencia y autorregulación emocional

El proceso de autorregulación emocional ha sido conceptualizado de diferentes modos. Autores como Fox (1994) definen la autorregulación emocional como la *habilidad* para modular el efecto de las emociones sobre la base del respeto a normas definidas social y culturalmente. Por su parte, Gross (1998) considera que es el proceso por el cual las personas influyen en las emociones que tienen y en la forma en la que las experimentan y expresan. En la misma línea, Thompson (1994) la define como el proceso mediante el que se evalúan y modifican las reacciones emocionales, especialmente sus características. Baumeister y Vohs (2004) lo definen como el *esfuerzo* para alterar los estados interiores con el fin de conseguir un determinado objetivo. Más recientemente, Skinner y Zimmer-Gembeck, (2007) la definen como la capacidad de gestionar o encauzar las emociones debidamente sin reprimirlas, percibiendo lo que sentimos y actuando del modo adecuado.

Teniendo presente que lo que nos interesa es saber cómo ayudar a las personas a regular sus emociones y que toda regulación implica una secuencia de pasos o acciones que eventualmente pueden aprenderse, las definiciones anteriores no son especialmente útiles, en especial las que hablan de esfuerzo, capacidad o habilidad, dado que no se centran en la acción. En cuanto a las que describen la autorregulación como proceso, el problema es que no señalan cuáles son los componentes o pasos de ese proceso.

Bisquerra (2003) intenta dar un paso en la dirección deseada al decir que hablar de autorregulación implica tener en cuenta diferentes competencias o facetas que es preciso desarrollar: 1) aceptar que los sentimientos y emociones (ira, tristeza, etc.) deben ser regulados (no reprimidos), 2) que se debe actuar sobre la impulsividad y la tolerancia a la frustración, 3) que se debe buscar cómo autogenerar emociones positivas (alegría, amor, humor, etc.). Sin embargo, no describe ni desarrolla los procesos subyacentes.

Cuando nos enfrentamos a una situación adversa y no percibimos con claridad cómo manejarla de forma eficaz, habitualmente experimentamos ansiedad o estrés. La experiencia de estrés puede hacer que actuemos frente a las situaciones que lo generan de forma poco eficaz, a menos que sepamos no tanto o no sólo qué hacer para que el problema desaparezca (en ocasiones esto ni siquiera será posible) sino, también, cómo manejar nuestras emociones para que no nos desborden, esto es, cómo autorregular nuestras emociones. (Goleman, 2012; Salovey y Mayer, 1990)

Para poder autorregular nuestras emociones, lo primero que hay que hacer es percibir nuestro estado emocional. Después, es importante caer en la cuenta de qué es lo que nos está emocionando, esto es, de los factores o causas que generan estrés, del hecho de que dejarnos llevar de la emoción no nos ayuda a resolver el problema y de que la ansiedad que experimentamos puede deberse a nuestro modo de ver y valorar la situación. (Cuervo, 2010; Extremera, González-Herero, Rueda y Fernández-Berrocal, 2012; García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Lozano y Salinas, 2004). Una vez que somos conscientes de las tres cosas, estamos en condiciones de afrontar la autorregulación de las emociones de forma efectiva, afrontamiento que puede adoptar distintas formas que abarcan desde el control de la respiración hasta la reevaluación de la situación, sus causas y consecuencias desde presupuestos que pueden hacer a la persona más resiliente.

Relacionando esto con el contexto adverso que nos compete, el de los problemas de conducta de los hijos, y dado que estas acciones están ligadas a situaciones estresantes concretas, es preciso ayudar a los padres: 1) a percibir sus propias reacciones emocionales en el marco de los problemas de comportamiento de sus hijos, 2) a analizar, en el horizonte de la descripción que acabamos de hacer, la naturaleza de las causas que influyen en el modo de reaccionar (atribuciones, valoraciones sesgadas, etc.), 3) a tomar conciencia de la posibilidad de realizar atribuciones o valoraciones alternativas, más positivas y capaces, por tanto, de encauzar la

respuesta emocional (Alzina, 2003; Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera y Extremera, 2018; Morales-Ibañez, Muñoz, Alzina y Bisquerra, 2006). Esta será la dirección en que habrá que trabajar a lo largo del proceso de intervención. Antes, sin embargo, vamos a señalar el estudio de López-Valle, Alonso-Tapia y Ruiz (En prensa). Estos autores han encontrado evidencia de que el uso de estrategias de autorregulación positiva de las emociones (APE) constituye otro estilo de afrontamiento. De acuerdo con el trabajo de estos autores, cuanto mayor sea el uso de APE y de las estrategias de ACP, y cuanto menor sea el uso de las estrategias de ACE, mayor será la resiliencia. En conclusión, es importante señalar la idea de que la gestión orientada a la autorregulación positiva de las emociones y al afrontamiento centrado en el problema puede tener un efecto favorable en la resiliencia, así como en la reducción de dichos problemas y en el bienestar emocional de los padres. Para poder corroborar este hecho, es necesario realizar una evaluación adecuada de la resiliencia, aspecto que se recoge en el siguiente apartado.

1.2.5 Resiliencia: evaluación

Aunque en los últimos tiempos son muchos los avances y las aportaciones científicas que se han realizado en este campo de la resiliencia, existen principalmente dos trabajos que facilitan investigar qué es lo que se conoce en relación a la evaluación de la resiliencia.

El primero de ellos es llevado a cabo en el proyecto “Reaching in...Reaching out” (Vine, Hall, y Gardner, 2010), en el que se realiza un análisis sistemático de los problemas metodológicos y conceptuales que conlleva medir la resiliencia. El segundo, realizado por Windle, Bennet y Noyes (2011) es una revisión metodológica de las escalas de medición de resiliencia.

En el primero, Vine et al. (2010) examinaron un total de 38 instrumentos destinados a medir la resiliencia y las características con las que se relaciona, así como los factores de riesgo y de protección. Sin embargo, todas las medidas, inclusive la incluida bajo el título “resiliencia”,

están centradas en factores que favorecen la resiliencia, pero no miden el fenómeno en sí, entendido como adaptación positiva o recuperación frente a experiencias significativamente adversas que habitualmente llevan a una desadaptación del individuo (Luthar, 2006). En el segundo trabajo, Windle et al. (2011) examinaron, desde un punto de vista conceptual y metodológico, 19 instrumentos para la evaluación de la resiliencia. Entre los criterios de valoración incluyeron la validez de contenido, la validez predictiva, la validez de constructo, la consistencia interna, la replicabilidad, la respuesta a la intervención, el control de los efectos suelo y techo y la interpretabilidad. Muchas de las escalas de este segundo trabajo (Windle et al., 2011) ya habían sido también examinadas en el marco del proyecto "Reaching in... Reaching out" (Vine et al., 2010). Los resultados de estas investigaciones ponen de manifiesto que la adecuación conceptual y teórica de numerosas escalas es cuestionable, y que solo tres podrían ser aceptables sobre la base de sus propiedades psicométricas. Además, sólo la Brief Resilience Scale (BRS) (Smith et al., 2008) incluía los dos elementos necesarios, adversidad y adaptación positiva.

Con toda esta investigación queda claro que, aunque hay medidas adecuadas para medir la resiliencia de forma general (Smith et al., 2008; Alonso-Tapia., Rodríguez-Rey., Garrido-Hernansaiz, Ruiz y Nieto., 2016), no las hay para medirla en padres que tienen hijos con problemas de conducta, siendo necesario, como se ha descrito con anterioridad, que la evaluación de la resiliencia sea contextual y, por tanto, relacionada con situaciones concretas (Alonso-Tapia., Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Ruiz y Nieto, En prensa). Por este motivo, es necesario, pues, afrontar este problema, pero ¿cómo hacerlo? Ante todo, es necesario aclarar y profundizar en la situación adversa en la que nos vamos a centrar a lo largo de esta tesis doctoral: los problemas de conducta de los hijos.

1.3 Problemas de conducta como situación adversa.

Los problemas de comportamiento son un hecho cotidiano que está alcanzando un alto interés y atención en nuestra sociedad. Las familias están cada vez más sensibilizadas sobre los

problemas de conducta de los hijos como, por ejemplo, el comportamiento agresivo, la desobediencia, las rabietas, la rebeldía... (Díaz y Díaz, 2012). Así lo demuestra un estudio epidemiológico realizado por Cantero-García y Alonso Tapia (2016) con una muestra de 1.220 padres y madres que encontró que el 59, 6% cree que su hijo presenta problemas de comportamiento y el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados.

El modo en que los padres se enfrentan a tales problemas afecta no sólo al comportamiento de los hijos, sino al propio bienestar psicológico de los padres (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez e Hidalgo, 2014). La gestión de estos comportamientos se puede convertir a veces en una situación vital estresante, una situación adversa, por lo que en ocasiones los padres pueden demandar ayuda para enfrentarse a este tipo de situaciones. Tales circunstancias pueden provenir de hechos repentinos o de crisis importantes por las que atraviesa la familia, pero también de situaciones más normativas y esperables, como la transición vital que representa la llegada de los hijos a la preadolescencia y adolescencia (Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2010). Estos problemas de comportamiento suelen producir en los padres insatisfacción emocional, estrés, ansiedad, frustración, etc. Algunos autores como Vera y Rodríguez (2009) afirman que el estrés derivado de la crianza infantil es un factor que modula el comportamiento de los padres hacia sus hijos y las expectativas que tienen sobre la crianza. De ahí la importancia no sólo de saber cómo ayudar a los padres a manejarlo, sino de saber cómo facilitar la autorregulación de las emociones negativas derivadas de los mismos.

Llegados a este punto, es necesario preguntarse ¿Cómo suelen afrontar los padres los problemas de conducta? Y ¿qué formas de afrontarlos contribuyen a prevenir su agravamiento e incluso a conseguir su desaparición? Antes de responder a estas preguntas a lo largo de esta tesis, necesitamos conocer cuál es el origen de estos problemas, pues sabiendo qué los causa, estaremos en condiciones de valorar si el modo de afrontarlos es adecuado.

El origen de estos desajustes puede encontrarse muchas veces en un desarrollo psicosocial deficiente, producto de unas pautas educativas desajustadas y una mayor disponibilidad y accesibilidad a modelos inadecuados (Nelson et al., 2007; Skinner et al., 2011). Estos factores, las pautas educativas desajustadas y los modelos educativos inadecuados, promueven el mantenimiento de comportamientos disruptivos, en su origen quizá normales, pero que en ciertos casos pueden alcanzar gran gravedad (Díaz-Sibaja, 2005; Goldstein et al., 2007). En la misma línea, Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner (1991) señalan que “una disciplina parental inadecuada lleva al desarrollo de una conducta antisocial por parte de los niños [...] podemos afirmar que los padres de niños con problemas de conducta, utilizan métodos de disciplina que no suelen funcionar” (p.174) Otros autores señalan como factores desencadenantes de estos problemas lo que denominan pautas educativas de riesgo, tales como: 1) disciplina incoherente, 2) disciplina colérica y explosiva, 3) baja implicación y supervisión de los padres y 4) disciplina rígida” (González, Bakker y Rubiales, 2014; Kazdin, 1997; Rodrigo et al, 2008).

La consideración de un comportamiento como adecuado o inadecuado está determinada por el punto de vista social, cultural y del desarrollo que se adopte, siendo normal la aparición de estos problemas de comportamiento en ciertas fases del desarrollo (Barber, Stolz, Olsen, Collins y Burchinal, 2005; Tucker, Finkelhor y Turner, 2018). Los niños pueden mostrar comportamientos violentos desde la edad de pre-escolar (Van der Veen- Mulders, Hoekstra, Nauta y van den Hoofdakker, 2018). Ante estas conductas, los padres y otros adultos pueden preocuparse y ejercer medidas de control encaminadas a reducir su frecuencia, promoviendo comportamientos incompatibles o alternativos y aportando, además, modelos de comportamiento no agresivos. Sin embargo, también es posible que los padres esperen a que este tipo de comportamiento se vaya extinguiendo al crecer o que consideren que no es el momento de ejercer ningún control sobre el comportamiento (Quiroz, Alvarado, Viancha, Muñetón, Lucero y Alcaráz, 2013). Optar por la falta de intervención es normalmente un error

que suele llevar al mantenimiento y probablemente al incremento de los problemas de conducta, de tal forma que se podrá generar un grave problema con consecuencias académicas, familiares, sociales y /o emocionales (Díaz y Díaz, 2012). También, los problemas de conducta suelen mostrar una aparición notable en etapas tales como el cambio de la niñez a la preadolescencia y a la adolescencia (Pace, di Foco y Guerriero, 2018). Y es en esta etapa de transición dónde vamos a centrar nuestra tesis, ya que trabajaremos con familias de niños entre los 9 y los 13 años.

Dado el tipo de factores educativos que suelen contribuir al desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta, cabe preguntarse: ¿qué se ha hecho para ayudar a los padres a prevenir la aparición de problemas de conducta y para conseguir eliminarlos, una vez que ya han aparecido?

Normalmente, en las distintas investigaciones que se han realizado, se empieza a trabajar con dichos problemas de conducta en la primera infancia (Ascanio y García, 2018; Carrobles y Pérez-Pareja, 1999; Cerezo, 1995; Limiana, Martínez y Pérez, 2018; Nieto, Quesada-Conde, López y Martínez, 2016), o en la adolescencia de forma remedial (Garaigordobil y Durá, 2006; Gracia, Fuentes y García, 2010; Montiel-Nava y Peña, 2001) por lo que queda un gran vacío en el periodo de transición de la niñez a la adolescencia, es decir, la preadolescencia. Parece, pues, interesante y relevante trabajar con los padres de forma preventiva, en la medida de lo posible. No obstante, los modos de abordar estos problemas sugieren pautas de actuación que podrían ser útiles para trabajar de forma preventiva, por lo que procedemos a recoger las evidencias que apoyan el uso de pautas de actuación que han sido eficaces, dado que la autoeficacia con la que los padres se enfrentan a resolver los problemas de conducta de sus hijos va a influir en los niveles de resiliencia y bienestar emocional de las familias (Prince-Embury, 2008; Werner, 1993).

Los problemas de conducta se han venido abordando de distintos modos, desde el tratamiento farmacológico hasta el tratamiento psicológico, pasando por el pedagógico y por el

multimodal. Basándonos en las revisiones y estudios de meta-análisis realizados por Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo (2017), Robles y Romero (2011), y Wyatt, Valle, Filene y Boyle (2008), destacamos a continuación los programas de entrenamiento en manejo de problemas de conducta de los hijos que han demostrado ser más eficaces.

1.4 Los Programas de entrenamiento para padres

Tal y como se ha comprobado en las revisiones sistemáticas realizadas por Robles-Romero (2011) y Lozano-Rodríguez y Valero Aguayo (2017), la mayoría de los programas de entrenamiento parentales se centran en la promoción de cambios positivos en la conducta del niño, preadolescente o adolescente trabajando sobre todo aspectos como las habilidades sociales, la inteligencia emocional, el control de la ira, la tolerancia a la frustración... Estos programas obtienen resultados favorables, aunque su duración en el tiempo no es lo suficientemente prolongada (Mattos, 2000). Autores como Abad-Más et al. (2013) sugieren que hay que abarcar algo más y reafirman la idea de que el trabajo con la familia y la escuela es fundamental. Para ello, plantean algunas estrategias como pueden ser enseñar a los padres a establecer reglas, dar normas claras y útiles, negociar acuerdos, etc. Otros autores como Alonso-Tapia (2012) también inciden que hay que ir más allá y hay que orientar las intervenciones en modificar las pautas de funcionamiento e interacción familiar, intervención que ha demostrado su eficacia en los casos más graves como puede ser el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el Trastorno Negativista Desafiante (TND) o el Trastorno Disocial (TD).

Los estudios revisados por Kazdin (1997), Harrington y Bailey (2003), Serrano-Troncoso, Guidi y Alda-Diez (2013) han puesto de manifiesto que los resultados con los niños en esta línea son muy positivos, superando a otras formas de intervención alternativas. Por tanto, describir los factores del entorno que influyen en el comportamiento y la forma de actuación de los padres lleva a los niños a aprender de qué modo actuar. Por esta razón, entrenar a los padres en estrategias de control del comportamiento ayudará a promover en sus hijos conductas

prosociales y, además, a conseguir que las conductas disruptivas y antisociales disminuyan (Betancur, Mahecha, Ramírez y Ruiz, 2008; Lozano-Rodríguez y Valero-Aguayo, 2017). No obstante, nosotros defendemos que este tipo de intervención puede no ser suficiente para mejorar el ajuste emocional y la resiliencia de los padres, ya que los distintos programas revisados olvidan trabajar la autoeficacia parental, así como los distintos sentimientos, emociones y habilidades que las familias tienen para afrontar las situaciones de estrés que produce tener hijos con problemas de conducta.

Además, las diferentes investigaciones realizadas se han centrado en tratar los problemas desde el punto de vista patológico (Calderon, 2001; Orjales y Polaino-Lorente, 2001; Orjales, 2007), olvidando en la mayoría de los casos trabajar las fortalezas y potencialidades de modo preventivo. Teniendo como base de nuestra intervención estas características, los datos recogidos en los instrumentos anteriormente descritos (parte 2 y parte 3), y partiendo del análisis del entorno y la importancia que tiene trabajar la autoeficacia, los sentimientos y emociones de los padres para la disminución de los problemas de conducta, desarrollaremos el programa de intervención.

En los últimos tiempos, no sólo se ha puesto la atención en el niño con problemas de conducta sino que, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la incorporación de programas de educación parental se ha visto en auge (Martínez-González, 2009; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008; Triana y Rodrigo, 2010; Rodrigo, Byrne y Álvarez, 2016). Así, podemos comprobar que existen muchos programas de apoyo psicoeducativo tanto nacionales como internacionales: Strengthening Families Programme (Kumpfer y Molgaard, 1996), Programa de Entrenamiento para Padres (Barkley, 1997), Triple-P (Margaret y Sanders, 2001), Incredible Year (Webster Stratom et al, 2003), Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes (Oliva et al, 2007), Coping Power (Lochman y Wells, 2002; Lochman et al., 2007), EmPeCemos (Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2009), Vivir la

Adolescencia en Familia: Un programa de apoyo parental en la adolescencia (Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2015).

Todos ellos fomentan el uso de competencias parentales adecuadas para hacer frente a los problemas de comportamiento de los hijos tanto en la infancia como en la preadolescencia y adolescencia. Estos programas están centrados en las distintas etapas evolutivas, enseñan técnicas eficaces para el buen manejo de los problemas de conducta y se realizan con un metodología activa y participativa. Además, a través de los programas de entrenamiento, los padres y madres aprenden cómo un cambio en su propio comportamiento puede promover un cambio en la conducta de sus hijos, lo que implica una mejora en las interacciones cotidianas entre ambos (Kazdin, 1995; Olivares, Méndez y Macia, 1993).

Sin embargo, a pesar de los múltiples avances, es notoria la escasez de programas que trabajen las estrategias de afrontamiento del estrés y de manejo de los problemas de conducta que favorecen la resiliencia y el bienestar emocional de los padres que se enfrentan a esta situación adversa. Por este motivo, se decidió diseñar el programa de intervención “*¡Supérate, no tires la toalla!*” en el cual se le concede especial importancia a la resiliencia y al bienestar emocional de los padres como variable influyente para la mejora del manejo de los problemas de conducta de los hijos. Esta idea va en línea con lo que proponen autores como Amorós, Fuentes-Peláez, Molina y Pastor (2010), que señalan que las prácticas educativas que se establecen en la dinámica familiar son una parte fundamental de la resiliencia parental y de la capacidad de ejercer una parentalidad positiva.

El programa *¡Supérate: no tires la toalla!* se ofrece como recurso versátil que se puede aplicar en distintos ámbitos, tales como el ámbito educativo, clínico o como programa de prevención y promoción desde el ámbito de los Servicios Sociales. Este programa va en línea con la Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva sobre el uso de los programas de educación parental como apoyo a la parentalidad positiva.

A modo de conclusión y teniendo en cuenta lo que sugieren los distintos autores con los que venimos trabajando (Barkley, 1997; Olivares, Méndez y Macia, 1993; Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2015; Webster Stratom et al, 2003), consideramos importante resaltar la idea de que los problemas de comportamiento no tienen un tratamiento rápido y eficaz, aquí no hay recetas generalizadas. Contribuir a la mejora de los mismos es la compleja suma de los esfuerzos, actitudes, comportamientos, pensamientos y emociones del niño y del entorno que lo envuelve, siendo los progenitores las figuras más importantes. Como hemos podido comprobar a lo largo de la exposición de esta introducción, las estrategias de afrontamiento que los padres utilizan, la forma de autorregular sus emociones, contribuyen o no a la forma de afrontar las situaciones de estrés, es decir, a la resiliencia, y esto a su vez contribuye a la mejora o al empeoramiento de los problemas de conducta en los niños. Partimos de la idea de que la conducta del hijo se modifica por medio del cambio en los padres, pero también de que este cambio puede influir a su vez en los padres al ayudarles a aumentar su sentido de autoeficacia. Esta relación directa nos lleva a plantear los distintos estudios de esta tesis, el modo de evaluar e intervenir. Todo ello queda recogido en el apartado que presentamos a continuación.

1.4 Organización de esta tesis doctoral

Esta tesis doctoral incluye cinco estudios los cuales están organizados en tres partes parte 2 (estudio 1 y 2) parte 3 (estudios 3 y 4) y la parte 4 incluye el diseño y evaluación del programa de intervención (estudio 5). A continuación, hemos realizado una introducción para cada una de las secciones con sus correspondientes artículos, así como para el programa de intervención y la sección final.

1.4.1 Parte 2. Estrategias de Afrontamiento y Resiliencia

La segunda parte de esta tesis (que sigue a la primera parte, de introducción general y marco teórico que acabamos de presentar) está formada por dos estudios y tiene como objetivo conocer la relación existente entre las distintas estrategias de afrontamiento y las situaciones concretas a las que se enfrentan los padres de cara a los problemas de

comportamiento de sus hijos. Asimismo, pretende conocer los niveles de resiliencia de los padres que se enfrentan a una situación adversa como pueden ser los problemas de conducta de sus hijos. Y por último el grado en el que las distintas estrategias de afrontamiento predicen la resiliencia. A continuación, se explicitan los estudios que la componen.

- I. **Estrategias de afrontamiento y resiliencia en familias con hijos con problemas de conducta.** El objetivo de este estudio es desarrollar un instrumento que permita evaluar las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan los padres ante una situación concreta como son los problemas de conducta de los hijos. Para estudiar la validez de este instrumento se ponen a prueba dos modelos de ecuaciones estructurales mediante análisis factorial confirmatorio, además se estudia la validez criterial y la fiabilidad.
- II. **Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (EBR-PC).** Dado que la resiliencia puede variar dependiendo del tipo de adversidad con la que las personas se enfrentan, parece adecuado el desarrollo de una escala específica para personas que se enfrentan a los problemas de comportamiento de sus hijos. Para la validación de esta escala se realiza un análisis factorial confirmatorio y otro de validación cruzada, lo cual permite estudiar la validez estructural. Además, se analiza la fiabilidad y se realizan análisis de correlaciones para estudiar la validez convergente.

1.4.2 Parte 3. Clima Familiar

La tercera parte de esta tesis titulada “Clima Familiar” tiene dos objetivos: 1) desarrollar y validar un cuestionario que nos permita conocer la perspectiva del clima familiar por parte de los hijos y 2) desarrollar y validar un instrumento que nos permita conocer la gestión por parte de los padres del comportamiento de sus hijos, así como, su relación

con el clima familiar. Esta sección se compone de dos estudios los cuales se describen a continuación:

- III. Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos.** El objetivo de este estudio es conocer la percepción que tienen los hijos sobre la forma de actuar de sus padres frente a los problemas de conducta. Además, nos permite conocer los efectos de tales actuaciones en la satisfacción de los hijos. Se realizaron análisis de validación estructural de modelo, validación cruzada, fiabilidad y análisis de rutas con variables latentes.
- IV. Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres.** El objetivo de este estudio es doble, por un lado, pretende desarrollar un cuestionario breve que permita evaluar la percepción de los padres sobre su modo de reaccionar ante los problemas de comportamiento de sus hijos. Y por otro, compara la relación existente entre la percepción de los padres y la de los hijos sobre la forma de gestionar los problemas de comportamiento y sus efectos en los padres. Se examina la validez estructural del cuestionario comparando mediante Análisis Factorial Confirmatorio un modelo multifactorial (cinco factores específicos) y otro multifactorial jerárquico, la validez cruzada de ambos modelos y la validez predictiva, analizando la relación entre la percepción de los padres y de los hijos.

1.4.3 Parte 4. Estudio de Intervención

La cuarta parte de esta tesis corresponde al estudio cuyo objetivo es proponer el diseño y evaluación del programa de intervención “*¡Supérate: no tires la toalla!*” Este estudio, a su vez, se compone de varios sub- apartados, en el primer apartado, trataremos aspectos como los objetivos, contenidos, metodología dinámica y materiales de las sesiones; en la segunda parte, se detalla el método y el tercer y cuarto apartado está dedicado a la evaluación y resultados de dicha intervención.

1.4.4 Parte 5: Discusión general

Por último, la parte 5 de esta tesis se dedica a una discusión general de los resultados de esta investigación, así como una reflexión de sus limitaciones, implicaciones teóricas, prácticas, las futuras líneas de investigación y las conclusiones de la tesis realizada.

1.6 Referencias

- Abad-Mas L, Ruiz- Andrés R, Moreno- Madrid F, Herrero R, Suay E. (2013). Intervención psicopedagógica en el transtorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Revista Neurologia*, 57; S193- S203.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21, 7-43.
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., & Nieto, C. (En prensa). Evaluating Resilience: Development and validation of the Situated Subjective Resilience Questionnaire for Adults (SSRQA). *Spanish Journal of Psychology*.
- Alonso-Tapia, J., Garrido-Hernansaiz, H., Rodríguez-Rey, R., Ruiz, M., y Nieto, C. (2017). Personal factors underlying resilience: development and validation of the Resiliency Questionnaire for Adults. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(2), 104-117.
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., y Nieto, C. (2016). Coping assessment from the perspective of the person-situation interaction: Development and validation of the Situated Coping Questionnaire for Adults (SCQA). *Psicothema*, 28(4), 479-486.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C. y Ruiz, M. A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–13.

- Alonso- Tapia, J. (2012). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M.C., y Pastor, C. (2010). Le soutien aux familles et aux adolescents bénéficiant d'une action sur la promotion de la résilience. *Bulletin de psychologie*, 6 (510), 429-434.
- Ascanio, L., y García, R. F. (2018). Combinando la terapia de aceptación y compromiso con la terapia de interacción padres-hijos en un niño con graves problemas de conducta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 57-62.
- Baumeister, R. F., y Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and personality psychology compass*, 1, 115-128.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., y Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the society for research in child development*, 70 (4), 1-147.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. y Bauermeister, J. J. (1997). *Niños desafiantes: Materiales de evaluación y folletos para los padres*. Reimpreso en Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un manual de trabajo clínico. Nueva York: The Guilford Press.
- Betancur, A. D., Mahecha, J. C., Ramírez, A., y Ruiz, S. (2008). Estructura de los programas de prevención de conducta agresiva y promoción de conducta prosocial: ejes, evaluación y efectividad. *Suma Psicológica*, 12(2), 127-155.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bourne, A. (2003). Promoting resilience and self-esteem in primary school aged children: An evaluation of a community-based program. *Australian Journal of Psychology*, 55, 2-3.

- Calderón, C. (2001). Resultados de un programa de tratamiento cognitivo-conductual para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32(4), 79-98.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., y Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12 (3), 467-88.
- Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2016). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia. (Enviado para publicación. Universidad Autónoma de Madrid.)
- Carrobbles, J. A., y Pérez-Pareja, J. (1999). *Escuela de padres: Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Ediciones Pirámide.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Carver, C.S y Connor- Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.
- Cassaretto, M. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista de psicología*, 21(2), 363-392.
- Casullo, M. y Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 6, (1), 25-49.
- Cerezo, M. A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 18(71), 135-157.

Connor, K.M. y Davidson, J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 71-82.

doi:10.1002/da.10113

Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6, 111-121.

Davey, M., Eaker, D. G., y Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of adolescent research*, 18(4), 347-362.

De la Fuente, J., Cardelle-Elawar, M., Martínez-Vicente, J.M., Zapata, L. y Peralta, F.J.(2013). Gender as a determining factor in the coping strategies and resilience of university students. En R. Haumann and G. Zimmer (Eds), *Handbook of Academic Performancen* (pp. 205-217). New York: Nova Science Publishers.

Díaz-García, M.I y Díaz- Sibaja, M.A. (2012). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En Comeche, y M. A Vallerjo (Coor), *Manual de terapia de conducta en la infancia*. (pp. 459- 503). Madrid: Dykinson.

Díaz-García, M.I y Díaz- Sibaja, M.A. (2012). Problemas cotidianos del comportamiento infantil. En Comeche, y M. A Vallerjo (Coor), *Manual de terapia de conducta en la infancia*. (pp. 459- 503). Madrid: Dykinson.

Díaz-Sibaja, M. A. (2005). Trastornos del comportamiento perturbador: trastorno negativista desafiante y trastorno disocial. *Manual de terapia de la conducta en la infancia*, 465-517.

- Dishion, T., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. y Skinner, M. (1991). Family, school, and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Extremera, N., González-Herero, V., Rueda, P., y Fernández-Berrocal, P. (2012). Me siento triste ¿y ahora qué hago? análisis de las estrategias de regulación que utilizan las personas emocionalmente inteligentes. *Psicología Conductual*, 20, 209-228.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8.
- Fernández-Lansac, V., y Crespo, L. (2011). Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar: una revisión. *Clínica y Salud*, 22(1), 21-40.
- Fínez Silva, M., y García Montero, A. (2012). Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 111-116.
- Folkman, S. y Tedlie J.T. (2004). Coping pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Fox, N.A. (1994). Dynamic Cerebral Proceses Underlying Emotion Regulation. En N.A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*, Monographs of the Society For research in Child Development, 59, 152-166.
- Kato, T. (2014). Frequently used coping scales: A meta- analysis. *Stress and Health*, on line version, doi: 10.1002/smi.2557

- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17(2), 127-149.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- Garrido-Hernansaiz, H. (2017) *Resilience in people living with HIV: Assessment, predictors, and related variables*. - Tesis doctoral No publicada- Madrid- Universidad Autónoma de Madrid.
- Goldstein, M., Brendel, G., Tuescher, O., Pan, H., Epstein, J., Beutel, M., et al. (2007). Neural substrates of the interaction of emotional stimulus processing and motor inhibitory control: An emotional linguistic go/no-go fMRI study. *NeuroImage*, 36, 1026–1040.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, R., Bakker, L. y Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 141-158.
- Gracia, E., Fuentes, M. C., y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 265-278.
- Gross, J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271- 299.
- Hall, D., Vine, C., Gardner, S., y Molloy, C. (2010). Resilience. *Ministry of Children and Youth Services, Toronto: ON*.

- Harrington, R. y Bailey, S. (2003). *The scope for preventing antisocial personality disorder by intervening in adolescence*. Report from the National Programme on Forensic Mental Health Seminar. Manchester *Health and Quality of Life Outcomes*, 9,1-18.
Doi: 10.1186/1477-7525-9-8.
- Junqueira, M. y Deslandes, S. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública* 19,227-235.
- Kazdín, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161 -178.
- Kobasa, S. C., y Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of personality and social psychology*, 45(4), 839.
- Kumpfer, K. L., Molgaard, V., y Spoth, R. (1996). The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use.
- Lazarus, R.S y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leipold, B. y Greeve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Liminana, A. R., Martínez, R. S., y Pérez, M. Á. M. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35-40.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Psicología conductual*, 20(1), 183-196.
- Lochman J.E., y Wells, K.C (2002). The coping power program at the middle school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, S40-S54.

- Lochman, J. E., Wells, K. C., Murray, M., Tolan, P., Szapocznik, J., y Sambrano, S. (2007). The Coping Power Program: Preventive intervention at the middle school transition. *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents*, 185-210.
- Löesel, F., Bliesener, T. y Kferr, P. (1989). On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the Bielefeld Project. En M. Brambring; F. Loësel y H. Skowronek (Eds.): *Children at risk: Assessment, longitudinal research, and intervention* (pp. 186-219). New York: Walter de Gruyter.
- López-Valle, N., Alonso-Tapia, J y Ruiz, M. (2017). Autorregulación emocional positiva, afrontamiento y resiliencia en la adolescencia. Desarrollo y validación de modelos teóricos complementarios y su instrumento de medida. (Enviado para publicación).
- Lozano, E. A., y Salinas, C. G. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de psicología*, 20(1), 69-79.
- Lozano-Rodríguez, I., y Valero-Aguayo, L. (2017) Una revisión sistemática de los programas de entrenamiento para padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*.4,2, 85-91.
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y maestros*, 356, 37-43. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. in D. In Cicchetti y D. J. Cohen (Ed.), *Development psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (2nd ed., pp. 740-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. y Cicchetti, D. (2000). The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies. *Development and Psychopa-thology* 12, 857-885.

- Lyndall, G Steed. (1998). A critique of coping scales. *Australian Psychologist* 33 (3), 193-202.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Márquez, S. (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 359-378.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mattos Silvars, E. (2000). Evaluación de la eficiencia de un programa de entrenamiento de padres en grupo. *Psicología Conductual (revista Internacional De Psicología Clínica y De La Salud)*, 8(2), 299-318.
- Masten, A.S., y Narayan, A.J. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85,6-20. <http://doi:10.1111/cdev.12205>.
- Montiel-Nava, C., y Peña, J. A. (2001). Discrepancia entre padres y profesores en la evaluación de problemas de conducta y académicos en niños y adolescentes. *Rev Neurol*, 32(6), 506-511.
- Moos, R.H. y Billings, A.G. (1986). Conceptualizing and measuring coping resource and processes. En L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: Free Press.
- Morales Ibáñez, M. M., y Alzina, R. B. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 401-412.

- Munist, M., y Suárez Ojeda, E. (2007). Conceptos generales de resiliencia aplicados a adolescentes y jóvenes. *Munist, Suárez Ojeda, Krauskopf y Silber (Comps.) Adolescencia y resiliencia. Buenos Aires: Paidós.*
- Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., y Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation, 116*(9), 1094.
- Nieto, A. B., Quesada-Conde, A. B., López, M. R., y Martínez, M. C. P. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas. Programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 465-474.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M., Vallejo, R. (2007). Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Olivares, J., Maciá, D. y Méndez, F.X. (1993). Intervención comportamental educativa en el entrenamiento a padres. En D. Maciá, F.X. Méndez y J. Olivares (Eds.), *Intervención psicológica: programas aplicados de tratamiento* (pp. 115-145). Madrid: Pirámide.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., y Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1-11. Doi: 10.1016/S0140-1971(02)00118-5
- Orjales Villar, I. (2007). El tratamiento cognitivo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): revisión y nuevas aportaciones. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 3*, 19-30.

- Pace, C. S., Di Folco, S., y Guerriero, V. (2018). Late-adoptions in adolescence: Can attachment and emotion regulation influence behaviour problems? A controlled study using a moderation approach. *Clinical psychology y psychotherapy*, 25(2), 250-262.
- Pérez, J., Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Peña Persad, L. Y. (2015). Estrategias de afrontamiento del estrés y calidad de vida laboral en el sector de servicios de seguridad privada. *Forum Humanes*, 4 (1),1-13.
- Prince-Embury,S., y Courville, T. (2008). Measurement invariance of the resiliency scales for children and adolescents with respect to sex and age cohorts. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 26-40. Doi: 10.1177/0829573508316590
- Quiceno, J., y Vinaccia, S. (2011). Resiliencia: una perspectiva desde la enfermedad crónica en población adulta. *Pensamiento Psicológico*, 9 (17), 69-82.
- Quiroz, A. P., Alvarado, J. I. U., Vianchá, M. A., Muñetón, M. J. B., Lucero, J. C. V., y Alcaráz, S. O. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551-568.
- Reaching in...Reaching out. (2010). *Resilience: Successful navigation through significant threat*. Repot prepared for the Ontario Ministry of Children and Youth Services Toronto: The Child and Family Partnership.
- Recomendación Rec (2006)19 Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. [Http:// www.coe.int/t/dg3/youthfamily](Http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily)
- Robles, Z y Romero Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27 (1), 86-101.
- Rodrigo, M. J., Martín, J.C., Máiquez, M.L y Byrne, S. (2008). Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias. Madrid: Pirámide.

- Rodrigo, M.J, Byrne, S. y Álvarez, M. (2016). Interventions to Promote Positive Parenting in Spain. En M. Israelashvili and John L. Romano (Eds), Cambridge Handbook of International Prevention Science. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodríguez, Martín y Rodrigo, (2015). “Vivir la Adolescencia en Familia”: Un programa de apoyo parental en la adolescencia. En M. J, Rodrigo (Eds.) *Manual práctico de parentalidad positiva*. (pp. 131-149) Madrid: Síntesis
- Rodríguez-Rey, R. (2016). *Resilience: its determinants and effects in parents of critically ill children and in pediatric intensive care staff*. (Tesis Doctoral, Madrid- Universidad Autónoma de Madrid)
- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological assessment*, 28(5), e101-e110.
- Romero, E. (1998). Teorías sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*, 7, 31-59.
- Romero, E., Luengo, M. Á., y Gómez-Fraguela, J. A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología*, (4), 78-91.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A. y Robles, Z. (2005). *Empecemos: Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable*. Programa para padres. Santiago: Tórculo.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Salami, S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L., y Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review* 34, 337–357.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Serrano-Troncoso, E., Guidi, M., y Alda-Díez, J. Á. (2013). ¿Es el tratamiento psicológico eficaz para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)? Revisión sobre los tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 41, 44-51.
- Sapienza, G. y Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliencia no desenvolvimento de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudos*, 10, 209-216.
- Skinner, E.A, Edge,K, Altman,J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Skinner, E. y Zimmer-Gembeck, M. (2007). The development of coping. *Annual Review Psychology*. 58, 119-144.
- Suárez O., N. (1997). *Perfil del niño resiliente. Memorias del Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales*. Lanús (Argentina): Universidad Nacional de Lanús/Fundación Bernard van Leer.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Triana, B y Rodrigo, M. J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En E. Arranz y A. Oliva (Eds.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 121-142). Editorial Pirámide.

- Tucker, C. J., Finkelhor, D., y Turner, H. (2018). Family adversity's role in the onset and termination of childhood sibling victimization. *Psychology of Violence*, 8(1), 10.
- van der Veen-Mulders, L., Hoekstra, P. J., Nauta, M. H., y van den Hoofdakker, B. J. (2018). Preschool children's response to behavioural parent training and parental predictors of outcome in routine clinical care. *Clinical psychology y psychotherapy*, 25(1), 1-9.
- Vera, J.A y Rodríguez, K. (2009). Desarrollo del niño y prácticas de crianza en comunidades de alta marginalidad. [http:// dx.doi.org /10.13140/RG.2.1.1721.2248](http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1721.2248)
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person–situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250-256.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu Editores.
- Webster Stratom, C., Reid, M. J. Y Hammond, M. (2003) *The Incredibly Years: Basic program manual*. Seattle, WA: The Incredibly Years.
- Wener, E. (1993). Protective factors and individual resilience. En S. Meisels y J. Shonkoff (eds.) *Handbook of early childhood intervention*, (pp. 115-133). New York: Cambridge University Press.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 152-169.
- Windle, G. Bennet, K. M, y Noyes, J. (2011). A Methodological review of resilience measurement scales.

PARTE 2.

**EVALUACIÓN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y
RESILIENCIA.**

2.1 Cuestionario estrategias de afrontamiento y resiliencia en familias con hijos con problemas de conducta.

María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología.

Universidad Autónoma de Madrid.

Financiación:

Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la ayuda FPU 2013/02315.

Resumen

Los problemas de conducta constituyen una de las principales preocupaciones de las familias en la sociedad actual. Hay familias que son capaces de afrontar estos problemas y salir adelante –son resilientes- mientras que otras se ven desbordadas, sin saber cómo actuar. La falta de autorregulación emocional, estrategias de afrontamiento eficaces y de resiliencia contribuye al aumento del estrés, afectando a la salud y a su equilibrio emocional. Para facilitar el desarrollo de la resiliencia parental, este artículo analiza las estrategias de afrontamiento que utilizan las familias ante los problemas de conducta de los hijos, y su relación con la resiliencia. Con este fin se desarrolla el *Cuestionario de Afrontamiento ante los Problemas de Conducta de los hijos (CAF-PC)*. Participan 615 padres y madres de la Comunidad de Madrid. Estos completaron el cuestionario mencionado, y la Escala Breve de Resiliencia con fines de validación. Los análisis realizados muestran el adecuado ajuste del modelo persona-situación, como esta influye en la utilización de estrategias de afrontamiento y la autorregulación emocional, y como el tipo de estrategias se relaciona con la resiliencia.

Palabras clave: estrategias de afrontamiento, evaluación afrontamiento, persona-situación, resiliencia, problemas de conducta, modelo bi-factor.

Introducción

Los problemas de conducta en niños, preadolescentes y adolescentes constituyen una de las principales preocupaciones de las familias en la sociedad actual (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017; Rodrigo et al., 2004). Ante este hecho, nos encontramos con familias capaces de salir adelante- *familias resilientes*- y otras que se sienten desbordadas, sin saber cómo actuar, ante las distintas situaciones estresantes (desobediencias, rabietas, agresiones, etc. producidas por los problemas de comportamiento de sus hijos. La forma en la que las familias afrontan estas situaciones estresantes puede influir tanto en el bienestar de los niños como en el equilibrio emocional de las familias (Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero, 2011), afectando en su conjunto al clima familiar. La falta de estrategias de afrontamiento adecuadas, en especial las necesarias para la autorregulación emocional, y de resiliencia contribuye al aumento de estrés parental (Montiel-Nava et al., 2005; Pérez-López et al., 2011).

Por este motivo, es importante evaluar los tipos de estrategias de afrontamiento de las familias, tanto las implicadas en la autorregulación emocional positiva como negativa, como las estrategias de afrontamiento centradas en el problema que utilizan estos, de forma que se les pueda ayudar a manejar el estrés. Sin embargo, la evaluación de las estrategias de afrontamiento no es una tarea fácil, ya que el afrontamiento es un concepto complejo y con una larga historia (Carver y Connor-Smith, 2010; Folkman y Moscovitz, 2004; Lazarus y Folkman, 1984). Por este motivo, antes de profundizar en la evaluación de las distintas estrategias de afrontamiento, es necesario clarificar conceptos, así como los principales estilos en los que nos vamos a centrar para el análisis del mismo.

Aunque la mayoría de los investigadores y profesionales están bastante de acuerdo con la definición que proponen Lazarus y Folkman (1984), de acuerdo con la cual el término afrontamiento se refiere a *“los esfuerzos cognitivos continuamente cambiantes para manejar las demandas internas y/o externas que son estimadas como impositivas o que exceden los*

recursos de la persona” (p. 141), no existe unanimidad ante esta definición. Así mismo, más recientemente, otros autores definen el afrontamiento como el conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) que una persona utiliza para resolver situaciones problemáticas y reducir las tensiones que esta situación le genera (Casullo y Fernández-Liporace, 2001) y también como los pensamientos y los comportamientos usados para gestionar las demandas internas y externas de las situaciones elevadas de estrés (Folkman y Moskowitz, 2004).

Lo mismo ocurre con la clasificación de los estilos y las distintas estrategias de afrontamiento. Lyndall (1998) ya apuntaba que el fenómeno del afrontamiento no es unidimensional y que existen muchas formas de afrontamiento. De acuerdo con Skinner, Edge, Altman y Sherwood (2003), las respuestas de afrontamiento son prácticamente infinitas: en su estudio recogieron más de 400. La pluralidad de estrategias de afrontamiento ha llevado a tratar de organizarlas en distintas categorías. La clasificación de estrategias de afrontamiento más utilizada es la que las divide en dos estilos: afrontamiento centrado en el problema (ACP) y afrontamiento centrado en la emoción (ACE) (Lazarus y Folkman, 1984). Esta es la clasificación que se asume en este estudio. Desde esta clasificación se entiende que en el ACP la persona emplea estrategias activas dirigidas a la resolución del problema. Este tipo de afrontamiento está relacionado con mejores consecuencias tanto a nivel físico como a nivel psicológico (Alok et al., 2014) y con mayor resiliencia en diversas poblaciones (Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Ruiz, y Nieto, 2016; Villasana, Alonso-Tapia y Ruiz, 2016). Por otro lado, en el ACE, de acuerdo con el contenido de los instrumentos de evaluación existentes, el individuo emplea estrategias tales como rumiación, autoculpabilización, etc. para afrontar el malestar emocional asociado con la situación estresante. Estas estrategias no implican una respuesta positiva ante el problema, sino que tienden más bien a mantenerlo o, incluso a incrementarlo, asociándose a peores consecuencias a nivel físico y a nivel de bienestar

psicológico (Herman y Tetrick, 2009), incluidos menores niveles de resiliencia en diferentes poblaciones (Alonso-Tapia et al., 2016).

Recientemente, López-Valle, Alonso-Tapia y Ruiz (en prensa) encuentran evidencia de que, además de las dos dimensiones existentes, existe otro estilo de afrontamiento que implica el uso de estrategias de autorregulación positiva de las emociones (APE), tales como relajación, esperar a ver qué pasa, pensar en eventos agradables, etc. Estas estrategias, incluso si el problema no se resuelve, dan lugar a estados emocionales positivos al mantener el impacto del problema dentro de límites manejables. De acuerdo con el trabajo de estos autores, cuanto mayor es el uso de APE y de las estrategias de ACP, y cuanto menor es el uso de las estrategias de ACE, mayor será la resiliencia.

Asimismo, el afrontamiento a menudo se evalúa con escalas generales estandarizadas que asumen que las personas usan las mismas estrategias de afrontamiento para hacer frente a distintas situaciones estresantes ante diferentes tipos de problemas y de forma sostenida en el tiempo (Kato, 2015; Schwarzeer y Schwarzeer, 1996). Esta idea reduce la complejidad de la evaluación del afrontamiento ya que implica ignorar el peso de la situación en el modo de afrontamiento. Frente a este modo de evaluación, se ha comenzado a estudiar el afrontamiento en interacción con distintos tipos de situaciones estresantes (Alonso-Tapia et al., 2016; Villasana et al., 2016). El primero de estos estudios se centra en poblaciones adultas de personas con cáncer o VIH, de padres de niños con cáncer u otros problemas graves y de adultos de la población en general. El segundo se centra en adolescentes. En ambos estudios se ha observado que el tipo de situación tiene un peso importante en las estrategias que se activan, por lo que es adecuado evaluar el afrontamiento no de forma general, sino teniendo en cuenta los aspectos específicos de la situación estresante. Sin embargo, a pesar de los estudios mencionados, no se ha estudiado la relación entre el afrontamiento y la resiliencia en el caso concreto de las familias con hijos con problemas de conducta.

Ante los hechos descritos y las limitaciones de los estudios realizados anteriormente, surge la necesidad de disponer de instrumentos adecuados que nos permitan evaluar las estrategias específicas que utilizan los padres para gestionar los problemas de comportamiento de sus hijos, y conocer la relación de estas estrategias con la resiliencia de los mismos. Teniendo en cuenta que lo que se pretende es conocer cuáles son las estrategias de afrontamiento más comunes que utilizan los padres, el modo en que tales estrategias pueden agruparse en diferentes estilos, y el papel de la situación a afrontar en el grado en que se utilizan, su evaluación requiere partir de un modelo que tenga en cuenta las estrategias a considerar, los estilos en que se agrupan y las situaciones que influyen en que se utilicen.

En cuanto a la inclusión de las distintas estrategias, la base teórica la proporcionan diferentes estudios. Primero, el meta-análisis de Kato (2015), que recoge las estrategias más relevantes por su validez predictiva. Segundo, el estudio de López-Valle, Alonso-Tapia y Ruiz (en prensa), que muestra el papel de las estrategias de regulación positiva de las emociones. Tercero, así los trabajos de Alonso-Tapia et al., (2016) y Villasana et al., (2016), cuyos resultados están en línea con los estudios anteriores. De acuerdo con estos trabajos, parece necesario evaluar las estrategias siguientes: auto-culpa, impulsividad, rumiación, aislamiento, relajación, espera, pensamiento alegre, evitar pensar, pensamiento positivo, reintentar, solucionar problemas y buscar ayuda.

Además, la literatura sugiere que las estrategias mencionadas pueden agruparse en tres categorías, cada una de las cuales recoge un estilo de afrontamiento. Dos de ellos (ACP y ACE) derivan de los estudios de Lazarus y Folkman (1984) y el tercero, la autorregulación positiva de las emociones (ARPE), derivado del trabajo mencionado de López-Valle, Alonso-Tapia y Ruiz (en prensa). La agrupación de las estrategias en categorías de distinto nivel supone hipotetizar un modelo de carácter jerárquico cuya validez, se pondrá a prueba en este estudio.

Finalmente, un estudio previo de Cantero-García y Alonso-Tapia, aún no publicado, ha puesto de manifiesto que los problemas de conducta más frecuentes y por los que las familias

demandan ayuda con más frecuencia pueden agruparse en tres categorías: a) problemas de desobediencia, b) problemas de mala conducta (rabieta, agresiones, etc.), y c) insultos. En consecuencia, el modelo de evaluación sobre el que apoyar el desarrollo del instrumento deberá tenerlas en cuenta.

Sobre la base de los supuestos anteriores, el objetivo del presente artículo es analizar las estrategias de afrontamiento de los padres de hijos con problemas de conducta, y la relación de tales estrategias con la resiliencia, análisis para cuya realización se persigue como objetivo previo desarrollar y validar el “Cuestionario de estrategias de afrontamiento para familias con hijos con problemas de conducta” (CAF-PC), cuestionario que tiene en cuenta tanto las diferentes estrategias de afrontamiento mencionadas como las situaciones estresantes a las que se enfrentan los padres. Para conseguir este objetivo se analizarán las propiedades psicométricas de dicho instrumento. Asimismo, es importante señalar que se trata de un instrumento innovador, ya que no hay un instrumento similar para esta población ni en España ni en otros países.

Método

Participantes

Participan en el estudio 615 padres, 116 hombres y 499 mujeres, con edades comprendidas entre los 27 y los 69 años ($M = 44,1$ años; $DT = 5,77$). En cuanto a su nivel educativo, 422 tienen estudios universitarios y 193 tienen educación primaria, secundaria, bachillerato o FP. El número de hijos de los participantes oscila entre 1 y 4 ($M = 2$; $DT = .70$), con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años ($M = 9.8$; $DT = 3.66$). La mayoría de los participantes tienen nacionalidad española (95,8%).

Instrumentos

Cuestionario de Afrontamiento ante los problemas de conducta de los hijos (CAF-PC). Este cuestionario fue diseñado para el presente estudio por dos psicólogos especialistas en el campo. En primer lugar, la elaboración de los ítems se realizó sobre la base de la bibliografía

consultada. A continuación, se realizó un acuerdo inter-jueces en el que se escogieron los ítems que iban a formar parte del cuestionario, llegando a un 95% de acuerdo. Posteriormente, el instrumento fue revisado por dos miembros del equipo de investigación que contribuyeron a la toma final de decisiones. Los 36 ítems representan las doce categorías básicas de estrategias anteriormente mencionadas –tres por categoría-. A su vez, estas categorías específicas pertenecen a las tres generales que recogen los estilos de afrontamiento. Además, un ítem de cada categoría básica hace referencia a uno de los tres tipos de problemas de conducta referidos más arriba, de modo que hay doce ítems por problema. Los ítems están formulados tanto de forma positiva como negativa y se responden en escalas Likert señalando el grado de acuerdo desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). En las instrucciones se indica a los padres que en el caso de que nunca se haya presentado un problema, no respondan a dicho ítem. Este cuestionario se incluye en el Apéndice, donde se indica, además, el tipo de estrategia que evalúa cada ítem y el estilo de afrontamiento al que corresponde.

Escala Breve de resiliencia (BRS; Smith et al., 2008). Esta escala, adaptada al español por (Rodríguez-Rey, Alonso-Tapia y Hernansaiz-Garrido, 2016), permite evaluar los niveles generales de resiliencia de las familias, entendiendo la resiliencia como la capacidad de recuperación ante situaciones adversas (Luthar, 2006). Incluye seis ítems formulados tanto de forma positiva (ej.: “Tiendo a recuperarme rápidamente después de haberlo pasado mal”) como negativa (ej.: “Suelo tardar mucho tiempo en recuperarme de los contratiempos que me ocurren en mi vida”). Los ítems se responden en una escala Likert señalando el grado de acuerdo desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La fiabilidad (α) en la muestra original fue 0.83 y, en la muestra de este estudio, 0.81.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid. Se contactó con familias de la Comunidad de Madrid a través de a los centros educativos y de

asociaciones de padres y madres. Se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Se remitió a las familias que aceptaron participar un enlace al cuestionario, junto con el consentimiento informado y las instrucciones para responder. Ambos cuestionarios se respondieron de forma anónima.

Análisis de datos

Para estudiar la validez estructural del cuestionario CAF-PC, se ponen a prueba dos modelos mediante análisis factorial confirmatorio (AFC). El Modelo 1 [**Figura 1**], de tipo jerárquico, incluye las doce estrategias de afrontamiento (factores de primer orden) y los tres estilos de afrontamiento (factores de segundo orden). El Modelo 2 [**Figura 2**] tiene también en cuenta los tipos de situaciones estresantes anteriormente mencionadas: 1) desobediencia, 2) mala conducta-rabietas, agresiones, etc., y 3) insultos. Este segundo modelo es una combinación de modelo jerárquico y bifactor (Guftafsson y Åberg-Bengtsson, 2010). En este tipo de modelos, la puntuación en cada ítem puede depender, por una parte, del grado en que la persona es propensa a utilizar una estrategia particular en diferentes situaciones y, por otra parte, del grado en que una situación particular activa las diferentes estrategias de afrontamiento. Si la persona tiende a usar ciertas estrategias sin importar la situación (si su uso generaliza a través de situaciones), entonces las estrategias de afrontamiento serán las que expliquen la mayor parte de la varianza. No obstante, en la medida en que el afrontamiento sea sensible a la naturaleza de una situación particular de modo que la misma active unas estrategias de afrontamiento en mayor grado que otras, será la situación la que contribuya a explicar la varianza.

Dado que la escala de respuesta tipo Likert está formada por categorías ordenadas, se ha utilizado como método de estimación el denominado “Weighted least squares means and variances” (WLSMV) (Li, 2016). Después, para evaluar el ajuste del modelo se han utilizado índices de ajuste absoluto (χ^2 , χ^2/df), índices de ajuste relativo (Tucker-Lewis Index, TLI) e índices de ajuste no centralizado (Comparative Fit Index, CFI; Root Mean Square Error of Approximation RMSEA), así como los criterios descritos por Hair, Black, Babin y Anderson

(2010) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/gl < 5$; CFI $> .90$; RMSEA $< .08$). Los análisis se han realizado con el programa MPlus 7.3.

Fiabilidad. Se ha analizado la fiabilidad de cada una de las doce escalas de estrategias y de los tres estilos de afrontamiento mediante el índice α de Cronbach, y se ha calculado, además, la fiabilidad compuesta.

Validez criterial. Finalmente, con el propósito de conocer la validez criterial del cuestionario, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones de las escalas del cuestionario de estrategias de afrontamiento y las de resiliencia para contrastar en qué medida las estrategias de afrontamiento que utilizan los padres se relacionan con la resiliencia del modo esperado, esto es, unas de forma de positiva y otras de forma negativa. A continuación, se realizaron análisis de regresión múltiple para comprobar en qué medida los estilos de afrontamiento pueden contribuir a explicar las puntuaciones en resiliencia. Los análisis se realizaron con SPSS v. 22 y MPlus 7.3.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio del Modelo 1.

La Figura 2.1 recoge los resultados correspondientes al Modelo 1 (AFC1) y la Tabla 1 los índices de ajuste. El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair et al., 2010) pero la razón χ^2/gl y todos los demás índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación, por lo que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos, con tres estilos de afrontamiento resumiendo las doce estrategias incluidas.

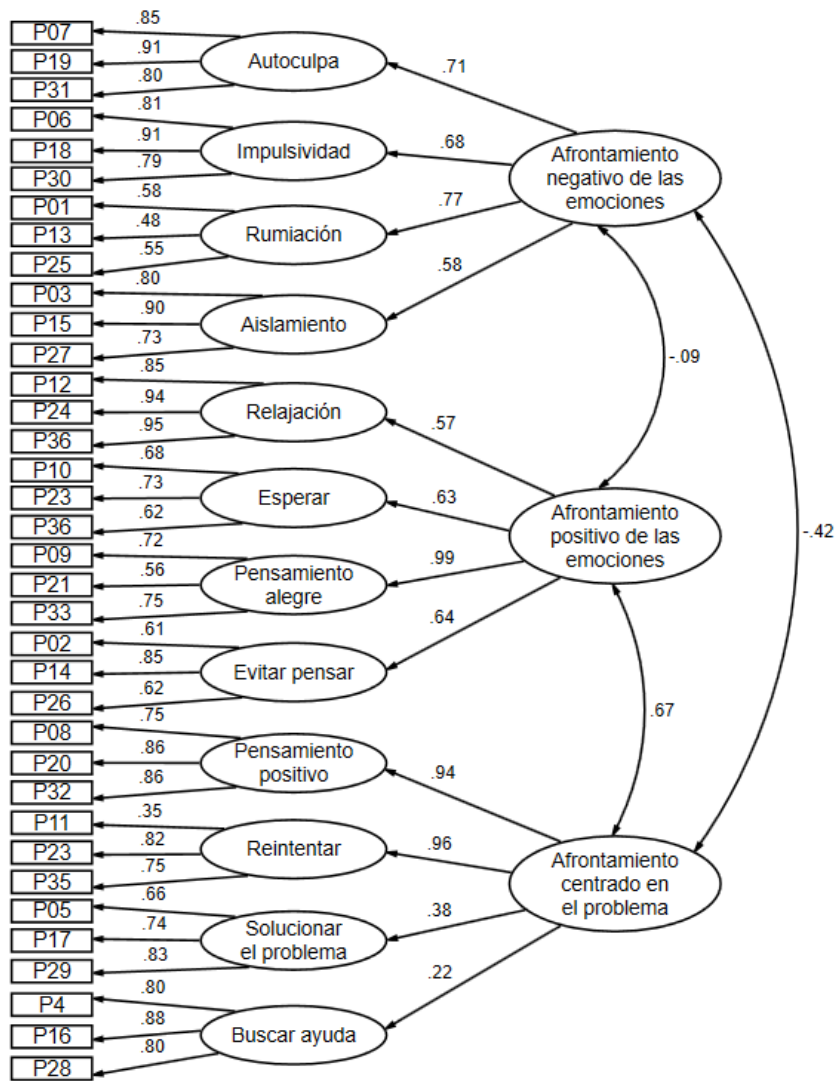


Figura 2.1. Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al Modelo 1.

1.

Tabla 2.1. Índices de bondad de Ajuste para el análisis factorial confirmatorio de los diferentes modelos factoriales confirmatorios.

	χ^2	df	p	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
AFC1	2300.44	581	< .001	3.95	.91	.92	.06
AFC2	2035.92	549	< .001	3.80	.92	.93	.06

Nota. M1 = Modelo 1. Modelo básico; M2 = Modelo 2. Modelo Bifactor; df = grados de libertad; p = nivel de significación.

Análisis factorial confirmatorio del Modelo 2.

La Figura 2.2 recoge los resultados del análisis de la estructura factorial del cuestionario de acuerdo con el Modelo 2 (AFC2) y la Tabla 1 los índices de ajuste.

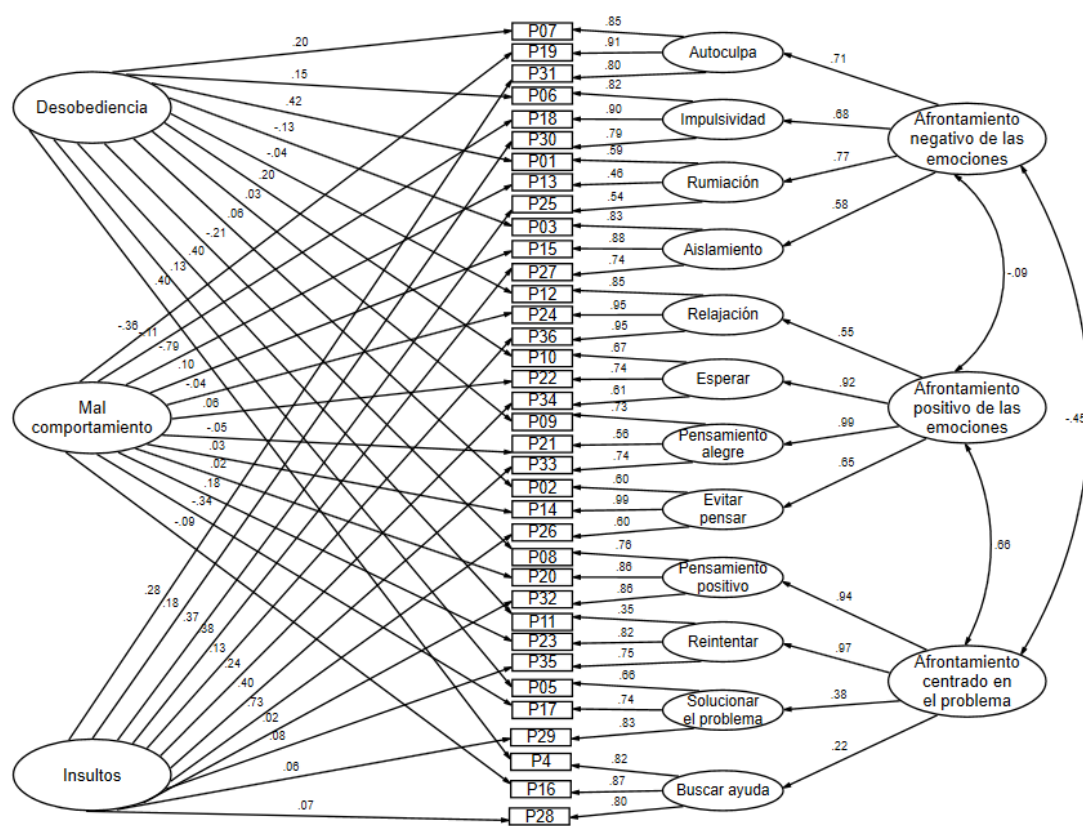


Figura 2.2. Modelo bifactor. Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo 2.

Al igual que en el Modelo 1, el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair, Black, Babin, y Anderson, 2010), pero la razón χ^2/gl y todos los demás índices de ajuste estuvieron dentro de los límites estándar normalmente utilizados para la aceptación del modelo, por lo que puede considerarse que está bien estimado.

La comparación de los índices correspondientes a uno y otro modelo permite comprobar que los correspondientes al Modelo 2 son ligeramente mejores que los del Modelo 1.

Fiabilidad

La Tabla 2.2 recoge los índices de fiabilidad de cada escala, así como la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída. Como puede verse, excepto en la escala de “rumiación”, los índices en general son buenos pese a que cada escala consta sólo de tres ítems.

Tabla 2. Escalas y estilos de afrontamiento: Estadísticos descriptivos, fiabilidad (α de Cronbach), fiabilidad compuesta y varianza media extraída

Escalas	Media	DT	Rango	α	FC ¹	VME
<i>Afrontamiento negativo</i>	34.47	8.03	45	.84		
<i>de las emociones</i>						
Autoculpa	9.04	3.26	12	.86	.93	.81
Impulsividad	9.17	2.86	12	.84	.87	.70
Rumiación	10.50	2.33	12	.48	.53	.28
Aislamiento	5.76	2.60	12	.81	.85	.66
<i>Afrontamiento positivo</i>	33.86	8.72	48	.85		
<i>de las emociones</i>						
Relajación	8.71	3.56	12	.91	.94	.83
Esperar	8.74	2.75	12	.67	.72	.44
Pensamiento alegre	8.78	2.60	12	.64	.74	.49
Evitar pensar	7.64	2.56	12	.69	.73	.48
<i>Afrontamiento centrado</i>	43.51	6.59	40	.76		

en el problema

Pensamiento positivo	10.81	2.67	12	.82	.86	.68
Reintentar	11.48	2.26	12	.61	.69	.45
Solucionar problemas	11.62	2.27	12	.73	.78	.55
Pedir ayuda	9.61	3.12	12	.83	.86	.68

Escala Breve de

resiliencia

	18.11	4.93	24	.81	.95	.91
--	-------	------	----	-----	-----	-----

Validez criterial

En primer lugar, se realizaron análisis de correlaciones entre las puntuaciones en los estilos de afrontamiento y las puntuaciones en resiliencia. La Tabla 3 recoge estas correlaciones. Tal y como podemos apreciar en la Tabla 3 los componentes de la misma muestran que los resultados correlacionan en la dirección esperada. El *afrontamiento positivo de las emociones* y el *afrontamiento centrado en el problema* se relacionaron positivamente con la resiliencia, mientras que el estilo de *afrontamiento negativo de las emociones* se relaciona negativamente resiliencia, indicando así la asociación existente entre afrontamiento de los problemas de conducta y resiliencia. Asimismo, los resultados muestran que, en general, los estilos de afrontamiento no se relacionan mucho entre sí. Este hecho implica que el uso de unas estrategias no se relaciona con el uso o no uso de otras.

Tabla 2.3. Análisis de correlaciones entre los diferentes estilos de afrontamiento y la resiliencia.

	Afrontamiento Positivo de las Emociones	Afrontamiento Centrado en el Problema	Resiliencia
Afrontamiento Negativo de las Emociones	-.029	-.217**	-.436**
Afrontamiento Positivo de las Emociones		.492**	.211**
Afrontamiento Centrado en el Problema			.207**

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

A continuación, se realizó el análisis de regresión con los estilos de afrontamiento como variables independientes y las puntuaciones en el cuestionario de resiliencia como variable criterio. La Tabla 4 muestra los resultados de este análisis. La ecuación de regresión fue significativa ($F_{[3, 611]} = 60.896, p < .001; R^2 = .48$). *Afrontamiento Centrado en el Problema* no fue un predictor significativo, mientras que el *Afrontamiento Positivo de las Emociones* y el *Afrontamiento Negativo de las Emociones*, sí lo fueron. Una mayor puntuación en *Afrontamiento positivo de las emociones*, predijo mayor resiliencia ($\beta = .19$) y una mayor puntuación en *Afrontamiento Negativo de las emociones* predijo menor resiliencia ($\beta = -.43$)

Tabla 2.4. Análisis de regresión. Criterio: Resiliencia. Predictores: estrategias de afrontamiento

	R	R ²	Coeficientes no estandarizados B	Coeficientes estandarizados β
<i>Brief Resilience Scale</i>	.48	.23		
Constante			22.80	1.55
Afrontamiento Negativo de las emociones.			-.26	-.43***
Afrontamiento Positivo de las emociones.			.10	.19***
Afrontamiento Centrado en el Problema.			.02	.02

Nota. E. E. = Error estándar de medida. *** $p < .001$.

Discusión

Este estudio tenía, como objetivo principal, el análisis de las estrategias de afrontamiento que utilizan los padres con hijos con problemas de conducta y, como segundo objetivo, el desarrollo y validación de un cuestionario que permitiese evaluar tales estrategias, analizando sus propiedades psicométricas. En relación con tales objetivos los resultados obtenidos han puesto de manifiesto varios hechos.

En primer lugar, el cuestionario tiene una estructura factorial bien definida y la fiabilidad de sus escalas es adecuada. Es un instrumento fiable y válido para la evaluación del afrontamiento frente a los problemas de conducta de los hijos en población adulta española.

En segundo lugar, los resultados correspondientes al análisis del Modelo 2 sugieren la importancia de tener en cuenta las situaciones específicas que los padres han de afrontar –el tipo de problema de comportamiento específico que presentan los hijos- para conocer las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan aquellos en relación a los problemas de conducta de sus hijos. Es cierto que el ajuste de los dos modelos es similar, pero es lógico que el ajuste del segundo no sea mayor porque no en todas las situaciones las personas se diferencian en la sensibilidad con que activan las diferentes estrategias. En algunos casos, la situación no tiene peso y en otros sí, como puede verse si se examinan los valores λ correspondientes a la relación entre situaciones e ítems. Si en los casos en que tales valores no son significativos se hubiesen eliminado las flechas que relacionan situación e ítem, el ajuste habría sido mayor. Si no se han eliminado ha sido justamente para poner de manifiesto que el peso de las situaciones en la activación de las distintas estrategias no siempre es el mismo.

En tercer lugar, los resultados han mostrado que conocer el modo de afrontamiento de una persona puede ayudar a explicar en cierto grado su resiliencia, como han mostrado los análisis de correlaciones y de regresión. Concretamente, el estilo de *Afrontamiento centrado en el Problema* se relaciona con la resiliencia de modo positivo y significativo, como era de esperar (Alonso-Tapia et al., 2016; López-Valle et al., en prensa; Villasana et al., 2016), aunque

únicamente en los análisis de correlaciones. El estilo de *afrontamiento centrado en la regulación positiva de las emociones* se relaciona con la resiliencia del mismo modo, tanto en los análisis de correlaciones como de regresión, también según lo esperado de acuerdo con estudios previos (López-Valle et al., en prensa). Por último, el estilo *Afrontamiento centrado en la regulación negativa de las emociones* se relaciona negativa y significativamente con la resiliencia en ambos análisis, también en línea con estudios previos (Alonso-Tapia et al., 2016; López-Valle et al., en prensa). Estos resultados proporcionan evidencia de la validez criterial del cuestionario CAF-PC.

En cuarto lugar, aunque nuestros resultados no pueden interpretarse en términos de causalidad, son compatibles con la idea de que el afrontamiento mediante la autorregulación positiva de las emociones, así como al afrontamiento centrado en el problema, pueden tener un efecto favorable en la resiliencia, así como, en la reducción de tales problemas y en el bienestar emocional de las familias. Sin embargo, también es importante señalar que, en el caso de los problemas de conducta, el afrontamiento centrado en la emoción mediante estrategias que normalmente tienen efectos negativos puede darse en paralelo al uso de otras formas de afrontamiento, en especial la que implica usar estrategias de autorregulación positiva de las emociones. Esto debe tenerse en cuenta de cara al diseño de futuras intervenciones. No obstante, queda por investigar de qué depende que las familias utilicen un tipo u otro de estrategias, así como si estas estrategias están relacionadas con la edad que tienen los hijos.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas importantes. La eficacia de distintas estrategias de afrontamiento para el manejo de situaciones estresantes en general es bien conocida (Alonso-Tapia, et al., 2016; Kato, 2015; Lazarus y Folkman, 1984; Villasana et al., 2016). Sin embargo, no había estudios que permitiesen conocer ni el papel de las distintas estrategias de afrontamiento, en particular el de las implicadas en la autorregulación positiva de las emociones en el contexto del afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta, ni el efecto del tipo de problema en la activación de unas u otras estrategias. Esta

activación puede que dependa de la diferente asociación entre la presencia del problema y el uso de una estrategia determinada. Hay problemas que no activan en grado diferente el uso de una estrategia, esto es, el peso del problema en la activación de la misma es nulo por lo que, si esta se activa, se debe a la disposición de la persona y no de la situación. Sin embargo, hay situaciones –tipos de problemas de conducta- que activan el uso de una estrategia de manera diferente dependiendo de cada persona, aquellas situaciones en que el peso λ era alto y significativo. En la medida en que el efecto de la interacción persona-situación se ha observado no sólo en este caso, sino también en el de otros problemas con los que se enfrentan las personas adultas (Alonso-Tapia et al., 2016) y los adolescentes (Villasana et al., 2016), parece necesario continuar profundizando en el análisis del efecto de interacción persona-situación en el uso de distintas estrategias en relación con otros problemas –por ejemplo, el paro, problemas económicos, diferentes problemas de salud, etc.-.

Los resultados de este estudio también tienen implicaciones para la evaluación y la intervención. En cuanto a las implicaciones para la evaluación, la disponibilidad de instrumentos que nos permitan conocer la percepción que tienen los padres sobre sus formas de afrontamiento es positivo porque permite obtener información con valor diagnóstico, hecho que va a ayudar a orientar una futura intervención en base a las necesidades que aquellos plantean. Y en cuanto a las implicaciones para la intervención, dado que las familias difieren en sus estrategias de afrontamiento del estrés derivado de los problemas de conducta, y dado que esta diferencia se debe en parte al tipo de problemas a que se enfrentan, disponer de información precisa sobre los modos preferidos de afrontamiento en función de las distintas situaciones facilita decidir cómo actuar. En consecuencia, el hecho de disponer de un cuestionario suficientemente fiable y válido es una aportación importante de este trabajo.

El cuestionario CAF-PC permite, por tanto, evaluar de forma precisa las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan los padres ante las situaciones específicas definidas por los problemas e de comportamiento de sus hijos. Esta evaluación informa del grado en el

afrontamiento realizado por los padres implica el uso de estrategias positivas de autorregulación de las emociones o la búsqueda de solución de los problemas o, por el contrario, el uso de estrategias negativas de autorregulación de aquellas, un grado que contribuye a generar mayor o menor resiliencia.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que merecen atención. La decisión de participar o no en el estudio ha podido ocasionar que solo aquellas personas motivadas hayan participado en el mismo, con lo que los datos podrían no ser representativos de los padres menos motivados, que podrían haber respondido de modo diferente. Una segunda limitación tiene que ver con el escaso número de padres con respecto a las madres que han realizado el cuestionario. Este hecho puede deberse a que las madres son las que más tiempo pasan con los hijos. Quizás padres y madres podrían haber respondido de modo diferente, pero esto es algo que no se ha podido controlar. Una tercera limitación, tiene que ver con el amplio rango de edad de la muestra. Quizás la edad debería utilizarse como variable moderadora. Estudios futuros deberían de tener en cuenta estas limitaciones

Referencias

- Alok, R., Das, S. K., Agarwal, G. G., Tiwari, S. C., Salwahan, L., y Srivastava, R. (2014). Problem-focused coping and self-efficacy as correlates of quality of life and severity of fibromyalgia in primary fibromyalgia patients. *Journal of Clinical Rheumatology*, 20(6), 314–316. <http://dx.doi.org/10.1097/RHU.0000000000000130>
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., y Nieto, C. (2016). Coping assessment from the perspective of the person-situation interaction development and validation of the Situated Coping Questionnaire for Adults (SCQA). *Psicothema*, 28(4), 479-486. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016:19>
- Carver, C. S., y Connor-Smith, J. (2010). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 679–704. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Casullo, M., y Fernández Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 6(1), 25-49.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Guftafsson, J.E., y Aberg-Bengtsson, L. (2010). Unidimensionality and interpretability of psychological instruments. En S. E. Embretson (Ed.), *Measuring Psychological Constructs: Advances in Model-Based Approaches* (pp. 97-121). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Herman, J. L., y Tetrick, L. E. (2009). Problem-focused versus emotion-focused coping strategies and repatriation adjustment. *Human Resource Management*, 48(1), 69–88. <http://dx.doi.org/10.1002/hrm.20267>

- Kato, T. (2015). Frequently Used Coping Scales: A Meta-Analysis. *Stress and Health, 31*(4), 315–323. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2557>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods, 48*(3), 936-949. <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- López-Valle, N., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (en prensa). Autorregulación emocional positiva, afrontamiento y resiliencia en la adolescencia. Desarrollo y validación de modelos teóricos complementarios y su instrumento de medida. *Estudios de Psicología*.
- Luthar, S.S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En D. Cicchetti y D.J Cohen (Eds), *Development psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (2nd ed., pág.739-795). Nueva York, NY: Wiley
- Lyndall, G. S. (1998). A critique of coping scales. *Australian Psychologist, 33*(3), 193-202. <http://dx.doi.org/10.1080/00050069808257404>
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I., y Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual, 13*(2), 297-310.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P., y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 531-540.
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología, 27*(1), 86-101.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema, 16*(2), 203-210.

- Rodriguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validation of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish version. *Psychological Assessment*, 28(5), e101-e110. <http://dx.doi.org/10.1037/pas000191.supp>
- Schwarzer, R., y Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of Coping: Theory, Research and Applications*. (pp. 107–132). Nueva York, NY: Wiley.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–69. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., y Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <http://dx.doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person–situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250–256. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.053>

2.2 Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (EBR-PC)

María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología.

Universidad Autónoma de Madrid.

Financiación:

Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la ayuda FPU 2013/02315.

Resumen

Dado que la resiliencia puede variar dependiendo del tipo de adversidad con la que las personas se enfrentan, parece adecuado desarrollar una escala específica para personas que se enfrentan a los problemas de comportamiento de sus hijos. Con este fin se ha desarrollado una nueva escala semejante a la Brief Resilience Scale (Smith y cols. 2008), pero contextualizada respecto a los problemas de comportamiento de los hijos (BRS-PC). En este estudio participaron 615 padres y madres. Se realizó un análisis factorial confirmatorio y otro de validación cruzada para estudiar la validez estructural, se analizó la fiabilidad y se realizó un análisis de correlaciones para estudiar la validez convergente. Los resultados indicaron que la BRS-PC posee una adecuada validez estructural, la fiabilidad de sus puntuaciones fue buena y mostraron unas alta correlaciones con la BRS original, siendo evidencia de validez convergente. La BRS-PC ha mostrado ser una herramienta fiable y válida para evaluar la resiliencia de los padres ante los problemas de comportamiento de los hijos.

Palabras clave: evaluación de la resiliencia, estrategias de afrontamiento, estrés, problemas de comportamiento

Introducción

La tarea de educar a un hijo/a, es una tarea difícil, más aún cuando nos encontramos con niños/as que tienen problemas de comportamiento (agresividad, rebeldía, problemas sociales y emocionales, desobediencias). Dichos problemas constituyen una preocupación en el ámbito familiar (Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero Triñanes, 2011) hasta el punto en que, de acuerdo con un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1.220 padres y madres, el 59,6% cree que su hijo presenta problemas de comportamiento y el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016). El modo en que los padres se enfrentan a tales problemas afecta no sólo al comportamiento de los hijos, sino al propio bienestar psicológico de los padres (Luengo, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014). La gestión de estos comportamientos se puede convertir a veces en una situación vital estresante, una situación adversa, por lo que en ocasiones los padres pueden demandar ayuda para enfrentarse a este tipo de situaciones. Tales situaciones pueden provenir de hechos repentinos o de crisis importantes por las que atraviesa la familia, pero también de situaciones más normativas y esperables, como la transición vital que representa la llegada de los hijos a la preadolescencia y adolescencia (Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2015).

Ante estas situaciones lo más normal es que los niveles de resiliencia, así como, el bienestar emocional de los padres se vea afectado. El origen del concepto de resiliencia se remonta a investigaciones como la de Rutter (1987), en la que argumenta que ante una situación difícil es importante reducir la percepción de amenaza ya que ésta puede derivar en un afrontamiento desadaptativo. Además, este autor resalta que es importante dar sentido a las experiencias y neutralizar aquellas negativas. Sin embargo, mejorar el entorno o eliminar las adversidades no hace necesariamente a las personas más resilientes ya que la mera eliminación de las situaciones

estresantes no ayuda a enfrentarlas adecuadamente. A pesar de las numerosas investigaciones que se han venido realizando en los últimos tiempos, sigue existiendo problemas de conceptualización y problemas metodológicos en relación con este término (e.g., Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Esto ha dado lugar a multitud de definiciones (Windle, 2011). Entre ellas resaltamos la definición de Luthar (2006), la autora que considera que la resiliencia es la adaptación positiva o recuperación frente a situaciones o experiencias adversas, y esto implica los dos elementos: 1) amenaza significativa y 2) adaptación positiva. Otros autores consideran que la resiliencia es el equilibrio estable en el comportamiento ante un suceso traumático sin afectar al rendimiento y a la vida cotidiana (Skinner y Zimmer- Gembeck, 2007). Más recientemente, Windle (2011) define la resiliencia como el proceso de negociación, gestión y adaptación a fuentes significativas de estrés o trauma, proceso en el que los recursos de los individuos, su vida y su entorno facilitan esta capacidad de adaptación y recuperación frente a la adversidad. Además, esta autora señala que la resiliencia no es un rasgo estático, muy al contrario, la resiliencia es un proceso dinámico que varía a lo largo del ciclo vital, según los ámbitos y las situaciones. En la misma línea, Alonso-Tapia, Nieto y Ruiz (2013) definen la resiliencia como la adaptación positiva o la recuperación ante situaciones potencialmente adversas que tienen un alto riesgo de generar un desajuste de la persona. Como puede verse, las diferencias entre los distintos autores citados son más de forma que de fondo, pues todos señalan los dos elementos citados por Luthar. Por esta razón, en este estudio vamos a asumir la definición propuesta por Luthar (2006) y Leipold and Greve (2009).

En cuanto a la evaluación de la resiliencia, son numerosos los instrumentos desarrollados (Windle, Bennet y Noyes, 2011) ya que, la multiplicidad de definiciones ha dado lugar a múltiples escalas. Algunas de estas escalas miden factores que se asocian con la resiliencia (e.g., CD-RISC) pero no son escalas de evaluación de la resiliencia en sí, es decir la mayoría de las escalas no tienen presentes los dos elementos (adversidad y adaptación positiva)

propuestos por Luthar (2006). Del mismo modo tampoco existe una escala que nos permita evaluar la resiliencia de los padres que se enfrentan a una situación adversa como son los problemas de comportamiento de los hijos. Si bien existe alguna escala destinada específicamente para padres (Martín, Cabrera, León y Rodrigo, 2013), tampoco han tenido en cuenta los dos elementos esenciales de la resiliencia.

Excepcionalmente, de acuerdo con la revisión realizada por Windle y cols. (2011) la única escala que mide ambos elementos (adversidad y adaptación positiva) es la BRS (Smith y cols., 2008). Por este motivo, esta escala ha sido traducida a muchos idiomas entre los que podemos señalar el alemán (Leontjevas de Beek, Lataster, y Jacobs, 2014), el castellano (Rodríguez-Rey, Alonso-Tapia y Hernansaiz-Garrido, 2016), y el malayo (Amat, Subhan, Jaafar, Mahmud, y Johari, 2014). Además, se ha validado en poblaciones con distintos problemas de salud (rehabilitación de pacientes con problemas cardíacos, mujeres con fibromialgia), o poblaciones que han experimentado situaciones vitales estresantes (Hernansaiz-Garrido, Rodríguez-Rey, Alonso-Tapia, Ruiz-Díaz y Nieto-Vizcaíno, 2014) (padres de niños con problemas oncológicos, padres de niños hospitalizados por larga duración). En todos los casos aquí planteados la escala ha contado con buenas propiedades psicométricas, así como buenos resultados en cuanto a su validez y fiabilidad. Sin embargo, la BRS mide resiliencia en general y, como hemos dicho, la resiliencia varía en función del tipo de problema. Es por ello que el objetivo de este estudio es desarrollar, a partir de la BRS (Smith, 2008), una escala de resiliencia frente a los problemas de comportamiento de los hijos, así como estudiar su validez factorial, su fiabilidad y su validez convergente.

Método

Participantes

Participaron 615 padres y madres, de los cuales 116 eran hombres y 499 eran mujeres. Las edades estuvieron comprendidas en el rango de edad 27-69 años ($M = 44,1$ años; $DT =$

5,77). Respecto al nivel educativo, 422 habían completado estudios universitarios y 193 habían completado educación primaria, secundaria, bachillerato o FP. Los participantes tenían entre 1 y 4 hijos ($M = 2$; $DT = .70$) y las edades de estos estaban comprendidas entre los 6 y los 16 años ($M = 9.8$; $DT = 3.66$). La mayoría de los participantes (95,8%) eran de nacionalidad española.

Instrumentos

Escala Breve de Resiliencia frente a los Problemas de Comportamiento (BRS-PC). Este cuestionario fue diseñado para el presente estudio. En primer lugar, se realizó la adaptación de los ítems de forma independiente al contexto específico al que se refiere el estudio. A continuación, se realizó un acuerdo interjueces. Posteriormente, el instrumento fue revisado por dos miembros del equipo de investigación. Esta escala incluye 6 ítems que miden la resiliencia ante los problemas de comportamiento de los hijos. Son paralelos a los del Brief Resilience Scale (BRS; Smith y cols., 2008), tres formulados de modo positivo y tres de modo negativo. Ejemplo de los mismos son: "Aunque pase por situaciones difíciles debido al mal comportamiento de mi hijo/a, lo llevo relativamente bien" y "Lo paso mal cuando tengo que enfrentarme a situaciones estresantes relacionadas con el mal comportamiento de mi hijo (desobediencia, agresividad...)". Se responden en una escala Likert señalando el grado de acuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Brief Resilience Scale (BRS; Smith y cols., 2008). Esta escala incluye 6 ítems formulados tanto de forma positiva como negativa que se responden en una escala Likert señalando el grado de acuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). En este estudio se utilizó la versión española de Rodríguez-Rey, Alonso-Tapia y Hernansaiz-Garrido (2016). La fiabilidad en la muestra original española fue $\alpha = .83$, y de $.80$ en la muestra de este estudio.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de los autores. Se contactó con familias de toda España a través de los centros educativos y asociaciones de padres, se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Se remitió un enlace con el link del cuestionario a los padres y madres que aceptaron participar, junto con el consentimiento informado y las instrucciones para responder. Ambos cuestionarios se realizaron de forma anónima.

Análisis de datos

Para estudiar la validez estructural de la escala, la muestra total se dividió aleatoriamente en dos submuestras ($n_1 = 300$; $n_2 = 315$), una para el análisis inicial de la escala y la otra para el análisis de validación cruzada. En el análisis inicial, se realizó con la primera submuestra un análisis factorial confirmatorio. La estructura puesta a prueba fue la misma establecida en el artículo de validación de la BRS en español (Rodríguez-Rey, Alonso-Tapia y Hernansaiz-Garrido, 2016; ver Figura 2.3). Como método de estimación se utilizó máxima verosimilitud y se adoptaron los criterios descritos por Hu y Bentler (1999) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/df < 3$; GFI, IFI y CFI $> .95$; RMSA $< .06$; SRMR $< .08$). Después del análisis inicial, se realizó el análisis de validación cruzada utilizando la primera y la segunda submuestras, con el mismo método de estimación y los mismos criterios de aceptación. En este segundo análisis se comprobó si el ajuste del modelo propuesto era equivalente en las dos submuestras.

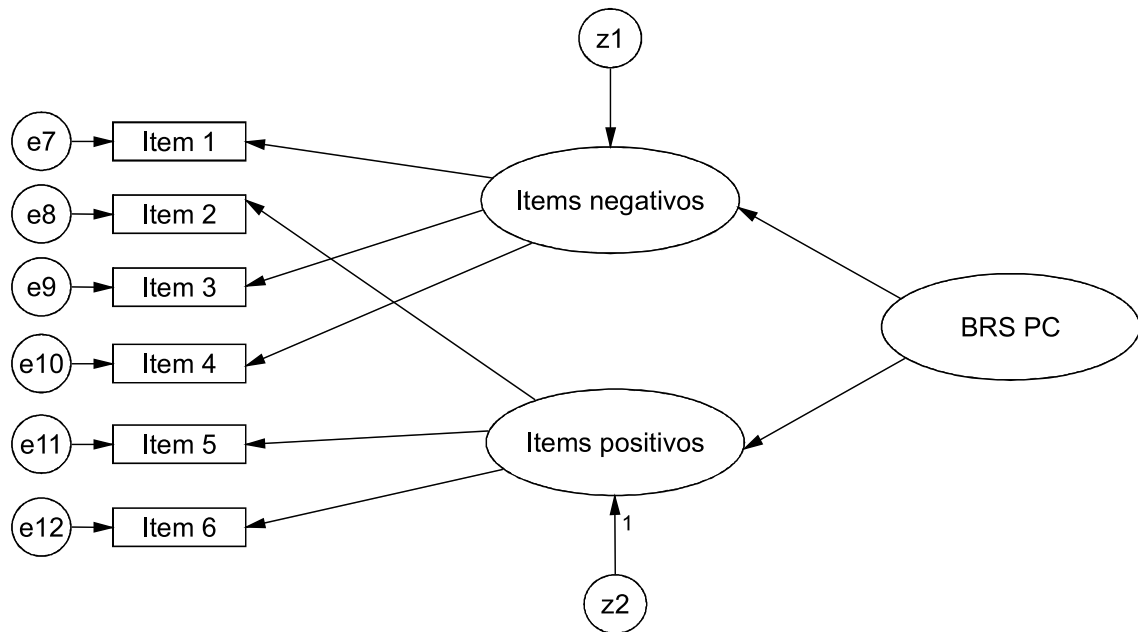


Figura 2.3. Modelo estructural de la escala breve de resiliencia frente problemas de conducta.

Una vez hallada la estructura de la escala, se analizó la fiabilidad de la misma mediante el índice de α Cronbach y se puso a prueba su validez convergente calculando la correlación entre las puntuaciones en dicha escala y las puntuaciones en la BRS original.

Los análisis fueron realizados utilizando AMOS 23 y SPSS 23.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio inicial

La Figura 2.4 muestra la estructura factorial del cuestionario obtenida con la primera submuestra aleatoria ($n_1 = 300$). Como se observa, se explicaron altas proporciones de varianza de los ítems y a su vez estos tuvieron altos pesos factoriales en los factores de primer orden (que recogen, respectivamente, los ítems positivos y negativos del cuestionario) y en el factor de segundo orden, que representa la resiliencia frente a los problemas de comportamiento de los hijos. Respecto al ajuste del modelo, el estadístico χ^2 y los demás índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación, lo que indica que el modelo se ajustó adecuadamente a los datos ($\chi^2/df = 1.59$; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .04; SRMR = .02).

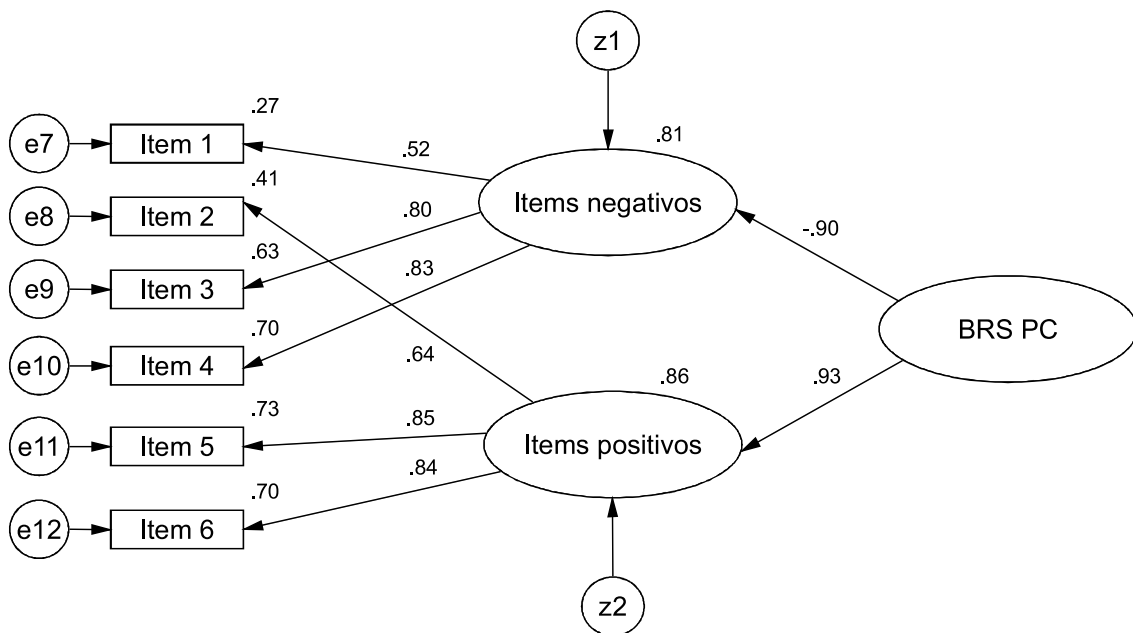


Figura 2.4. Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo inicial

Validación cruzada

El análisis de validación cruzada fue realizado utilizando las dos submuestras aleatorias ($n_1 = 300$; $n_2 = 315$). El estadístico χ^2 , la razón χ^2/gl y todos los demás índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/gl = 2.07$; TLI = .98; CFI = .98; RMSEA = .04; SRMR = .04). La comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar modelos si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de los resultados de las dos muestras en pesos de medida ($\Delta\chi^2 = .46$, $p = .98$), pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 1.20$, $p = .95$), covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 4.16$, $p = .66$), residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 5.24$, $p = .63$) y residuos de medida ($\Delta\chi^2 = 18.24$, $p = .15$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras, por lo que puede considerarse que está bien estimado.

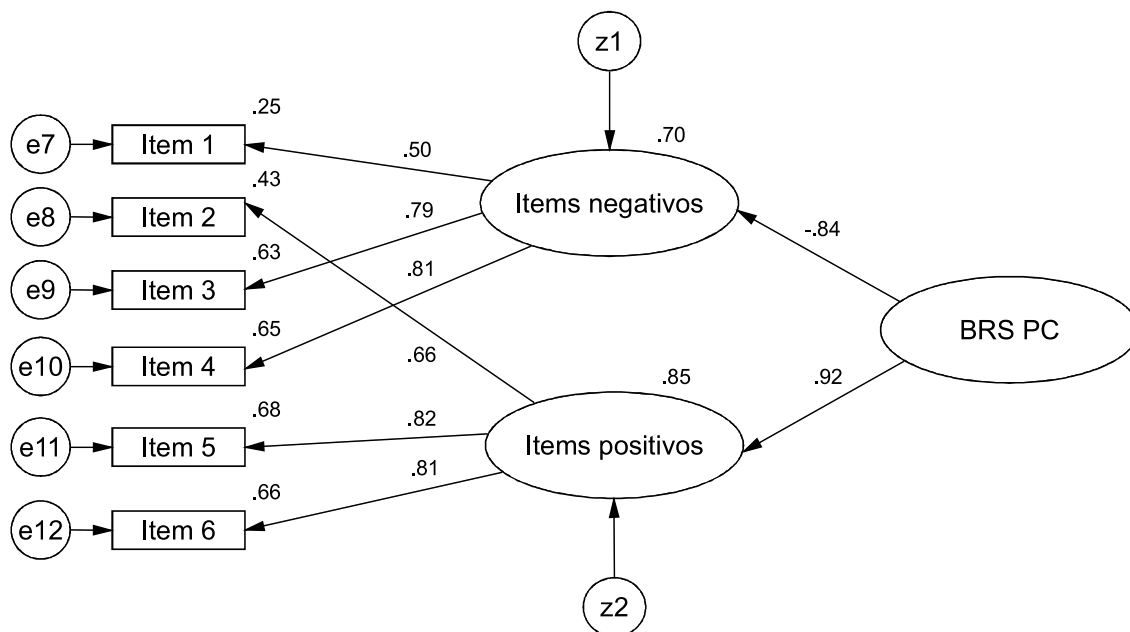


Figura 2.5 Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al análisis multigrupo.

Fiabilidad

La consistencia interna de la escala se evaluó mediante el α de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = .84$, indicativo de buena fiabilidad.

Validez convergente

Se realizó un análisis de correlaciones entre las puntuaciones de la BRS original y la escala desarrollada de resiliencia frente a los problemas de comportamiento. La correlación obtenida fue de ($r = .80, p < .001$), indicando la existencia de evidencia de validez convergente de la escala desarrollada con otra similar.

Discusión

El objetivo de este estudio era desarrollar un cuestionario de resiliencia específico para una población sometida a unos estresores concretos como son los problemas de comportamiento de los hijos.

Los resultados obtenidos indican, en primer lugar, que la escala tiene una buena validez estructural, como han indicado el análisis factorial confirmatorio y el análisis de validación cruzada. También ha mostrado una buena fiabilidad y una buena validez convergente. Estos

resultados son equiparables a los encontrados por otros estudios, que también han encontrado esta misma estructura factorial, niveles comparables de fiabilidad y buena convergencia (Rodríguez et al., 2016; Leontjevas, et al., 2014 y Amat, et al., 2014). Esto indica que la escala desarrollada es un instrumento válido y fiable para medir resiliencia ante problemas de comportamiento de los hijos. Es decir, la BRS-PC, es una escala que nos permite la posibilidad de observar los cambios en los niveles de resiliencia de los padres ante los problemas de comportamiento, considerando que es un elemento muy novedoso y necesario en la actualidad para el trabajo con familias.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, la decisión de los padres sobre la participación en el estudio ha podido llevar a que solo aquellos padres motivados hayan participado en el estudio. Una segunda limitación tiene que ver con el hecho de que en este estudio se han entendido los problemas de comportamiento de forma bastante general, entendiendo problema de comportamiento como aquellos comportamientos que suponen un reto difícil de afrontar para los padres. Una tercera limitación tiene que ver con el rango de edad tan amplio de las edades de los hijos. De cara a futuras investigaciones, sería necesario medir la resiliencia en padres de niños con un trastorno de conducta específico tales como TDAH, el trastorno disocial, el trastorno negativista desafiante o el trastorno oposionista desafiante, así como acotar la edad de los hijos en función de las distintas etapas evolutivas. Una cuarta limitación tiene que ver con el hecho de que sólo uno de los miembros de la pareja ha rellenado el cuestionario, y tal y como podemos apreciar la mayoría de las personas que han contestado al cuestionario eran las madres. Estas limitaciones se deberían tratar de superar en futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas, además de implicaciones para la evaluación y la intervención. Con respecto a las primeras, si bien se han desarrollado con anterioridad instrumentos que nos permiten conocer los niveles de resiliencia frente a determinados problemas concretos (VIH, padres de niños oncológicos, personas que se

enfrentan a situaciones vitales estresantes; e.g., Hernansaiz-Garrido, et al., 2014), no existía un instrumento que permitiese evaluar la resiliencia parental frente a estresores específicos como es la gestión del comportamiento de los hijos. Nuestro estudio ha aportado tal instrumento, que ha mostrado ser válido para medir la resiliencia de los padres que tienen hijos con problemas de comportamiento.

En cuanto a las implicaciones para la evaluación y la intervención, el hecho de disponer de instrumentos que nos permitan conocer la percepción que tienen los padres sobre sus niveles de resiliencia es positivo porque nos permite obtener información sobre los padres, la cual puede tener un valor diagnóstico que también va a ayudar a orientar una futura intervención en base a las necesidades que estos plantean. La escala desarrollada permite evaluar de dónde partimos, aspecto que nos va a servir para orientar la intervención. Trabajar con los padres aspectos básicos tales como su nivel de resiliencia y bienestar emocional son aspectos que van a contribuir a la mejora del bienestar psicológico de los padres, así como a la mejora del clima familiar. Por otro lado, trabajar sobre la promoción de unas pautas educativas eficaces, que ayuden a ejercer su rol parental de forma adecuada, puede contribuir de manera significativa a la mejora del bienestar emocional de los padres y a su resiliencia. A través de la mejora del bienestar psicológico y de la resiliencia parental, así como del clima familiar, se puede contribuir a la mejora de los problemas de comportamiento de los hijos/as.

Referencias

- Alonso- Tapia, J., Nieto, C., Ruiz, M.A. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13.
- Amat, S., Subhan, M., Jaafar, W.M.W., Mahmud, Z., y Johari, K.S.K. (2014). Evaluation and Psychometric Status of the Brief Resilience Scale in a Sample of Malasyan International Students. *Asian Social Science*, 10, 240-245. <http://doi.org/10.5539/ass.v10n18p240>.
- Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2016). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia. (Enviado para publicación. Universidad Autónoma de Madrid.)
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18, 76–82. <http://dx.doi.org/10.1002/da.10113>.
- Hernansaiz-Garrido, H., Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., Ruiz-Díaz, M. Á., y Nieto-Vizcaíno, C. (2014). Resilience assessment: Importance of identifying the person-situation interaction. *The European Health Psychologist*, 16(Supp), 482.
- Hu, L. L., y 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. <http://dx.doi.org/1080/10705519909540118>
- Leipold, B., y Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Leontjevas, R., de Beek, W. O., Lataster, J., y Jacobs, N. (2014). Resilience ro affective disorders: A comparative validation of two resilience scales. *Journal of Affective Disorders*, 168, 262-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.010>

- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y maestros*, 356, 37-43. [Http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071](http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071).
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. In Cicchetti y D. J. Cohen (Ed.), *Development psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (2nd ed., pp. 740-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Martín, J C., Cabrera, E., León, J., y Rodrigo, M,J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. y Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13(2), 297-310.
- Pérez, J., Menéndez, S. E., y Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Robles, Z. y Romero-Triñanes, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86- 101.
- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validity of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish Version. *Psychological assessment*, 28(5), e101.
- Rodríguez, Martín y Rodrigo, (2015). “Vivir la Adolescencia en Familia”: Un programa de apoyo parental en la adolescencia. En M. J, Rodrigo (Eds.) *Manual práctico de parentalidad positiva*. (pp. 131-149) Madrid: Síntesis.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., y Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15 (3), 194-200. [http://dx. doi.org/10.1080/10705500802222972](http://dx.doi.org/10.1080/10705500802222972)
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P. J., y Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource? *The Journal of Positive Psychology*, 5, 166–176. <http:// dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.482186>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 152-169.
- Windle, G., Bennet, K. M., y Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8. <http://dx.doi.org/10.1186/14777525-9-8>

3 PARTE.

EVALUACIÓN DEL CLIMA FAMILIAR

3.1 Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos.

Cantero-García, María y Alonso-Tapia, Jesús

Departamento Psicología Biológica y de la Salud, Universidad Autónoma de Madrid

Financiación:

Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la ayuda FPU 2013/02315.

Resumen

Aunque se conocen las diferentes pautas de actuación que los padres suelen adoptar ante los problemas de conducta de los hijos, no se conoce si interactúan configurando lo que puede considerarse como clima familiar generado por la gestión de los problemas de conducta (CFGC).

Método: Para explorar este clima en el presente estudio se ha desarrollado un cuestionario que recoge cuatro tipos de pautas de actuación: razonamiento vs castigo, estrategias generadoras de estrés en los padres, reacción paciente, y estrategias constructivas de tipo positivo. La prevalencia e interacción de estas estrategias definen el clima señalado, clima que se evalúa desde la perspectiva de los hijos (CFGC-H). Un total 819 alumnos completaron el cuestionario. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios, de validación cruzada, de fiabilidad y de rutas con variables latentes, utilizando la satisfacción de los hijos como criterio.

Resultados: Los resultados apoyan las hipótesis sobre la estructura del cuestionario y su validez predictiva, y sugieren la necesidad de actuar sobre los componentes del CFGC-H a la hora de diseñar intervenciones para mejorar el comportamiento de los hijos.

Discusión y conclusiones: Los resultados sugieren que la actitud positiva y la paciencia son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo, en línea con lo encontrado en otras investigaciones. Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitivas como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma negativa al clima familiar.

Palabras Clave: Clima familiar; estrategias de afrontamiento; problemas de conducta; estilos educativos; parentalidad positiva.

Introducción

Los problemas de comportamiento de los hijos (rabietas, desobediencias, impulsividad o agresividad) constituyen una preocupación seria en el ámbito familiar (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017; Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero Trianes, 2011) hasta el punto en que -de acuerdo con un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1220 padres y madres- el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016). El modo en que los padres se enfrentan a tales problemas –modo que configura uno de los aspectos de lo que se conoce como “clima familiar” – afecta no sólo al comportamiento de los hijos, sino su propio bienestar psicológico (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014).

La importancia de los problemas de conducta ha llevado a la realización de numerosos estudios sobre la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los mismos (Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2013), pero la investigación relativa al impacto que tiene el uso de dichas estrategias en el bienestar de los padres es escasa (Pérez y cols., 2014; Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan y Woods, 2010; van Stejin, Oerlemans, van Aken, Buitelaar y Rommelse, 2013). Dado que tal impacto puede ser negativo, resulta necesario conocer no sólo la efectividad de los distintos modos de actuar frente a los problemas de conducta, sino también la repercusión que los mismos tienen sobre el estrés de los padres o, por el contrario, sobre su bienestar, al contribuir a la calidad del clima familiar.

El clima familiar

El clima familiar se define como el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una familia tales como los tipos de comentarios sobre las calificaciones o el comportamiento, las ayudas, los límites,

las sanciones, etc. (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Estas interacciones, dependiendo de su naturaleza, pueden tener efectos sobre múltiples variables tales como la motivación de los hijos por aprender (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; Pomerantz, Grolnick y Pierce, 2005), los logros académicos (Jeynes, 2007), la autoeficacia, la implicación y la motivación intrínseca (Fan y Williams, 2010) o el comportamiento de los hijos (Leung, Tsang, Sin y Choi, 2015)

En relación con los efectos sobre el comportamiento, estas interacciones pueden estar orientadas a facilitar el desarrollo y bienestar de la familia en la medida en que se traducen en actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda o, por el contrario, pueden interferir en el desarrollo del bienestar e influir de modo más negativo traduciéndose en comportamientos intolerantes, egocéntricos, disruptivos o violentos (Alonso-Tapia, 2012). Por este motivo, es necesario diferenciar entre clima familiar positivo y negativo.

El clima familiar positivo es el resultado de las prácticas de socialización de la familia que fomentan la confianza, la autonomía, la iniciativa y los lazos afectivos para el desarrollo de hijos e hijas estables y competentes. Algunas de estas prácticas son la escucha, el razonamiento, la sustitución del castigo por técnicas como el tiempo fuera (time out), el refuerzo de conductas positivas, el uso del modelado, los elogios, las reglas claras, etc. Hay evidencia empírica de que el clima familiar positivo es un factor protector frente a los problemas de comportamiento, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes del núcleo familiar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Sanders, Kirby, Tellegen y Day, 2014). Las relaciones positivas entre padres/madres e hijos se han asociado con un mayor desarrollo de conductas prosociales en el ámbito familiar (Dolezal-Sams, Nordquist y Twardosz , 2009; Jaureguizar y Ibabe, 2012; Romano, Tremblay, Boulerice y Swisher, 2005).

Por el contrario, el clima familiar negativo es uno de los factores de riesgo más conocidos y se caracteriza por un elevado nivel de conflicto familiar y bajo nivel de cohesión. (Mitchell, Szczerepa, y Hauser-Cram, 2015). Algunas de las prácticas que forman el clima familiar negativo son la falta de reglas claras, un uso excesivo del castigo, excesiva autoridad, etc. Distintos estudios han mostrado que las prácticas parentales inadecuadas, tales como los castigos físicos, tienen consecuencias negativas a largo plazo en el ajuste psicológico de los hijos (Kazdín, 1997; Musitu y García, 2004; Gámez-Guadix, Straus, Carrobes, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010; Algood, Harris y Hong, 2013). En consecuencia, si el clima familiar como ambiente de desarrollo es positivo, puede proporcionar a los niños factores protectores para su desarrollo, pero si es negativo puede actuar a su vez como fuente de estrés para los padres, repercutiendo no sólo en los padres sino también en los problemas de conducta de los hijos.

El clima familiar, sin embargo, no sólo afecta a los niños. Educar a un niño con problemas de comportamiento tales como frecuentes rabietas, desobediencias, impulsividad o agresividad ofrece numerosos retos a los padres, retos que, si no se saben afrontar, pueden tener repercusiones negativas en su equilibrio personal. Por ejemplo, los padres cuyos hijos presentan problemas de conducta suelen presentar tasas más altas de separación o divorcio y suelen estar más aislados, además de presentar niveles más altos de estrés (Montiel-Nava y cols., 2005; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella, 2011). Estos hechos implican que la falta de estrategias de afrontamiento adecuadas puede incrementar los niveles de estrés parental, así como dificultar la solución de problemas de comportamiento que puedan presentar los hijos, estableciéndose un proceso auto-retroalimentado en el que los problemas comportamentales de los hijos aumentan el estrés parental, que a su vez empeora tales problemas.

Por el contrario, si el reto que plantean los problemas de conducta se afronta adecuadamente, es posible que los padres lleguen a manifestar una notable resiliencia, la cual

tiene efectos positivos sobre el bienestar personal (Prince-Embury y Saklofske, 2013). En consecuencia, resulta importante saber qué estrategias de manejo de los problemas de conducta y del estrés generado por estos son adecuadas y generan padres resilientes y qué estrategias resultan inadecuadas, dado que dependiendo de cuáles predominen en una familia dada, el clima familiar será más o menos positivo, y la resiliencia y el bienestar de los padres variarán de forma acorde.

Para poder investigar sobre el clima familiar generado por los modos de afrontar los problemas de conducta y su impacto sobre el estrés de los padres es necesario disponer de instrumentos de evaluación adecuados. El clima familiar generado por el manejo de los problemas de conducta puede evaluarse tanto a partir de la percepción de los padres como de la de los hijos. Por esta razón resulta imprescindible estudiar la percepción de ambos, dado que pueden no coincidir y que la validez de cada una de las perspectivas a la hora de decidir cómo actuar puede ser diferente. No existen en la actualidad instrumentos adecuados para realizar tal evaluación, y es nuestro objetivo desarrollar tal instrumento. El presente trabajo se centra en la percepción que los hijos tienen de las formas parentales de gestión del clima familiar. Ahora bien, ¿qué instrumentos existen que puedan servir de orientación para nuestro propósito y desde qué supuestos se han desarrollado?

El modelo de Baumrind (1971) estableció tres variables parentales básicas –control, comunicación e implicación afectiva– que dan lugar a cuatro estilos parentales: *autoritario* altos niveles de control y escaso afecto, *democrático* altos niveles de control y afecto, *indulgente* bajo control y poco afecto, y *negligente* bajo control y bajo afecto. A su vez, estas características influyen en el bienestar psicológico de los padres y en su nivel de resiliencia. Destacan también algunos de los instrumentos recogidos por Martín, Cabrera, León y Rodrigo (2013):

Framework for the Assessment of Children in Need and their Families (FACNF). Desarrollado en Gran Bretaña (Department of Health y cols. 2000), los autores de este

instrumento proponen tres dominios para la evaluación familiar: 1) las necesidades evolutivas del menor, 2) las capacidades de los padres y 3) los factores ambientales y familiares. Con respecto a las competencias, el *FACNF* señala la capacidad de los padres para ofrecer calidez emocional, estimular el desarrollo del menor, orientar y establecer límites y proporcionar un ambiente estable.

Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare. Esta guía de evaluación desarrollada por el National Child Welfare Resource for Family-Centered Practice en Estados Unidos (Schene, 2005) permite evaluar la responsabilidad de los padres sobre las conductas de sus hijos y su motivación al cambio, la capacidad de conseguir que el niño vaya al colegio, la capacidad para controlar la expresión de ira, la capacidad de formar y mantener relaciones saludables y las habilidades de solución de problemas.

Standardized Assessment of Parenting, desarrollado por el New Zealand Children, Young Persons, and Their Families Services (Barber y Delfabbro, 2000). Este instrumento permite evaluar la capacidad parental para proporcionar cuidados básicos que satisfagan las necesidades infantiles a partir del análisis del funcionamiento del sistema familiar, las prácticas positivas y negativas de los padres y las técnicas de resolución de conflictos.

Escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial (Martín y cols., 2013). Desarrollada en Gran Canaria, esta escala permite evaluar las capacidades educativas, ligadas a los modelos de crianza y las de integración comunitaria, señaladas en el modelo de Barudy y Danthagnan (2010), así como aquellas competencias emotivas, cognitivas y conductuales que permiten construir el apego. También evalúa aquellas competencias que se consideran básicas desde el modelo británico (*Department of Health* y cols., 2000), tales como la capacidad de asegurar las necesidades básicas del menor como la alimentación y la higiene, las competencias que permiten garantizar la seguridad y orientación del menor como el control y supervisión del comportamiento infantil y la organización de actividades de ocio con toda la familia. Debido a que esta escala es de especial

relevancia para el diseño de nuestro cuestionario, detallaremos algunos de los ítems de sus subescalas. En la escala de agencia parental (*se siente capaz y eficaz como progenitor; percibe su rol parental de manera ajustada*); promoción de la salud (*muestra estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, se preocupa por la higiene de los menores*); organización doméstica (*mantiene la casa limpia y ordenada, prepara comidas regularmente cada día*); autonomía personal y búsqueda de apoyo (*Tiene una visión positiva del niño y la familia, busca ayuda de personas significativas cuanto tiene problemas con sus hijos*); habilidades educativas (*controla y supervisa el comportamiento de sus hijos; muestra calidez y afecto en las relaciones con sus hijos; tiene expectativas de logro hacia sus hijos*); desarrollo personal (*reconoce y valora positivamente sus cualidades personales, muestra capacidad para resolver conflictos, se muestra flexible ante las dificultades*); competencias cognitivas (*es capaz de ponerse en el lugar del otro; es capaz de autocorregirse cuando comete errores; es flexible para aplicar las pautas educativas en función de la edad, las características del niño y la situación*); competencias emocionales (*promueve relaciones de confianza y comunicación con sus hijos/as; regula bien las emociones negativas*); relación con la comunidad (*se siente identificado e integrado en su comunidad; vive de manera estable en la comunidad*) y por último, actitud hacia el servicio (*tiene conciencia del problema; se muestra motivado para cambiar; tiene expectativas positivas hacia el futuro de los niños*).

Como puede verse, la mayoría de las escalas que componen los instrumentos mencionados no son escalas de evaluación de la gestión de los problemas de conducta, sino del clima familiar en general. Las escalas relacionadas con la gestión de los problemas de conducta lo hacen de modo muy global, lo que no nos permite profundizar en las distintas pautas de actuación que nosotros hemos evaluado y que influyen en el clima familiar y en la gestión de los problemas de comportamiento. Además, proporcionan exclusivamente el punto de vista de los padres, que puede no reflejar realmente lo que ocurre, ya que la perspectiva de los hijos puede ser diferente, hecho del que ya hemos resaltado su importancia.

Estructura del cuestionario propuesto

A partir de las limitaciones mencionadas, elaboramos un cuestionario destinado a evaluar la percepción de los hijos sobre la gestión de los problemas de conducta que realizan los padres. Su estructura se recoge en la Figura 2.1, que muestra el modelo desarrollado cuya validación constituye el objetivo principal de este estudio. En este modelo, el “clima familiar de gestión de los problemas de conducta (CFGC) se define como el resultado de la interacción del grado en que los padres utilizan en conjunto los distintos tipos de estrategias mencionadas.

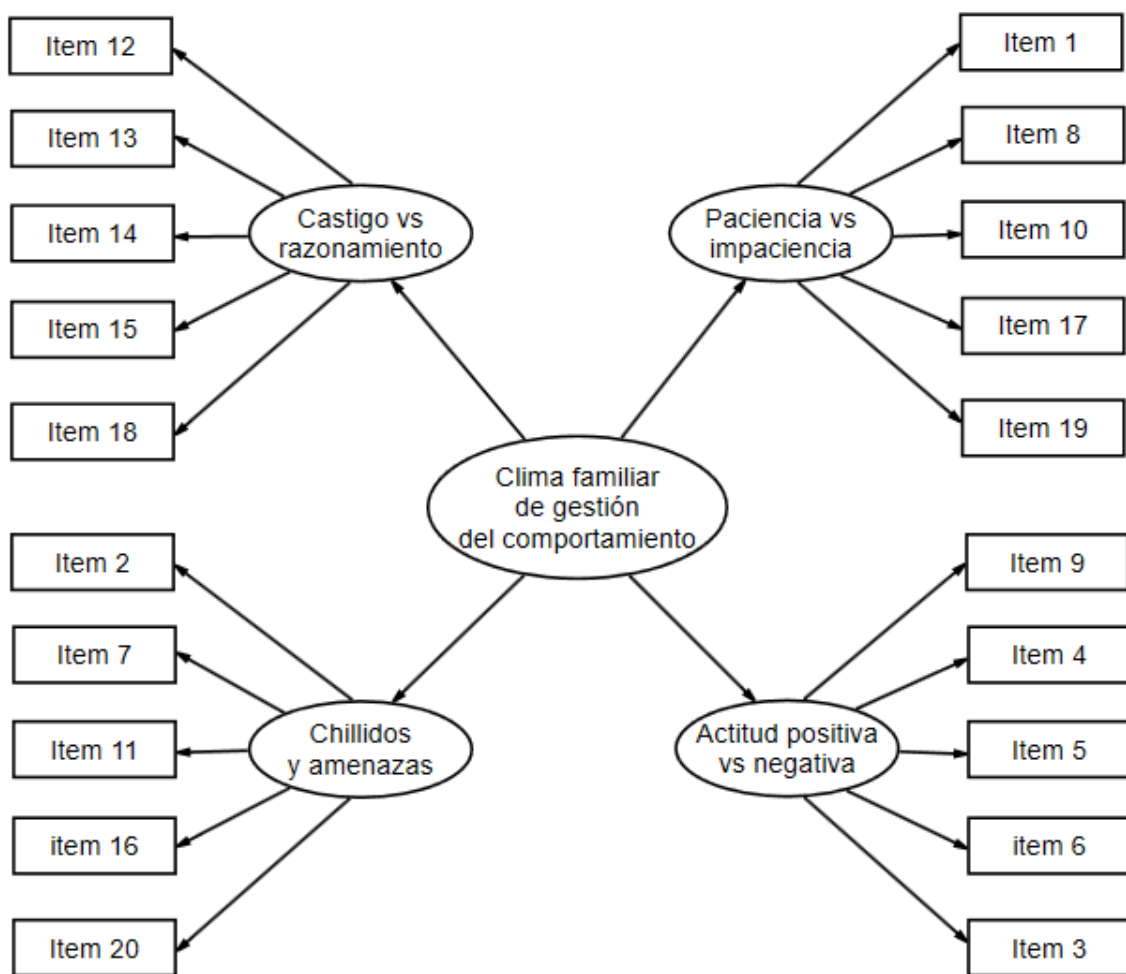


Figura 3.1. Modelo estructural del cuestionario de “Clima familiar de gestión del comportamiento” (CFGC)

Como puede apreciarse en la Figura 3.1 el cuestionario se compone de cuatro escalas que recogen los factores que contribuyen a explicar el clima familiar generado por la gestión de los problemas de conducta: Razonamiento vs castigo, Paciencia, Estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos, amenazas...) y estrategias que implican pensar en positivo - Actitud positiva-. La inclusión de las escalas de Paciencia, Actitud positiva, y Razonamiento vs castigo se inspira en el estudio de Parra y Oliva (2006), que mostró que los jóvenes que viven en un ambiente cálido y afectuoso tienen menos problemas conductuales, lo que ocurriría porque las buenas relaciones familiares aumentan el poder de influencia de los padres y madres sobre los hijos e hijas, disminuyendo la posible implicación en conductas antisociales. Las estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos, amenazas) constituyen también un factor clave a la hora de hablar del clima familiar, ya que no sólo contribuyen al empeoramiento de los problemas de conducta, sino que también aumentan el malestar psicológico de los padres.

Las escalas desarrolladas tienen por objetivo conocer las interacciones de los padres desde el punto de vista de los hijos, así como el grado en que dicho clima predice la satisfacción de éstos con el mismo.

Objetivos e hipótesis

Los *objetivos*, pues, de este estudio son: 1) conocer la percepción que tienen los hijos sobre la forma de actuar de sus padres frente a los problemas de conducta y 2) conocer los efectos de tales actuaciones en la satisfacción de los hijos. Con el fin de conseguir estos objetivos se han desarrollado dos pruebas (un cuestionario y una escala de satisfacción), y se han realizado los correspondientes análisis de validación que se exponen a continuación.

De acuerdo con el modelo recogido en la Figura 1 se espera que el clima familiar venga definido de forma positiva por las variables *razonamiento vs castigo*, *paciencia*, y *actitud positiva*, y de forma negativa por la reacción al estrés mediante *chillidos* y *amenazas*.

Asimismo, se espera que cuanto más positiva sea la percepción del clima familiar, mayor será la satisfacción de los hijos.

Método

Participantes

Dos colegios concertados de Madrid y dos colegios públicos de Granada fueron elegidos por razones de conveniencia y proporcionaron el acceso a los estudiantes, en las etapas comprendidas entre 5º de Primaria y 4º de ESO. Participaron 407 chicos y 412 chicas ($N = 819$), con edades comprendidas entre los 9 y 18 años (edad media de 13.17 años; $DT = 1.83$), siendo la gran mayoría españoles (95.8%). Los alumnos estaban distribuidos de la siguiente manera: 160 cursaban 5º de primaria y 185, 6º; 151 se encontraban en 1º de ESO, 120 en 2º, 95 en 3º y 108 en 4º.

Instrumentos

Cuestionario de clima familiar percibido por los hijos en relación a la gestión que realizan los padres ante los problemas de conducta (CFPC-H). Este cuestionario fue diseñado por los autores para el presente estudio. En primer lugar, se realizó la elaboración de los ítems en base a la bibliografía consultada. A continuación, se realizó un acuerdo interjueces en el que se escogieron los ítems que iban a formar parte del cuestionario. Posteriormente, el instrumento fue revisado por dos miembros del equipo de investigación. Incluye 20 ítems para evaluar la percepción de los hijos sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los padres ante sus problemas de conducta. Los ítems hacen referencia a cuatro estrategias de afrontamiento: actitud positiva, razonamiento vs castigo, paciencia y estrés. El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, que se responden señalando el grado de acuerdo con su contenido en una escala Likert de cinco puntos (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Este cuestionario se incluye en el Apéndice A.

Cuestionario de satisfacción y cambio percibido por los hijos con la forma de gestión de los padres. Este instrumento, también diseñado por los autores, fue elaborado siguiendo el mismo procedimiento que el cuestionario anterior. Consta de seis ítems, tres formulados en sentido positivo y tres en sentido negativo, que evalúan el grado de satisfacción de los hijos con respecto a las actuaciones de sus padres. El formato de respuesta fue el mismo que en el cuestionario anterior. Este cuestionario se incluye en el Apéndice B.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de los autores. Se contactó con 12 centros educativos, se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Cuatro centros aceptaron participar y remitieron a los padres y madres la carta de aceptación dónde se les invitaba a autorizar a su hijo a cumplimentar el cuestionario de forma anónima. Los niños y niñas autorizados cumplimentaron los cuestionarios en su aula de referencia durante una sesión de 30-40 minutos. Se indicó a los estudiantes qué debían responder pensando sobre todo en la persona –padre o madre- que más tiempo les dedicase, y que, si no vivían con sus padres, debían rellenar el cuestionario pensando en las personas con las que vivían y que actuaban en la práctica como padres o tutores.

Análisis de datos

El grupo total se dividió aleatoriamente en dos submuestras ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$), una para el análisis inicial de la validez estructural del modelo y la otra para el análisis de validación cruzada. Para estudiar la validez estructural del modelo se realizó en primer lugar, el análisis factorial confirmatorio del modelo presentado en la Figura 1. Como método de estimación se utilizó máxima verosimilitud y se adoptaron los criterios descritos por Hair, Black, Babin and Anderson (2010) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/gl < 5$; GFI , IFI y $CFI > .90$; $RMSA < .08$; $SRMR < .08$). Posteriormente, se realizó el análisis de validación cruzada, utilizando el mismo método de estimación y los mismos criterios de aceptación. En tercer lugar, se analizó la fiabilidad de cada una de las escalas de afrontamiento,

así como la de la escala global. Finalmente, con el propósito de poner a prueba la validez predictiva del cuestionario, se realizaron dos análisis de rutas con variables latentes, con la satisfacción de los hijos como criterio y las diferentes estrategias de afrontamiento como predictores. El primer análisis sirvió para contrastar el modelo y, el segundo, para la validación cruzada.

Resultados

Estructura factorial confirmatoria

La Figura 3.2 muestra la estructura factorial del cuestionario y los índices de ajuste de los datos del análisis factorial confirmatorio realizado con la primera submuestra aleatoria (n_1). El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair y cols., 2010), pero la razón χ^2/gl y los índices GFI, RMSEA y SRMR están dentro de los límites de aceptación. Sin embargo, los índices IFI y CFI estuvieron ligeramente por debajo de dichos límites ($\chi^2/gl = 2.69$; GFI = .90; IFI = .86; CFI: .86; RMSEA = .064; SRMR = .068).

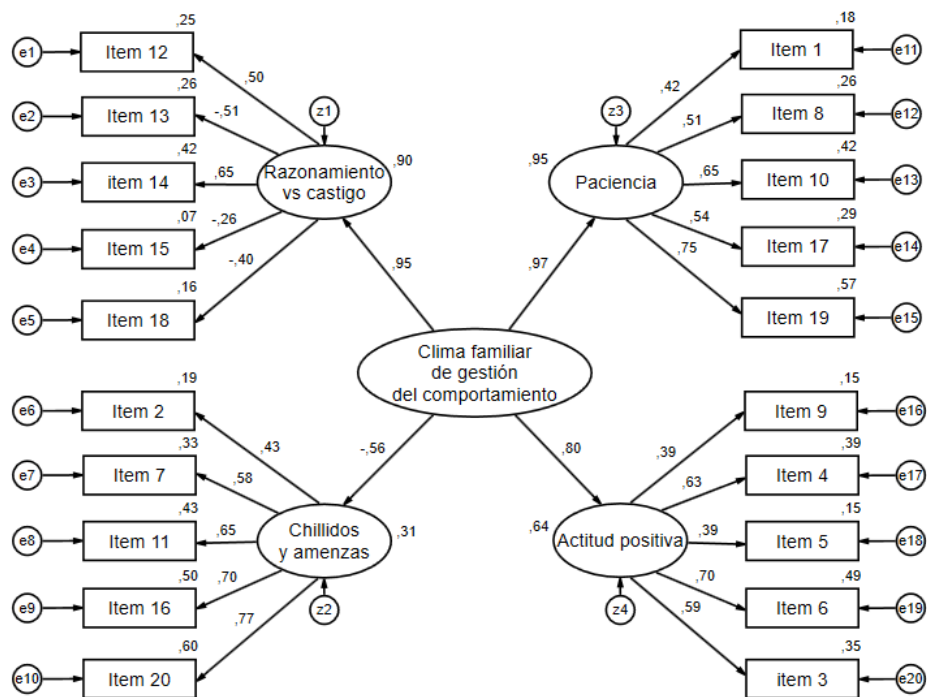


Figura 3.2. Cuestionario CFGC: Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo inicial

Validación cruzada

El análisis de validez cruzada fue realizado con las dos submuestras aleatorias ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$). El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra, pero la razón χ^2/df , y los índices GFI, RMSEA y SRMR estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo. Los índices IFI y CFI estuvieron de nuevo por debajo de dichos límites ($\chi^2/df = 2.5$; GFI = .89; IFI = .85; CFI = .81; RMSEA = .04; SRMR = .07). Sin embargo, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar modelos si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de los resultados de las dos muestras en pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 8.51$, $p = .93$), pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 10.05$, $p = .95$), covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 11.74$, $p = .92$), residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 12.23$, $p = .97$) y residuos de medida ($\Delta\chi^2 = 27.96$, $p = .97$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras, por lo que puede considerarse que está bien estimado.

Fiabilidad

La consistencia interna de la escala completa, evaluada mediante el índice α de Cronbach, fue de .84. Las escalas individuales obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: castigo vs razonamiento, α : .55; paciencia, α : .67; estrés, α : .77 y actitud positiva, $\alpha = .61$. En la escala criterio, el α de Cronbach fue de .74, lo que nos indica que es aceptable.

Validez estructural predictiva

La Figura 3.3 muestra los resultados del análisis de rutas con variables latentes en que las dimensiones del clima familiar predicen la satisfacción de los hijos con el modo de actuar de los padres. En cuanto a los índices de ajuste, χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra; $\chi^2/df = 2.9$, RMSEA = .06 y SRMR = .07, son adecuados, pero GFI = .84, IFI = .82 y CFI = .82 no alcanzaron por poco los límites estándar de aceptación, razón

por la que se realizó el análisis de validación cruzada. No obstante, lo realmente importante es que el 98% de la varianza de la satisfacción de los hijos es explicada por las estrategias que estos perciben que los padres utilizan, siendo el razonamiento, la paciencia y la actitud positiva las que tienen un peso positivo y las estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos y amenazas) las que tienen un peso negativo.

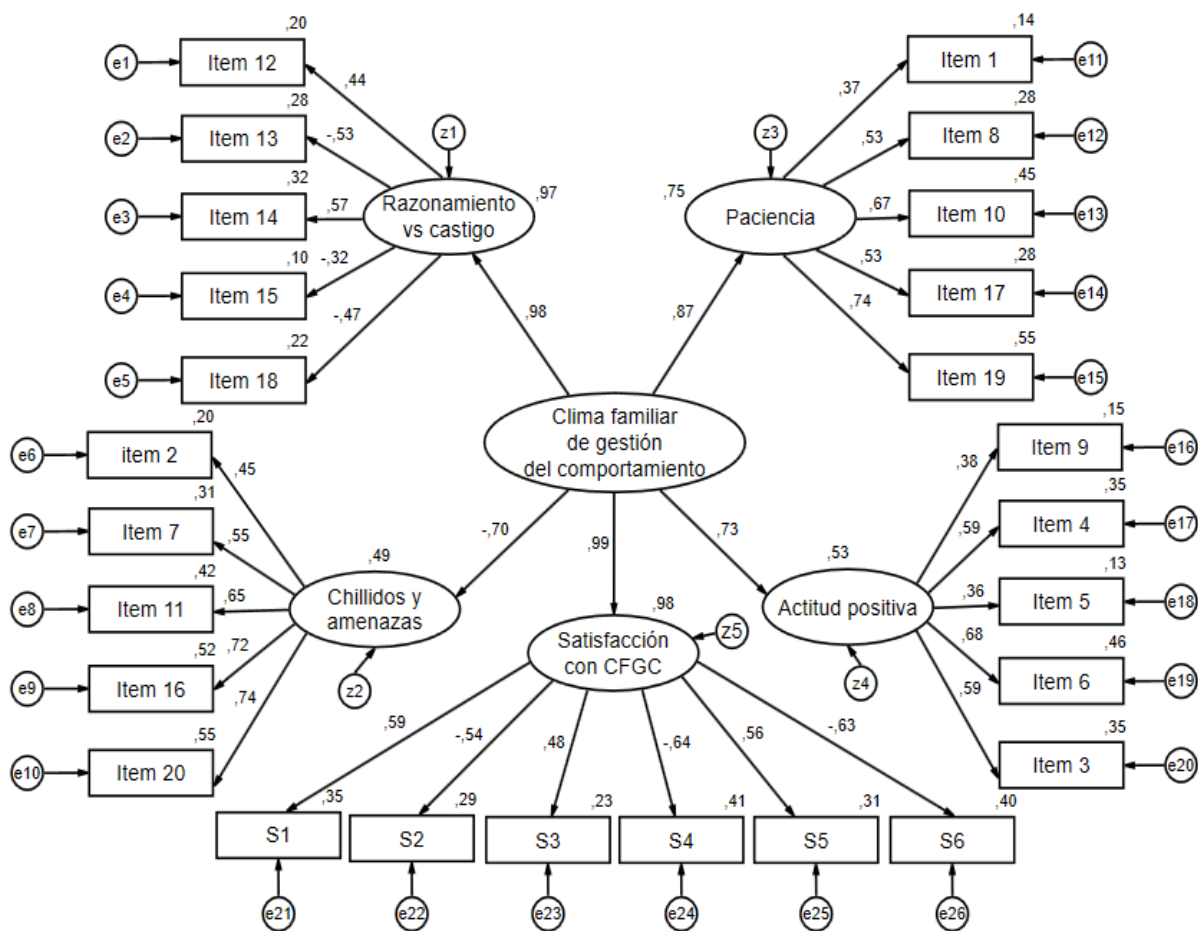


Figura 3. 3. Resultado del análisis de rutas con variables latentes.

En el análisis de validez cruzada realizado con las dos submuestras aleatorias ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$), el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair y cols., 2010), pero la razón χ^2/df , y los índices GFI, RMSEA y SRMR estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo. Los índices IFI y CFI estuvieron de nuevo por

debajo de dichos límites ($\chi^2/df = 3.00$; GFI = .82; IFI = .79; CFI = .79; RMSEA = .05; SRMR = .07). Sin embargo, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar modelos si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de los resultados de las dos muestras en los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 18.44$, $p = .59$), pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 22.26$, $p = .62$), covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 24.25$, $p = .56$), residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 24.52$, $p = .70$) y medidas residuales ($\Delta\chi^2 = 52.11$, $p = .58$). Todo esto indica que no existen diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras, por lo que puede considerarse que está bien estimado. Además, la varianza del criterio explicada por los predictores en ambos grupos fue la misma (98%).

Discusión

El objetivo de este estudio era desarrollar y validar un cuestionario que midiera el clima familiar percibido desde la perspectiva de los hijos, así como analizar el papel que las estrategias de afrontamiento que utilizan los padres tienen en la satisfacción de los hijos. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario tiene una estructura factorial coherente, con índices estadísticos de ajuste aceptables, tiene una buena fiabilidad global y se relaciona del modo esperado con la satisfacción de los hijos. Las escalas de afrontamiento incluidas, sin embargo, no deberían utilizarse de forma separada, ya que su consistencia interna no superó el valor de .70 salvo en el caso de las estrategias que contribuyen al aumento del estrés.

Los resultados sugieren que la *actitud positiva* y la *paciencia* son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo, en línea con lo encontrado en otras investigaciones tales como las de Parra y Oliva (2006). El razonamiento, tal y como hemos comprobado en los estudios realizados por Torío y cols. (2008), también se asocia con mejor competencia social, y predice la menor presencia de problemas de comportamiento. Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitivas como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma

negativa al clima familiar (Algood, Harris y Hong 2013, Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros 2010; Kazdín, 1997; Musitu y García, 2004).

Implicaciones

Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas, además de implicaciones para la evaluación y la intervención. Con respecto a las primeras, si bien se conocía el efecto aislado de algunas estrategias de gestión de los problemas de comportamiento (Torio y cols. 2008), no había estudios que permitiesen evaluar si podía considerarse que contribuían a definir el clima familiar de gestión del comportamiento en su conjunto, dado que los estudios citados no daban una definición clara del mismo. Nuestros resultados sugieren que, al menos desde el punto de vista de los hijos, en la medida en que el uso de las distintas estrategias converge en una misma dirección puede tener un efecto diferente del que puede tener el uso de cada estrategia por separado. Esta implicación es válida tanto en relación con el comportamiento de los hijos -como sugiere el grado de satisfacción asociado a dicho clima-, como en relación con el equilibrio emocional de los padres, si bien los efectos aludidos no han sido comprobados, sino que se derivan de la naturaleza de las relaciones constatadas, por lo que deben ser investigados. Además, el clima definido por el modo de gestión del comportamiento es un componente del clima familiar junto a otros como “clima motivacional de la familia” (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013), por lo que para conocer su efecto conviene estudiar de qué modo interactúan los distintos componentes.

En cuanto a las implicaciones para la *evaluación*, el hecho de disponer de instrumentos que consideren el punto de vista de los hijos respecto a las dinámicas familiares es positivo no sólo porque disponer de esta información permite predecir su nivel de satisfacción, sino porque tiene un valor diagnóstico respecto a las pautas de actuación paterna sobre los puede ser necesario actuar. El hecho de que esta información sea complementaria sugiere la necesidad de obtener información de los propios padres sobre el clima familiar de gestión del

comportamiento, información para la que es necesario disponer de cuestionarios que en este momento no existen, esto, sería, por tanto, una futura línea de investigación.

Finalmente, en cuanto a las implicaciones para *intervención*, teniendo en cuenta la naturaleza de los componentes del clima de gestión del comportamiento identificados en este estudio, los programas dirigidos a las familias en las que existen problemas de conducta de los hijos, deberían, primero, fomentar estrategias y modos de actuación que fomente el uso del razonamiento y la evitación de medidas de tipo punitivo; segundo, facilitar el desarrollo de comportamientos asertivos que sustituyan a las estrategias generadoras de estrés, basadas en la expresión emocional, y tercero, fomentar el desarrollo de la paciencia y la actitud positiva necesarias para gestionar los problemas de comportamiento de modo que las repercusiones sean positivas, como también sugieren algunos estudios recientes (Rodrigo, 2015; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Limitaciones y perspectivas

Este estudio cuenta con ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, el muestreo por conveniencia de los colegios y su decisión sobre participar ha podido sesgar los resultados obtenidos y por tanto limitar la generalizabilidad de estos. Asimismo, la decisión de los padres sobre la participación de sus hijos ha podido resultar en que solo aquellos alumnos con padres altamente motivados hayan participado en el estudio. Una tercera limitación tiene que ver con la no consideración de las estrategias de afrontamiento del padre y la madre por separado. Una cuarta limitación tiene que ver con la baja fiabilidad de algunas de las escalas, que podría afectar al resto de resultados obtenidos. Estudios futuros deberían tener en cuenta estas limitaciones. Concretamente, debería aumentarse la fiabilidad de las escalas de actitud positiva, paciencia y razonamiento/castigo añadiendo ítems de contenido apropiado. Además, este estudio no ha medido específicamente la resiliencia de los padres, por lo que resulta necesario hacerlo en futuros estudios para poder conocer qué estrategias de afrontamiento contribuyen a dicha resiliencia. Esto permitirá, en última instancia, desarrollar intervenciones

eficaces que contribuyan tanto al bienestar psicológico de los padres como al clima familiar positivo.

Referencias

- Algood, C. L., Harris, C., y Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: An ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the social environment*, 23(2), 126-136. Doi: 10.1080/10911359.2012.747408.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C. y Ruiz, M. A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–13.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274. Doi: 10.7334/psicothema2012.18.
- Barber, J. G. y Delfabbro, P. H. (2000). The assessment of parenting in child protection cases. *Research in Social Work Practice*, 10, 243-256.
- Barudy, J. y Danthagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Cantero-García, M. y Alonso-Tapia, J. (2017) *Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres*. 33 (3), 689-696. Doi:10.618/analesps.33.3.266971.
- Cantero-García, M. y Alonso-Tapia, J. (En revisión). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia.
- Department of Health, Department for Education and Employment, and Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office.

- Dolezal-Sams, J. M., Nordquist, V. M. y Twardosz, S. (2009). Home environment and family resources to support literacy interaction: examples from families of children with disabilities. *Early Education and Development*, 20(4), 603-630.
- Fan, W. y Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. Doi: 10.080/10409280802356661
- Gómez-Guadix, M., Strauss, M. A., Carrobbles, J. A., Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22, 529-536.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Jaureguizar, J. y Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27, 7-24. Doi: 10.1174/021347412798844088
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kazdín, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161 -178.
- Leung, C., Tsang, S., Sin, T. C. S. y Choi, S. (2015). The efficacy of parent-child interaction therapy with Chinese families: Randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 117-128. Doi: 10.1177/1049731513519827
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros*, 356, 37-43. Doi: 10.14422/pym.v0i356.3071
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M. J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896. Doi: 10.6018/analesps.29.3.150981

- Mitchell, D., Szczerepa, A y Hauser-Cram, P. (2015). Spilling over: Partner parenting stress as a predictor of family cohesion in parents of adolescents with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 49-50*, 258-267.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. y Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual, 13(2)*, 297-310.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta de la adolescencia. *International Journal of Psychological Therapy, 9(1)*, 123-136.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema, 16*, 288-293.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje, 29*, 453-470. Doi: 10.1174/021037006778849594
- Pérez, J., Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention, 23*, 25-32.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lago, M., Perea, L. P. y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1)*, 531-540.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot y C.S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York, NY: Guilford Press.
- Prince-Embury, S., y Saklofske D.H. (Eds.) (2013). *Resilience in children, adolescent and adults: Translating research into practice*. New York, NY: Springer.

- Robles, Z. y Romero-Triana, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Romano, E., Tremblay, R., Boulerice, B. y Swisher, R. (2005). Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 33(5), 565-578. Doi: 10.1007/s10802-005-6738-3
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. y Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L. y Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 337-357.
- Schene, P. (2005). *Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare*. National Child Welfare Resource Center for Family-Centered Practice. Recuperado de: http://www.acf.hhs.gov/programs/cb/pubs/family_assessment/
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M. y Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48, 293-312.
- Torío, S., Peña, J. C., Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Van Stejin, D., Oerlemans, A., van Aken, M., Buitelaar, J. y Rommelse, N. (2014). The reciprocal relationship of ASD, ADHD, depressive symptoms and stress in parents of children with ASD and/or ADHA. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 44, 1064-1076. Doi: 10.1007/s10803-013-1958-9

Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

3.2 Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo

(RPCD): Perspectiva de los padres.

María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología.

Universidad Autónoma de Madrid.

Financiación:

Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la ayuda FPU 2013/02315.

Resumen

El objetivo de este estudio es desarrollar y validar el Cuestionario de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD)”. Los padres pueden actuar frente a los problemas y sus repercusiones emocionales de forma proactiva, buscando cómo manejarlos positivamente, o pueden centrar su atención en la respuesta emocional que genera el comportamiento disruptivo, dejándose llevar por la misma. Para evaluar el tipo de orientación personal prevalente frente a la disrupción, orientar a los padres y valorar el efecto de la intervención se requiere un tipo de cuestionario como el que se propone. Participaron en el estudio 420 padres y sus hijos. Se estudió la validez estructural del cuestionario comparando mediante Análisis factorial confirmatorio un modelo multifactorial (cinco factores específicos) y otro multifactorial-jerárquico (5.2), la validez cruzada de ambos modelos, y la validez predictiva, analizando la relación entre la percepción de los padres y las percepciones de los hijos evaluadas mediante el “Cuestionario de clima de gestión del comportamiento percibido por los hijos”. Los resultados pusieron de manifiesto que los dos modelos presentaban índices de ajuste buenos y prácticamente idénticos, y semejantes en las dos submuestras. A su vez, el análisis de correlaciones puso de manifiesto que, aunque en general la relación entre las percepciones de los padres y las de sus hijos va en la dirección esperada, esto no ocurre siempre.

Palabras clave: clima familiar, problemas de conducta, parentalidad positiva

Introducción

Educar a un niño con problemas de comportamiento tales como frecuentes rabietas, desobediencias, impulsividad o agresividad es una cuestión que plantea un reto para las familias. De hecho, los problemas de comportamiento de los hijos constituyen una preocupación en el ámbito familiar (Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero, 2011) hasta el punto que en un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1220 padres y madres, el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016a). La forma en la que las familias afrontan estos problemas de comportamiento puede influir tanto en el bienestar de los niños como en el equilibrio emocional de los padres, afectando en su conjunto al “clima familiar”, esto es, el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una misma familia (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Estas formas de actuación, si no son las adecuadas, pueden explicar la aparición de nuevas conductas desadaptativas en los hijos pero, además, influir en el bienestar psicológico de los padres, condicionando su salud psicológica (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014).

Diversos estudios demuestran que los padres cuyos hijos presentan problemas de conducta suelen presentar tasas más altas de divorcio, suelen tener menos apoyo social y presentan niveles más altos de estrés (Montiel-Nava y cols., 2005; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella 2011). Esta falta de estrategias de afrontamiento para la gestión de los problemas de comportamiento no sólo afecta a los padres sino que también afecta a los comportamientos de los niños, provocando esta situación el efecto “bola de nieve”, lo que quiere decir que a mayor estrés parental mayores son los problemas de comportamiento. Por el contrario, estudios como el de Parra y Oliva (2006) demuestran que si las familias saben afrontar los problemas de comportamiento de sus hijos de manera más positiva, creando un ambiente más cálido y afectuoso, esto repercute de forma positiva en el bienestar psicológico

de los padres y en la disminución de los problemas de comportamiento de los hijos. Además, las buenas relaciones familiares aumentan el poder de influencia de los padres y madres sobre los hijos, disminuyendo la posible implicación en conductas antisociales. Son numerosos los estudios que nos permiten conocer la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los problemas de conducta (Gardner, Montgomery y Knerr, 2015; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2013; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001). Estos estudios son bastantes generales. Además la mayoría de ellos centra su atención en los niños. En lo que a los padres se refiere, también nos encontramos con una amplia literatura, concretamente sobre los estilos educativos parentales (Baumrind, 1971; Torío, Peña y Caro, 2008) entendiendo estos como la base más importante y fundamental sobre la que se desarrolla la socialización de los hijos tanto dentro del contexto familiar como en el contexto más amplio de la sociedad. Así lo demuestran estudios recientes tales como el de Fuentes, Alarcón, García y Gracia (2015). No obstante, la investigación relativa a cómo afecta el bienestar emocional de los padres al uso de estrategias específicas para la gestión del mal comportamiento de los hijos es escasa. Dado que el uso de esas estrategias específicas, tanto positivas como negativas, afecta a la mejora o al empeoramiento de los problemas de conducta y, en consecuencia, al bienestar psicológico de los padres, resulta necesario conocer el modo y grado en que esto ocurre. Ante estos hechos, y las limitaciones de los estudios realizados anteriormente, surge la necesidad de disponer de instrumentos adecuados que nos permitan evaluar no tanto los efectos de las estrategias específicas que utilizan los padres para gestionar los comportamientos disruptivos de sus hijos en la mejora del comportamiento de éstos, sino la repercusión emocional de estas estrategias en la respuesta emocional de los padres. Existe numerosa bibliografía sobre las estrategias para manejar los problemas de conducta y las condiciones de efectividad de las mismas. Estas estrategias se basan en supuestos sobre el valor del refuerzo, del castigo, de la negociación y del aislamiento, entre otras (Gardner, Montgomery y Knerr, 2015; Sanders, Kirby, Tellegen, y Day, 2014). Dado que por distintas razones su uso puede no ser efectivo, a menos a corto plazo,

cabe la posibilidad de que la mayor o menor falta de efectividad genere estrés. Cuando esto ocurre, de acuerdo con Kuhl (1994, 1996, 2000), las personas pueden actuar sobre la base de dos orientaciones a la hora de autorregular su propia respuesta emocional. La primera, a la que denomina “orientación al estado”, implica que la atención se enfoca sobre el estado emocional mismo, situación en la que el sujeto se queda rumiando su fracaso, y no pasa a actuar buscando estrategias más efectivas, lo que puede generar sensación de falta de control, desmotivación e incluso sentimientos depresivos (Kuhl y Beckmann, 1994). La segunda es la “orientación a la acción”. En este caso la atención se orienta hacia la búsqueda de alternativas de acción que permitan aminorar el impacto emocional al tiempo que tratan de resolver el problema que ha generado el estrés. Para ello, en lugar de permanecer rumiando el sentimiento negativo que ha generado el problema, pasan inmediatamente a la acción, aplicando estrategias nuevas más efectivas. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando tratan de fijarse en los aspectos positivos que puede tener la situación –pensamiento positivo- o, en el caso específico de que el estrés esté generado por los problemas de conducta, cuando los padres intentan dialogar y cooperar con los hijos en la solución de los problemas que han generado la conducta disruptiva, o ayudarles a encontrar modos de mejorar. En el contexto del planteamiento de Kuhl cabe esperar que la relación entre las respuestas ante la conducta disruptiva que impliquen una desmotivación y bajo autocontrol se relacionarán negativamente con las respuestas que impliquen el enfoque de la atención en estrategias activas de solución del problema como las señaladas anteriormente en el caso del comportamiento disruptivo. Con el fin de disponer de un instrumento breve que permitiese evaluar si la respuesta emocional de los padres ante los problemas de comportamiento de los hijos respondía a las ideas expuestas, en el presente artículo se presenta el desarrollo del “Cuestionario Breve de Respuesta Parental ante el Comportamiento Disruptivo” (RPCD). En su desarrollo se han combinado ítems que recogen respuestas que implican los efectos de la orientación al estado –desmotivación y falta de control- con respuestas que implican orientación a la acción -enfrentamiento activo de los problemas de

conducta pensando en positivo, cooperando con los hijos o ayudándoles para que puedan resolver sus problemas. No se pretende que el cuestionario sea un inventario que recoja todas las posibles formas de responder -positivas y negativas- ante los problemas de comportamiento, sino una herramienta breve que facilite su uso en la práctica proporcionando indicadores del clima familiar generado por la gestión del comportamiento. Teniendo en cuenta que lo que se pretende es desarrollar un cuestionario breve, se han creado quince ítems que se agrupan, desde el punto de vista del contenido, en cinco categorías. Las dos primeras, pérdida de motivación / desánimo y pérdida de control, recogerían respuestas propias de personas orientadas al estado, mientras que las tres últimas pensamiento positivo, cooperación con los hijos, y apoyo a los mismos- recogerían formas de actuación que en el contexto de los problemas que nos ocupan serían propias de padres orientados a la acción. La agrupación de ítems en estas cinco categorías constituye el primer modelo de la estructura del cuestionario que se pondrá a prueba. Teniendo en cuenta, además, que las formas de reaccionar los padres se supone que responden a orientaciones volitivas con efectos distintos tanto en los hijos como en el bienestar emocional de los padres, las cinco categorías básicas podrían agruparse en dos categorías más generales: 1) respuestas negativas ante los problemas de conducta, 2) respuestas positivas ante los problemas de conducta. Esta agrupación de ítems en categorías de distinto nivel supone hipotetizar un modelo de estructura del cuestionario de carácter jerárquico cuya validez, como la del primero, también se pondrá a prueba. En la medida en que las respuestas de los padres son observables, cabe esperar que el clima generado por las mismas sea percibido por los hijos y que exista cierta relación entre ambas percepciones, relación que puede constituir un índice de validez de las puntuaciones del CRPCD. La percepción de los hijos del clima familiar generado por la gestión de los problemas de comportamiento puede evaluarse mediante el “Cuestionario de percepción por parte de los hijos de la gestión de los problemas de conducta realizada por los padres” (CFPC-H) (Autor, 2016b). Cabría esperar coincidencias, aunque tal vez no muy altas dado que las perspectivas son diferentes, entre las escalas que evalúan

reacciones de tipo semejante en ambos cuestionarios. En resumen, los objetivos, de este estudio son: 1) desarrollar un cuestionario breve que permita evaluar la percepción que tienen los padres sobre su modo de reaccionar ante los problemas de comportamiento de sus hijos, y 2) comparar la relación existente entre la percepción de los padres y la de los hijos sobre la forma de gestionar los problemas de comportamiento y sus efectos en los padres.

Método

Participantes

Cuatro centros educativos, elegidos por razones de conveniencia –disponibilidad a participar-, proporcionaron el acceso a los estudiantes y a sus familias, en las etapas comprendidas entre 5º de Primaria y 4º de ESO. “Participaron 420 familias, 204 hombres y 216 mujeres (N = 420), con edades comprendidas entre los 27 y los 69 años (M = 44,5 años; DT = 5,73). La muestra de los hijos estuvo formada por 189 chicos y 202 chicas (N = 391), con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años (M = 12,9 años; DT = 1,89), siendo la gran mayoría españoles (95,8%).

Instrumentos

Cuestionario de Respuesta Parental ante el Comportamiento Disruptivo (CRPCD). Este cuestionario fue diseñado para el presente estudio e incluye 15 ítems que hacen referencia a cinco formas de afrontamiento, tres de ellas de tipo positivo pensamiento positivo (ej.: A menudo intento afrontar los problemas de comportamiento de mi hijo/a pensando en positivo para superar mi ansiedad); apoyo (ej.: Intento transformar las situaciones que plantea el mal comportamiento de mi hijo/a brindándole apoyo y afecto), y cooperación (ej.: Me siento ilusionado por realizar actividades diferentes con mi hijo/a, a pesar de su mal comportamiento), y dos de tipo negativo -pérdida de motivación/desánimo (ej.: Me desánimo tanto ante la poca obediencia de mi hijo/a que se me quitan las ganas de seguir

luchando) y pérdida de control del propio comportamiento (ej.: Ante el mal comportamiento de mi hijo/a suelo decir cosas de las que luego me arrepiento y no sé cómo rectificar). El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, que se responden en escalas Likert de cinco puntos respecto a los que hay que señalar el grado de acuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario se incluye en el Apéndice. Cuestionario de percepción por parte de los hijos de la gestión de los problemas de conducta realizada por los padres (CFPC-H) (Autor, 2016b) Este cuestionario incluye 20 ítems para evaluar la percepción de los hijos sobre las formas de reaccionar y actuar los padres ante los problemas de conducta. Los ítems, agrupados en cuatro subescalas que integran la escala de clima general, hacen referencia a cuatro tipos de reacciones o estrategias de afrontamiento: castigo vs razonamiento (p.ej., - Cuando hay algún problema mi padre/madre suelen sentarse a hablar conmigo de manera tranquila-), paciencia (p.ej., A pesar de que me porte mal mi padre/madre actúa con paciencia y saben animarme-), estrés (p.ej., -Ante mis rebeldías o desobediencias mi padre/madre se pone muy nervioso-) y actitud positiva (p.ej., - Aunque a veces me porte mal y mis padres se enfaden les encanta realizar actividades conmigo-). La fiabilidad analizada mediante el índice ω (McDonald, 1999) es la siguiente: escala general de Clima Familiar (ω : .94) razonamiento vs castigo (ω : .84); paciencia (ω : .81); estrés (ω : .88) y actitud positiva (ω : .87). El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, y el formato de respuesta de los mismos consiste en una escala Likert de cinco puntos mediante la cual se indica el grado de acuerdo siendo 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de los autores. Se contactó con 12 centros educativos, se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Cuatro centros aceptaron participar, remitieron a los padres y madres

el cuestionario y la carta de aceptación dónde se les invitaba a autorizar a sus hijos a cumplimentar un cuestionario paralelo. Se indicó a las familias cómo rellenar los cuestionarios, se explicitó que ambos cuestionarios se realizaban de forma anónima.

Análisis de datos

El grupo total se dividió aleatoriamente en dos submuestras, la primera para el análisis inicial de la validez estructural de los dos modelos y la segunda, para el análisis de validación cruzada. Para estudiar la validez estructural de cada modelo se realizó un análisis factorial confirmatorio de cada uno (AFC1, AFC3). Como método de estimación se utilizó máxima verosimilitud y se adoptaron los criterios descritos por Hair, Black, Babin and Anderson (2010) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/df < 5$; GFI, IFI y CFI $> .90$; RMSA $< .08$; SRMR $< .08$), así como el Criterio de información de Akaike -AIC- para la comparación de modelos (Akaike, 1987). Posteriormente, se realizó un análisis de validación cruzada de los resultados obtenidos con el análisis inicial de cada modelo (AFC2, AFC4) utilizando el mismo método de estimación y los mismos criterios de aceptación. Asimismo, con el fin de comprobar si la estructura del cuestionario era igualmente válida para evaluar las pautas de respuesta de padres y madres, se realizó un análisis multigrupo por sexo (AFC5). Además, se analizó la fiabilidad de cada una de las escalas mediante el índice ω de McDonald (1999). Finalmente, con el propósito de poner a prueba la validez predictiva del cuestionario, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones de las escalas del cuestionario de los padres y las de sus hijos.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio y análisis de validación cruzada: Modelo 1

La Figura 3.4 recoge los resultados del análisis de la estructura factorial del cuestionario de acuerdo con el Modelo 1 y los índices de ajuste de los datos del AFC1 realizado con la primera

submuestra. El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair y cols., 2010), pero la razón χ^2/gf y todos los índices de ajuste están dentro de los límites de aceptación ($\chi^2/gf = 1.68$; GFI = .93; IFI = .92; TLI = .89; CFI = .93; RMSEA = .056; SRMR = .056).

En el análisis de validación cruzada (AFC2) el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero de nuevo la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/gf = 1.48$; GFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; CFI = .92; RMSEA = .034; SRMR = .062). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 6.28$, $p = .85$) y las covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 31.45$, $p = .21$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras.

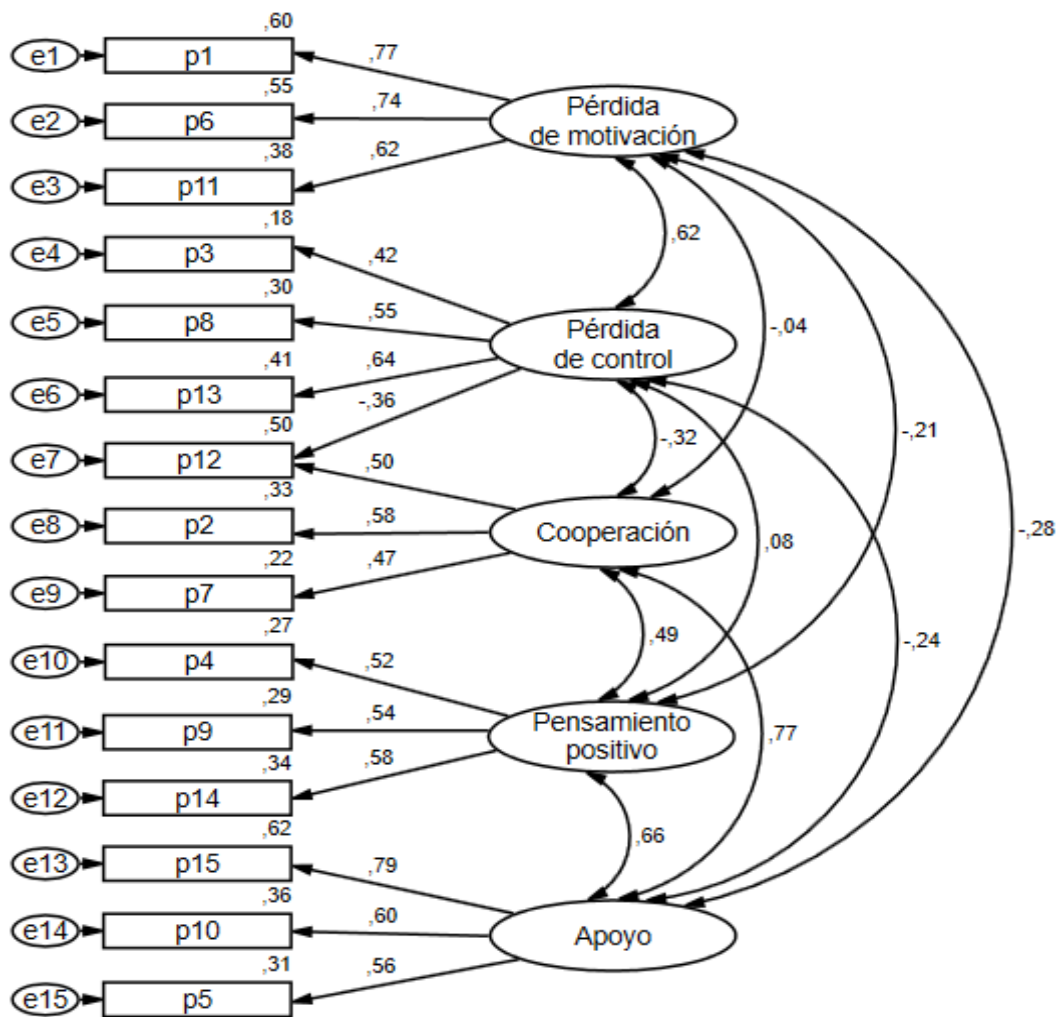


Figura 3.4. Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo 1. Solución confirmatorio estandarizada correspondiente al modelo inicial.

Análisis factorial confirmatorio y validación cruzada: Modelo 2

La Figura 3.5 recoge los resultados del análisis de la estructura factorial del cuestionario de acuerdo con el Modelo 2 y los índices de ajuste de los datos del AFC3 realizado con la primera submuestra. Al igual que en el Modelo 1 el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/gl y todos los índices de ajuste están dentro de los límites de aceptación ($\chi^2/gl = 1.73$; GFI = .92; IFI = .91; TLI: .88; CFI=.91; RMSEA = .060; SRMR = .063).

En el análisis de validación cruzada (AFC4) de nuevo el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/gl = 1.50$; GFI = .92; IFI = .92; TLI=.91; CFI= .92; RMSEA = .035;

SRMR = .066). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 6.16, p = .86$), los pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 9.55, p = .79$), las covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 11.55, p = .83$) y los residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 15.55, p = .74$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras.

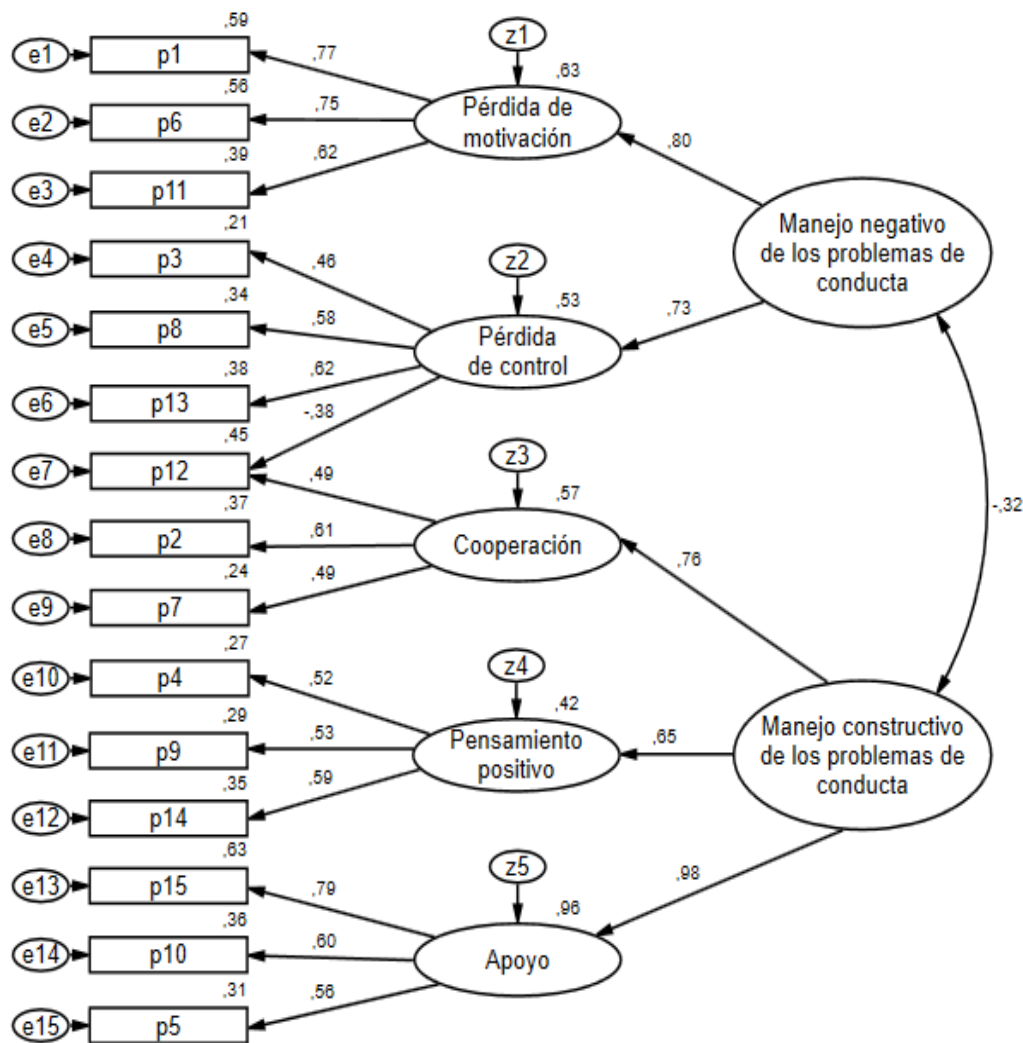


Figura 3.5. Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo2.

Solución confirmatoria estandarizada.

Comparación de modelos.

Como puede verse, los índices de ajuste de los modelos son muy similares, si bien ligeramente superiores en el caso del modelo 1. También es ligerísimamente mejor el índice AIC (Modelo 1: AIC=210.00; Modelo 2: AIC=217.20). No obstante, dado que la diferencia es mínima, y que el modelo 2 ajusta bien, lo que implica que los dos factores de segundo orden recogen adecuadamente la relación entre los factores de primer orden, vamos a calcular la fiabilidad y validez de los dos tipos de factores, así como la validez del modelo comparando las respuestas de padres y madres, es decir, decidimos trabajar con el modelo 2.

Comparación multigrupo por género.

En el análisis multigrupo que compara la validez del Modelo 2 (AFC5) de nuevo el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/gl = 1.61$; GFI = .91; IFI = .90; TLI=.89; CFI= .90; RMSEA = .038; SRMR = .067). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 8.08$, $p = .71$), los pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 8.70$, $p = .85$), las covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 13.17$, $p = .72$), los residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 15.48$, $p = .75$) y los residuos de medida ($\Delta\chi^2 = 48.03$, $p = .07$). El modelo es válido pues, para padres y madres.

Fiabilidad

La consistencia interna de las escalas se evaluó mediante el índice ω (McDonald, 1999) las escalas globales obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: ω_{GN} : .80; ω_{GP} : .93, A su vez, la fiabilidad de las subescalas fue; ω_{DM} : .84; ω_{PC} : .81; ω_{CO} : .85; ω_{PP} : .82; ω_{AP} : .90.

Análisis correlaciones

La Tabla 3. 1 recoge las correlaciones entre los factores globales del cuestionario respondido por los padres y madres y los factores del cuestionario respondido por los hijos. La razón del cálculo de las correlaciones es contrastar 1) en qué medida la percepción de hijos y padres se relaciona de modos esperables e 2) inferir qué significan esas correlaciones. Los resultados, en general, coinciden con lo que cabría esperar, como se aclarará en la discusión.

TABLA 3.1. Análisis de correlaciones CFGC

HIJOS	PADRES						
	Manejo Negativo	Manejo Positivo	Desánimo	Descontrol	Cooperación	P.Positivo	Apoyo
CFGC	-.103*	.113*	-.106*	-.062	.110*	.053	.095
Razonamiento vs Castigo	-.095	.054	-.090	-.064	0.63	.19	.041
Estrés	.119*	.033	.078	.109*	.015	.054	.004
Paciencia	-.032	.138**	-.060	.006	.130	.066	.119*
Actitud Positiva	-.092	.169**	-.100*	-.049	.135**	.119*	.132**

CFGC: Clima familiar de gestión del comportamiento

** : La correlación es significativa al .01%; * : La correlación es significativa al .005%.

Discusión

El objetivo de este estudio era desarrollar y validar un cuestionario que midiera la percepción que tienen los padres sobre la forma de actuar ante el comportamiento disruptivo de sus hijos. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario tiene una estructura factorial coherente con el modelo que se postulaba, como lo demuestra el hecho de que los índices de ajuste sean aceptables, permitiendo concluir que los modelos están bien estimados. El cuestionario, evalúa cinco tipos de reacción o formas de afrontamiento, dos agrupables en la categoría “Gestión Negativa” (GN)- desmotivación (DM) y pérdida de control (PC)- y tres agrupables en la categoría “Gestión positiva” (GP) – cooperación (CO),

pensamiento positivo (PP) y apoyo (AP)”. Además, tiene una buena fiabilidad global y se relaciona del modo esperado con el CFPC-H. Aunque las distintas escalas por separado también tienen una fiabilidad aceptable sería recomendable ampliar el número de ítems en cada una de ellas, lo que nos permitiría conocer con mayor precisión si las estrategias de gestión parental del comportamiento disruptivo están orientadas a la acción o al estado emocional. El cuestionario CRPCD, permite conocer la percepción del grado en que las reacciones de los padres responden a una orientación a la acción y al dominio de la situación o, por el contrario, a centrarse en el hecho del problema y la dificultad que conlleva, lo que genera descontrol y desmotivación. Estos hechos son percibidos por los niños que categorizan la actuación positiva de los padres más sobre la base de la actitud positiva y la paciencia y el grado en que no chillan o amenazan que sobre el uso del razonamiento o de castigos. En general cabía esperar que los niños percibiesen un clima positivo en la medida en que el modo en que los padres respondiesen ante los problemas de conducta reflejase una actitud constructiva –basada en la orientación a la acción- y no una actitud negativa –basada en la orientación al estado emocional-, dado que en este último caso los padres estarían enfocando su atención en las emociones que genera el problema y no en la búsqueda positiva de solución del mismo. Esto es lo que se ha encontrado, aunque el bajo va

lor absoluto de las correlaciones, aunque sean significativas, sugiere que los puntos de vista de los niños y los padres son muy diferentes. Si nos fijamos en las correlaciones entre factores específicos, lo único claro es que todos los factores que traducen la orientación de los padres, menos el descontrol, se asocian a la percepción de “Mis padres tienen una actitud positiva, lo que es lógico”. Del resto de las relaciones, sólo el descontrol se asocia a “chillidos y amenazas”, y el apoyo a la paciencia, lo que también es lógico. La paciencia y la actitud positiva y no el razonamiento o el grado en que los padres chillan o amenazan influyen en la percepción de manejo constructivo. Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas, además de implicaciones para la evaluación y la intervención. Con

respecto a las primeras, si bien se conocía mucho sobre la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los problemas de conducta (Gardner y cols, 2015), no había estudios que permitiesen evaluar la percepción de los padres sobre las pautas de actuación que utilizaban para la gestión de los problemas de comportamiento de los hijos. Nuestros resultados sugieren que, la gestión orientada a la acción o la gestión de los problemas disruptivos de manera positiva, tiene un efecto más favorable en el clima familiar, es decir, en la reducción de dichos problemas y en el bienestar emocional de los padres. No obstante, queda por investigar de qué depende que los padres realicen una gestión del comportamiento disruptivo de forma más constructiva, con estrategias orientadas a la acción, y si el uso de las mismas los convierte en familias más resilientes. Lo cuál podría ser una futura línea de investigación. En cuanto a las implicaciones para la evaluación, el hecho de disponer de instrumentos que nos permitan conocer la percepción que tienen los padres sobre sus formas de actuación es positivo no sólo porque nos permite obtener información sobre los padres, la cual puede tener un valor diagnóstico, sino también porque nos va a ayudar a orientar una futura intervención en base a las necesidades que estos plantean. Finalmente, en lo que respecta a la intervención, conocer si las estrategias que los padres utilizan están orientadas a la acción - manejo positivo- o al estado emocional – manejo negativo-, teniendo en cuenta los componentes del clima de gestión del comportamiento percibidos por los hijos, va a permitir el desarrollo de programas de intervención más eficaces ya que, en primer lugar, se fomentarán estrategias o pautas de actuación que nos ayuden a resolver los problemas disruptivos y, en segundo lugar, se trabajará el control de las emociones en las familias, y los efectos positivos que el control de las emociones tiene en la gestión de los problemas de comportamiento de los hijos. Este estudio presenta ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, el muestreo por conveniencia de los colegios y su decisión sobre participar o no ha podido sesgar los resultados obtenidos y por tanto limitar la generalizabilidad de estos. Asimismo, la decisión de los padres sobre la participación en el

estudio ha podido resultar que solo aquellos padres motivados hayan participado en el estudio. Una tercera limitación tiene que ver con los pocos ítems que forman las escalas, lo cual puede estar afectando a la fiabilidad de las medidas, aunque es bastante buena. Estudios futuros deberían de tener en cuenta estas limitaciones, concretamente estas últimas, por lo que añadir más ítems a las diferentes escalas nos permitiría conocer más estrategias específicas de las familias a la hora de gestionar los comportamientos disruptivos de sus hijos, además conocer por separado las formas de actuación de las familias es otro de los aspectos que puede contribuir a la mejora de los resultados. Esto permitirá, desarrollar intervenciones eficaces que contribuyan tanto al bienestar psicológico de las familias como a la creación de un clima familiar más positivo y además contribuya a la mejora de los comportamientos disruptivos.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274.
<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.18>
- Autor (2016b). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta: la perspectiva de los hijos.
- Autor (2016a). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 41 (1), 1-103.
- Darling, N y Steinberg, L (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Gardner, F., Montgomery, P., y Knerr, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3–10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 1-14.
<http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann, (Eds.) (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 9-46). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when I control myself? *Psychological Inquiry*, 7 (1), 61-69.

- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). Nueva York: Academic Press.
- Kuhl, J. y Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y maestros*, 356, 37-43. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. y Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13 (2), 297-310.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778849594>
- Pérez, J., Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P. y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Robles, Z. y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. y Robles, Z. (2013).

EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles.

Madrid: Tea Ediciones.

Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L., y Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting

Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review* 34, 337–357.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>

Torío, S., Peña, J., Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*. 20 (1), 62-70.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start.

Journal of Clinical Child Psychology, 30, 283-302.

http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2

4 PARTE.
ESTUDIO DE INTERVENCIÓN.

Introducción

Hoy en día, los problemas de conducta constituyen uno de los principales estresores en el ámbito familiar (Herrerros, Sánchez, Rubio y Gracia, 2004). Así, lo recoge un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1.220 padres y madres, el 59,6% cree que su hijo presenta problemas de comportamiento (desobediencia, impulsividad, agresividad, mentiras...) y el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016). Estos problemas y la forma de afrontarlos generan interferencias en el clima familiar, afectando al estrés en la crianza de los hijos, al bienestar emocional y a los niveles de resiliencia de los padres.

Una de las formas de intervención que está demostrando mejores resultados para tratar los problemas de conducta son los Programas de Entrenamiento para Padres (Chorpita et al., 2011; Forehand, Jones y Parent, 2013; Morales Chainé, Martínez, Martín del Campo y Nieto, 2016). El principal objetivo de los programas de entrenamiento para padres es mejorar las habilidades para resolver los problemas de comportamiento de los hijos, para lo que se centran en enseñar a los padres técnicas para la modificación de la conducta. Los programas de entrenamiento enseñan a los padres algunas formas apropiadas para reforzar el buen comportamiento y otras estrategias no punitivas para reducir las conductas problemáticas (Montero, Cortés-Pendón, López-Rubio y Ascanio, 2013; Robles y Romero, 2011). Los distintos programas de entrenamiento que hemos revisado ponen su atención en enseñar estrategias como: establecer límites de forma adecuada, manejar los problemas de comportamiento mediante técnicas como el tiempo fuera o estrategias diferentes al castigo. Entre ellos están: Strengthening Families Programme (Kumpfer y Molgaard, 1996), Programa de Entrenamiento para Padres (Barkley, 1997), Triple-P (Sanders, Dadds y Turners, 2003), Incredible Year (Webster Stratom et al, 2003), Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes (Oliva et al, 2007), Coping Power (Lochman y Wells, 2002; Lochman et al., 2007), EmPeCemos (Romero, Villar, Luengo,

Gómez-Fraguela y Robles, 2009), Vivir la Adolescencia en Familia: Un programa de apoyo parental en la adolescencia (Rodríguez, Martín y Rodrigo, 2015). Más recientemente, otros programas están añadiendo otros componentes como el manejo de la ira, habilidades sociales, habilidades comunicativas y /o resolución de conflictos en familias. (Lozano y Valero, 2017).

Este tipo de estudios evidencia la importancia de realizar intervenciones de calidad dirigidas a la familia con el fin de mejorar la resiliencia y el bienestar emocional de los padres, así como, para trabajar de manera preventiva los problemas de conducta. Sin embargo, la mayoría de estos programas se ha centrado en tratar los problemas de conducta desde el punto de vista patológico, olvidando en la mayoría de los casos trabajar las fortalezas y potencialidades de los padres de modo preventivo. Teniendo como base de nuestra intervención estas características y partiendo del análisis del entorno y la importancia que tiene trabajar las estrategias de afrontamiento y la autoeficacia de los padres no solo para facilitar la disminución de los problemas de conducta de los hijos, sino para mejorar su autorregulación emocional y su resiliencia, tal y como se ha expuesto de manera más amplia en la introducción de esta tesis, se ha desarrollado y puesto a prueba el programa de intervención que presentamos en los siguientes apartados.

Objetivos e hipótesis

El presente estudio persigue los siguientes objetivos: Investigar: a) si es posible enseñar a los padres estrategias de afrontamiento para el manejo del estrés generado por los problemas de conducta de sus hijos, y estrategias de manejo de estos problemas; b) si dicha enseñanza influye en sus niveles de resiliencia, bienestar emocional y en el clima familiar c) si el cambio producido en el clima familiar es percibido por los hijos. d) los factores de que depende la mayor o menor efectividad del programa.

La consecución de los objetivos señalados puede manifestarse a varios niveles. En primer lugar, pueden cambiar los conocimientos de los padres sobre las estrategias a utilizar para manejar los problemas de comportamiento de los hijos, conocimiento que potenciaría una

mejora en su autoeficacia, y los conocimientos sobre cómo manejar el propio estrés. En segundo lugar, como resultado del aprendizaje logrado cabe esperar la mejora en el uso de las estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional. En tercer lugar, es posible que la mejora de la autoeficacia y el conocimiento de las distintas estrategias de afrontamiento se manifieste en: a) aumento de la competencia parental b) la disminución del estrés parental, los niveles de ansiedad y depresión y c) satisfacción con la vida. En tercer lugar, cabe esperar que en la medida en que la actuación de los padres haya contribuido a mejorar el clima familiar, este cambio sea percibido, no sólo por los padres sino también por los hijos. d) Además, cabe esperar un elevado grado de satisfacción con el programa en su conjunto y con las distintas características del programa en particular en los sujetos que hayan participado en el programa. Como información adicional proporcionada por la investigación esperamos conocer los puntos fuertes y débiles de la intervención, de modo que esta pueda ser mejorada en el futuro.

Método

Participantes

Este estudio ha contado con un total de 61 participantes, que fueron asignados por razones de conveniencia al grupo experimental y al grupo control. El grupo de intervención o grupo experimental del programa *¡Supérate: no tires la toalla!* está formado por 41 padres que tenían a sus hijos escolarizados en 5 colegios de la Comunidad de Madrid y el grupo control (grupo en lista de espera) constituido por 20 padres (pertenecientes a un centro educativo de la Comunidad de Madrid) de similares características a las del grupo de intervención. Inicialmente el número de sujetos del grupo control era similar al del grupo experimental, pero muchos de estos padres no completaron los cuestionarios por segunda vez, lo que redujo la muestra al número actual. De los 61 participantes, 47 son mujeres y 14 hombres, con edades comprendidas entre los 31 y los 54 años ($M = 44,26$ años; $DT = 4,64$). En cuanto al nivel educativo, 70,5% tienen estudios universitarios, 22,9% bachillerato o FP y 6,6% tienen educación primaria,

secundaria. El 80% de los participantes tiene un trabajo remunerado, mientras que, 20% de los participantes no tiene un trabajo remunerado fuera de casa. El número de hijos de los participantes oscila entre 1 y 3 ($M = 2$; $DT = .48$) con edades comprendidas entre los 9 y los 15 años ($M = 11,38$; $DT = 1,64$). El 44% son mujeres y el 56% hombres. Todos los participantes tienen nacionalidad española.

Materiales

Para la realización de este estudio se utilizan dos tipos de materiales: materiales de intervención y materiales de evaluación. En la fase de intervención se ha utiliza el programa que hemos desarrollado y para la evaluación de la eficacia del programa se utilizan distintos instrumentos: unos ya existentes, aunque con adaptaciones para nuestra aplicación, y otros elaborados en el marco de esta tesis. Los materiales de intervención se presentan en el Anexo IV.

Materiales de intervención.

El diseño de los materiales de intervención se ha planteado teniendo en cuenta a) qué enseñar y b) cómo conviene enseñarlo.

Qué enseñar

Puesto que el primer objetivo es que los padres aprendan, en primer lugar, estrategias que les permitan manejar los problemas de conducta de sus hijos de modo que su sentido de autoeficacia aumente y con ello, su resiliencia, se han seleccionado para su inclusión en el programa las siguientes estrategias de manejo de dichos problemas cuya eficacia ha sido puesta de manifiesto por los programas anteriormente citados (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez,2016; Ponzetti, 2016; Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015): uso del refuerzo, alternativas al castigo, resolución de conflictos en familia. Asimismo, puesto que el segundo objetivo es que los padres adquieran y/o mejoren sus estrategias de

afrontamiento del estrés y autorregulación de sus emociones que favorezcan positivamente su resiliencia, se han seleccionado para su inclusión en el programa las siguientes estrategias de afrontamiento cuya influencia positiva sobre la resiliencia es conocida pensamiento positivo, relajación, manejo de la culpa, detención de la rumiación y búsqueda de ayuda. Estas estrategias se han trabajado en relación directa con los problemas de conducta de los hijos.

El entrenamiento de los dos tipos de estrategias enumeradas constituye el contenido del programa, contenido que se ha organizado en 10 sesiones. Cada sesión (de la 1 a la 6) está dividida en dos partes, en la primera parte se trabajan las distintas técnicas que nos van a permitir mejorar la autoeficacia parental, así como, mejorar el clima familiar y reducir los problemas de comportamiento de los hijos. La segunda parte de la sesión, (y de la sesión 7 a la 10), está destinada a trabajar las distintas estrategias de afrontamiento que contribuyen a la mejora de los niveles de resiliencia y del bienestar emocional de los padres.

En primer lugar, se desarrolla una *sesión cero o sesión inicial* cuyo objetivo principal es promover la familiarización del facilitador con el grupo de participantes y viceversa, además de establecer las primeras normas del grupo (confidencialidad, respeto, etc.). También, se presenta a las familias los objetivos-contenidos del programa y se reflexiona brevemente sobre la importancia de trabajar los problemas de conducta. A continuación, describimos brevemente cada una de las sesiones.

Sesión 1.- El comportamiento de nuestros hijos. - El objetivo de esta sesión es reflexionar sobre la importancia que tiene conocer el comportamiento de los hijos, así como las características propias de la etapa evolutiva en la que se encuentran. En esta sesión, se subraya la importancia de atender la conducta en términos específicos, evitando etiquetar al niño con atributos negativos y corrigiendo siempre sobre la situación (*Ej; “tienes la habitación bastante desordenada” en vez de “eres un desastre”*). Además, a lo largo de esta sesión se pretende que los padres identifiquen la espiral de interacciones negativas que está afectando a las relaciones

con su hijo (*Ej.*, estrés, frustración, irritabilidad) y se insiste en la necesidad de prestar atención a las conductas positivas, que posiblemente pasan desapercibidas. A modo de conclusión, se discuten, modelan y practican formas adecuadas de elogio. Además, en la segunda parte de la sesión los padres comienzan a trabajar el autoconocimiento, el autoelogio, así como, la importancia del autocuidado.

Sesión 2. –Nos ponemos en los zapatos de nuestros hijos. - Educar en y desde la asertividad y la empatía es uno de los procesos fundamentales implicados en el desarrollo de las relaciones familiares y específicamente en el desarrollo de las interacciones positivas entre padres e hijos. Trabajar todo esto en una sesión sería demasiado extenso, por lo que se ha decidido dividir esta sesión en dos: en la primera parte, trabajaremos la asertividad y la empatía, en la segunda parte, que se llevará a cabo la semana próxima se trabajan las habilidades de escucha activa y las habilidades de comunicación positiva. A lo largo de esta sesión, se reflexiona acerca de las características que diferencian a una persona asertiva de una agresiva o pasiva, además, en la segunda parte de esta sesión, se sigue trabajando sobre el autoconocimiento parental, así como sobre la importancia que tiene ponernos en el lugar de los hijos para comprender mejor su forma de actuación.

Sesión 3. – Aprendemos a comunicarnos en familia. - Esta sesión se dedica a potenciar las habilidades de comunicación que son necesarias para un buen funcionamiento familiar. Estas estrategias serán la base y el apoyo de otras estrategias parentales que veremos sesiones posteriores. Una buena escucha y una comunicación adecuada permitirán potenciar en la familia capacidades para valorarse positivamente, cooperar, comprender, manejar sus emociones y relacionarse adecuadamente con los demás. El hecho de que los padres puedan trabajar su asertividad va a contribuir en la mejora del clima familiar, así como en su propio bienestar. En la segunda parte de esta sesión continuamos trabajando el tema del autocuidado parental y la importancia de los valores.

Sesión 4. - Regulamos el comportamiento I. – En esta sesión se trabaja la transmisión de órdenes eficaces, el establecimiento de límites razonables y predecibles e ignorar las conductas perturbadoras poco importantes. Estos son tres de los puntos fuertes que necesitan ser potenciados en familias con hijos con problemas de conducta. Tras haber practicado en las primeras semanas el elogio, esta sesión introduce a los padres en el tema de los límites y la disciplina familiar. Los padres aprenderán a formular adecuadamente sus órdenes y peticiones, evitando el exceso de instrucciones innecesarias, en cadena o formuladas en forma de pregunta. Se presentará la técnica de “ignorar” como técnica para responder a la mala conducta. En la segunda parte de esta sesión se trabajará el tema de la culpa.

Sesión 5. - Regulamos el comportamiento II. - Esta sesión se dedica al uso de las consecuencias negativas ante el mal comportamiento. En esta sesión los padres aprenderán a reconocer las características que definen unas consecuencias eficaces (inmediatez, consistencia, proporcionalidad) y aprenderán, principalmente a establecer y poner en práctica un tipo particular de consecuencias: las consecuencias lógicas y las naturales. Además, aprenderán a establecer un sistema de consecuencias razonables, predecibles y adecuadas a la edad y capacidad del niño (retirada de privilegios, trabajos extra). La “técnica tiempo fuera” es una de las opciones disciplinarias más útiles y se presenta como una alternativa al castigo físico. Sin embargo, se enfatizará que el uso de consecuencias negativas deberá reducirse al mínimo, en favor de las formas de interacción basadas en el reforzamiento de la conducta. En esta sesión se reflexiona también sobre la importancia de los refuerzos, aunque el elogio es un potente reforzador, frecuentemente, se necesita recurrir a otro tipo de refuerzos combinados con el elogio para lograr que los niños adquieran comportamientos o logren metas que les resulten especialmente difíciles. Esta sesión aborda las expectativas de los padres sobre los comportamientos a promover en sus hijos y profundiza en el uso adecuado de refuerzos tangibles como complemento al elogio. Los padres podrán diseñar, un sistema para esos

comportamientos que deseen instaurar o consolidar en sus hijos. En la segunda parte de esta sesión se aborda el tema del perdón.

Sesión 6. Sin estrés estamos mejor. - Acercarse a las situaciones de estrés y sus consecuencias para la dinámica familiar, así como trabajar técnicas para su manejo son algunos de los aspectos que se trabajarán en esta sesión. Los padres de niños con problemas de conducta están sometidos a diversas fuentes de estrés que en ocasiones puede derivar en estrés crónico, por lo que a lo largo de esta sesión conocerán distintas técnicas para afrontar de forma más saludable el estrés causado por los problemas de comportamiento de sus hijos.-En la segunda parte de esta sesión se trabaja sobre la importancia del autocontrol y la autorregulación emocional. Promover estas habilidades junto con la reducción del estrés parental, la asertividad y la empatía van a contribuir a la mejora del clima familiar. Se parte de la idea, que los padres son modelos con un impacto indudable en los hijos, por eso, se considera necesario profundizar sobre estas habilidades que permiten conocer mejor las propias emociones y contribuyen de manera significativa a la mejora de la resolución de conflictos.

Sesión 7.- Pensamos y sentimos en positivo. - A lo largo de esta sesión se trabajará en primer lugar sobre la resolución de conflictos en familia. La segunda parte trabaja la importancia de cambiar los pensamientos negativos por otros más optimistas, la importancia de cambiar las ideas irracionales, así como, el tema de las autoinstrucciones. De forma más operante trabajaremos el tema de la aceptación, y se volverá a acentuar la importancia que tiene el bienestar emocional de los padres para la mejora de los problemas de comportamiento de los hijos.

Sesión 8. – Superamos las dificultades sin tirar la toalla. - A lo largo de la sesión se reflexiona con los participantes sobre el concepto de resiliencia y la importancia que tiene tener presente los aspectos tratados en las distintas sesiones (aceptación, no rumiación, relajación, pensamiento positivo, autoculpa, perdón), así como las distintas estrategias de afrontamiento

centradas en el problema (reintentar, pedir ayuda, buscar soluciones) y estilos de afrontamiento para la mejora de su bienestar emocional y familiar. Más concretamente, a lo largo de esta sesión se trabajará la resiliencia, las fortalezas de la persona, pensar como crecer y cómo superar las adversidades, analizar las cosas desde la responsabilidad, fortalecer el autoconcepto, pensamiento positivo, solución de problemas, enfrentarse a los miedos.

Sesión 9.- Con H de Humor y A de Amor.- En esta penúltima sesión, trabajaremos el “humor” como estrategia de afrontamiento para reducir la tensión en los momentos de estrés. El humor como herramienta para reducir el enfado y la preocupación. Se trata de concienciar a las familias de la importancia de tomarse las cosas con sentido del humor, así como de los beneficios que este produce: reduce el estrés, actúa como analgésico, mejora la salud mental de las personas, ayuda a reducir la depresión y la ansiedad.

Sesión 10.- Sesión final.- La sesión final se dedica a recapitular las técnicas aprendidas, tanto para el manejo de los comportamientos de los hijos como para la mejora del bienestar emocional de los padres. Una vez más resaltamos la importancia del bienestar parental para poder actuar de forma eficaz. Finalmente, se prepara a los padres para el afrontamiento de los problemas de conducta que puedan surgir una vez que finalice el programa, se presentarán distintas estrategias para prevenir las recaídas y se potenciará la autoeficacia para enfrentarse a los retos que plantea la educación de sus hijos. En esta última sesión se efectúa también la evaluación final del programa, la cual nos va a permitir valorar el grado de satisfacción, utilidad y eficacia alcanzado respecto a los objetivos previstos. De igual modo, se analizan las limitaciones detectadas para introducir mejoras en futuras ediciones de aplicación del programa.

Cómo enseñar

Para facilitar el aprendizaje, el procedimiento utilizado ha supuesto prestar atención a la estructura, duración y distribución de las sesiones, a la metodología, y a la dinámica de las mismas.

Estructura duración y distribución de las sesiones. La duración de cada sesión es de 90 minutos, y su distribución es semanal, dado que una semana parece un tiempo apropiado para que los padres y madres puedan reflexionar sobre lo trabajado en cada sesión e intentar poner en práctica las habilidades y estrategias propuestas, de modo que puedan probar su efectividad. (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015). En cuanto a su estructura, cada sesión consta de las siguientes fases:

- 1) Entrada, saludo y bienvenida de los participantes.
- 2) Repaso de lo tratado en la sesión anterior, identificar las dificultades percibidas por los padres y madres en la puesta en práctica.
- 3) Presentación de nuevos contenidos asociados a cada sesión.
- 4) Introducción de las habilidades parentales asociadas a los contenidos de cada sesión.
- 5) Resumen de lo tratado. Entrega de la síntesis a recordar.
- 6) Despedida y cierre de la sesión.

Metodología de las sesiones. El programa utiliza la metodología experiencial, que ha sido validada en programas de educación parental (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005). El sentido de la metodología experiencial implica seguir un proceso de reflexión y de análisis de las prácticas educativas, de las

consecuencias de estas en la vida familiar o en el desarrollo de los hijos para propiciar finalmente la verbalización de los objetivos del proceso de cambio. De este modo, nos encontramos con la necesidad de elaborar actividades que fomenten la participación y el intercambio de experiencias entre los participantes (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015). A lo largo de las distintas sesiones se utilizarán técnicas grupales propias de la metodología experiencial tales como la técnica de estudio de casos, el trabajo en pequeños grupos, la discusión dirigida, la interpretación de situaciones vitales (role-playing), las tareas para trabajar en casa y/o los compromisos. Además, se elaboran otro tipo de dinámicas y actividades para cada sesión en concreto. Todas estas actividades y técnicas están adaptadas a los objetivos de cada sesión.

Con esta metodología, el papel del facilitador es ayudar a construir de manera compartida el conocimiento en el grupo, partiendo de las experiencias previas de los participantes, (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez, 2016; Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015) y para ello se deben tener en cuenta una serie de principios como: regular el clima emocional del grupo, construir el conocimiento como un miembro más, trabajar a partir de las necesidades, experiencias y preocupaciones de las familias, fomentar la negociación y búsqueda de consenso entre los miembros del grupo, apoyar la iniciativa personal y reforzar los sentimientos de pertenencia al grupo

Dinámica de las sesiones. Cada sesión – *excepto la sesión 0 / sesión inicial* - comienza recordando lo que se trabajó y lo que se aprendió en la sesión anterior esto permite a los participantes llevar un continuo, es decir, recordar y actualizar lo que se va trabajando en cada sesión. A continuación, se revisa la tarea que las familias han realizado durante esta semana de modo que se pueda enlazar con las ideas, objetivos y competencias de la nueva sesión. Seguidamente se introduce el tema a tratar y su relación con los temas vistos en las sesiones anteriores. Una vez que se ha finalizado, se plantea la tarea que las familias tienen que realizar esta

semana y se complementa la evaluación de la sesión. Finalmente, las familias reciben vía e-mail los documentos con los que se ha trabajado en esta sesión, así como materiales complementarios específicos para cada sesión que pueda apoyar lo que se ha trabajado en la misma.

Materiales de evaluación.

La evaluación del programa se apoya en la propuesta de Alonso-Tapia (2012, p. 341), propuesta cuyo esquema se presenta en la Figura 4.1.

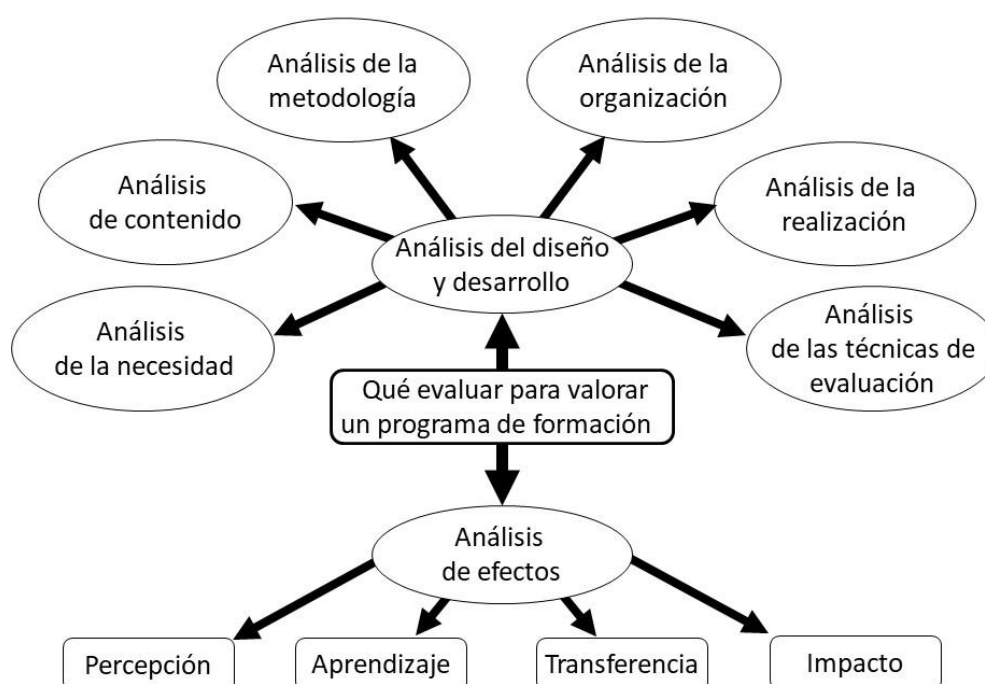


Figura 4.1. Elementos a considerar en la valoración de programas (Alonso-Tapia, 2012)

Como puede apreciarse, la propuesta recoge los elementos necesarios a considerar en un programa de intervención: 1) Evaluación del *aprendizaje*: “Evalúa el aprendizaje logrado por los destinatarios en relación con los objetivos conseguidos”. 2) Evaluación de la *transferencia*: “Evalúa si los participantes utilizan esos conocimientos en el contexto apropiado”. 3) Evaluación del *impacto*: “evalúa si un programa puede tener impacto en otras características de los participantes diferentes de las entrenadas o en otras personas” 4) Evaluación de la

percepción de la calidad: “evalúa la percepción que los participantes tienen del programa en cuestiones relacionadas con la satisfacción, la organización, etc”. Sobre la base de esta propuesta se han seleccionado las variables a medir y los instrumentos a utilizar para medirlas, instrumentos que se presentan en la Tabla 4.1 y que se incluyen en el Anexo III

Tabla 4.1. Instrumentos utilizados para la evaluación de la intervención.

<i>Instrumentos</i>	<i>Dimensiones evaluadas</i>
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Cuestionario de Conocimientos previos sobre gestión del comportamiento y afrontamiento del estrés. (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2018c)	Conocimientos previos sobre cómo gestionar el comportamiento y cómo afrontar el estrés y autorregular las emociones.
EVALUACIÓN DE TRANSFERENCIA	
Cuestionario de clima familiar, perspectiva de los padres (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017a)	Evalúa la percepción que tienen los padres sobre el clima familiar.
Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento frente a los problemas de conducta de los hijos (CAF). (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2018a)	Evalúa distintas estrategias de afrontamiento en situaciones específicas como son los problemas de conducta de los hijos.
EVALUACIÓN DE IMPACTO	
Cuestionario de percepción de los problemas de conducta de los hijos. (Cantero- García y Alonso-Tapia, 2017b)	Evalúa los principales problemas de conducta que presentan los hijos en la familia
Cuestionario de clima familiar, perspectiva de los hijos. (Cantero- García y Alonso-Tapia, 2017c)	Evalúa la percepción de los hijos sobre la forma de actuar de los padres ante los problemas de conducta.
Escala de Resiliencia (BRS) (Smith et al., 2008) Escala de Resiliencia parental frente a los problemas de conducta de los hijos. (BRS-PC) (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2018b)	Evalúan la resiliencia tanto general como específica.
Escala de Satisfacción con la vida. (SWLS) (Atienza et al., 2002)	Evalúa el juicio global que hacen las personas sobre su vida.
Cuestionario de Estrés Parental (Abidín, 1995)	Evalúa el estrés del padre/madre o cuidador.
Cuestionario de Competencia Parental (PSOC) (Johnston y Mash, 1989)	Evalúa la satisfacción y la eficacia parental
STAI (Spielberg et al., 1982)	Evalúa los niveles de ansiedad de los padres.
BDI-II (Beck et al., 1978)	Evalúa los niveles de depresión de los padres.
EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA Y DE LA SATISFACCIÓN CON EL MISMO	
Fichas de seguimiento de las sesiones (Cantero- García y Alonso-Tapia, 2018d)	Evalúan paso a paso la valoración de la implementación del programa por los padres
Cuestionario de valoración del programa (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2018e)	Evalúan la valoración y satisfacción de los padres con el conjunto del programa

Varios de los instrumentos recogidos en la tabla han sido desarrollados y publicados en el contexto de esta tesis, e incluidos en los capítulos anteriores, donde pueden comprobarse sus

propiedades psicométricas. La fiabilidad de sus escalas (*α de Cronbach u ω de McDonald*), como la de las escalas del resto de instrumentos seleccionados, es en la mayoría de los casos superior a .80. Prácticamente en todos los casos los ítems se responden en escalas tipo Likert, con valores entre 1 (*en total desacuerdo*) y 5 (*talmente de acuerdo*).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad Autónoma de Madrid. Para la selección de la muestra, se contactó con familias de la Comunidad de Madrid a través de centros educativos y asociaciones de padres y madres, a los que se entregó una carta de presentación. Una vez presentado el programa se procedió a la difusión del mismo a través de carteles, trípticos, etc., para posteriormente seleccionar a las familias que tenían un perfil adecuado para este tipo de programa y que voluntariamente quisieron participar. En la sesión inicial se obtuvo el consentimiento informado de todas las familias participantes, así como, la autorización para la participación de sus hijos. La carta de presentación, el tríptico de difusión y los modelos de consentimiento informado se incluyen en el ANEXO IV.

Una vez formados los grupos, se realizó un acto de inauguración con personal de la Universidad, personal del Centro educativo y las familias participantes. A continuación, se inició la aplicación del programa. Al finalizar la intervención se realizó un acto de clausura con la entrega de diplomas a las familias, agradeciendo su participación y colaboración y reconociendo su implicación y el trabajo realizado.

Diseño

Para poder evaluar la eficacia del programa se ha utilizado un diseño experimental de medidas repetidas de dos factores (Pardo y San Martín, 2001). El primer factor es la condición o grupo al que pertenecen los participantes, grupo experimental, a los que se aplica el programa,

y grupo control o lista de espera. El segundo factor es la ocasión en que se toman de forma repetida las medidas de las variables dependientes. Estas medidas todas las que se evalúan mediante los instrumentos descritos en el apartado correspondiente- se tomaron de manera idéntica en los grupos experimental y control en dos ocasiones, antes y después de la intervención. Además, en el grupo experimental al finalizar cada sesión se aplicó un cuestionario que permitió evaluar la percepción de los participantes de la calidad de la realización del programa y su satisfacción con el mismo.

Análisis de datos

Para determinar los cambios en las distintas variables evaluadas mediante el diseño anteriormente descrito se realizó de cada una de ellas un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores con medidas repetidas. En cuanto los datos sobre percepción de la calidad del programa y satisfacción con el mismo, se realizaron análisis de tipo descriptivo. Para todos los análisis se utilizó el programa SPSS v. 22

Resultados

A continuación, se describen los resultados, siguiendo para la exposición de los mismos el esquema propuesto por Alonso-Tapia (2012).

Evaluación del aprendizaje

Uno de los objetivos de este estudio es conocer y modificar los conocimientos previos sobre las pautas de actuación de los padres sobre la gestión del comportamiento de sus hijos, para ello se ha utilizado el *Cuestionario de Conocimientos previos sobre las pautas de actuación para la gestión del comportamiento de los hijos*. La tabla 4.2 recoge los resultados del ANOVA sobre

el efecto del programa en tales conocimientos, y la Figura 4.2, la representación de las medias. Tal y como se observa en esta, el efecto de la interacción ocasión x condición ha resultado significativo en la dirección esperada. No obstante, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .09$) es moderado (IBM Knowledge Center, 2018)

Tabla 4.2. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Pautas de actuación de los padres sobre la gestión del comportamiento de sus hijos.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	20.73	1	20.73	5.94	.01	.09
	Ocasión * condición	20.73	1	20.73	5.94	.01	.09
	Error (ocasión)	205.78	59	3.49			
Inter-sujetos	Condición	319.09	1	319.69	19.74	.00	.25
	Error	953.37	59	16.15			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
Control		13.75	4.25	13.75	4.25		
Experimental		16.32	3.13	18.07	1.40		

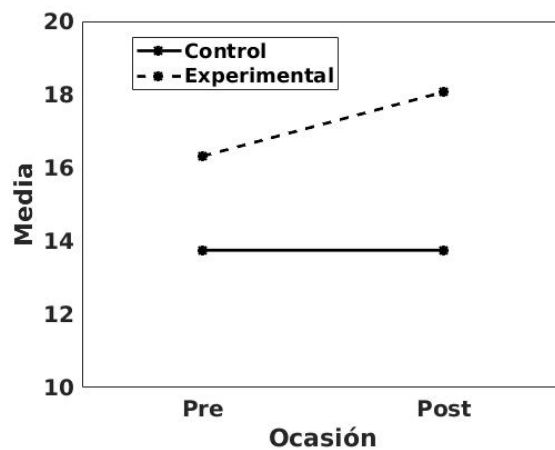


Figura 4.2. Medias en conocimientos sobre gestión problemas de conducta

Evaluación de la transferencia

Dada la imposibilidad práctica de que un observador externo independiente de las familias diera cuenta de los cambios observados, se ha evaluado la “*transferencia subjetiva*”, esto es, el grado en que los propios padres o madres implicados consideran de acuerdo con el modo las

indicaciones proporcionadas durante el entrenamiento, consideración manifiesta en los cuestionarios cuyas respuestas se analizan a continuación.

A) Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD):

Perspectiva de los padres.

Escala 1. Motivación. La Tabla 4.3 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la motivación percibida por los padres en el clima familiar, y la Figura 4.3, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la figura, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la motivación de cara a realizar actividades con sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .125$)

Tabla 4.3. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres. Escala de motivación.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	3.131	1	3.131	7.687	.007	.115
	Ocasión * condición	3.444	1	3.444	8.456	.005	.125
	Error (ocasión)	24.031	59	.407			
Inter-sujetos	Condición	4.184	1	4.184	4.427	.040	.070
	Error	55.768	59	.945			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
Control		4.18	.67	4.16	.70		
Experimental		3.43	1.00	4.13	.73		

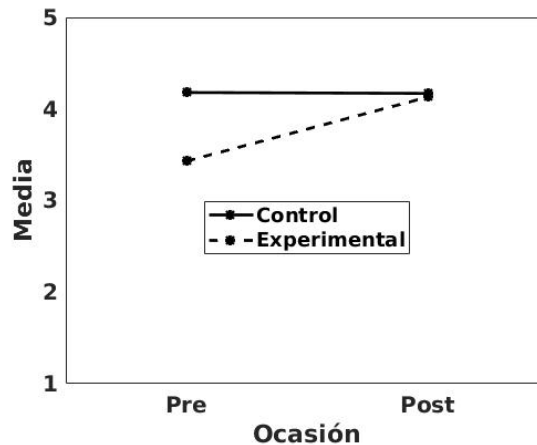


Figura 4.3. Medias cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Motivación

Escala 2. Control. La Tabla 4.4 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el control percibido por los padres en el clima familiar, y la Figura 4.4, la representación de las medias.

Tabla 4.4. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres. Escala de Control.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.837	1	.837	1.522	.222	.025
	Ocasión * condición	3.809	1	3.809	6.927	.011	.105
	Error (ocasión)	32.446	59	.550			
Inter-sujetos	Condición	.020	1	.020	.018	.893	.000
	Error	64.133	59	1.087			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	2.88	1.01	2.68	.96		
	Experimental	2.47	.89	3.03	.83		

El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura X, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el control del comportamiento de sus hijos y el cambio se ha producido en la dirección esperada, pero la varianza explicada no es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .105$)

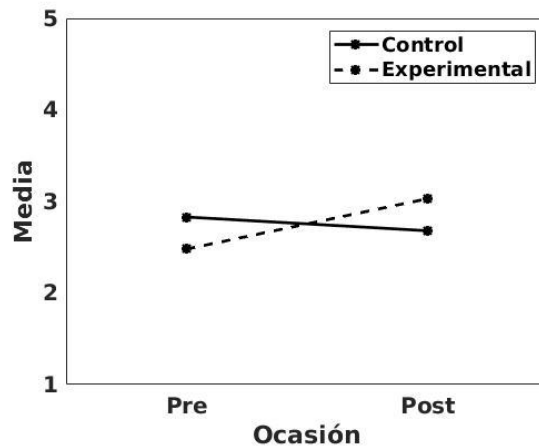


Figura 4.4. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Control

Escala 3. Cooperación. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.5, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la cooperación en el clima familiar y el cambio se ha producido en la dirección esperada. Sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

Tabla 4.5. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres. Escala de Cooperación.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	50.052	1	50.052	163.681	.000	.735
	Ocasión * condición	.587	1	.587	1.920	.171	.032
	Error (ocasión)	18.041	59	.306			
Inter-sujetos	Condición	1.361	1	1.361	2.923	.093	.047
	Error	27.475	59	.466			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	2.50	.36	3.71	.91		
	Experimental	2.57	.62	4.08	.53		

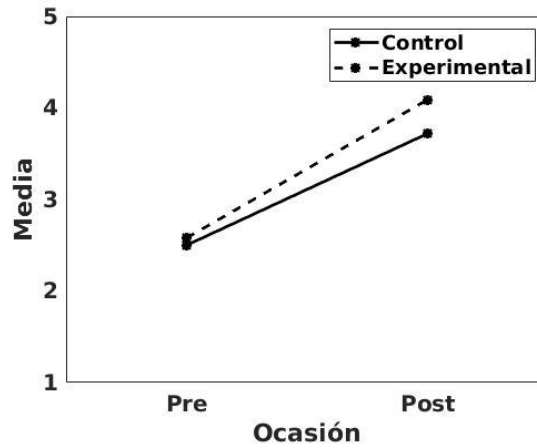


Figura 4.5. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Cooperación.

Escala 4. Pensamiento positivo. La Tabla 4.6 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el pensamiento positivo percibido por los padres en el clima familiar, y la Figura 4.6, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura X, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la pérdida de motivación de cara a realizar actividades con sus hijos. El cambio se ha producido en la dirección esperada y la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .129$)

Tabla 4.6. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres. Escala de Pensamiento Positivo.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.769	1	2.769	7.907	.007	.118
	Ocasión * condición	3.064	1	3.064	8.750	.004	.129
	Error (ocasión)	20.663	59	.350			
Inter-sujetos	Condición	.684	1	.684	1.600	.211	.026
	Error	25.235	59	.428			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	3.96	.55	3.95	.57		
	Experimental	3.78	.77	4.44	.50		

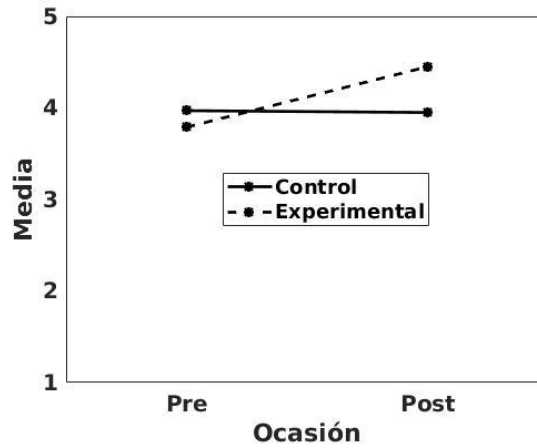


Figura 4.6. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Pensamiento Positivo.

Escala 5. Actitud positiva. La Tabla 4.7 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la actitud positiva percibida por los padres en el clima familiar, y la Figura 4.7, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.7, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la actitud positiva con sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada y la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .14$)

Tabla 4.7. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres. Escala de Actitud Positiva

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.874	1	1.874	8.712	.005	.129
	Ocasión * condición	2.118	1	2.118	9.846	.003	.143
	Error (ocasión)	12.692	59	.215			
Inter-sujetos	Condición	.448	1	.448	1.037	.313	.017
	Error	25.485	59	.432			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	4.13	.62	4.11	.48		
	Experimental	3.72	.66	4.26	.46		

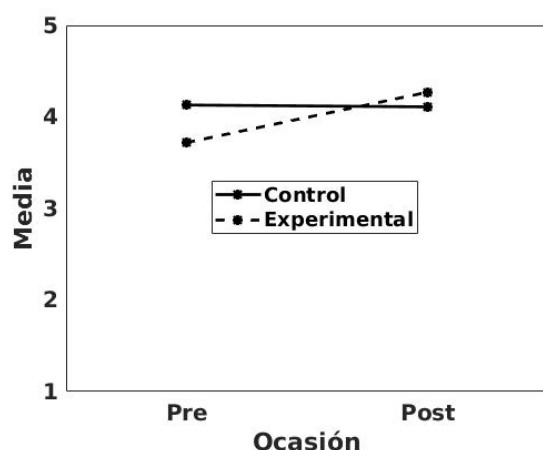


Figura 4.7. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Padres: Escala de Actitud Positiva.

B) Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento frente a los problemas de conducta de los hijos. (CAF-PC)

Escala 1. Autoculpa. La Tabla 4.8 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la autoculpa percibida por los padres en el afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta de los hijos, y la Figura 4.8, la representación de las medias.

Tabla 4.8. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Autoculpa.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.857	1	1.857	5.254	.025	.082
	Ocasión * condición	3.871	1	3.871	10.954	.002	.157
	Error (ocasión)	20.852	59	.353			
Inter-sujetos	Condición	1.185	1	1.185	2.338	0.132	0.038
	Error	29.906	59	0.507			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	3.05	.57	3.16	.46		
	Experimental	3.21	.68	2.57	.73		

El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.8, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la autculpa con sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .15$)

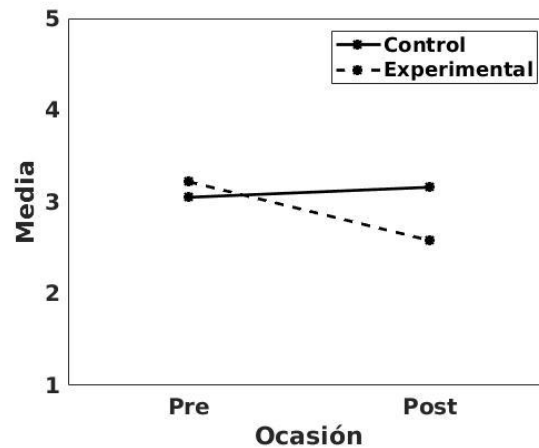


Figura 4.8. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Autoculpa.

Escala 2. Impulsividad. La Tabla 4.9 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la impulsividad, y la Figura 4.9, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.9, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la impulsividad de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

Tabla 4.9. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Impulsividad.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.754	1	.754	4.268	.043	.067
	Ocasión * condición	.273	1	.273	1.546	.219	.026
	Error (ocasión)	10.424	59	.177			
Inter-sujetos	Condición	.142	1	.142	.552	.461	.009
	Error	15.222	59	.258			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.18	.46	3.11	.47
Experimental	3.21	.49	2.94	.42

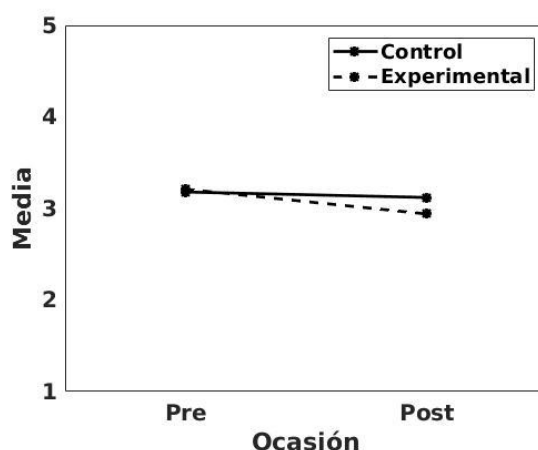


Figura 4.9. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Impulsividad

Escala 3. Rumiación. La Tabla 4.10 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la rumiación, y la Figura 4.10, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.10, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la rumiación de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio no se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

Tabla 4.10. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Rumiación

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.194	1	.194	.776	.382	.013
	Ocasión * condición	.376	1	.376	1.505	.225	.025
	Error (ocasión)	14.753	59	.250			
Inter-sujetos	Condición	4.372	1	4.372	8.500	.005	.126
	Error	30.346	59	.514			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.98	0.66	2.95	0.74
Experimental	3.26	0.67	3.47	0.44

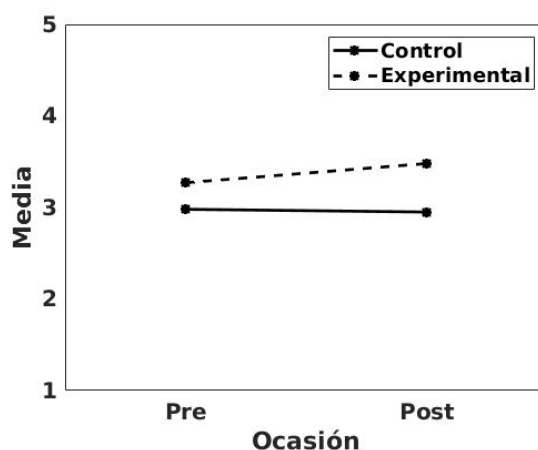


Figura 4.10. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Rumiación

Escala 4. Aislamiento. La Tabla 4.11 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el Aislamiento, y la Figura 4.11, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.11, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el aislamiento de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

Tabla 4.11. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Aislamiento.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.044	1	.044	.158	.692	.003
	Ocasión * condición	.088	1	.088	.315	.577	.005
	Error (ocasión)	16.413	59	.278			
Inter-sujetos	Condición	1.086	1	1.086	1.994	.163	.033
	Error	32.139	59	.545			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.41	.55	2.43	.58
Experimental	2.67	.66	2.57	.68

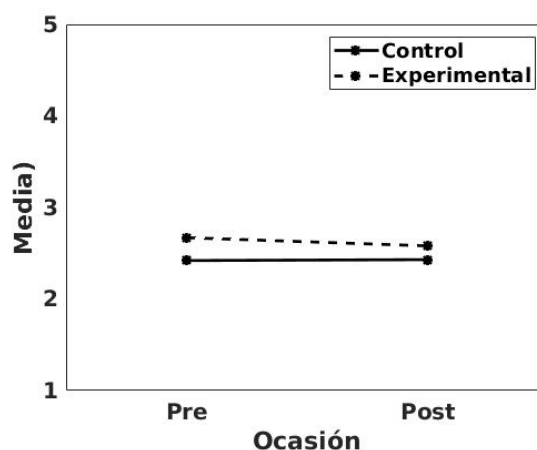


Figura 4.11. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Aislamiento.

Escala 5. Relajación. La Tabla 4.12 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la relajación percibida por los padres en el afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta de los hijos, y la Figura 4.12, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.12, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la relajación con sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección

esperada, la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .11$).

Tabla 4.12. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Relajación.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.376	1	1.376	3.24	0.077	0.052
	Ocasión * condición	3.161	1	3.161	7.443	0.008	0.112
	Error (ocasión)	25.058	59	0.425			
Inter-sujetos	Condición	1.396	1	1.396	1.704	0.197	0.028
	Error	48.324	59	0.819			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.05	0.69	2.93	0.68
Experimental	2.93	0.73	3.50	0.91

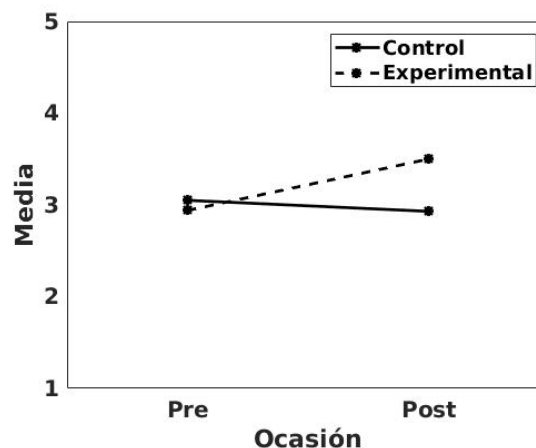


Figura 4.12. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Relajación.

Escala 6. Esperar. La Tabla 4.13 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la estrategia de afrontamiento esperar percibida por los padres en el afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta de los hijos, y la Figura 4.13, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo.

Tabla 4.13. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Esperar.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.164	1	2.164	4.013	0.05	0.064
	Ocasión * condición	3.301	1	3.301	6.12	0.01	0.094
	Error (ocasión)	31.823	59	0.539			
Inter-sujetos	Condición	2.134	1	2.134	1.998	.163	.033
	Error	62.998	59	1.068			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.81	0.75	2.75	0.77
Experimental	2.74	0.798	3.38	1.08

Como puede verse en la Figura 4.13, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la estrategia esperar con sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .09$).

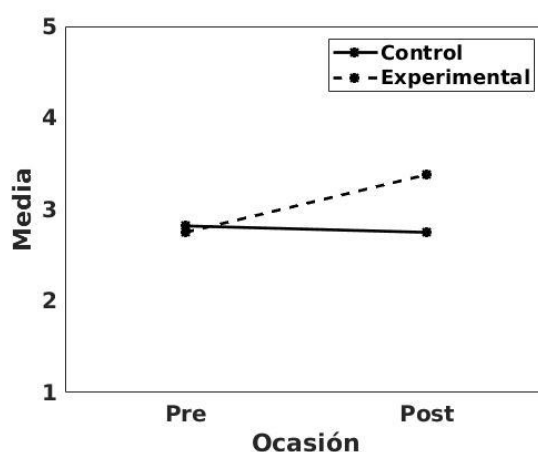


Figura 4.13. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Esperar.

Escala 7. Pensamiento Alegre. La Tabla 4.14 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el Pensamiento Alegre, y la Figura 4.14, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.14. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Pensamiento Alegre.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	0.517	1	0.517	2.473	0.121	0.04
	Ocasión * condición	0.298	1	0.298	1.427	0.237	0.02
	Error (ocasión)	12.325	59	0.209			
Inter-sujetos	Condición	.273	1	.273	.682	.412	.011
	Error	23.647	59	.401			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.15	.48	3.11	.52
Experimental	3.15	.62	2.91	.51

Como puede verse en la Figura 4.14, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el pensamiento alegre de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio no se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

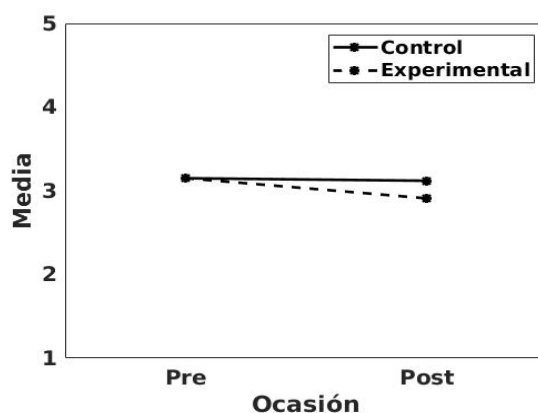


Figura 4.14. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Pensamiento Alegre.

Escala 8. Evitar pensar. La Tabla 4.15 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el evitar pensar, y la Figura 4.15, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.15. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Evitar Pensar

Pensar							
Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.045	1	.045	.133	.717	.002
	Ocasión * condición	.002	1	.002	.005	.946	.000
	Error (ocasión)	20.162	59	.342			
Inter-sujetos	Condición	.566	1	.566	1.161	.286	.019
	Error	28.778	59	.488			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
Control		3.06	0.73	3.03	0.68		
Experimental		3.21	0.68	3.17	0.52		

Como puede verse en la Figura 4.15, los participantes del grupo experimental no han cambiado en mayor medida la percepción sobre el aislamiento de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

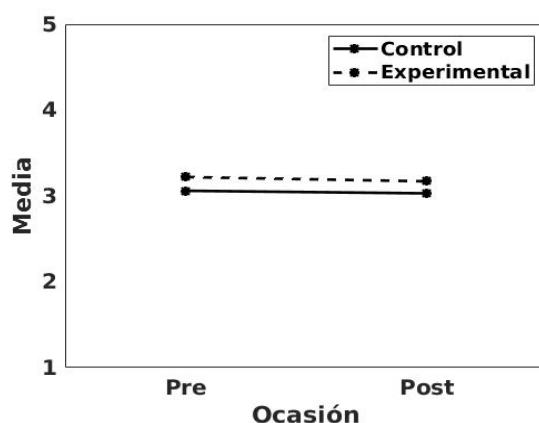


Figura 4.15. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Evitar Pensar.

Escala 9. Reintentar. La Tabla 4.16 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención la estrategia de afrontamiento Reintentar, y la Figura 4.16, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.16. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. (Reintentar)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.941	1	1.941	4.423	0.04	0.07
	Ocasión * condición	1.489	1	1.489	3.394	0.07	0.054
	Error (ocasión)	25.891	59	0.439			
Inter-sujetos	Condición	.072	1	.072	.110	.741	.002
	Error	38.442	59	.652			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.2	0.65	3.23	0.57
Experimental	3.01	0.79	3.52	0.78

Como puede verse en la Figura 4.16, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el reintentar de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada se queda rozando los niveles de significatividad. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .07$)

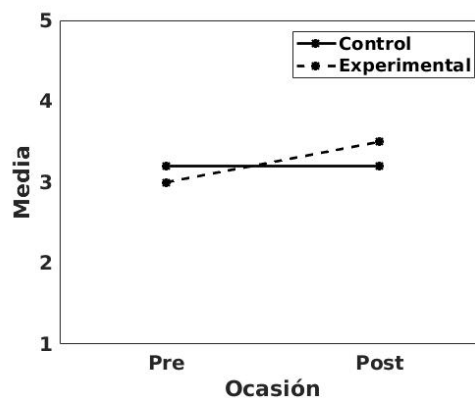


Figura 4.16. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Reintentar.

Escala 10. Solucionar Problema. La Tabla 4.17 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la estrategia de afrontamiento Solucionar Problemas, y la Figura 4.17, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.17. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Solucionar Problemas

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.301	1	.301	2.339	.132	.038
	Ocasión * condición	.214	1	.214	1.660	.203	.027
	Error (ocasión)	7.606	59	.129			
Inter-sujetos	Condición	.055	1	.055	.292	.591	.005
	Error	11.163	59	.189			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.81	0.38	2.8	0.39
Experimental	2.95	0.43	2.75	0.36

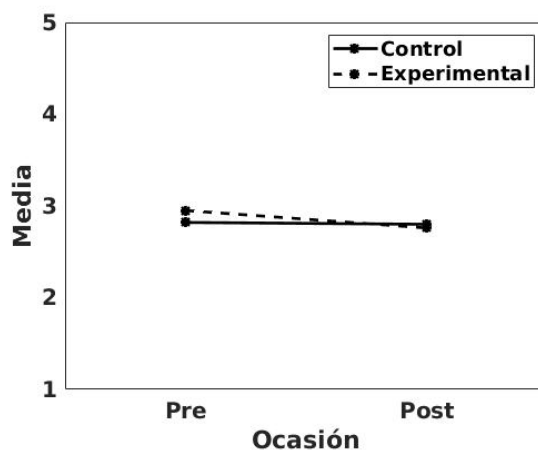


Figura 4.17. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Solucionar Problemas.

Escala 11. Búsqueda de Ayuda. La Tabla 4.18 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la búsqueda de ayuda, y la Figura 4.18, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.18. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Es cala de Búsqueda de Ayuda.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.056	1	.056	.249	.620	.004
	Ocasión * condición	.012	1	.012	.054	.818	.001
	Error (ocasión)	13.221	59	.224			
Inter-sujetos	Condición	.017	1	.017	.031	.860	.001
	Error	32.283	59	.547			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.43	0.65	2.5	0.79
Experimental	2.47	0.62	2.50	0.48

Como puede verse en la Figura 4.18, los participantes del grupo experimental no han cambiado en mayor medida la percepción sobre la búsqueda de ayuda de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

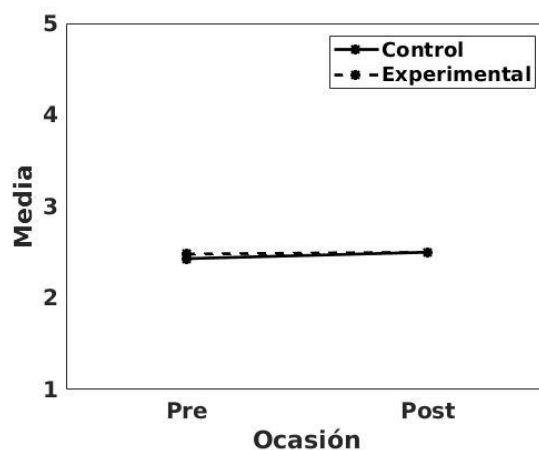


Figura 4.18. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos: Escala de Búsqueda de ayuda.

Escala 12. Pensamiento positivo. La Tabla 4.19 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el pensamiento positivo percibido por los padres en el afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta de los hijos, y la Figura 4.19,

la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.19, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el pensamiento positivo, el cambio se ha producido en la dirección esperada y la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .078$).

Tabla 4.19. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. Escala de Pensamiento Positivo

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.243	1	1.243	5.010	.029	.078
	Ocasión * condición	1.659	1	1.659	6.683	.012	.102
	Error (ocasión)	14.642	59	.248			
Inter-sujetos	Condición	.461	1	.461	1.156	.287	.019
	Error	23.508	59	.398			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.18	.41	3.21	.46
Experimental	3.30	.60	2.83	.63

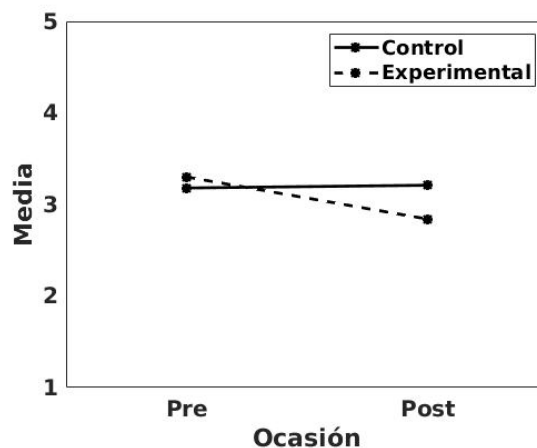


Figura 4.19. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Escala de Pensamiento Positivo.

Escala 13. Autorregulación Negativa de las Emociones. La Tabla 4.20 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el bloque de estrategias de afrontamiento negativo, y la Figura 4.20, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.20,

los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre las estrategias de afrontamiento negativo de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada se queda rozando los niveles de significatividad. No obstante, el tamaño del efecto es moderado ($\eta^2 = .039$).

Tabla 4.20. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Autorregulación Negativa de las emociones.

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.250	1	.250	2.390	.127	.039
	Ocasión * condición	.295	1	.295	2.821	.098	.046
	Error (ocasión)	6.173	59	.105			
Inter-sujetos	Condición	.174	1	.174	1.081	.303	.018
	Error	9.485	59	.161			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.90	.086	2.91	.077
Experimental	3.09	.060	2.89	.054

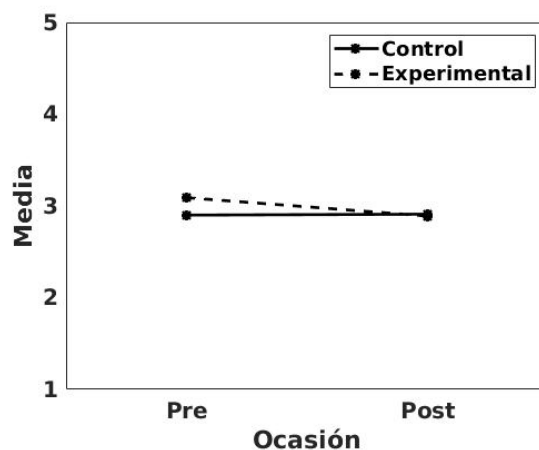


Figura 4.20. Medias Cuestionario de Afrontamiento: Autorregulación negativa de las emociones.

Escala 14. Autorregulación Positiva de las Emociones. La Tabla 4.21 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el bloque de estrategias de afrontamiento positivo, y la Figura 4.21, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.21. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. (Autorregulación Positiva de las emociones)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.183	1	.183	1.000	.321	.017
	Ocasión * condición	.566	1	.566	3.088	.084	.050
	Error (ocasión)	10.812	59	.183			
Inter-sujetos	Condición	.515	1	.515	1.581	.214	.026
	Error	19.231	59	.326			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.02	.10	2.95	.119
Experimental	3.01	.074	3.24	.083

Como puede verse en la Figura 4.21, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre las estrategias de afrontamiento positivo de cara al manejo de los problemas de conducta de sus hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada se queda rozando los niveles de significatividad. No obstante, el tamaño del efecto es estadísticamente significativo pero débil ($\eta^2 = .017$)

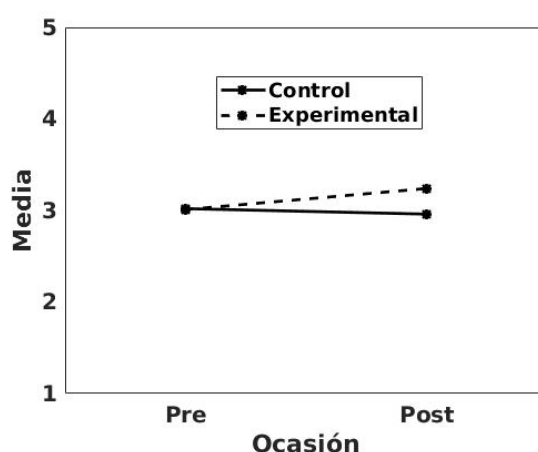


Figura 4.21. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés: Autorregulación Positiva de las Emociones

Escala 15. Afrontamiento centrado en el problema. La Tabla 4.22 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la búsqueda de ayuda, y la Figura 4.22, la

representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.22. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Afrontamiento del Estrés generado por los problemas de conducta de los hijos. (Afrontamiento Centrado en el Problema)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	7.559	1	7.559	.001	.980	.000
	Ocasión * condición	.026	1	.026	.212	.647	.004
	Error (ocasión)	7.105	59	.120			
Inter-sujetos	Condición	.000	1	.000	.001	.981	.000
	Error	13.202	59	.224			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.90	.088	2.93	.097
Experimental	2.93	.061	2.90	.068

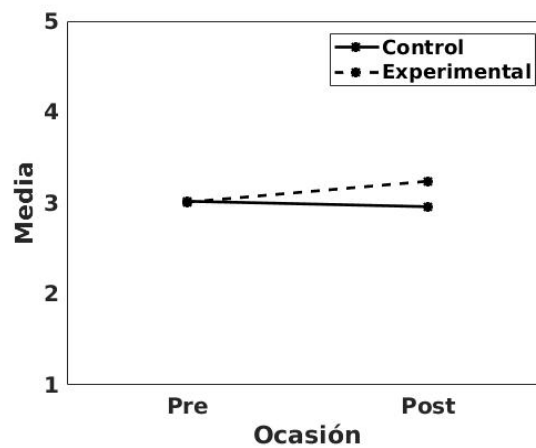


Figura 4.22. Medias Cuestionario de Afrontamiento del Estrés. (Afrontamiento Centrado en el Problema)

C) Cuestionario Cambio general percibido en la competencia parental. (PSOC)

La Tabla 4.23 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención competencia parental, y la Figura 4.23, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.23. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Sentido de Competencia Parental. (PSOC)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	0.039	1	0.039	0.26	0.612	0.004
	Ocasión * condición	0.012	1	0.012	0.082	0.776	0.001
	Error (ocasión)	8.83	59	0.15			
Inter-sujetos	Condición	0.413	1	0.413	2.102	0.152	0.034
	Error	11.6	59	0.197			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.98	.43	3.04	.39
Experimental	3.12	.42	3.14	.411

Como puede verse en la Figura 4.23, los participantes del grupo experimental no han cambiado en mayor medida la percepción sobre la competencia parental, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

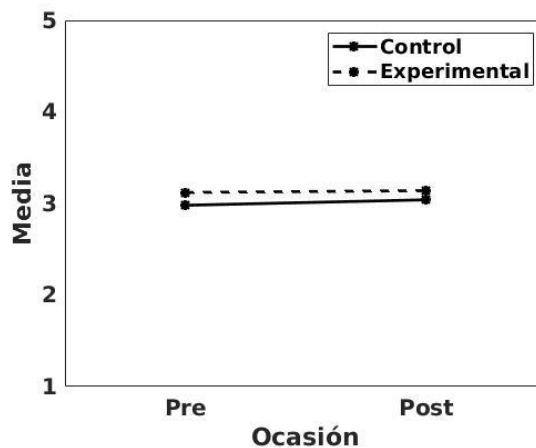


Figura 4.23. Medias Cuestionario de Competencia Parental (PSOC)

Evaluación del impacto subjetivo

A) Escala Breve de Resiliencia.

La Tabla 4.24 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la resiliencia, y la Figura 4.24, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.24. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: resiliencia

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	5.668	1	5.668	23.896	0	0.288
	Ocasión * condición	0.546	1	0.546	2.301	0.135	0.038
	Error (ocasión)	13.994	59	0.237			
Inter-sujetos	Condición	0.837	1	0.837	2.224	0.141	0.036
	Error	22.196	59	0.376			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.77	0.31	3.09	0.78
Experimental	2.80	0.43	3.41	0.61

Como puede verse en la Figura 4.24, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la resiliencia, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

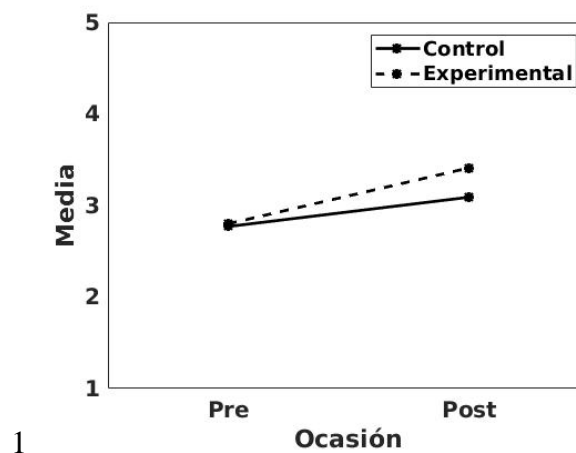


Figura 4.24. Medias Escala Breve de Resiliencia (Smith)

B) Escala breve de Resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos.

La Tabla 4.25 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos, y la Figura 4.25, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.25. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (BRS-PC)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	0.607	1	0.607	1.139	0.29	0.019
	Ocasión * condición	0.677	1	0.677	1.268	0.265	0.021
	Error (ocasión)	31.473	59	0.533			
Inter-sujetos	Condición	0	1	0	0	0.983	0
	Error	43.364	59	0.735			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.15	0.20	2.98	0.14
Experimental	3.14	0.14	3.29	0.10

Como puede verse en la Figura 4.25, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

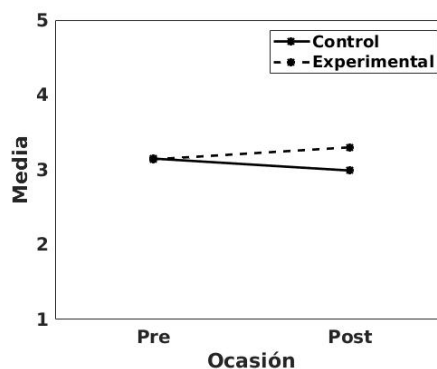


Figura 4.25. Medias Cuestionario de Resiliencia frente a los Problemas de Conducta de los Hijos (BRS-PC)

C) Escala de Satisfacción con la vida. (SLWS)

La Tabla 4.26 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la satisfacción con la vida percibida por los padres, y la Figura 4.26, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.26. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Escala de Satisfacción con la vida (SLWS)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.415	1	.415	1.165	.285	.019
	Ocasión * condición	.485	1	.485	1.360	.248	.023
	Error (ocasión)	21.029	59	.356			
Inter-sujetos	Condición	.096	1	.096	.112	.739	.002
	Error	50.777	59	.861			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.85	0.94	3.84	0.95
Experimental	3.77	0.83	4.03	0.48

Como puede verse en la Figura 4.26, los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la satisfacción con la vida, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza explicada no es significativa.

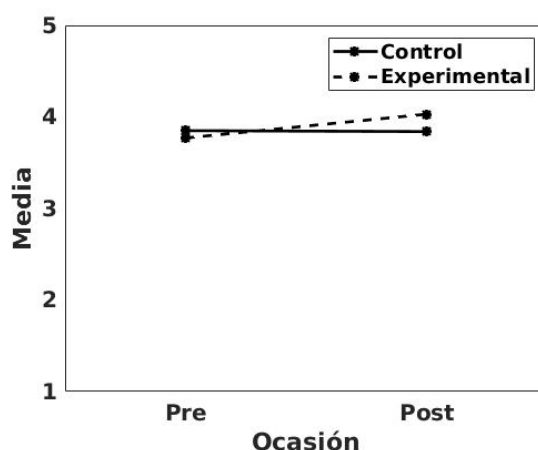


Figura 4.26. Medias Cuestionario de Satisfacción con la vida (SLWS)

D) Cuestionario de estrés parental.

La Tabla 4.27 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en estrés parental, y la Figura 4.27, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.27, los participantes del grupo experimental no han cambiado en mayor medida la percepción sobre el estrés parental y la varianza explicada no es significativa.

Tabla 4.27. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de Estrés Parental

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.009	1	.009	.098	.755	.002
	Ocasión * condición	.000	1	.000	.003	.953	.000
	Error (ocasión)	5.286	59	.090			
Inter-sujetos	Condición	.022	1	.022	.220	.641	.004
	Error	5.887	59	.100			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	3.51	0.36	3.49	0.35
Experimental	3.54	0.27	3.52	0.28

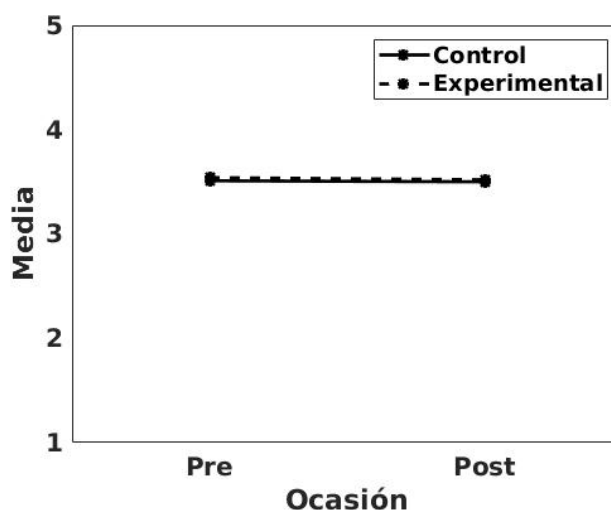


Figura 4.27. Medias Cuestionario de Estrés Parental

E) Cuestionario de ansiedad estado-rasgo. (STAI)

Escala 1. Ansiedad Estado. La Tabla 4.28 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en los niveles de ansiedad, y la Figura 4.28, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura X, los participantes del grupo experimental no han cambiado los niveles de ansiedad estado.

Tabla 4.28. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario STAI

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.008	1	.008	.320	.574	.005
	Ocasión * condición	.003	1	.003	.107	.745	.002
	Error (ocasión)	1.566	59	.027			
Inter-sujetos	Condición	.006	1	.006	.235	.629	.004
	Error	1.449	59	.025			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	1.27	.14	1.28	.13
Experimental	1.24	.17	1.27	.16

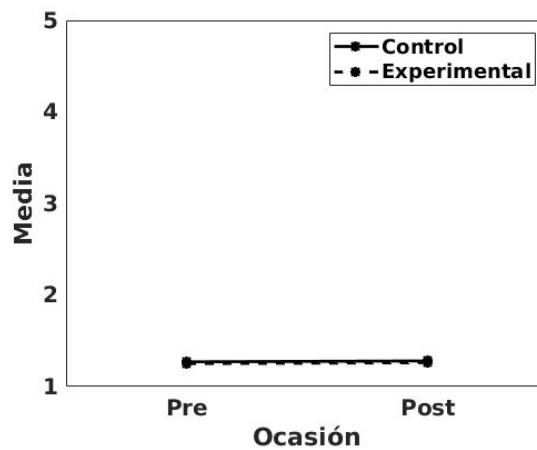


Figura 4.28. Medias Cuestionario de Ansiedad: Escala STAI-Estado.

Escala 2. Ansiedad Rasgo. La Tabla 4.29 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en los niveles de ansiedad, y la Figura 4.29, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición se queda rozando los niveles de significación. Como puede verse en la Figura 4.29, los participantes del grupo experimental han cambiado los niveles de ansiedad rasgo. No obstante, el tamaño del efecto ($\eta^2 = .12$) es moderado

Tabla 4.29. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario STAI

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.160	1	.160	4.057	.049	.064
	Ocasión * condición	.323	1	.323	8.202	.006	.122
	Error (ocasión)	2.321	59	.039			
Inter-sujetos	Condición	1.194	1	1.194	34.507	.000	.369
	Error	2.042	59	.035			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	1.50	.18	1.53	.18
Experimental	1.39	.22	1.21	.16

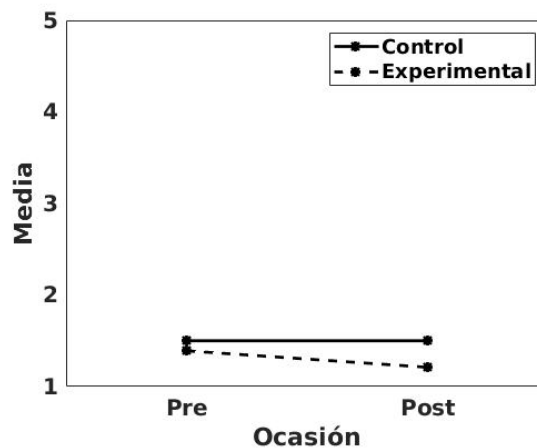


Figura 4.29. Medias Cuestionario de Ansiedad: Escala STAI-Rasgo.

F) Cuestionario de depresión de Beck. (BDI).

La Tabla 4.30 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en los niveles de depresión, y la Figura 4.30, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.30, los padres participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida los niveles de depresión, el cambio se ha producido en la dirección esperada, la varianza explicada es significativa. No obstante, el tamaño del efecto es estadísticamente significativo pero débil ($\eta^2 = .019$).

Tabla 4.30. Resumen del ANOVA. Variable dependiente:

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	0.698	1	0.698	6.79	0.012	0.103
	Ocasión * condición	1.454	1	1.454	14.143	.000	0.193
	Error (ocasión)	6.067	59	0.103			
Inter-sujetos	Condición	3.05	1	3.05	32.357	0	0.354
	Error	5.561	59	0.094			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	0.60	0.36	0.67	0.32
Experimental	0.50	0.38	0.10	0.17

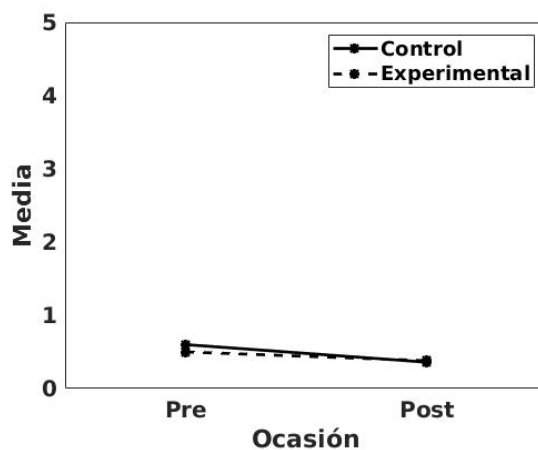


Figura 4.30. Medias Cuestionario de Depresión (BDI)

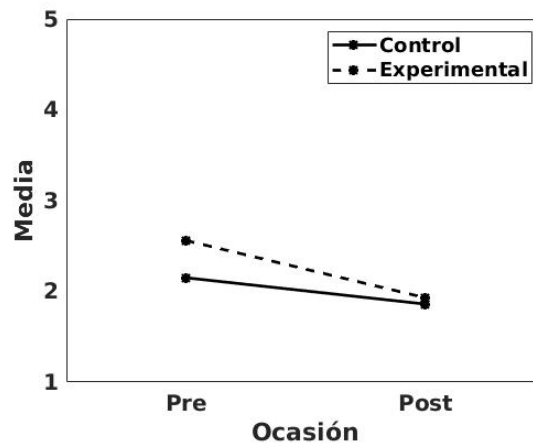
G) Percepción de del grado de problemas de conducta de los hijos.

Los problemas de comportamiento en la familia se han tratado como una categoría. Un análisis factorial previo recoge que este factor explica el 65 % de la varianza. Esto se ha evaluado con el Cuestionario Epidemiológico (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017) La tabla X recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la percepción de los padres sobre los problemas de conducta de los hijos en el ámbito familiar, y la Figura 4.31, la representación de las medias. Tal y como se observa en la tabla, el efecto de la interacción ocasión x condición no ha resultado significativo.

Tabla 4.31. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario de percepción de los problemas de conducta.

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	p	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	5.601	1.000	5.601	17.739	.000	.231
	Ocasión * condición	.784	1.000	.784	2.482	.121	.040
	Error (ocasión)	18.630	59.000	.316			
Inter-sujetos	Condición	1.552	1	1.552	2.034	.159	.033
	Error	45.020	59	.763			

Estadísticos descriptivos				
	Antes		Después	
	Media	Dt	Media	Dt
Control	2.15	.61	1.86	.59
Experimental	2.56	.83	1.93	.75



Evaluación del impacto externo

Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (CFGH-H)

Escala 1. Paciencia. La Tabla 4.32 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la Paciencia percibida por los hijos en el clima familiar, y la Figura 4.32, la representación de las medias.

Tabla 4.32. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Paciencia)

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	1.561	1	1.561	4.734	.034	.074
	Ocasión * condición	.381	1	.381	1.155	.287	.019
	Error (ocasión)	19.459	59	.330			
Inter-sujetos	Condición	.347	1	.347	.921	.341	.015
	Error	22.260	59	.377			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	4.06	.58	4.42	.62		
	Experimental	4.29	.57	4.41	.60		

El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.32, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre la paciencia con la que los tratan sus padres, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza no es significativa.

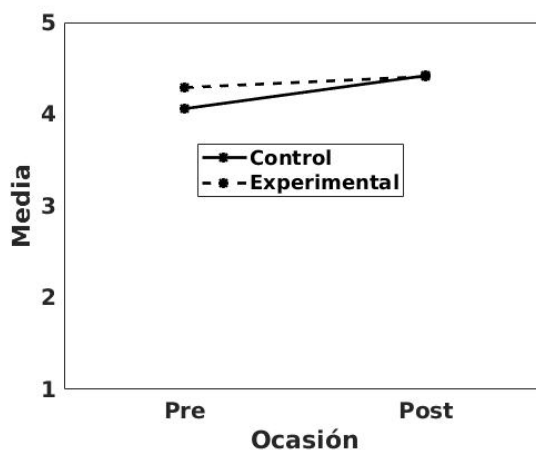


Figura 4.32. Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos : Escala Paciencia.

Escala 2. Actitud Positiva. La Tabla 4.33 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la Actitud Positiva percibida por los hijos en el clima familiar, y la Figura 4.33, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.33, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado la percepción sobre la actitud positiva con la que los tratan sus padres, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza no es significativa.

Tabla 4.33. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Actitud Positiva)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.549	1	2.549	11.507	0.001	0.163
	Ocasión * condición	0.09	1	0.09	0.407	0.526	0.007
	Error (ocasión)	13.071	59	0.222			
Inter-sujetos	Condición	6.75	1	6.75	.000	.992	.000
	Error	35.481	59	.601			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
Control		3.91	0.46	4.16	0.50		
Experimental		3.85	0.74	4.21	0.65		

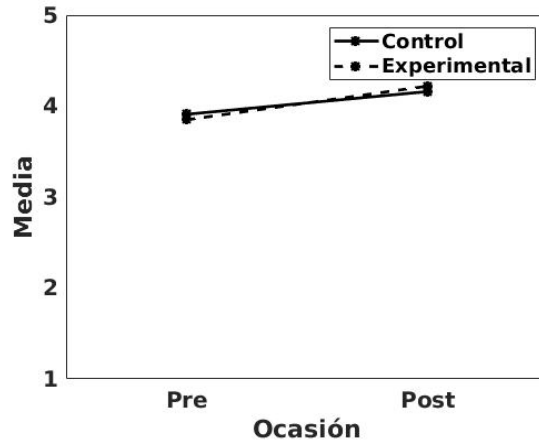


Figura 4.33. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos: Escala Actitud Positiva

Escala 3. Chillidos. La Tabla 4.34 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en los Chillidos percibida por los hijos en el clima familiar, y la Figura 4.34, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.34, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre los chillidos con la que los tratan sus padres, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza no es significativa.

Tabla 4.34. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Chillidos)

Fuente de variación		S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.380	1	2.380	4.820	.032	.076
	Ocasión * condición	.256	1	.256	.518	.474	.009
	Error (ocasión)	29.140	59	.494			
Inter-sujetos	Condición	1.707	1	1.707	1.468	.230	.024
	Error	68.584	59	1.162			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
Control		3.13	.79	2.93	.87		
Experimental		2.97	.89	2.58	.99		

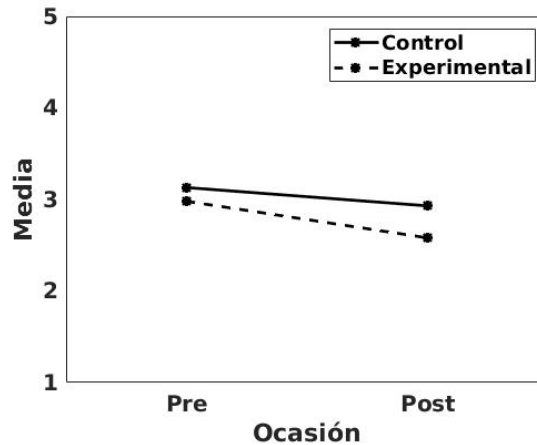


Figura 4.34. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos: Escala Chillidos.

Escala 4. Razonamiento. La Tabla 4.35 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en el Razonamiento Vs Castigo percibido por los hijos en el clima familiar, y la Figura 4.35, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo. Como puede verse en la Figura 4.35, los hijos de los participantes del grupo experimental han cambiado en mayor medida la percepción sobre el Razonamiento vs Castigo con la que los tratan sus padres, el cambio se ha producido en la dirección esperada, sin embargo, la varianza no es significativa.

Tabla 4.35. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Razonamiento)

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	.824	1	.824	3.081	.084	.050
	Ocasión * condición	.365	1	.365	1.365	.247	.023
	Error (ocasión)	15.787	59	.268			
Inter-sujetos	Condición	.551	1	.551	1.202	.277	.020
	Error	27.056	59	.459			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	3.95	.52	4.24	.64		
	Experimental	4.20	.61	4.26	.60		

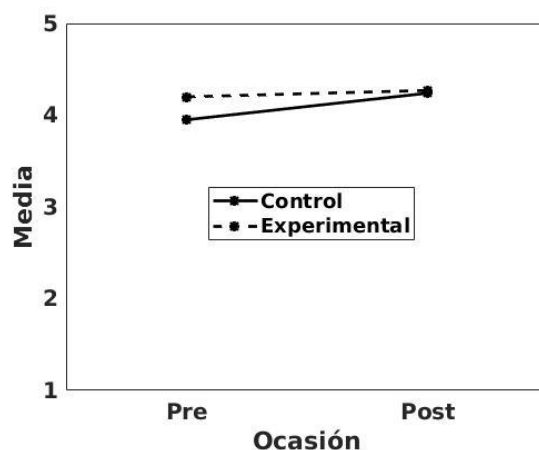


Figura 4.35. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos: Escala : Razonamiento.

Escala 5. Satisfacción de los hijos con el clima familiar. La Tabla 4.36 recoge los resultados del ANOVA sobre el efecto de la intervención en la Satisfacción percibida por los hijos en el clima familiar, y la Figura 4.36, la representación de las medias. El efecto de la interacción ocasión x condición no ha sido significativo.

Tabla 4.36. Resumen del ANOVA. Variable dependiente: Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos. (Satisfacción)

	Fuente de variación	S.C.	gl	MC	F	P	η^2
Intra-sujetos	Ocasión	2.112	1	2.112	6.022	.017	.093
	Ocasión * condición	.036	1	.036	.101	.751	.002
	Error (ocasión)	20.694	59	.351			
Inter-sujetos	Condición	4.031	1	4.031	5.278	.025	.082
	Error	45.057	59	.764			
Estadísticos descriptivos							
		Antes		Después			
		Media	Dt	Media	Dt		
	Control	3.80	.93	4.11	.83		
	Experimental	4.22	.73	4.46	.59		

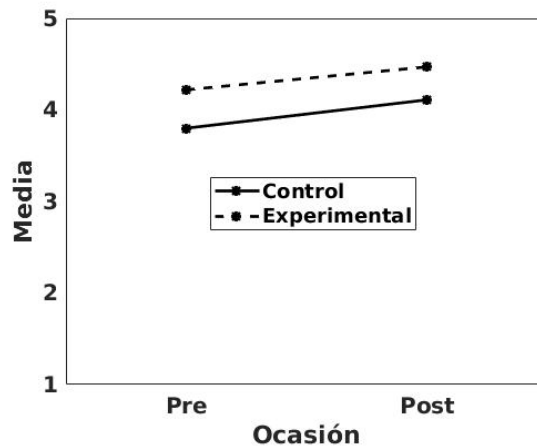


Figura 4.36. Medias Cuestionario Clima Familiar Percibido por los Hijos: Escala Satisfacción.

Evaluación de la percepción de la calidad del programa.

En el programa *¡Supérate: no tires la toalla!*, las puntuaciones de satisfacción se han agrupado en cuatro grandes apartados: 1) satisfacción general con la calidad del programa y lo aprendido, 2) satisfacción con la forma de enseñar 3) satisfacción con las técnicas utilizadas y 4) satisfacción específica con cada sesión. En todos los casos las variables se evalúan en una escala de cinco puntos, desde 1 (*muy malo*) a 5 (*muy bueno*).

A) Satisfacción general con el programa.

El primer apartado evalúa la satisfacción general con el programa en cuatro facetas. Los resultados de las respuestas en relación con cada faceta se presentan en la Figura 4.37. Como puede verse y como se expone a continuación, la satisfacción de los padres con cada una de las facetas del programa es muy buena: a) Satisfacción con la reducción de los problemas de conducta del hijo ($M= 4.45$, $DT= .53$) b) Satisfacción personal de los padres ($M= 4.60$, $DT= .40$) c) Capacidad para manejar los problemas de conducta del hijo ($M= 4.29$, $DT= .51$) y 4) Recomendación del programa. ($M= 4.92$, $DT= .27$). Tal y como podemos ver reflejado en la Figura 4.37

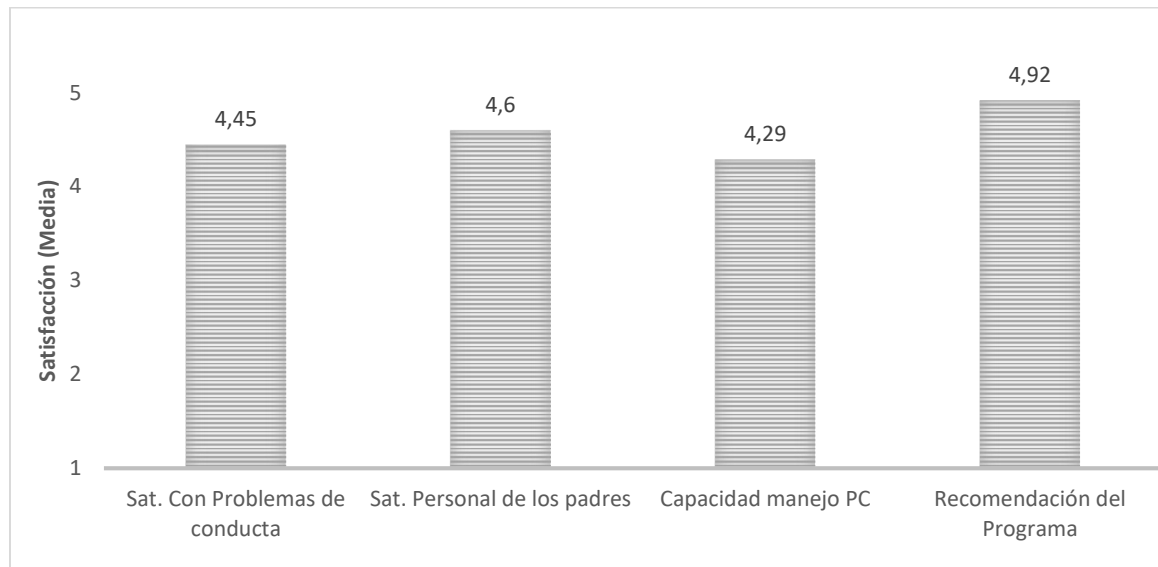


Figura 4.37. Satisfacción general con las principales facetas del programa.

B) Satisfacción con la forma de enseñar

En cuanto a la *forma de enseñar*, los resultados se muestran en la Figura 4.38. Los participantes la han valorado bien tanto globalmente ($M= 4.63$, $DT= .36$), como cada una de sus características específicas: a) las explicaciones de las sesiones con una puntuación ($M= 4.82$, $DT= .39$) b) los materiales utilizados ($M= 4.61$, $DT= .59$) c) la forma de iniciar las sesiones ($M= 4.71$, $DT=.46$) d) la forma de cerrar las sesiones ($M= 4.76$, $DT=.43$) e) la tarea propuesta para casa ($M= 4.66$, $DT= .58$) y los materiales de recuerdo ($M= 4.79$, $DT=.47$).

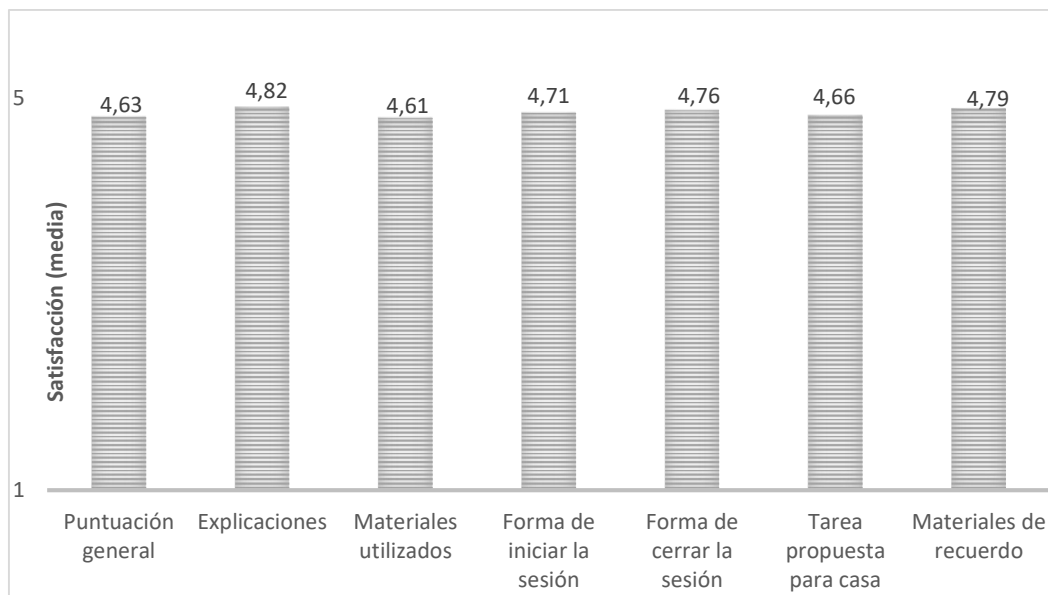


Figura 4.38. Satisfacción general con la forma de enseñar del programa.

C) Satisfacción con la calidad de las técnicas enseñadas

La Figura 4.39 recoge la valoración de cada una de las estrategias enseñadas tanto para manejar la conducta de los hijos como para afrontar el estrés generado por la misma. Como puede comprobarse y como se indica a continuación, la valoración ha sido muy positiva: 1) elogio ($M= 4.84, DT= .37$), 2) técnica del sándwich ($M= 4.55, DT=.55$), 3) escucha activa ($M=4.79, DT= .47$), 4) el uso de los mensajes “yo” ($M= 4.50, DT= .55$) 5) la técnica del tiempo fuera ($M= 4.47, DT= .73$) 6) la técnica de ignorar los comportamientos poco importantes ($M= 4.66, DT= .58$) 7) el uso de los premios ($M= 4.39, DT=.63$) 8) el refuerzo positivo ($M= 4.76, DT= .43$) 9) el establecer normas y límites ($M= 4.71, DT= .61$) 10) la técnica de los cinco minutos de queja ($M= 4.45, DT=.68$) 11) la técnica de resolución de conflictos “yo gano-tú ganas” ($M= 4.47, DT= .64$) 12) el momento especial con mis hijos ($M=4.74, DT= .55$), 13) los ejercicios para trabajar las distintas estrategias de afrontamiento ($M= 4.61, DT= .49$), 14) las meditaciones me han parecido ($M= 4.42, DT= .68$) 15) las reflexiones con el resto del grupo ($M=4.66, DT= .63$) 16) los ejercicios que se han trabajado para mejorar mi bienestar ($M= 4.79, DT= .47$). Por último, la puntuación obtenida con el guía del grupo ha sido ($M= 4.63, DT=.36$)

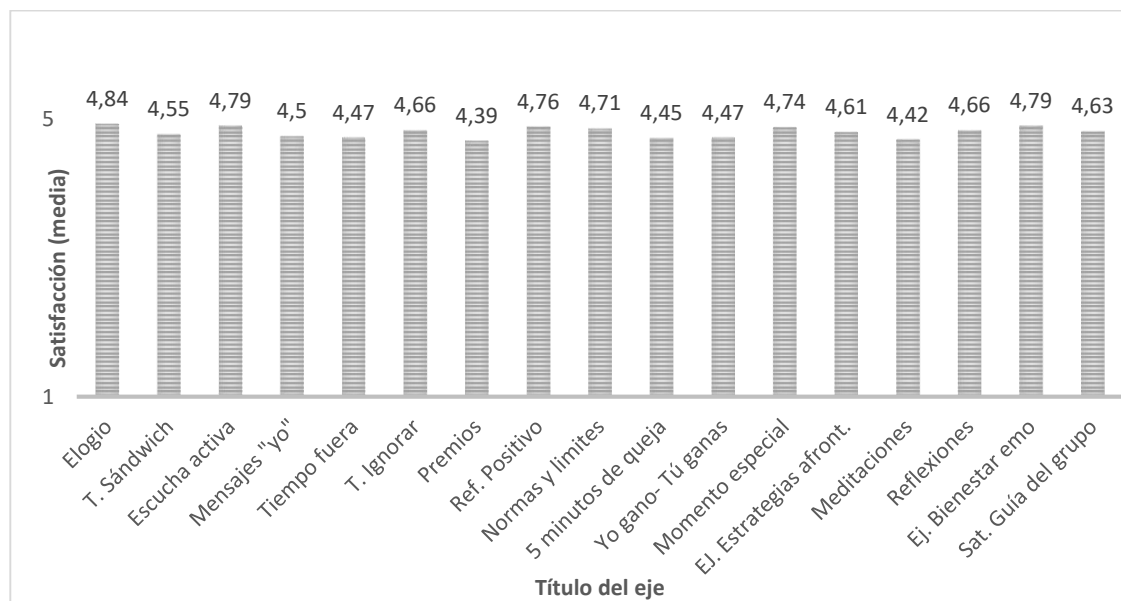


Figura 4.39. Satisfacción general con las principales técnicas utilizadas.

D) Satisfacción con cada sesión

La Figura 4.40 recoge la valoración que las familias han hecho de cada una de las 10 sesiones: Sesión 1 ($M=4.70$, $DT=.40$) sesión 2 ($M=4.70$, $DT=.40$) sesión 3 ($M=4.71$, $DT=.33$) sesión 4 ($M=4.68$, $DT=.39$) sesión 5 ($M=4.61$, $DT=.41$) sesión 6 ($M=4.75$, $DT=.29$) sesión 7 ($M=4.72$, $DT=.35$) sesión 8 ($M=4.84$, $DT=.23$) La puntuación de Satisfacción Total con el programa también fue elevada con una puntuación media de ($M=4.73$, $DT=.19$)

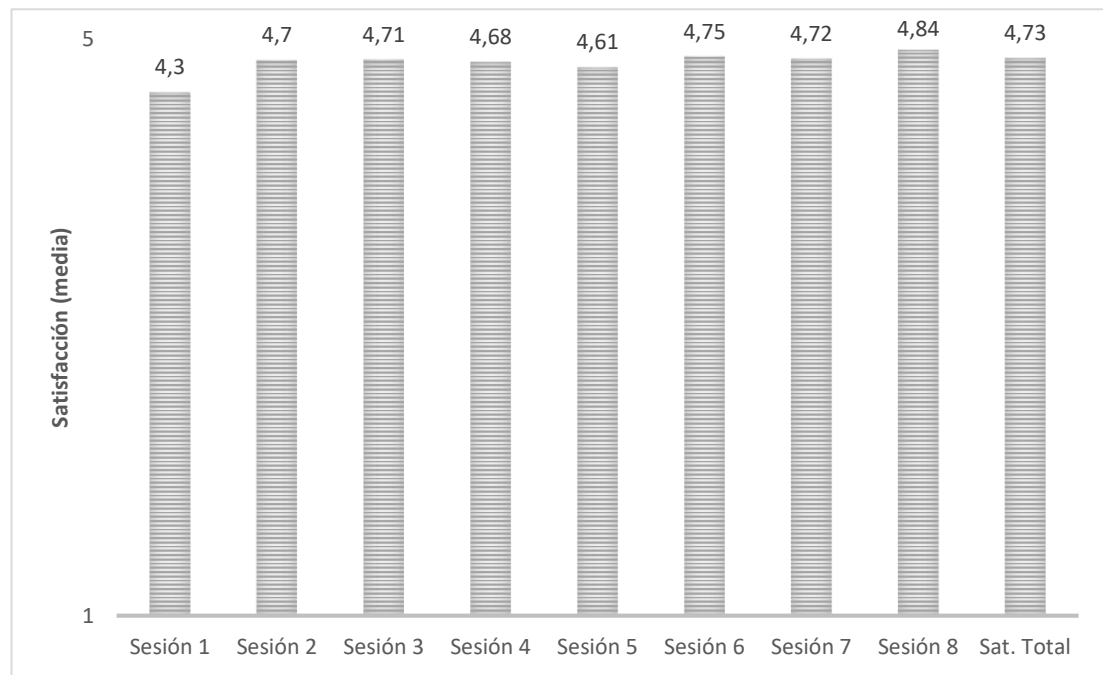


Figura 4.40. Satisfacción específica con las distintas sesiones

Discusión

El objetivo del presente estudio fue comprobar si la aplicación del programa de entrenamiento ¡Supérate: no tires la toalla!, diseñado para promover la mejora de las estrategias de afrontamiento del estrés y las estrategias de manejo de los problemas de conducta de los hijos en la adolescencia y, con ello, el sentido de autoeficacia, facilitaba el aumento de la resiliencia de los padres.

Para conseguir el objetivo señalado, el programa desarrollado incorpora estrategias de manejo de los problemas de comportamiento que habitualmente se incluyen en los programas de entrenamiento de padres con hijos con problemas de conducta (Kaminski et al., 2008) pero, además, entrena estrategias específicas de afrontamiento y autorregulación de las emociones. Otra de las aportaciones del programa es la incorporación de distintas técnicas y tareas para garantizar la aplicación de las pautas trabajadas en las distintas sesiones, para lo cual se emplearon autorregistros y retroalimentación sobre las habilidades enseñadas. Estos métodos que aquí se señalan son poco trabajados habitualmente en los programas de entrenamiento, tal y como ponen de manifiesto algunos estudios de revisión (Lozano y Valero, 2017; Vives-Montero, Cortés-Pendón, López-Rubio y Ascanio, 2017).

Las hipótesis planteadas para este estudio tienen que ver en primer lugar con el aprendizaje de los conocimientos impartidos en el programa, en segundo lugar, con la transferencia de los mismos, en tercer lugar, con su impacto y, finalmente, con la percepción de la calidad del programa y con la satisfacción con el mismo.

En primer lugar, las hipótesis relacionadas con *aprendizaje* sugerían que los conocimientos de los padres sobre las estrategias a utilizar para el manejo de los problemas de comportamiento de los hijos, y los conocimientos sobre cómo manejar el estrés mejorarían de manera significativa. Esta hipótesis se cumple. Tal y como indican los resultados de este estudio, estos conocimientos mejoran tras la aplicación del programa de entrenamiento, puesto que los conocimientos del grupo experimental sobre las pautas de actuación para la mejora de los problemas de comportamiento de los hijos, así como para el manejo de su estrés fueron significativamente superiores a los del grupo de control. Los resultados obtenidos en este estudio son similares a los que se han encontrado en otras publicaciones con otro tipo de programas de entrenamiento para reducir los problemas de conducta de los hijos (Bloomfield y

Kendall, 2012; Borrego y Burrell, 2010, Sanders, Baker y Tuner, 2012; Vives et al., 2017; Wilson, Havighurst y Harley, 2012)

En segundo lugar, con respecto a las hipótesis relacionadas con la *transferencia*, se esperaba que los padres mejoraran el uso de las estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional, como también su percepción del clima familiar. Los resultados muestran que, de todas las estrategias de afrontamiento trabajadas en el programa, solo autoculpabilización, relajación, esperar y pensamiento positivo han mostrado cambios significativos. No obstante, pese a que las estrategias de afrontamiento que los padres utilizan de cara a los problemas de conducta de sus hijos mejoran, los niveles de resiliencia no lo han hecho. Este resultado puede ser debido a la duración de intervención que se ha realizado, ya que es posible que diez sesiones no sean suficientes para abordar de manera completa las distintas estrategias de afrontamiento. En relación, con el clima familiar percibido por los padres, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los cambios son significativos en cuanto a la motivación, el control y el pensamiento positivo en relación con los problemas de conducta de sus hijos. Estos resultados esperanzadores van en línea con los estudios que se han realizado previamente (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez, 2016; Ponzetti, 2016; Robles y Romero, 2011, Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015) en los que se constatan la percepción de control, el incremento de la motivación, pensamiento positivo, autoestima y asertividad tras recibir la formación parental.

En tercer lugar, se esperaba que el programa tuviera un *impacto* en: a) aumento de la competencia parental b) disminución del estrés parental, los niveles de ansiedad y depresión d) la satisfacción con la vida e) el clima familiar percibido por los hijos. Cabe señalar que no se han producido cambios en la dirección esperada en ninguna de las variables anteriormente mencionadas (competencia parental, estrés parental, ansiedad y depresión, la satisfacción con la vida, y el clima familiar percibido por los hijos). Estos resultados pueden estar relacionados

con el tamaño muestral, la duración de las sesiones y con la duración del programa en general. Líneas futuras de investigación, deberían tener en cuenta estos aspectos e incluir más sesiones o ampliar la duración de las mismas para trabajar aspectos que influyan en dichas variables, así como el modo específico de trabajarlas.

En cuarto lugar, cabía esperar que la percepción de los padres sobre los problemas de conducta de los hijos en el ámbito familiar mejorara tras la aplicación del programa de entrenamiento. Los cambios que se detectaron no fueron significativos.

Por último, cabía esperar un elevado grado de satisfacción con el programa en su conjunto y con las distintas características del programa en particular. Los resultados han puesto de manifiesto que la satisfacción del grupo experimental es elevada, por lo que podemos afirmar que dicha hipótesis se cumple. Además, este alto grado de satisfacción con el programa, junto con el hecho de que muchos de los cambios a los que se hacía referencia en las tres primeras hipótesis no hayan sido significativos, sugiere que una mayor continuidad sería adecuada. La metodología seguida, la aplicación y sistematicidad de las sesiones ha contribuido a estos resultados. Estos datos van en línea con lo que recogen estudios como el de Dretzke et al., (2005), Lundhal, Risser y Lovejoy (2006), McCart, Priester, Davies y Azen (2006) en los que se indica que los programas de educación parental, que siguen esta metodología son una de las intervenciones más eficaces para trabajar las competencias parentales de padres y madres con preadolescentes y adolescentes. Por lo tanto, podemos señalar que la valoración del proceso de implementación del programa *¡Supérate: no tires la toalla!* ha mostrado: 1) que este es viable y se ajusta a los criterios y recomendaciones que se proponen en la literatura científica; 2) que permite mejorar algunas de las prácticas educativas de los padres ante los problemas de conducta del niño 2) y muchas de las estrategias de afrontamiento y autorregulación de los padres; 3) que su metodología, contenidos, materiales de trabajo y técnicas de entrenamiento son aceptadas y percibidas como útiles por los participantes; 4) que genera una baja tasa de

abandono y una elevada asistencia e implicación y 5) que genera una alta satisfacción entre los participantes. En general, pues, se puede concluir que el programa se presenta como una herramienta eficaz en la intervención de los niveles de algunas estrategias de afrontamiento que van a influir en la resiliencia de los padres y en los problemas de conducta de los hijos en la preadolescencia y adolescencia.

No obstante, este estudio tiene ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, el número de madres que participan en el programa de entrenamiento es bastante mayor que el número de padres, por lo que también se ha podido generar sesgo en cuanto al género. Por lo tanto, se requieren otros estudios con una muestra más grande y similar en cuanto a número y a género, y estos resultados podrían no generalizarse a padres y a madres. Otra limitación importante del estudio tiene que ver con que esta sea la primera vez que se aplica dicha intervención, y con que no se ha hecho una evaluación de seguimiento por dificultades prácticas. Por tanto, resulta necesario comprobar que los aspectos que han mejorado se mantienen y seguir trabajando aquellos aspectos objeto de intervención que no han cambiado a lo largo de la realización de dicho estudio. Además, la ausencia de datos recogidos utilizando técnicas de evaluación como la observación directa, el empleo de videos., etc. es otra limitación que debe cubrirse en futuros estudios, en línea con lo realizado con otros trabajos de este tipo (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez, 2016; Ponzetti, 2016; Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015). Por último, es necesario señalar otra limitación que tiene que ver con los instrumentos de medida utilizados, y es que se podrían ampliar las medidas utilizadas, ya que alguna escala de los cuestionarios presentaba una fiabilidad mejorable (ej., escala “castigo vs razonamiento” del CFCG). También, cabe destacar que, aunque la mayoría de las familias que participan en el programa de intervención eran biparentales, una minoría eran monoparentales. En este sentido sería necesario explorar en futuras investigaciones si existen diferencias en los resultados al aplicar estos programas en los distintos tipos de familias.

Los resultados de este estudio permiten concluir que el programa de entrenamiento ¡Supérate no tires la toalla! que se ha diseñado y aplicado ha generado algunos cambios en las estrategias de afrontamiento. Además, también ha conseguido cambios en la percepción del clima familiar por parte de los padres, lo cual, puede influir de forma indirecta en la disminución y la frecuencia de los problemas de conducta de los preadolescentes y adolescentes cuyos padres han participado. Los aspectos innovadores que se han añadido a este tipo de programas, como el trabajar las estrategias de afrontamiento de los padres, las emociones, ... así como la forma de aplicación del mismo, han contribuido probablemente a que los padres mejoren sus niveles de bienestar emocional e incrementen el uso de prácticas de crianza adecuadas. Los resultados obtenidos apuntan a que el programa ¡Supérate: no tires la toalla! es eficaz, aunque sería recomendable que estos datos se confirmaran con una muestra más amplia. En vista de los resultados obtenidos en este programa, se recomienda mantener los esfuerzos para conservar este tipo de intervenciones encaminadas a cubrir las diferentes necesidades de las familias, más concretamente, para trabajar en la promoción de las competencias parentales y los niveles de bienestar emocional de las familias. Además, sería ideal la combinación de este programa con una intervención paralela con los pre-adolescentes y adolescentes, ya que de este modo se podría realizar una intervención más completa en el entorno familiar (Orte et al., 2008, 2013; Torío, Peña y García, 2015). Con este tipo de intervenciones se pueden prevenir múltiples problemas en la adolescencia y se incrementarían la satisfacción de los padres de cara al clima familiar.

Referencias

- Abidin, R.R. (1995). Parenting Stress Index (PSI) manual (3ª ed.). Charlottesville, VA: Pediatric Psychology Press.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. y Bauermeister, J. J. (1997). *Niños desafiantes: Materiales de evaluación y folletos para los padres*. Reimpreso en “Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: un manual de trabajo clínico”. Nueva York: The Guilford Press.
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. K. (1996). Beck depression inventory-II. *San Antonio*, 78(2), 490-8.
- Borrego, J. y Burrell, T. L. (2010). Using behavioral parent training to treat disruptive behavior disorders in young children. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17, 25-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.10.003>
- Bloomfield, L y Kendall, S. (2012). Parenting self- efficacy, parenting stress and child behavior before and after a parenting program. *Primary Health Care Research y Development*, 13, 364-372. <https://doi.org/10.1017/S1463423612000060>
- Cantero-García, M., y Alonso-Tapia, J. (2017a). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales de psicología*, 33(3), 689-696. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.266971>
- Cantero-García, M., y Alonso-Tapia, J. (2017b). Percepción de los problemas de conducta de los hijos. (En prensa)
- Cantero-García., y Alonso-Tapia, J. (2017c). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos. *Electronic Journal*

of Research in Educational Psychology, 15(2), 259-280.

<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.42.16062>

Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2018c). Cuestionario de Conocimientos previos sobre gestión del comportamiento y afrontamiento del estrés. Trabajo no publicado. – Universidad Autónoma de Madrid-.

Cantero- García, M y Alonso-Tapia, J (2018a) Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento frente a los problemas de conducta de los hijos (CAF). *Revista psicodidáctica*. (En prensa)

Cantero-García, M y Alonso-Tapia, J. (2018b) Escala breve de Resiliencia Parental. (BRS-PC). *Anales de psicología*. (En prensa)

Cantero-García, M y Alonso- Tapia, J. (2018d). Fichas de seguimiento para la evaluación de las sesiones del programa de intervención. Trabajo no publicado. -Universidad Autónoma de Madrid.

Cantero- García, M y Alonso-Tapia, J. (2018e). Cuestionario de valoración del programa. Trabajo no publicado. –Universidad Autónoma de Madrid-.

Chainé, S. M., Ruíz, M. J. M., del Campo Sánchez, R. M., y Gutiérrez, J. N. (2016). Las prácticas de crianza y la reducción de los problemas de conducta infantil. *Psicología Conductual*, 24(2), 341.

Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., Ebesutani, C., Young, J., Becker, K. D., Nakamura, B. J., ... y Smith, R. L. (2011). Evidence-based treatments for children and adolescents: An updated review of indicators of efficacy and effectiveness. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 18(2), 154-172. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2013.804386>

Dretzke, J., Frew, E., Davenport, C., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Sandercock, J., et al. (2005). The effectiveness and cost-effectiveness of parent training/education programs for the treatment of conduct disorder, including oppositional defiant disorder, in children. *Health Technology Assessment*, 9, 1–233.

- Forehand R, Jones DJ, Parent J. (2013). Behavioral Parenting Interventions for Child Disruptive Behaviors and Anxiety: What's different and what's the same? *Clinical Psychology Review*. 33,133–145. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.010>
- Herreros, O., Sánchez, F., Rubio, B., y Gracia, R. (2004). Actualización en el tratamiento farmacológico de los trastornos del comportamiento de la adolescencia. *Monografías de Psiquiatría: Los trastornos de comportamiento en la adolescencia, 1*, 60-69.
- IBM Knowledge Center (2018). *Watson analytics. Términos estadísticos: Eta cuadrado*. https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/es/SS4QC9/com.ibm.solutions.wa_an_overview.2.0.0.doc/etasquared.html
- Johnston, C., y Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 18(2), 167-175.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., y Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36(4), 567-589.
- Lochman J.E., y Wells, K.C (2002). The coping power program at the middle school transition: Universal and indicated prevention effects. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, S40-S54.
- Lochman, J. E., Wells, K. C., Murray, M., Tolan, P., Szapocznik, J., y Sambrano, S. (2007). The Coping Power Program: Preventive intervention at the middle school transition. *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents*, 185-210.
- Lozano-Rodríguez, I., y Valero-Aguayo, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 85-91.
- Lundhal, B., Risser, H.J., y Lovejoy, M.C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow – up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.07.004>

- Martinez-Gonzalez, R.A., Rodríguez-Ruiz, B, Álvarez-Blanco, L., y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidencias del fomento de la parentalidad positiva mediante el Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Psychosocial Intervention* 25 (2), 2 111-117.
- McCart, M. R., Priester, P. E., Davies, W. H., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavior parent-training and cognitive behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 527–541.
- Orte, C., Touza, C., Ballester, LL., y March, M.X. (2008). Children of drugdependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research*, 50(3), 249-260. <https://doi.org/10.1080/00131880802309390>
- Orte, C., Ballester, L., y March, M.X. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M., Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a madres y padres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2001). Niveles de indagación: descriptivo, relacional y explicativo. *Análisis de Datos en Psicología II*. Madrid, Síntesis.
- Ponzetti, J.J. (2016). *Evidence-based parenting education: A global perspective*. London: Routledge
- Robles, Z., y Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27, 86-101.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (Eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva* (Practical handbook on positive parenting). Madrid: Síntesis

- Rodríguez, E, Martín J.C., y Rodrigo, M.J (2015). “Vivir la Adolescencia en Familia”: Un programa de apoyo parental en la adolescencia. En M. J, Rodrigo (Eds.) *Manual práctico de parentalidad positiva*. (pp. 131-149) Madrid: Síntesis
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A. y Robles, Z. (2005). *Empecemos: Emociones, Pensamientos y Conductas para un desarrollo saludable. Programa para padres*. Santiago: Tórculo.
- Sanders, M.R., Markie-Dadds, C., y Turner, K.M.T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P- positive parenting program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1–24.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., y Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.
- Speilberger, C. D., y Vagg, P. R. (1984). Psychometric properties of the STAI: a reply to Ramanaiah, Franzen, and Schill. *Journal of personality assessment*, 48(1), 95-97.
- Vives-Montero, C., Cortés-Pendón, D., López-Rubio, S., y Ascanio, L. (2017). Efectos de un programa de formación de padres para reducir conductas perturbadoras infantiles. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3), 219-227.
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18299>
- Wilson, K. R., HAvighurst, S.S., y Harley. A. E. (2012). Tuning in to kids: An effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of family Psychology*, 26, 56-65. <https://doi.org/10.1037/a0026480>

PARTE 5.
DISCUSIÓN GENERAL

Discusión general

Esta tesis partía del hecho que todas las familias a lo largo de la vida tienen que enfrentarse a situaciones adversas relacionadas con problemas de comportamiento de los hijos. Sin embargo, no todas las familias lo hacen de la misma manera. Hay familias que ante estas circunstancias se sienten desbordadas, ansiosas, deprimidas o bloqueadas sin saber cómo actuar, mientras que otras familias no solo saben afrontar estas situaciones, sino que se adaptan a ellas de forma positiva.

El hecho de poder identificar, medir e intervenir qué es lo que hace que unas familias sean resilientes frente a las situaciones señaladas podría ayudar a los profesionales a trabajar sobre estrategias de intervención eficaces destinadas a promover en las familias mejores niveles de resiliencia y bienestar emocional, además, de poder trabajar pautas eficaces para el manejo adecuado de los problemas de conducta de los hijos. Con esta meta, comenzamos a plantearnos interrogantes, objetivos y a plantear hipótesis cuyos resultados se van a plasmar en estas conclusiones.

Con el objetivo de facilitar la lectura de este apartado, es necesario empezar retomando de forma breve los principales interrogantes que son la causa de esta tesis doctoral. Estas preguntas están relacionadas con los factores mostrados en la Figura 5.1, a saber: a) ¿Qué hace que unas familias respondan de forma positiva – sean resilientes- y otras no? Responder a esta pregunta era necesario para disponer de un modelo que sirviese de guía para responder a las siguientes; b) ¿Cómo ayudar a las familias a afrontar de forma adecuada el estrés generado por los problemas de conducta de los hijos? Teniendo en cuenta que el fin último del trabajo era poder ayudar a las familias a manejar el estrés producido por los problemas de conducta de sus hijos, responder a esta pregunta era lo más importante. Sin embargo, como no se trataba de dar una respuesta teórica sino basada en la evidencia procedente de haber generado y aplicado

un programa de intervención, para poder obtener esta evidencia era necesario responder antes a una tercera pregunta; c) ¿Cómo valorar adecuadamente los efectos de la intervención? Toda valoración requiere disponer de instrumentos adecuados y, teniendo en cuenta el modelo de partida, había algunas variables para las que no existían.

Los hechos e interrogantes anteriores permitieron plantear los objetivos de la tesis:

1) Desarrollar las técnicas de evaluación específicas y adecuadas de las que no se disponía: a) estrategias de afrontamiento ante los problemas de conducta, b) resiliencia ante los problemas de conducta, c) respuesta parental ante el comportamiento disruptivo, y d) clima familiar percibido por los hijos.

2) Desarrollar y valorar un programa de intervención que ayudase a las familias a mejorar sus estrategias de afrontamiento, de manejo del estrés y de los problemas de conducta de los hijos, de modo que al mejorar unas y otras, su resiliencia también mejorase.

De la revisión teórica surgió el modelo sobre el que desarrollar las técnicas y plantear las hipótesis y el programa de intervención, modelo mostrado en la Figura 5.1.

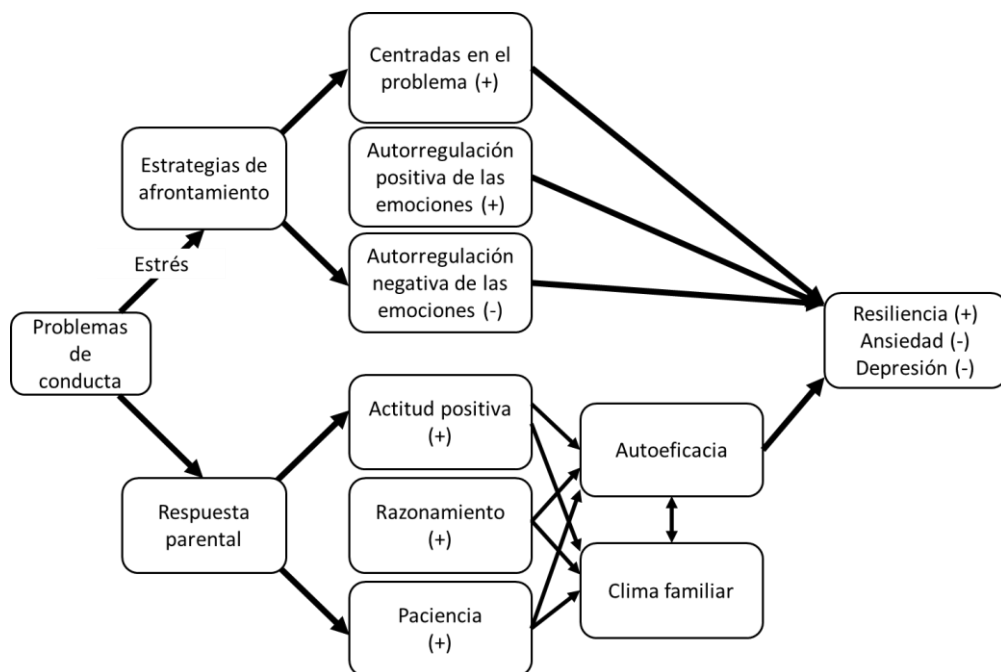


Figura 5.1. Modelo teórico que sustenta la intervención

Desde este modelo se ha trabajado el entrenamiento de las estrategias de afrontamiento a modificar. Este se ha estructurado en sesiones de trabajo para el que se ha tenido como base la metodología experiencial. Se partía de la idea que este modelo iba a generar cambios en los conocimientos y en las estrategias entrenadas. Además, en la medida en que mejorasen el conocimiento y el uso de estrategias adecuadas de afrontamiento del estrés y disminuyese el uso de estrategias inadecuadas, y en la medida en que mejorase la respuesta parental ante los problemas, mejoraría la resiliencia, disminuirían la ansiedad y las respuestas depresivas. Además, mejoraría también el clima familiar y disminuirían los problemas de conducta de los hijos. Ahora bien, ¿qué resultados se han obtenido, cuáles son sus implicaciones, y cuáles son las limitaciones del estudio?

Resultados principales

Con objeto de resumir y clarificar los objetivos y resultados obtenidos en los estudios que forman la presente tesis, se presenta la Tabla 5.1. De forma breve destacamos, en primer lugar, en relación con las técnicas desarrolladas, que los resultados en la mayoría de los casos han sido positivos por lo que a fiabilidad y validez se refiere. En segundo lugar, en relación con el programa de intervención, los resultados han sido positivos en el cambio de conocimientos, en el de algunas estrategias de afrontamiento. Además, otro aspecto importante a destacar es la altísima satisfacción de los participantes con el programa de intervención. Los resultados tienen implicaciones teóricas y prácticas que se discuten a continuación.

Tabla 5.1. Objetivos y principales resultados de los estudios que conforman esta tesis.

Título del estudio	Objetivos principales	Resultados y conclusiones
PARTE 2. Estrategias de Afrontamiento y Resiliencia		
Cuestionario de estrategias de afrontamiento para padres con hijos con problemas de conducta: validación desde la perspectiva interacción-persona-situación.	Analizar las estrategias de afrontamiento para familias con hijos con problemas de conducta y su relación con la resiliencia, análisis para cuya realización se persigue como objetivo previo desarrollar y validar el “Cuestionario de estrategias de afrontamiento para familias con hijos con problemas de conducta” (CAF-PC). Como objetivo específico, los autores plantean conocer las propiedades psicométricas de dicho instrumento.	Los resultados indican, que el cuestionario tiene una estructura factorial bien definida y que la fiabilidad de sus escalas es adecuada. Por lo que es, un instrumento fiable y valido para la medición del afrontamiento frente a los problemas de conducta de los hijos en población adulta española.
Escala breve de resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos. (BRS-PC)	El objetivo de este estudio era desarrollar un cuestionario de resiliencia específico para una población sometida a unos estresores concretos como son los problemas de comportamiento de los hijos.	Los resultados obtenidos indican, que la escala tiene una buena validez estructural, como han indicado el análisis factorial confirmatorio y el análisis de validación cruzada. También ha mostrado una buena fiabilidad y una buena validez convergente. Esto indica que la escala desarrollada es un instrumento válido y fiable para medir resiliencia ante problemas de comportamiento de los hijos.

PARTE 3. Clima Familiar.		
Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos.	1) conocer la percepción que tienen los hijos sobre la forma de actuar de sus padres frente a los problemas de conducta y 2) conocer los efectos de tales actuaciones en la satisfacción de los hijos. Con el fin de conseguir estos objetivos se han desarrollado dos pruebas (un cuestionario y una escala de satisfacción)	Los resultados obtenidos indican que el cuestionario tiene una estructura factorial coherente, con índices estadísticos de ajuste aceptables, tiene una buena fiabilidad global y se relaciona del modo esperado con la satisfacción de los hijos. Las escalas de afrontamiento incluidas, sin embargo, tienen una fiabilidad mejorable.
Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres.	1) desarrollar un cuestionario breve que permita evaluar la percepción que tienen los padres sobre su modo de reaccionar ante los problemas de comportamiento de sus hijos, y 2) comparar la relación existente entre la percepción de los padres y la de los hijos sobre la forma de gestionar los problemas de comportamiento y sus efectos en los padres.	El cuestionario tiene una estructura factorial coherente con el modelo que se postulaba, como lo demuestra el hecho de que los índices de ajuste sean aceptables, permitiendo concluir que los modelos están bien estimados.
PARTE 4. Estudio de Intervención.		
Evaluación de los resultados del programa de intervención: ¡Supérate: no tires la toalla!	1) Facilitar que los padres y madres adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permita mejorar su capacidad de resiliencia y bienestar emocional. 2) Facilitar que los padres y madres adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permita mejorar los comportamientos de sus hijos y el clima familiar.	Los resultados obtenidos indican, que los conocimientos sobre la gestión de los problemas de comportamiento de los hijos mejoran tras la aplicación del programa de entrenamiento. De igual modo alguna las estrategias de afrontamiento también cambiaron de forma significativa. Estos resultados se pueden trasladar también al clima familiar percibido por los padres. Asimismo, la satisfacción

		<p>de los padres con el programa de intervención ha sido elevada. En vista de los resultados obtenidos en este programa, se recomienda mantener los esfuerzos para conservar este tipo de intervenciones encaminadas a cubrir las diferentes necesidades de las familias, más concretamente, para trabajar en la promoción de las competencias parentales y los niveles de bienestar emocional de las familias. Con este tipo de intervenciones se pueden prevenir múltiples problemas en la adolescencia y se incrementarían la satisfacción de los padres de cara al clima familiar.</p>
--	--	--

Implicaciones derivadas del desarrollo y validación de técnicas.

Siguiendo los principales resultados resumidos en la tabla anterior, a continuación se presentan las implicaciones derivadas de esta tesis. Estas van seguidas de unas limitaciones. Finalmente, se proponen líneas futuras de investigación.

Afrontamiento, situación y resiliencia. Uno de los objetivos de los estudios de la segunda parte era examinar si el afrontamiento y la resiliencia son elementos estables del individuo o dependen de la naturaleza del estresor, además de generar nuevos instrumentos necesarios para evaluar los resultados de la intervención. Los resultados obtenidos apoyan la afirmación de que el grado de resiliencia varía en función de la situación adversa (Garrido-Hernansaiz, 2017; Luthar, 2006; Reaching IN... Reaching OUT, 2010; Rodríguez-Rey, 2016); es decir, el grado de resiliencia de una persona varía en función del tipo de adversidad a la que se enfrenta. Sin embargo, la resiliencia también suele generalizarse en los diversos contextos: tal y como recogen estudios previos existe tanto una estabilidad como una variabilidad relativa a la resiliencia (Garrido-Hernansaiz, 2017; Rodríguez-Rey, 2016).

Estos resultados nos llevan a plantearnos las preguntas abordadas en la parte 2 ¿Qué estrategias de afrontamiento son las que utilizan los padres ante situaciones concretas como la desobediencia, la agresividad de los hijos? ¿En qué grado la resiliencia depende de tales estrategias de afrontamiento?

Una de las contribuciones de nuestro estudio ha sido el haber proporcionado evidencias sobre la importancia de las situaciones y el uso de las distintas estrategias de afrontamiento. Los padres no utilizan las mismas estrategias para hacer frente a todos los

tipos de situaciones adversas, a pesar de que en cierta medida las estrategias de afrontamiento se generalicen. Este hecho nos permite explicar por qué los individuos somos resilientes ante unas situaciones concretas y no ante otras. Además, antes de continuar con la línea principal de la reflexión, es importante considerar que las contribuciones que se realizan en este trabajo van en línea con trabajos anteriores (Alonso-Tapia et al., 2016; Rodríguez- Rey, 2016; Garrido-Hernansaiz, 2017; Villasana, 2017) y contribuyen a la comprensión del afrontamiento y a la mejora de su medida. Tal y como describen los estudios anteriormente citados, en principio ninguna estrategia de afrontamiento es mejor o peor que otra siempre que los resultados sean positivos, la adaptabilidad depende del contexto y de la situación específica a la que se enfrenten. (Folkman y Moskowitz, 2004; Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003), si bien se ha comprobado que las estrategias centradas en la emoción que no implican la autorregulación positiva de las mismas tienen un efecto negativo. Esta es la razón por la cual resulta necesario incluir la situación a la que los individuos han de enfrentarse al evaluar las estrategias de afrontamiento, tanto en contextos clínicos, educativos como al evaluar con fines de investigación.

El instrumento desarrollado (CAF-PC) para el estudio 2 muestra una manera de abordar este problema, sin embargo, no es un instrumento completo porque el número de situaciones adversas es inmenso y lo mismo ocurre con las estrategias de afrontamiento (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007). Aunque las estrategias incluidas en el CAF-PC son aquellas con mayor poder predictivo (Kato, 2015) y por ese motivo parecen ser las más importantes, no significa que sean las únicas estrategias de afrontamiento utilizadas por los padres para el manejo de los problemas de conducta de los hijos.

Otro resultado importante que merece ser considerado es el modo en que las distintas estrategias de afrontamiento se agrupan en estilos de afrontamiento más generales. De acuerdo con la estructura que se ha seguido, las estrategias de afrontamiento evaluadas por el CAF-PC pueden agruparse en tres estilos de afrontamiento: afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento centrado en la autorregulación positiva de las emociones y afrontamiento centrado en la autorregulación negativa de las emociones (Alonso-Tapia et al., López-Valle y Alonso-Tapia, 2018). Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la autorregulación positiva de las emociones y el afrontamiento centrado en el problema se relacionan con mayor resiliencia, mientras que el estilo de autorregulación negativa de las emociones se relaciona con menor resiliencia. Asimismo, los resultados muestran que en general los estilos de afrontamiento no se relacionan de forma intensa entre ellos, lo que viene a recoger que el uso de unas estrategias no se relaciona con el uso o no de otras. Estos resultados van en línea con los obtenidos en estudios anteriores sobre las estrategias y los estilos de afrontamiento en adultos (Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz-Hernansaiz, Ruiz y Nieto, 2016; Lazarus y Folkman, 1984; López-Valle et al., 2017; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007).

Afrontamiento y resiliencia en diversas poblaciones. En línea con otras investigaciones (Garrido-Hernansaiz, 2017; López-Valle et al; 2017; Rodríguez-Rey, 2016; Villasana, 2017; Folkman y Moskowitz, 2004; Leipold y Greve, 2009; Reaching IN...Reaching OUT, 2010; Skinner y Zimmer-Gembeck, 2007; Villasana, Alonso-Tapia y Ruiz, 2016) un modo de lograr la adaptación positiva a distintas situaciones adversas consiste en modificar las estrategias de afrontamiento que los individuos utilizan para afrontar los problemas. Nuestros estudios apoyan dicha relación.

Respecto a los estilos y estrategias de afrontamiento específicos y su relación con la resiliencia, nuestros resultados han mostrado que el estilo centrado en el problema, así como la autorregulación positiva de las emociones, se relacionan con mayor resiliencia. Por otro lado, el estilo centrado en la autorregulación negativa, se asocia con menor resiliencia, al igual que las estrategias de autorregulación negativa de las emociones. De este modo cumplen las relaciones esperadas de acuerdo con el modelo que se mostraba en la figura 5.1.

Sin embargo, estas asociaciones entre afrontamiento y resiliencia varían en función de las distintas poblaciones, tal y como se recoge en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2. Afrontamiento y resiliencia en distintas poblaciones.

Población general	PVIVIH	Adultos con EO	Padres de HHC	Padres de HCPC
+ Solución de problemas + Pensar en positivo + Evitar pensar + Buscar ayuda - Autoaislamiento - Rumiación - Expresión emocional - Autoculpabilización	Solución de problemas + Pensar en positivo + Evitar pensar - Autoaislamiento - Rumiación - Expresión emocional - Autoculpabilización	Solución de problemas + Pensar en positivo + Evitar pensar + Buscar ayuda - Autoaislamiento - Rumiación - Expresión emocional - Autoculpabilización	Solución de problemas + Pensar en positivo + Evitar pensar + Buscar ayuda - Autoaislamiento - Rumiación - Expresión emocional - Autoculpabilización	- Impulsividad - Rumiación - Autoculpabilización + Pensamiento alegre + Esperar + Evitar pensar

*PVIH: Personas con VIH; Personas con EO: Personas con enfermedades oncológicas; Padres de HEO; Padres de hijos con enfermedades oncológicas; Padres de HCPC: Padres de hijos con problemas de conducta.

Como recogen investigaciones previas, (Garrido-Hernansaiz, 2017; Rodríguez-Rey, 2016; Villasana, 2017) en la población general niveles mayores de resiliencia se asocian con un mayor uso de estrategias de solución de problemas, pensar en positivo y evitar pensar y con un menor uso de rumiación, expresión emocional, autoculpabilización y autoaislamiento. En personas con enfermedad oncológica, una mayor resiliencia se relacionó con un menor uso de la rumiación (Alonso-Tapia, Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, Ruiz y Nieto, 2016). Por último, en los padres de hijos con cáncer, una mayor resiliencia se asoció con un mayor uso de pensar en positivo y un menor uso de rumiación,

autoculpabilización y autoaislamiento (Rodríguez-Rey, 2016). Asimismo, en personas con VIH una mayor resiliencia se asoció con pensar en positivo y un menor uso de estrategias de afrontamiento como autoaislamiento, rumiación, menor expresión emocional y menos autoculpabilización (Garrido-Hernansaiz-Hernansaiz,2017). En el caso de los padres de hijos con problemas de conducta podemos comprobar que las estrategias que contribuyen a la mejora de la resiliencia son las relacionadas con el estilo de afrontamiento centrado en el problema (impulsividad, rumiación y autoculpabilización) y autorregulación positiva de las emociones (pensamiento alegre, esperar, evitar pensar).

Resiliencia y clima familiar. Los estudios de las partes 2, 3 y 4 de esta tesis se centraron en las familias con hijos preadolescentes y adolescentes con problemas de conducta y tuvieron como objetivo examinar tanto las estrategias de afrontamiento que contribuyen a la resiliencia, como las pautas de actuación de los padres para mejorar los problemas de conducta de los hijos y su repercusión en el clima familiar.

El clima familiar se ha definido como el estado de bienestar o malestar resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una familia, tales como los comentarios sobre el comportamiento, las ayudas, los límites o las sanciones (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Estas interacciones, dependiendo de su naturaleza, pueden tener efectos sobre múltiples variables tales como la motivación de los hijos por aprender (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; Pomerantz, Grolnick y Pierce, 2005), los logros académicos (Jeynes, 2007) o el comportamiento de los hijos (Leung, Tsang, Sin y Choi, 2015).

Las pautas de actuación parental que contribuyen a crear el clima familiar, que son las que se trabajan en esta tesis, pueden facilitar el desarrollo y bienestar de la familia

en la medida en la que se traducen en actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda o, por el contrario, pueden interferir en el desarrollo del bienestar e influir de modo más negativo, traducéndose en comportamientos intolerantes, egocéntricos, disruptivos o violentos (Alonso-Tapia, 2012). Por este motivo, y debido a que las pautas señaladas y el clima que generan tienen un impacto tanto en hijos como en los padres generando estrés en estos últimos, es necesario profundizar en aquellas estrategias de afrontamiento que contribuyen a generar en las familias un clima familiar positivo. Tal y como recogen Prince-Embury y Saklofske (2013), si el reto que plantean los problemas de conducta se afronta adecuadamente, esto generará un mayor sentido de autoeficacia, variable que se sabe que se asocia con más resiliencia, la cual va a tener efectos no sólo sobre el bienestar emocional de los padres sino también sobre los problemas de conducta de los hijos. Para poder investigar sobre el clima familiar y los modos de afrontar los problemas de conducta se han desarrollado los instrumentos que se recogen en la parte tres de esta tesis. Los resultados sugieren que la actitud positiva, el razonamiento y la paciencia son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo. Esto va en línea con lo que sugieren investigaciones anteriores como las de Parra y Oliva (2006). Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitiva, como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés, se asocian de forma negativa al clima familiar (Algood, Harris y Hong, 2013; Gámez-Guadix, Straus, Carrobbles, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010; Kazdin, 1997; Musitu y Gracia, 2004).

Finalmente, los resultados obtenidos en estos estudios nos llevan a promover, en el estudio de intervención, el uso de estrategias de afrontamiento como el razonamiento, la asertividad, la actitud positiva y la gestión del estrés parental. Estos resultados van en

consonancia con investigaciones recientes (Rodrigo, 2015; Rodrigo, Maíquez, Martín y Byrne, 2008).

Discusión e implicaciones del estudio de intervención

El estudio de intervención que se plantea en esta tesis está basado en un modelo con metodología experiencial, esto sin duda es un punto fuerte de la intervención, ya que se parte de la premisa de que para que se produzca el cambio, el método tiene que ser adecuado. Esto se evidencia con la altísima satisfacción de los padres tanto con el programa en general como con las técnicas utilizadas en cada sesión y la satisfacción individual de las sesiones. Además, esta idea se apoya también en el cambio en los conocimientos de los padres sobre las estrategias a utilizar para el manejo de los problemas de comportamiento de los hijos, y los conocimientos sobre cómo manejar el estrés. Del mismo modo, algunas de las estrategias de afrontamiento trabajadas, como hemos visto en el capítulo correspondiente también han experimentado cambios.

Sin embargo, el impacto del programa de intervención no ha sido como se esperaba. En este caso, y a pesar de que el método puede ser adecuado, puede que no sea suficiente, esto ocurre cuando las expectativas no se cumplen. En el modelo que ha sustentado el trabajo se consideraba que, si la intervención conseguía modificar las estrategias de afrontamiento en la dirección esperada, este cambio produciría un aumento de la resiliencia y una disminución de ansiedad y la sintomatología depresiva. Esto no ha sido así. Aunque ha mejorado el uso de algunas de las estrategias, este cambio no ha sido condición suficiente para conseguir los efectos deseados. Dado que la relación entre afrontamiento y resiliencia está avalada por otros trabajos, una de las limitaciones del presente estudio tiene que ver probablemente con las características del procedimiento de intervención que no han sido causa suficiente ni siquiera para producir un cambio

significativo en todas las estrategias mencionadas. Como se ha indicado anteriormente, la base de la limitación señalada probablemente esté en la duración limitada del programa, en el tiempo y la forma en la que se ha trabajado cada estrategia particular. El entrenamiento de las estrategias se ve favorecido por el modelado y el moldeamiento de las mismas, y por la práctica en el contexto de los problemas a afrontar. El modelado en este contexto puede haberse dado al trabajar dentro del modelo experiencial. Sin embargo, es posible que diez sesiones no sean el tiempo suficiente para facilitar el moldeamiento y la práctica.

Limitaciones de los estudios de esta tesis

Esta tesis está sujeta a varias limitaciones que es necesario considerar, dado que restringen la generalización de los resultados y suponen nuevos retos para investigaciones futuras. En los siguientes subapartados se presentan las limitaciones organizadas en función de los elementos implicados: el diseño de la investigación, las variables estudiadas, los instrumentos de medida utilizados, la recogida de los datos y la representatividad de las muestras.

Diseño de la investigación. La primera limitación de esta tesis tiene que ver con el diseño transversal empleado en los estudios de las partes 2 y 3. Debido a la naturaleza correlacional de los datos, no se ha podido establecer una relación de causalidad, por lo que no podemos afirmar que unas variables sean causa de otras. Del mismo modo, se debería de haber diseñado un instrumento que nos permitiera conocer el clima emocional de la familia, conocer dicho clima nos puede permitir identificar aquellas situaciones en las que la familia (hijos y padres) pierden el control, o asimismo, identificar aquellas situaciones estresantes que provocan inestabilidad en el clima familiar.

La segunda limitación de esta tesis tiene que ver con la parte 4 de esta tesis. Las restricciones relacionadas con el espacio temporal de esta tesis nos han impedido realizar un estudio previo antes de la intervención, lo cuál hubiese sido adecuado para explorar la eficacia del programa, así como para hacer especial hincapié de cara a la intervención en aquellos aspectos que no han funcionado del todo bien. Asimismo, hubiese sido necesario realizar más evaluaciones de cara a la intervención, para así poder comprobar la estabilidad temporal de los resultados, es decir, hubiese sido necesario la inclusión de la evaluación de seguimiento a los 6 y a los 12 meses.

Representatividad de la muestra. En este estudio se incluyeron participantes de población general, así como familias que tenían hijos diagnosticados con problemas de conducta. Sin embargo, debido a que la muestra clínica con la que contábamos era muy reducida se decidió trabajar con la población general. Además, la población general se compuso sobre todo de padres con estudios universitarios, lo cual podría no representar bien a la población general en términos de nivel educativo y socioeconómico. Asimismo, la mayoría de las participantes eran mujeres.

En relación con la parte 4, la intervención se ha limitado sólo a las familias de los centros que han mostrado interés por colaborar en nuestra investigación. De los cinco centros que han participado, sólo uno de ellos era un centro de educación pública, el resto eran centros privados o concertados, por lo que este hecho también ha podido sesgar la muestra y no representar bien a la población general.

De igual modo, no se ha tenido en cuenta que en la parte 4 han participado, los dos miembros de la pareja o sólo uno, este hecho también puede influir en los resultados. Así como, que las estrategias de afrontamiento que utilizan hombres y mujeres difiera de manera significativa. Además, en este programa no se ha realizado una intervención, por

los profesionales, paralela y directa con los pre-adolescentes y adolescentes, ya que de este modo se podría realizar una intervención más completa en el entorno familiar (Orte et al., 2008, 2013; Torío, Peña y García, 2015). En este programa han sido los padres los que de forma indirecta han realizado dicha intervención. Todos estos hechos limitan de nuevo la generalización de los resultados. Es necesario que futuras investigaciones aborden dichas limitaciones y traten de replicar los resultados en muestras más representativas.

Por último, la dificultad para acceder a las familias, tener que trabajar en pequeños grupos y mantenerlas a lo largo de las diez sesiones de la intervención, provocó que la muestra de nuestra intervención tuviera un tamaño menor ($N= 41$) que la del resto de estudios incluidos en esta tesis doctoral ($N= 819$; $N= 615$). Esta dificultad puede que haya influido también a la hora de interpretar los resultados. En este sentido, sería recomendable incluir otras formas de refuerzo o retroalimentación de los contenidos trabajados a lo largo de cada sesión para facilitar el aprendizaje y la puesta en marcha por parte de los padres.

Variables estudiadas. La segunda parte de esta tesis giró en torno al estudio de la resiliencia y las estrategias de afrontamiento que las familias utilizan de cara a hacer frente a los problemas de conducta de sus hijos. Estas estrategias de afrontamiento se estudiaron en tres situaciones muy concretas como son la desobediencia, la agresividad y el mal comportamiento. La tercera parte de esta tesis estudió el clima familiar tanto percibido por los hijos como percibido por los padres.

La cuarta parte de esta tesis giró en torno al diseño y la evaluación de un programa de intervención. En esta parte se excluyeron algunas variables que podrían ayudar a predecir la resiliencia. Por ejemplo, hubiese sido adecuado haber tomado medidas de las

emociones positivas que las familias experimentan, además de otras variables como la autoestima (ej., Rosenberg, 1965), la calidad de vida (Buseh, Kelber, Stevens, y Park, 2008; Drewes, Gusy y von Rügen, 2012; Gakhar, Kamali y Holofniy, 2013) o algunos recursos personales como el optimismo o la esperanza (Murphy y Hevey, 2013; Pellowsky, Kalichman, Matthews y Adler, 2013; Vera Poseeck y cols., 2006). Además, hubiese sido adecuado haber tenido en cuenta otras variables como el contexto familiar, la autoeficacia parental, el tipo de estilo educativo parental, el apoyo social, la relación del hijo con los padres (Arranz et al., 2004; Carrillo, Estévez y Gomez-Medina, 2018; Enríquez-Gonzalez et al., 2018; Presentación, Pinto, Meliá y Miranda, 2009; Muñoz, 2005; Valencia, 2012).

La inclusión de más variables, por un lado, requería de una muestra mayor para poner a prueba modelos más complejos, además de elaborar nuevos objetivos de investigación. Esto, además, supondría una carga para los participantes y dificultaría el mantenimiento de estos en el estudio. Sin embargo, por otro lado, aportaría a los investigadores y profesionales una información especialmente relevante sobre las distintas variables que tienen un mayor peso predictivo, con caras implicaciones de cara a futuras intervenciones.

Instrumentos de medida. En cuanto a los instrumentos de medida empleados en esta tesis, todos ellos fueron cuestionarios de autoinforme, lo que consideramos que puede haber afectado a la fiabilidad y a la calidad de los datos recogidos. Asimismo, es importante que tengamos en cuenta que algunos de los instrumentos (ej., STAI, BDI-II) han sido ampliamente validados, sin embargo, otras escalas (ej., CAF-PC, BRS-PC, CFGC-H, RPCD) han sido desarrollados para nuestros estudios, por lo que se debería

continuar realizando estudios que permitan confirmar las buenas propiedades psicométricas de estos instrumentos.

En relación con los instrumentos empleados en la parte 2 y 3, es necesario señalar en primer lugar que el CAF-PC tuvo en cuenta el papel del tipo de adversidad mediante la inclusión de tres situaciones adversas específicas. Sin embargo, aunque esto supone un primer intento en la medición de las estrategias de afrontamiento desde la perspectiva persona-situación no es suficiente, ya que las situaciones a las que se pueden enfrentar las familias de cara a los problemas de conducta de sus hijos son muy generales. Además, con respecto a las estrategias de afrontamiento, existen otras que no han sido incluidas en el CAF-PC, como por ejemplo el afrontamiento religioso o la expresión emocional abierta (ej., Cummings y Pargament, 2010; Garrido-Hernansaiz, 2016; González, Bakker y Rubiales, 2014). Por lo tanto, sería interesante investigar cómo el modelo de la interacción persona-situación se puede aplicar a otras estrategias de afrontamiento y cómo estas se asocian a la resiliencia en familias con distintos problemas. Además, sería interesante ver de qué manera funcionan las distintas estrategias de afrontamiento en función del tipo de familia (monoparental, biparental...) En segundo lugar, en los estudios correspondientes con la parte 3 de esta tesis, hubiese sido adecuado el diseño y validación de un instrumento que nos hubiera permitido conocer la relación existente entre la percepción de los hijos y la de los padres, así como, medir la satisfacción de los padres con el clima familiar. Estos aspectos que aquí señalamos, podrían haber sido una opción para cubrir algunas de las limitaciones, pero también hubiese implicado alargar las evaluaciones y la carga de los participantes.

Recogida de datos. Los procedimientos que se han utilizado para captar el interés de los participantes y para recoger los datos también ha podido sesgar los resultados

obtenidos. En primer lugar, la recogida de datos a través de Internet (ej., estudio 1 y 2) limita el acceso a aquellos participantes con habilidades de manejo de ordenadores y de internet. Una segunda limitación que se puede aplicar a los estudios principales de esta tesis (i.e., estudio 1 y 2) y a los estudios de la tercera parte, (i.e., estudio 3 y 4) tiene que ver con el escaso número de padres con respecto a las madres que han respondido a los instrumentos de evaluación y que han participado en el programa de intervención. Este hecho puede deberse a que las madres son las que más tiempo pasan con los hijos (Liminana, Martínez y Pérez, 2018; Oliva-Delgado, 2004; Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004). Quizás las familias (padres y madres en su conjunto) podrían haber respondido de modo diferente, pero esto es algo que no se ha podido controlar. En próximas investigaciones sería necesario tener en cuenta la opinión de ambos miembros de la pareja o el tipo de familia (ie., monoparental, biparental). Una tercera limitación tiene que ver con el amplio rango de edad de los hijos que han rellenado los instrumentos. La recogida de datos de los instrumentos correspondientes a la parte 3 se realizó a nivel nacional, recogiendo datos de distintas provincias de España como han sido Granada, Córdoba y Madrid. La recogida de datos correspondiente a la parte 2 y a la parte 4 se realizó en la Comunidad de Madrid, estos aspectos también han podido afectar a los resultados de nuestra investigación. Además, en la parte 4 es importante señalar la ausencia de datos recogidos utilizando otras técnicas que no sean de autoinforme. (ej., observación directa, empleo de videos., etc.)

Futuras líneas de investigación

Los resultados obtenidos en esta tesis, pese a las limitaciones descritas y las implicaciones abren caminos a interesantes líneas de investigación para el futuro.

Comenzando con los estudios de la parte dos CAF-PC y BRS-PC, estos estudios representan una innovación en términos de evaluación de las estrategias de afrontamiento y de la resiliencia, ya que tienen en cuenta aspectos personales y situacionales. El modelo persona-situación es útil en estos estudios, aunque, como ya se ha mencionado, este instrumento tiene algunas limitaciones: se consideran únicamente tres tipos de situaciones adversas y no se ha tenido en cuenta la muestra clínica, es decir aquellas familias que tiene hijos diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno Disocial, Trastorno por Oposición Desafiante. En base a estas limitaciones, una línea de investigación futura implicaría desarrollar o adaptar estos instrumentos a una muestra concreta como puede ser las familias que tienen hijos con TDAH, TD o TOD para estudiar estas situaciones y las respuestas frente a problemas de conducta más desafiantes. Tales investigaciones deberían incluir también a padres con patologías, como altos niveles de ansiedad, depresión o estrés crónico. Del mismo modo, se debería incluir a más personas de diferentes niveles socioeconómicos, de poblaciones rurales, así como la participación de los dos miembros de la familia o de las personas cuidadoras del menor. En la misma línea, se debería tener en cuenta el tipo de familia, por ejemplo, familias monoparentales, familia homoparental, familias divorciadas y familia extensa (en algunos casos son los que pasan más tiempo con los hijos)

En esta misma línea, y producto de los estudios de la tercera parte, los estudios futuros podrían contemplar la necesidad de tener en cuenta las opiniones del padre y la madre por separado, ya que las estrategias o pautas de actuación pueden variar en función

del género. Además, futuras investigaciones deberían tener en cuenta la baja fiabilidad de las escalas de actitud positiva, paciencia, razonamiento/castigo añadiendo ítems de contenido apropiado.

Implicaciones

Los hallazgos obtenidos en esta tesis tienen algunas implicaciones teóricas y prácticas para la evaluación y la prevención. A continuación, se presentan dichas implicaciones en los siguientes subapartados.

Implicaciones para la evaluación. Los resultados de esta tesis conllevan algunas implicaciones para la evaluación psicológica.

En primer lugar, en la segunda parte de esta tesis se han desarrollado y validado instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas para evaluar las estrategias de afrontamiento y la resiliencia en familias que tienen hijos preadolescentes y adolescentes con problemas de conducta.

Concretamente, se diseñaron el CAF-PC y la BRS- PC con objeto de tener en cuenta la naturaleza de la situación estresante. Los análisis realizados pusieron de manifiesto que las situaciones específicas a las que las familias se enfrentan de cara a los problemas de comportamiento de sus hijos juegan un papel importante. Además, la BRS-PC fue adaptada y validada con esta población. Estos instrumentos nos proporcionan información sobre las distintas estrategias de afrontamiento que utilizan las familias, así como el uso de unas u otras estrategias dependiendo de la situación predicen los niveles de resiliencia. Al tratarse de instrumentos que evalúan una situación específica las medidas pueden ser más precisas, por lo que recomendamos la utilización de dichos instrumentos tanto para la evaluación en el ámbito clínico, educativo o investigador. No

obstante, somos conscientes de que es necesario realizar más investigaciones que sigan estudiando las propiedades psicométricas de estos instrumentos.

En los estudios de la tercera parte, se estudió la percepción de los niños y de los padres sobre el clima familiar. Estos estudios señalaron ciertas estrategias o pautas de actuación que se relacionaban con el clima familiar percibido tanto por parte de los padres como por parte de los hijos. El hecho de disponer de instrumentos que nos permitan conocer la percepción que tienen los padres sobre sus formas de actuar es positivo, no sólo porque nos permite obtener información sobre los padres, la cual puede tener un valor diagnóstico, sino porque también nos va a ayudar a orientar la intervención. De igual modo, disponer de instrumentos que consideren el punto de vista de los hijos respecto a las dinámicas familiares también es positivo ya que nos permite conocer su nivel de satisfacción y puede actuar como información complementaria a la de los propios padres sobre el clima familiar de gestión de comportamientos. Estos resultados y los obtenidos en la parte dos de esta tesis sugieren la necesidad de actuar sobre los componentes del clima familiar a la hora de diseñar futuras intervenciones.

En la parte cuarta de esta tesis se presenta el diseño y la evaluación del programa de intervención que hemos realizado. Tal y como venimos indicando, para el diseño de esta intervención se han tenido en cuenta los principales aspectos recogidos en la parte dos y tres de esta tesis. Por ejemplo, a lo largo de la intervención se han trabajado las estrategias de afrontamiento centradas en la autorregulación positiva de las emociones (ej., relajación, pensamiento alegre, evitar pensar, esperar) estrategias centradas en el problema (ej., solucionar el problema, pedir ayuda, pensar en positivo, reintentar) y estrategias centradas en el afrontamiento negativo de las emociones (ej., autculpa, impulsividad, rumiación, aislamiento). Asimismo, se han trabajado la motivación, el

control, la actitud positiva y la paciencia como factores que contribuyen de forma favorable a establecer un clima familiar positivo. Estas variables han sido seleccionadas en base a la literatura (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, Becedóniz-Vázquez, 2016; Ponzetti, 2016; Robles y Romero, 2011, Rodrigo, Máiquez y Martín, 2015). Del mismo modo se han tenido en cuenta aquellas estrategias que contribuyen al aumento del estrés parental y que se asocian de forma negativa con el clima familiar. Estos matices podrían no haberse tenido en cuenta de no haber utilizado una clasificación persona /situación en la parte dos y por consiguiente tampoco se podrían haber tenido en cuenta sin realizar un estudio previo del clima familiar (tanto percibido por los padres como por los hijos). Por consiguiente, parece recomendable seguir ampliando las situaciones a las que se enfrenta la persona y seguir utilizando categorizaciones bidimensionales. Esto nos lleva señalar que la calidad del modelo de actuación en la que se ha basado el programa parece adecuada a raíz de la valoración de los participantes y de los cambios en los conocimientos y en las estrategias. Por último, en relación con la evaluación del programa de intervención *¡Supérate: no tires la toalla!* esta se realizó en relación con los conocimientos aprendidos, la transferencia y el impacto de los mismos. En cuanto a los conocimientos aprendidos los padres presentaron cambios sobre las estrategias de afrontamiento para el manejo de los problemas de comportamiento de los hijos y los conocimientos sobre cómo manejar el estrés parental. Sin embargo, es necesario que de cara a futuras investigaciones estos conocimientos sean analizados por separado, para así poder comprobar realmente si el cambio en el aprendizaje se produce en ambas estrategias de forma significativa. De cara a la transferencia, es necesario seguir trabajando con las estrategias de afrontamiento que contribuyen a la mejora de la resiliencia. Para seguir trabajando se puede ampliar el número de sesiones a trabajar las distintas estrategias, así como la forma de trabajarlas. Quizás sea necesario realizar mayor

hincapié en la retroalimentación que se les ofrece a las familias. Esto va en línea con la evaluación del impacto, debido a que no se han producido cambios en ninguna de las variables trabajadas (ie., ecompetencia parental, estrés parental, ansiedad y depresión, satisfacción con la vida) es necesario ampliar el tamaño muestral, la duración de las sesiones y la duración del programa de intervención. Además, puede que el uso de otros instrumentos nos permita identificar estos cambios. No obstante, al tratarse de un primer estudio, identificar estas limitaciones es un aspecto positivo con vistas a su mejora.

Implicaciones para la prevención. Nuestros hallazgos también tienen algunas implicaciones para la prevención tanto de los bajos niveles de resiliencia de las familias como para la prevención de los problemas de comportamiento de los hijos. Los resultados de los estudios incluidos en esta tesis ofrecen indicios sobre cómo promover la adaptación positiva a los problemas de conducta de los hijos. En concreto, el manejo del estrés, la autoeficacia parental, el afrontamiento centrado en el problema, la autorregulación positiva de las emociones y los menores niveles de ansiedad y depresión, ayudan a prevenir los bajos niveles de resiliencia. Una identificación y una intervención que se realice de modo preventivo cuando los hijos tengan edades más tempranas puede ayudar a la adaptación positiva de los padres de cara a los problemas de conducta en la preadolescencia y la adolescencia.

Además, consideramos que evaluar dichas variables también permitirá identificar a aquellas familias con más probabilidades de realizar una gestión deficitaria de cara a la gestión de los problemas de conducta de sus hijos. Esto permitirá a los profesionales realizar intervenciones con más posibilidades de lograr un mayor resultado en los niveles de resiliencia de los padres, en la adaptación de estos a la situación adversa y en la mejora del clima familiar.

Los estudios llevados a cabo en esta tesis presentan indicios importantes sobre cómo promover una adaptación positiva por parte de los padres a los problemas de conducta de sus hijos en la preadolescencia y la adolescencia.

Como han mostrado nuestros estudios, el uso de algunas estrategias de afrontamiento centradas en la autorregulación positiva de las emociones y en la solución de problemas son elementos fundamentales que pueden influir tanto en los niveles de resiliencia de los padres, como en la reducción de los problemas de conducta de los hijos y en la mejora del clima familiar. Por tanto, tales intervenciones deberían ir encaminadas en esta línea, y deberían tener en cuenta los aspectos aquí recogidos para promover la mejora de la resiliencia de los padres. En nuestra opinión, las intervenciones realizadas no deberían poner el foco sólo en el niño, preadolescente o adolescente con problemas de conducta, sino en las familias que de forma preventiva podrían beneficiarse de este tipo de intervenciones. De esta forma, el riesgo de sufrir los problemas causados por los problemas de comportamiento de los hijos en las distintas etapas evolutivas se vería minimizado, al tiempo que aumentarían las posibilidades de mejorar los niveles de bienestar emocional de los padres. A continuación, presentamos algunas de las recomendaciones específicas que se deberían tener en cuenta para realizar dichas intervenciones.

Actualmente, nos encontramos con la paradoja de que la familia es la única institución educativa en la que los miembros adultos no reciben una formación específica para mejorar las distintas competencias y dar respuesta a la diversidad de problemáticas familiares y de necesidades de las madres y los padres (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004). Los programas de apoyo psicoeducativo o de intervención para este colectivo constituyen uno de los apoyos fundamentales que necesitan las familias (Hidalgo,

Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009). En la actualidad buena parte de estos programas están destinados a optimizar las pautas de crianza, entender la etapa evolutiva en la que se encuentran los hijos etc. Sin embargo, el cambio en el clima familiar se puede conseguir con el fortalecimiento de las competencias personales de los padres, al tiempo que se potencian las estrategias de afrontamiento eficaces, gestión del estrés, la gestión de las emociones, las habilidades comunicativas. Tras la realización de esta investigación apoyamos que los programas parentales deben fomentar este tipo de competencias para mejorar el ambiente educativo familiar (Jiménez e Hidalgo, 2016). Además, se considera que introducir estos cambios promueve una mejora en el ambiente educativo familiar. Por último y en línea con lo que proponen otras investigaciones (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004; Rodrigo y Palacios, 1998) los programas de educación parental no deben consistir en una acción aislada dirigida únicamente a mejorar la autoeficacia y las habilidades parentales, sino que deben concebirse como un recurso más dentro de la red de apoyo social que se teje para ayudar a las familias a restablecer sus nexos con la comunidad o bien a mejorarlos. Los programas de educación parental deben ser accesibles a todas las familias, partir de las necesidades que estas planteen y eliminar las barreras de acceso a los mismos.

Tal y como venimos viendo y como recomienda el enfoque de la parentalidad positiva (González, 2013; Moreno, 2010; Loizaga,2011), sería ideal la combinación de este programa con una intervención paralela con los preadolescentes y adolescentes, ya que así se realizaría una intervención completa en el contexto familiar (Rodrigo, Martín, Máiquez, Álvarez, Byrne, González, Guerra, Montesdecoa y Rodriguez,2004). Aunque tal y como hemos recogido en apartados anteriores esto implicaría plantear objetivos de investigación que van más allá de los planteados en esta tesis.

De igual modo, y aunque no se deriva de esta tesis, otro de los aspectos que tenemos que tener en cuenta a la hora de planificar y llevar a cabo programas de entrenamiento es la preparación de los facilitadores de los grupos, no sólo para comunicar y abordar los contenidos y la dinamización de las sesiones, sino sobre el procedimiento de implementación de estos programas, ya que es clave para el éxito. (Máiquez, Blanco, Rodrigo y Vermaes, 2000; Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004; Moreno, 2010; Quintana y López, 2013)

Además, para la implementación de este tipo de programas se debería potenciar la colaboración interinstitucional, conectar con los centros educativos, las corporaciones locales, los centros de atención a la familia. Este tipo de colaboración puede fomentar el uso de buenas prácticas profesionales desde los distintos ámbitos de aplicación de los programas de entrenamiento (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009; Martínez-Gonzalez, 2009; Rec 19, 2006);

Tras la realización de este programa de intervención, se recomienda mantener los esfuerzos para conservar este tipo de programas encaminados a potenciar el bienestar emocional de las familias, promover competencias parentales de calidad y prevenir posibles problemas. Trabajar con las familias y fomentar un ejercicio adecuado de la parentalidad puede prevenir múltiples problemas psicológicos tanto en los padres como en los preadolescentes y adolescentes. Esto me lleva a echar la vista atrás, pensar en el origen de esta tesis doctoral, en las primeras preguntas de investigación a las que a lo largo de estos años he tratado de dar respuesta y sin duda me lleva a una enseñanza del maestro Eduardo Galeano en la que de forma breve recoge que: “Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos

chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende". -Eduardo Galeano-

Referencias

- Algood, C. L., Harris, C., y Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: An ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the social environment*, 23(2), 126-136. Doi: 10.1080/10911359.2012.747408.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C. y Ruiz, M. A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–13.
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., y Nieto, C. (2016). Coping assessment from the perspective of the person-situation interaction: Development and validation of the Situated Coping Questionnaire for Adults (SCQA). *Psicothema*, 28(4), 479-486.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274. Doi: 10.7334/psicothema2012.18.
- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., y Nieto, C. (2017). Personal factors underlying resilience: development and validation of the Resiliency Questionnaire for Adults. *International Journal of Mental Health Promotion*. 19(2), 104-117.
- Arranz Freijo, E., Azpiroz Merino, A., Bellido Ituño, A., Malla Mora, R., Manzano Fernández, A., Martín Ayala, J. L., ... y Parra Jiménez, A. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Pearson Educación,.

- Buseh, A. G., Kelber, S. T., Stevens, P. E., y Park, C. G. (2008). Relationship of Symptoms, Perceived Health, and Stigma With Quality of Life Among Urban HIV-Infected African American Men. *Public Health Nursing, 25*(5), 409-419.
- Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1*(1), 203-212.
- Comité de Ministros a los Estados Miembros: Recomen - dación Rec 19 (2006). Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>
- Cummings, J. P., y Pargament, K. I. (2010). Medicine for the spirit: Religious coping in individuals with medical conditions. *Religions, 1*(1), 28-53.
- Drewes, J., Gusy, B., y Rüden, U. V. (2013). More than 20 years of research into the quality of life of people with HIV and AIDS—a descriptive review of study characteristics and methodological approaches of published empirical studies. *Journal of the International Association of Providers of AIDS Care (JIAPAC), 12*(1), 18-22.
- Enríquez González, C., Pérez, A., del Carmen, L., Corzo Rodríguez, L., Caballero Martínez, D., y Rojas Soca, D. (2018). Adaptación, afrontamiento y calidad de vida en cuidadores de infanto-juveniles con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Acta Médica del Centro, 12*(1), 57-64.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology, 55*, 745–774. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Gámez-Guadix, M., Strauss, M. A., Carrobles, J. A., Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema, 22*, 529-536.

- Garrido-Hernansaiz, H. (2017). Resiliencia en personas que viven con VIH: Evaluación, predictores y variables relacionadas. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.053>
- González Sánchez, R. (Coord) (2013). Queriendo se entiende la familia. Guía de intervención sobre parentalidad positiva para profesionales. Madrid: Save the Children
- González, R., Bakker, L. y Rubiales, J. (2014). Estrategias de afrontamiento y estilos parentales en madres de niños con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pensando Psicología*, 10(17), 71-84. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.786>
- Hidalgo García, M. V., Menéndez Álvarez-Dardet, S., Sánchez Hidalgo, J., Lorence Lara, B., y Jiménez García, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*. 27,413-426.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jiménez García, L., y Hidalgo García, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Kato, T. (2013). Frequently Used Coping Scales: A Meta-Analysis. *Stress and Health*, 31(4), 315–323. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.2557>
- Kazdín, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161 -178.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.

- Leipold, B., y Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.14.1.40>
- Leung, C., Tsang, S., Sin, T. C. S. y Choi, S. (2015). The efficacy of parent–child interaction therapy with Chinese families: Randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 117–128. <http://dx.doi.org/10.1177/1049731513519827>
- Liminana, A. R., Martínez, R. S., y Pérez, M. Á. M. (2018). Problemas de conducta infantil y competencias parentales en madres en contextos de violencia de género. *Gaceta Sanitaria*, 32(1), 35-40.
- López-Valle, N., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (en prensa). Autorregulación emocional positiva, afrontamiento y resiliencia en la adolescencia. Desarrollo y validación de modelos teóricos complementarios y su instrumento de medida. *Estudios de Psicología*.
- Loizaga Latorre, F. (2011). Parentalidad positive. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, 49, 70-88.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti y D. J. Cohen (Ed.), *Development psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (2nd ed., pp. 740-795). New York: Wiley.
- Maíquez, M.L., Blanco-Villaseñor, A., Rodrigo, M.J y Vermaes, O.R. (2000). La evaluación de la eficiencia en la intervención familiar: generalizabilidad y optimización del Programa experiencial para padres. *Psichothema* 12(4), 533-542.
- Maíquez, M. L., Rodríguez, G., y Rodrigo, M. J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 403-406.

- Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Correa, A.D. y Rodríguez, G. (2004). «Evaluación del programa Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial». *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), pp. 437-445.
- Martínez-González, R.A. (2009). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad.
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positive en el marco europeo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 17-28.
- Muñoz Silva, A (2005). Family as context of child development. Main components to educational and social intervention.
- Murphy, P. J., y Hevey, D. (2013). The relationship between internalised HIV-related stigma and posttraumatic growth. *AIDS and Behavior*, 17(5), 1809-1818.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4, 65-81.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. Doi: 10.1174/021037006778849594
- Pellowski, J. A., Kalichman, S. C., Matthews, K. A., y Adler, N. (2013). A pandemic of the poor: social disadvantage and the US HIV epidemic. *American Psychologist*, 68(4), 197.
- Pellowski, J. A., Kalichman, S. C., Matthews, K. A., y Adler, N. (2013). A pandemic of the poor: social disadvantage and the US HIV epidemic. *American Psychologist*, 68(4), 197-209.

- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot y C.S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York, NY: Guilford Press.
- Presentación, M., Pinto, V., Meliá, A., y Miranda, A. (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(3), 18-26.
- Prince-Embury, S., y Saklofske, D.H. (Eds.) (2013). *Resilience in children, adolescent and adults: Translating research into practice*. New York: Springer
- Reaching in...Reaching out. (2010). *Resilience: Successful navigation through significant threat*. Report prepared for the Ontario Ministry of Children and Youth Services Toronto: The Child and Family Partnership.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., Rodríguez, B., ... y Rodríguez, E. (2011). Programme «Vivre l'adolescence en famille» afin de promouvoir la parentalité positive. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 39-60.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez-Rey, R. (2016). *Resilience: Its determinants and effects in parents of critically ill children and in pediatric intensive care staff*. Tesis Doctoral No Publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

- Rodríguez-Rey, R., Alonso-Tapia, J., y Hernansaiz-Garrido, H. (2016). Reliability and validation of the Brief Resilience Scale (BRS) Spanish version. *Psychological Assessment*, 28(5), e101-e110. <http://dx.doi.org/10.1037/pas000191.supp>
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–69. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
- Skinner, E. A., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Valencia, L. I. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12(23).
- Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B., y Vecina Jiménez, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27, 40-49.
- Villasana, M. (2017). *Resiliencia en la adolescencia condicionantes y efectos*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person–situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250–256.

ANEXOS

Anexo I. Comité de ética de la investigación.

CEI 65 - 1156



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en su reunión del 10 de julio de 2015, ha considerado las circunstancias que concurren en el proyecto "Resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos.", dentro del Trabajo de Tesis Doctoral, que tiene como investigador responsable al Dr. **Jesús Alonso Tapia**, y como doctoranda a D^a **María Cantero García**.

A la vista de la documentación presentada este Comité ha acordado **informar favorablemente** el proyecto de investigación ya que cumple los requisitos éticos requeridos para su ejecución.

Y para que así conste se firma en Madrid a 13 de julio de 2015

Isabel Martínez Cabañas

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and lines.

Secretaria del CEI



Rafael Garesse Alarcón

Presidente del CEI

Anexo II. Información a los participantes estudio 1 y 2



¡Hola!

Somos un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. La razón de esta e-mail es pedir la colaboración de su centro para el proyecto investigación de I+D, patrocinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte que estamos llevando a cabo en este momento. El objetivo del proyecto de investigación es doble, por un lado, pretende mejorar los problemas de comportamiento de los hijos con pautas eficaces y, por otro, mejorar los niveles de resiliencia y bienestar emocional de los padres/ madres u otros adultos responsables del cuidado de los hijos (en concreto, va dirigido a adultos que tengan hijos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años). Necesitamos que nos rellene un cuestionario. El tiempo estimado para completar dicho cuestionario es de 10 minutos aproximadamente. Queremos informarle de que al contestar este cuestionario se mantiene el total anonimato, dado que los datos obtenidos son totalmente confidenciales y no afectan a su persona, así como también, queremos informarles de que próximamente llevaremos a cabo un programa de intervención cuyo principal objetivo es mejorar las estrategias de afrontamiento para una mejor gestión de los problemas de conducta de nuestros hijos. Si usted está interesado en participar en dicho programa sólo tiene que dejarnos su e-mail al finalizar dicho cuestionario y nos pondremos en contacto con usted.

Sólo queríamos recordarles que para que los resultados obtenidos sean válidos es necesario que rellene este cuestionario con total sinceridad, no hay respuestas buenas o malas.

Para cualquier duda que pueda surgir a partir de la participación en el estudio o en el programa que anteriormente hemos mencionado, por favor, póngase en contacto con María Cantero-García (maria.cantero@uam.es)

¡Muchas gracias por su tiempo!

Si aceptas participar, ¡haz click en siguiente!

Anexo II. Información a los participantes estudio 3 y 4



Estimado Director:

Mi nombre es Jesús Alonso y soy profesor de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. La razón de esta carta es pedir la colaboración de su centro para un proyecto investigación de I+D, del que soy director, patrocinado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El proyecto tiene varios objetivos. Uno de ellos es examinar, por un lado, el posible efecto que las pautas de actuación de profesores y padres tienen en relación con los problemas de comportamiento de pueden tener los estudiantes y, por otro, el efecto que estos problemas tienen en los educadores.

Para conseguir este objetivo estamos realizando varios estudios, para uno de los cuales solicitamos su ayuda. El estudio en concreto supone que alumnos de 5º de primaria a 4º de secundaria completen un cuestionario sobre el modo en que perciben cómo actúan los padres cuando ellos se portan mal, y los padres de estos niños deberían contestar un cuestionario paralelo sobre el modo en que ellos perciben su propia actuación. Conocer ambos tipos de datos servirá para planificar un programa de formación/asesoramiento a las familias sobre pautas adecuadas para afrontar los problemas de conducta.

Con el propósito de realizar el estudio señalado precisaríamos examinar una muestra de 1200 alumnos procedentes de varios centros, 150 alumnos por curso desde 4º de primaria a 4º de ESO. La recogida de datos de los alumnos supondría dedicar menos de 50 minutos, los padres podrían contestar en unos 15 minutos. María Cantero, que realiza su tesis doctoral sobre el tema mencionado y que le habrá presentado esta carta, será quien realice la recogida de los datos.

Tenemos bastantes esperanzas puestas en este proyecto, por lo que le agradeceríamos muchísimo su colaboración. Para compensar el esfuerzo del colegio, puedo ofrecer al centro dar una conferencia sobre cómo motivar para el aprendizaje, dado que es mi especialidad, conferencia en la que mostraría la aportación específica que el estudio a realizar puede proporcionar a la labor educativa

Agradeciéndole de antemano su atención, sea cual fuere su decisión, le saluda atentamente:

Jesús Alonso Tapia

Anexo II. Información a los participantes estudio 5.



Estimado/a Director/a:

Mi nombre es María Cantero-García, soy profesora en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, estoy trabajando con Jesús Alonso Tapia, catedrático de la misma facultad. La razón de esta carta es pedir la colaboración de su centro para el proyecto investigación de I+D, patrocinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte que estamos llevando a cabo en este momento.

El objetivo del proyecto de investigación es doble, por un lado, pretende mejorar los problemas de comportamiento de los hijos con pautas eficaces y, por otro, mejorar los niveles de resiliencia y bienestar emocional de los padres/ madres u otros adultos responsables del cuidado de los hijos (en concreto, va dirigido a adultos que tengan hijos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años)

Para conseguir estos objetivos estamos realizando un programa de intervención, el programa: *“¡Supérate, no tires la toalla!: Programa de apoyo psicoeducativo para promover la mejora de los problemas de comportamiento de los hijos y la resiliencia parental”*. Las características básicas del programa se describen en el tríptico adjunto.

Con el propósito de realizar el estudio señalado precisaríamos contar con un total de 120 familias procedentes de varios centros educativos. La intervención se llevaría a cabo si al menos hay 15 familias interesadas. Por lo que desde estas líneas solicitamos su colaboración y la difusión de esta propuesta. La participación en el programa es totalmente gratuita.

Además del beneficio que el programa supondría para los padres participantes, el centro se beneficiaría al ofrecer un servicio adicional a los padres, servicio que subrayaría el interés por la mejora de la educación. Tenemos bastantes esperanzas puestas en este proyecto, por lo que le agradeceríamos muchísimo su colaboración.

En caso de estar interesados rogamos que se pongan en contacto con nosotros para poder concertar una reunión. Si por la razón que fuere, no desease que el proyecto se realizase en su centro, le agradecería una pronta comunicación de su decisión.

Agradeciéndole de antemano su atención, sea cual fuere su decisión, le saluda atentamente:

María Cantero-García

Anexo II. Información y consentimiento informado estudio 5.

HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE PARA EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN ¡ SUPÉRATE: NO TIRES LA TOALLA!

Proyecto: “Resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos.”

Investigadores: María Cantero García (maria.cantero@uam.es) y Dr. Jesús Alonso Tapia.

Desde la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid se está estudiando cómo prevenir los problemas de conducta de los hijos y cómo conseguir que los padres no se desanimen frente a las dificultades que conlleva la tarea de enfrentarse a ellos.

En este contexto proponemos y solicitamos su participación en el proyecto cuyas características se exponen a continuación:

- 1) El propósito del proyecto de investigación es ofrecer un programa de apoyo psicoeducativo para promover el bienestar emocional en familias que tienen hijos preadolescentes con problemas de conducta.
- 2) La duración del programa de intervención será aproximadamente de tres meses. Durante el mismo se enseñarán tanto técnicas para el manejo adecuado de los problemas de comportamiento de los hijos como, sobre todo, técnicas para regular la respuesta emocional de los padres ante dichos problemas, de forma que el bienestar psicológico personal no se vea afectado.
- 3) Este proyecto implica algunos procesos de evaluación. En concreto se realizarán dos evaluaciones con instrumentos similares, una al inicio de la intervención y otra al final de la misma.
- 4) La participación es totalmente voluntaria y no tendrá ninguna consecuencia negativa sobre otros servicios que esté recibiendo o pueda recibir de otras instituciones.
- 5) La información recogida es totalmente confidencial y el nombre o cualquier dato que pudiera identificar a los participantes no será difundido ni usado de ninguna manera, garantizando en todo momento lo establecido a este respecto en la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999, especialmente en lo que respecta a derechos de acceso, rectificación, oposición y cancelación de los datos obtenidos.
- 6) El conjunto de los datos obtenidos en el estudio serán utilizados para actividades científicas (publicaciones científicas o comunicaciones a congresos) o docentes.
- 7) Se puede revocar la decisión de participar en cualquier momento.
- 8) Si tiene alguna duda a lo largo del programa se puede consultar directamente con los responsables de la investigación;

María Cantero García: maria.cantero@uam.es Tlf. 670675443 - 914978750

Jesús Alonso Tapia: jesus.alonso@uam.es

Anexo II. Información y consentimiento informado estudio 4.

CONSENTIMIENTO INFORMADO POR ESCRITO DEL PARTICIPANTE

Título del estudio: “Resiliencia frente a los problemas de conducta de los hijos.”

Investigadores del estudio: Dr. Jesús Alonso Tapia y María Cantero García

Yo, (nombre y apellidos).....
declaro bajo mi responsabilidad que:

He leído la hoja de información sobre el estudio que se me ha entregado

He podido hacer preguntas sobre el estudio

He recibido suficiente información sobre el estudio

Comprendo que mi participación es voluntaria

Comprendo que puedo retirarme del estudio

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que esto tenga consecuencia negativa alguna

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma del participante

En Madrid a de de 2017

ANEXO III. Cuestionarios utilizados.

Conocimientos de pautas de actuación sobre la gestión del comportamiento.

A continuación, encontrará varias situaciones del día a día relacionadas con la forma de actuar ante los problemas de comportamiento de sus hijos/as. Tras cada situación, se le presentan distintas formas de actuar. Se trata de que en cada caso escoja **la opción que considere más adecuada** con independencia de que habitualmente actúe de acuerdo con la misma o no. Sólo debe escoger una opción.

1. Imagine que su hijo/a llega a casa del colegio. En su agenda hay una nota en la que se informa de que ha sido castigado por no obedecer al profesor de Lengua ¿Cuál de las siguientes formas de actuar es más adecuada?
 - a. Decirle que, si trae de nuevo una nota de aviso del profesor, tendrá un castigo (no ver un programa, no ir con los amigos...)
 - b. Preguntarle por qué ha actuado como lo ha hecho, y una vez conocida la respuesta, señalarle que, si sigue así, ese mal comportamiento tendrá sus consecuencias.
 - c. Dejarlo pasar porque lo que ocurre en el colegio es algo que tiene que solucionar el profesor, en lugar de trasladar el problema a la familia.
2. Suponga que su hijo/a se ha portado muy mal durante toda una semana, su nivel de desobediencia, agresividad e inquietud le tiene superado. ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a la mejora de su comportamiento?
 - a. Si sigues así, no vas a llegar a ninguna parte. Tienes que portarte mejor.
 - b. Como esta semana te has portado muy mal, el verano siguiente no irás a la piscina.
 - c. Veo que has terminado tus deberes, creo que puedes ir un rato de jugar.
3. Piense que su hijo/a ante una orden hace el siguiente comentario: “No lo hago, no me da la gana”. ¿Cuál de las siguientes formas de actuar es más adecuada?
 - a. Vale, yo me encargo de hacerlo. Prefiero no escucharte más, pero que esto no se vuelva a repetir.
 - b. Eres tonto, he dicho que lo haces y no hay más que hablar, tienes que hacerme caso, yo soy tu padre/madre.
 - c. Entiendo que no te apetezca hacerlo, pero tienes que hacerlo cuanto antes. Te doy dos minutos.
4. Suponga que su hijo/a no ha querido ayudarle a poner la mesa, pero, a lo largo del día ha realizado las tareas del colegio, ha recogido su habitación y ha respetado a su hermano mientras jugaba ¿Cuál de las siguientes formas de actuar contribuye a crear un entorno favorable?
 - a. De momento estás castigado. Hasta que no se me olvide no hay nada de qué hablar.
 - b. ¿Qué te parece si pensamos en aquellas cosas que has hecho bien y en aquellas otras que se podrían mejorar?
 - c. Después de esta no volverás a liármela, tardaré en confiar en ti. ¡Menuda vergüenza, eres un desastre!

5. Imagine que su hijo/a hace los deberes a diario sin que usted tenga que decirle nada ¿Qué tipo de verbalización cree que contribuye a crear un clima más positivo?
 - a. Como es su obligación no digo nada.
 - b. Me alegra que ya hayas hecho tu tarea.
 - c. Es lo normal. No digo nada, pero me alegra.
6. Suponga que su hijo/a protesta al no dejarlo ver la televisión mientras realiza la tarea escolar. ¿Cuál de las siguientes formas de actuar ayuda más a crear un entorno que le estimule a portarse mejor?
 - a. No puedo más. Te he dicho mil veces que mientras que se están haciendo los deberes no hay televisión ¿Cuántas veces te lo tengo que repetir?
 - b. Puedes hacer mucho mejor los deberes sin la televisión. Cuando te calmes, si quieres te puedo ayudar. Elige entre hacerlos ahora conmigo o antes de la cena tú solo.
 - c. He dicho que no hay televisión te recuerdo que has suspendido lengua y que tienes muchas faltas de ortografía.
7. Imagine que su hijo/a en los últimos meses sólo ha presentado comportamientos negativos, usted se ve desbordado y no sabe qué hacer ¿Cuál de las siguientes formas de actuar cree que es más adecuada?
 - a. Pensar con frecuencia cómo actuar ante tales situaciones para poner remedio ante el mal comportamiento de mi hijo.
 - b. Tratar de pensar que - ¡ya se me pasará el disgusto! – porque los problemas se irán solucionando.
 - c. Tratar de pensar qué estoy haciendo mal para que mi hijo no deje de comportarse mal.
8. Suponga que su hijo/a discute y se enfada con los adultos con frecuencia por no obtener lo que quiere ¿Cuál de las siguientes formas de actuar ayuda más a crear un clima familiar satisfactorio?
 - a. Dejar un tiempo para que asimile y procese la situación, cuando esté calmado dialogar sobre el tema.
 - b. Castigarlo porque tiene que aprender de una vez a comportarse. Los castigos son necesarios para que el niño aprenda a actuar de forma correcta.
 - c. Darle lo que quiere porque así se acaba con el problema. Lo importante es que no me deje en vergüenza delante de las demás personas.
9. Suponga que su hijo/a, no sigue las normas, interrumpe y contesta todo el tiempo. Buscar un momento para compartir y disfrutar juntos sin estos comportamientos es difícil, pero necesario ¿Cuál de las siguientes acciones contribuye a crear un “momento especial” entre padres e hijos?
 - a. Evitar hablar de temas conflictivos y aplazar las preocupaciones y quejas para otro momento.
 - b. Aprovechar el “momento especial” para decirle que se tiene que comportar mejor.
 - c. Mi hijo ya debería de saber que está bien y que está mal. No es necesario un “momento especial”

10. Suponga que durante la cena su hijo/a protesta y se niega a comerse la comida. Durante ese episodio tira el plato de la comida el cuál se rompe. ¿Cuál de los comentarios/actuaciones siguientes es más adecuado en esta situación?
- Decir: ¡Cómo te gusta llamar la atención! ¿Por qué no te comportas como una persona?
 - Decir: No me lo creo. Lo raro era que esto no pasara. ¡Recógelo, ya! ¿Me estás escuchando?
 - Decir mirándole a los ojos: Recoge lo que has roto y tíralo a la basura. Luego hablaremos.
11. Imagine que su hijo/a le ayuda a poner la mesa o a realizar alguna tarea del hogar sin que usted previamente haya pedido su ayuda. ¿Qué tipo de interacción considera que contribuye a fomentar un entorno más favorable en la familia?
- Vaya, has puesto la mesa. Pero falta el pan. Las cosas se hacen bien o no se hacen.
 - ¡Oh! ¿No me digas que has puesto la mesa? Voy a ayudarte a traer lo que falta.
 - ¡Oh! ¿No me digas que has puesto la mesa? ¿Podrías traer lo que falta?
12. Suponga que está hablando con su hijo/a sobre su comportamiento ¿Cuál de las formas de actuar siguientes ayuda más a una comunicación eficaz?
- Animarlo a expresar sus ideas y sentimientos, evitar los mensajes que tienden a culpar o a criticar, centrarnos en el problema, no en el culpable.
 - No mirar a mi hijo mientras me habla y decirle de forma positiva todo aquello que hace mal: no se le puede permitir todo.
 - Es necesario mostrar claramente mi posición ¡en esta casa mando yo, y mientras estés en mi casa se hace lo que yo diga!
13. Suponga que su hijo llega a casa triste porque ha tenido una pelea en el patio del colegio y su profesor lo ha castigado tres días sin recreo ¿Cuál de los comentarios siguientes contribuye más a la resolución del problema?
- ¿Otra vez te ha castigado el profesor por pelearte? De verdad hijo, yo ya no sé qué hacer contigo. Esta semana no va a ver la tele antes de la cena.
 - Seguro que estos tres días sin recreo te ayudan a pensar en lo que ha pasado y a encontrar una solución para que esta situación no se vuelva a repetir.
 - No lo entiendo, siempre te toca a ti. Parece que te ha cogido manía. Hablaré con tu profesor para que me explique con detalle lo que ha sucedido.
14. Suponga que su hijo/a no para de quejarse por la comida, durante la cena, pero usted decide ignorar esa conducta ¿Cuál de las siguientes formas de actuación es más adecuada?
- Ignorar no suele funcionar. Atender y responder al comportamiento del niño en ese momento es lo más adecuado para que este mejore.
 - Al ignorar el mal comportamiento debo hablar con mi hijo y establecer el contacto físico y/o visual con él para que se dé cuenta de que lo está haciendo mal.
 - Se puede Ignorar el mal comportamiento de un niño o una niña con tal de que se haga con paciencia y durante un periodo de tiempo corto.
15. Cuidar de su hijo puede convertirse en una experiencia estresante ya que demanda mucha atención, paciencia y autocontrol, por lo que en ocasiones puede

- hacer que sienta cansancio, angustia y mal humor. ¿Cuál de las siguientes opciones contribuye a afrontar esa situación estresante de forma positiva?
- Identificar los pensamientos negativos, pararlos y reflexionar sobre si lo que estamos pensando ayuda a mejorar la situación.
 - Pensar cómo puedo influir en mis hijos con mi comportamiento porque necesario que se den cuenta el malestar que me generan.
 - Utilizar expresiones con “debería” o “tiene que” para crear una impresión de injusticia y despertar el deseo de obedecer.
16. Suponga que llega muy cansado/a del trabajo y se encuentra con la siguiente situación; su hijo no ha hecho los deberes, se ha peleado con su hermano, además, el salón está muy desordenado. ¿Cuál de las siguientes reacciones considera que es la más correcta para manejar el estrés personal que esta situación puede producir?
- Pensar: “Puedo controlar la situación. Aunque algo debo estar haciendo mal, esto se repite a menudo”
 - Pensar: “No sé qué hacer. Debería saber cómo prevenir el problema y aprender de mis errores”
 - Pensar: “Uff...Bueno, esto es una carrera de fondo. Voy a cenar, y después buscaré una solución”
17. Suponga que su hijo/a se encuentra entretenido en su habitación, en silencio y de forma tranquila ¿Qué tipo de interacción considera que es más adecuada para promover un buen clima familiar?
- Lo normal es no decir nada, él o ella tiene que saber que lo está haciendo bien.
 - Qué alegría me da que estés disfrutando de este momento, se te da muy bien.
 - Hijo, que bien lo estás haciendo si siempre lo hicieras igual todo iría muy bien.
18. Suponga que su hijo está haciendo una actividad que le gusta mucho y le resulta imposible conseguir que lo deje porque, si le insiste, se enfada mucho. ¿Cuál de los siguientes comentarios contribuye más a la creación de un buen clima familiar?
- Venga, dentro de diez minutos comemos. Ve terminando de jugar y recoge antes de venir a la mesa.
 - Te he dicho que dejes lo que estás haciendo de una vez y vengas a comer. ¿Me has escuchado?
 - Necesito que me ayudes. Recoge ya, te he dicho mil veces que es la hora en la que vamos a comer.
19. Suponga que para que su hijo/a le obedezca tiene que repetirle mil veces las cosas ¿Cuál de las siguientes formas de actuar, ayuda más a crear un entorno favorable para su comportamiento?
- Es bueno repetir la orden tantas veces como sea necesario. La técnica del disco rayado siempre funciona.
 - Lo mejor es repetir la orden de modo que no haga oídos sordos y pensar qué va a hacer si no la cumple.
 - Lo ideal es formular la orden una sola vez, con voz clara y firme, y esperar un tiempo a ver si la ejecuta.

20. Suponga que tiene que castigar a su hijo/a por su mal comportamiento en un determinado momento ¿Cuál de los siguientes usos contribuye más a crear un clima familiar positivo?
- Una bofetada o azote a tiempo no hace daño. Más vale un azote hoy que lamentarnos mañana.
 - Regañarle y tratar de aclarar con él el porqué de ese comportamiento, aunque este muy enfadado/a.
 - Lo más deseable es actuar de forma directa y neutral, permanecer en calma y mandar al niño a pensar sobre lo sucedido.
21. Imagine que descubre a su hijo recogiendo su ropa ¿Qué tipo de interacción considera que es la más adecuada?
- Dejar que termine de recoger y entonces darle las gracias porque te ha ayudado.
 - Decirle, en ese momento, que lo está haciendo muy bien.
 - Decirle que lo está haciendo muy bien, pero que además debe poner la mesa.
22. Suponga que su hijo le ha ayudado a recoger la cocina después del almuerzo ¿Qué tipo de interacción considera que es la más adecuada para fomentar un buen clima familiar?
- ¡Qué alegría me das! Me encanta que me ayudes en la cocina. ¿Te apetece un helado?
 - ¡Qué alegría! Recoger la cocina se te da muy bien, puedes hacerlo cada día.
 - ¡Qué alegría! Mejor no decirle nada para que mantenga ese comportamiento.

Anexo III. Estudio percepción problemas de conducta (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017b)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que tienen que ver con los problemas de conducta que plantean los hijos. En relación con cada afirmación, señala el grado en el que se den las siguientes situaciones.

1	Nunca	2	Casi nunca	3	Alguna veces	4	A menudo	5	Casi siempre
---	-------	---	------------	---	--------------	---	----------	---	--------------

1. ¿En qué medida considera que su hijo/a suele presentar problemas de comportamiento (desobediencia, rebeldía, agresividad)?	1	2	3	4	5
2. ¿En qué medida se ve capaz de manejar los problemas de comportamiento de su hijo/a?	1	2	3	4	5
3. ¿En qué medida cree que necesitaría ayuda para resolver los problemas de comportamiento de su hijo/a?	1	2	3	4	5
4. ¿Cuáles son los problemas de conducta que presenta su hijo/a con más frecuencia?					
Rebeldía (en el hogar)	1	2	3	4	5
Agresividad (con los padres u otros adultos de referencia)	1	2	3	4	5
Agresividad (con los hermanos, primos...)	1	2	3	4	5
Desobediencias (en el hogar)	1	2	3	4	5
Violencia ante hermanos	1	2	3	4	5
Violencia ante padres	1	2	3	4	5

Anexo III. Cuestionario de clima familiar de manejo de problemas de conducta (Para niños de 11 a 16 años)

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que tienen que ver con modos de actuar y reaccionar de los padres frente a los problemas que a veces plantea nuestro modo de comportarnos. Conocerlo ayudará a saber cómo ayudarles y cómo ayudar a los hijos a convivir mejor. En relación con cada afirmación, señala el grado en que estás de acuerdo utilizando la siguiente escala.

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Cuando me porto mal mis padres intentan hacerme pensar porque me he portado así.
2. Mi comportamiento suele poner nerviosos a mis padres
3. Aunque no me porte todo lo bien que debería mis padres siguen con ganas de hacer actividades conmigo.
4. A pesar de que me porte mal mis padres me siguen brindando su apoyo y afecto
5. Mis padres no se desaniman cuando no me porto como ellos esperan.
6. Aunque a veces me porte mal y mis padres se enfaden les encanta realizar actividades conmigo
7. Cuando no atiendo las órdenes de mis padres ellos gritan y se enfadan.
8. Cuando me porto bien mis padres me demuestran lo felices que se sienten.
9. Cuando me rebelo contra mis padres (contesto, grito, no les obedezco), ellos actúan con calma y firmeza.
10. Cuando me muestro muy inquieto o nervioso mis padres saben cómo relajarme.
11. Cuando estoy muy enfadado mis padres pierden los nervios.
12. Mi padre/madre con frecuencia suelen hacerme pensar sobre las cosas que he hecho mal.
13. Mi padre/madre siempre están enfadados y por eso me castigan.
14. Cuando hay algún problema mi padre/madre suelen sentarse a hablar conmigo de manera tranquila.
15. Mi padre/madre no me llevan a hacer la compra, o con sus amigos por mi mala actitud o desobediencia.
16. Cuando mi padre/madre se enfada conmigo suele chillar, gritarme o insultarme.
17. Mi padre/madre siempre están dispuestos a darme cariño aunque a veces los desespero cuando desobedezco.
18. Mis padres discuten con frecuencia a causa de mi mal comportamiento o rebeldía.
19. A pesar de que me porte mal mi padre/madre actúa con paciencia y saben animarme.
20. Ante mis rebeldías o desobediencias mi padre/madre se pone muy nervioso.

Apéndice B

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

1. Gracias al interés y tiempo que mis padres me dedican, incluso si me porto mal, cada vez confío más en ellos
2. Como mis padres suelen enfadarse conmigo cuando hago algo mal, cada vez nos llevamos peor.
3. Gracias a que, si les doy problemas, mis padres me hablan sin gritarme, razonando, intento dar lo mejor de mí
4. Como mis padres no saben qué hacer cuando les doy problemas, cada vez paso más de ellos.
5. Gracias a que cuando me porto mal mis padres actúan con serenidad y firmeza, cada vez me porto mejor.
6. Cuando hago algo mal, mis padres suelen perder los nervios, y eso hace que me porte peor.

Anexo III. Cuestionario Breve de Respuesta Parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD).
(Dirigido a padres con hijos de 11 a 16 años)

Características sociodemográficas de la persona –padre, madre o tutor- que contesta el cuestionario.

Sexo: Hombre Mujer **Edad:** _____ **Nº de hijos:** _____ **Curso:**

Nivel de Estudios: Primaria Secundaria FP Bachillerato

Universitarios

Estado civil Soltero/a Casado/a Separado/a Viudo/a

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que tienen que ver con modos de actuar y reaccionar frente a los problemas que plantean los hijos. En relación con cada afirmación, señala el grado en que estés de acuerdo utilizando la siguiente escala. Se pide que rellene el cuestionario el padre o madre que más tiempo dedique al niño.

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Me siento desbordado/a por el mal comportamiento de mi hijo/a y me entran ganas de tirar la toalla.	A B C D E
Me siento ilusionado por realizar actividades diferentes con mi hijo/a, a pesar de su mal comportamiento.	A B C D E
Me siento nervioso ante algunos comportamientos de mi hijo/a (llanto, rabietas, agresividad).	A B C D E
A menudo intento afrontar los problemas de comportamiento de mi hijo/a pensando en positivo para superar la ansiedad.	A B C D E
Considero que soy un buen padre/madre a pesar de las rabietas y enfados de mi hijo/a.	A B C D E
Me desanimo tanto ante la poca obediencia de mi hijo/a que se me quitan las ganas de seguir luchando.	A B C D E
Me encanta compartir tiempo con mi hijo/a aunque a veces sea difícil controlar sus impulsos o actividad.	A B C D E
Ante el mal comportamiento de mi hijo/a suelo decir cosas de las que luego me arrepiento y no sé cómo rectificar.	A B C D E
Me siento feliz realizando actividades en familia a pesar de que mi hijo/a no se porte como estaba pensado.	A B C D E
Intento transformar las situaciones que plantea el mal comportamiento de mi hijo/a brindándole apoyo y afecto.	A B C D E
Me siento desanimado a la hora de jugar con mi hijo/a ya que no atiende a normas ni límites.	A B C D E
Cuando mi hijo/a se rebela contra mí, no me desanimo, mantengo la calma y actúo con firmeza y sin gritarle.	A B C D E
Suelo explotar –llorar, chillar, enfadarme, etc- cuando no puedo controlar los enfados de mi hijo/a.	A B C D E
Para resolver las dificultades que me plantea el comportamiento de mi hijo/a procuro pensar en positivo.	A B C D E
Cuando el mal comportamiento de mi hijo/a me satura procuro centrarme y resolver el problema con sentido común.	A B C D E

Anexo III. Cuestionario de afrontamiento del estrés generado por los problemas de conducta de los hijos

A veces el comportamiento de nuestros hijos no es el que esperamos –nos desobedecen, se enfadan e incluso pueden actuar de forma agresiva. Cuando esto ocurre, podemos experimentar tensión, ansiedad o estrés, emociones a las que nos enfrentamos de formas que pueden ser más o menos efectivas. Para poder ayudar a los padres frente la tensión y el estrés generados por los problemas de conducta, los profesionales necesitamos conocer qué formas de afrontar tales emociones son más frecuentes. Con este fin le pedimos que señale la frecuencia con que actúa del modo en que se indica ante cada una de las situaciones siguientes teniendo en cuenta la siguiente escala.

1	Nunca	2	Casi nunca	3	Alguna veces	4	A menudo	5	Casi siempre
---	-------	---	------------	---	--------------	---	----------	---	--------------

A) Si alguna vez las desobediencias de mi hijo/a me han creado profundo malestar:						
1.	He pensado reiteradamente en las desobediencias, en que me gustaría que no hubiera actuado así.	1	2	3	4	5
2.	He pensado en otras cosas o he hecho algo que me ayudase a no pensar en sus desobediencias.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente he buscado aislarme para no tener que comentar con nadie mi preocupación.	1	2	3	4	5
4.	Lo primero que he hecho ha sido comentarlo con otra persona para que me ayudase a superar mi malestar.	1	2	3	4	5
5.	He procurado buscar por mí mismo cómo resolver el problema, pensando cómo conseguir que obedezca.	1	2	3	4	5
6.	Me he dejado llevar de mis sentimientos y he actuado sin pensarlo apenas, según sentía o se me ocurría.	1	2	3	4	5
7.	Me he culpado a mí mismo/a por no haber sabido prevenir que podría desobedecer	1	2	3	4	5
8.	He pensado en positivo, tratando de aprender de lo ocurrido para que no vuelva a pasar.	1	2	3	4	5
9.	He intentado cambiar mi estado de ánimo pensando en las cosas más alegres	1	2	3	4	5
10.	Suelo decirme que ya se me pasará el disgusto	1	2	3	4	5
11.	Me digo que si no me ha obedecido esta vez, debo seguir intentando conseguir que obedezca	1	2	3	4	5
12.	Si la desobediencia me afecta tanto que me genera ansiedad, procuro relajarme controlando la respiración.	1	2	3	4	5
13.	No he pedido ayuda hasta haber intentado resolver mi problema por mí mismo/a.	1	2	3	4	5
B) Cuando me he enfadado con mi hijo/a debido a su mal comportamiento, y el enfado me ha hecho sentirme mal:						
14.	He pensado reiteradamente el enfado, en que me gustaría haber sabido actuar de modo más efectivo sin enfadarme.	1	2	3	4	5
15.	He procurado pensar en otras cosas o hacer algo que me ayudase a no pensar en lo ocurrido.	1	2	3	4	5
16.	Normalmente he buscado aislarme para no tener que comentar con nadie el disgusto causado por mi propio enfado.	1	2	3	4	5
17.	Lo primero que he hecho ha sido comentarlo con otra persona para que me ayudase a sentirme mejor.	1	2	3	4	5
18.	He procurado buscar por mí mismo/a qué puedo decir o qué puedo hacer para evitar enfados como el que he tenido.	1	2	3	4	5
19.	Me he dejado llevar de los sentimientos que me ha producido el enfado y he actuado sin pensarlo apenas, según se me ocurría.	1	2	3	4	5
20.	Me he culpado a mí mismo/a por no haber sabido prevenir el problema y evitar el enfado	1	2	3	4	5

21. He pensado en positivo, tratando de aprender de lo ocurrido para que no vuelva a pasar	1	2	3	4	5
22. He procurado pensar en la gente que me apoya y me entiende, porque eso me anima	1	2	3	4	5
23. Sea cual sea la razón del enfado, me digo que la vida sigue y procuro pasar a otra cosa.	1	2	3	4	5
24. Aunque no haya conseguido que me obedezca, intento centrarme en mis logros y en cómo aprender de los errores	1	2	3	4	5
25. Si me afecta tanto que me genera nerviosismo, suelo respirar hondo para poder relajarme.	1	2	3	4	5
26. No he pedido ayuda hasta haber intentado superar mi malestar por mí mismo/a.	1	2	3	4	5
C) Si mi hijo/a ha insultado, ha herido verbalmente o, incluso, ha agredido a alguien, causándome un disgusto:					
27. Normalmente le doy muchas vueltas a la cabeza, deseando que no se comportase así antes de poner remedio.	1	2	3	4	5
28. He pensado en otras cosas o he hecho algo que me ayudase a no pensar en su mal comportamiento.	1	2	3	4	5
29. Normalmente he buscado aislarme para no tener que comentar con nadie el disgusto.	1	2	3	4	5
30. Lo primero que he hecho ha sido comentarlo con otra persona para que me ayudase a superar mi disgusto.	1	2	3	4	5
31. He procurado buscar por mí mismo/a qué puedo decir o qué puedo hacer para evitar que se comporte mal en situaciones similares.	1	2	3	4	5
32. Me he dejado llevar de mis sentimientos y he actuado sin pensarlo apenas, según sentía o se me ocurría.	1	2	3	4	5
33. Me he culpado a mí mismo/a por no haber sabido prevenir el problema y evitar que se comportase mal	1	2	3	4	5
34. He pensado en positivo, tratando de aprender qué me aportaba que me pudiese servir en el futuro.	1	2	3	4	5
35. Intento cambiar mi estado de ánimo pensando en otras cosas que me hagan olvidar el disgusto que me causa el mal comportamiento.	1	2	3	4	5
36. Si lo que me disgusta es que siento que no puedo evitar que mi hijo/a actúe así, me digo que la vida sigue y podemos cambiar.	1	2	3	4	5
37. Procuro pensar en las veces que he conseguido que se porte bien para aprender cómo ayudarle.	1	2	3	4	5
38. Si me afecta tanto que me genera tensión, intento relajarme respirando pausadamente.	1	2	3	4	5
39. No he pedido ayuda hasta haber intentado superar mi disgusto por mí mismo/a	1	2	3	4	5

Anexo III. Escala breve de resiliencia (BRS) de Smith, ET AL. (2008)

A Totalmente en desacuerdo	B Bastante en desacuerdo	C Indiferente	D Bastante de acuerdo	E Totalmente de acuerdo				
1. Tiendo a recuperarme rápidamente después de haberlo pasado mal.				A	B	C	D	E
2. Es difícil para mí recuperarme cuando me ocurre algo malo.				A	B	C	D	E
3. No tardo mucho tiempo en recuperarme después de una situación estresante.				A	B	C	D	E
4. Suelo tardar mucho tiempo en recuperarme de los contratiempos que me ocurren en mi vida.				A	B	C	D	E
5. Aunque pase por situaciones difíciles, normalmente no lo paso demasiado mal.				A	B	C	D	E
6. Lo paso mal cuando tengo que enfrentarme a situaciones estresantes.				A	B	C	D	E

Anexo III escala breve de resiliencia específica frente a problemas de comportamiento. (BRS-PC; Cantero- García y Alonso-Tapia, 2018)

A Totalmente en desacuerdo	B Bastante en desacuerdo	C Indiferente	D Bastante de acuerdo	E Totalmente de acuerdo
----------------------------------	--------------------------------	------------------	-----------------------------	-------------------------------

1. Tiendo a recuperarme rápidamente después de haberlo pasado mal a causa del mal comportamiento de mi hijo/a.

2. Lo paso mal cuando tengo que enfrentarme a situaciones estresantes relacionadas con el mal comportamiento de mi hijo/a (desobediencia, agresividad...)

3. No tardo mucho tiempo en recuperarme después de una situación estresante causada por el mal comportamiento de mi hijo/a.

4. Es difícil para mí recuperarme cuando mi hijo/a se porta mal.

5. Aunque pase por situaciones difíciles debido al mal comportamiento de mi hijo/a, lo llevo relativamente bien.

6. Suelo tardar mucho tiempo en recuperarme de los contratiempos que me genera el mal comportamiento de mi hijo/a.

Anexo III. Cuestionario Estrés parental (Abidín, 1995)

A continuación aparecen 17 frases que se refieren a tus sentimientos sobre ser madre o padre. Por favor, lee atentamente cada frase y señala en qué medida crees que reflejan tu forma de ser, eligiendo entre las siguientes opciones:

1 Totalmente en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Indiferente	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
-------------------------------	-----------------------------	------------------	--------------------------	----------------------------

1. Me siento feliz como padre/madre.	1	2	3	4	5
2. No hay nada o casi nada que no haría por mi hijo/a si fuera necesario.	1	2	3	4	5
3. Atender a mi hijo/a a veces me quita más tiempo y energía de la que tengo.	1	2	3	4	5
4. A veces me preocupa el hecho de si estoy haciendo lo suficiente por mi hijo/a.	1	2	3	4	5
5. Me siento muy cercano a mi hijo/a.	1	2	3	4	5
6. Disfruto pasando tiempo con mi hijo/a.	1	2	3	4	5
7. Mi hijo/a es una fuente importante de afecto para mí.	1	2	3	4	5
8. Tener un hijo/a da una visión más certera y optimista para el futuro.	1	2	3	4	5
9. La mayor fuente de estrés en mi vida es mi hijo/a.	1	2	3	4	5
10. Tener un hijo/a deja poco tiempo y flexibilidad en mi vida.	1	2	3	4	5
11. Tener un hijo/a ha supuesto una carga financiera.	1	2	3	4	5
12. Me resulta difícil equilibrar diferentes responsabilidades en mi hijo/a.	1	2	3	4	5
13. El comportamiento de mi hijo/a a menudo me resulta incómodo o estresante.	1	2	3	4	5
14. Si tuviera que hacerlo de nuevo, podría decidir no tener un hijo/a	1	2	3	4	5
15. Me siento abrumado/a por la responsabilidad de ser padre/madre.	1	2	3	4	5
16. Me siento satisfecho/a como padre/madre.	1	2	3	4	5
17. Disfruto de mi hijo/a.	1	2	3	4	5

Anexo III. Escala de Satisfacción con la vida (SWLS) - (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000; Pons et al., 2002)

Por favor, indica tu grado de acuerdo (1 muy en desacuerdo, 3 neutro, 5 muy de acuerdo) con los siguientes enunciados.

1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecha con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada.	1	2	3	4	5

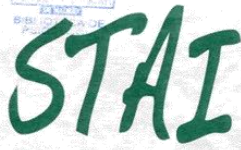
Anexo III. Cuestionario de Sentido de Competencia Parental (PSOC) - (Johnston y Mash, 1989)

A continuación aparecen 16 frases que se refieren a tus sentimientos sobre ser madre o padre. Por favor, lee atentamente cada frase y señala en qué medida crees que reflejan tu forma de ser, eligiendo entre las siguientes opciones:

1	2	3	4	5	6
No, totalmente endesacuerdo	En desacuerdo	En parte en desacuerdo	En parte de acuerdo	De acuerdo	Sí, totalmente de acuerdo

1. Yo ya sé cómo se puede influir en los hijos a pesar de lo difícil que es.	1	2	3	4	5	6
2. Con la edad que tiene mi hijo ser madre/padre no es agradable.	1	2	3	4	5	6
3. En las cosas que tienen que ver con mis hijos, me acuesto igual que me levanto, con la sensación de no haber terminado nada.	1	2	3	4	5	6
4. No sé por qué pero, aunque como madre/padre creo que controlo la situación, a veces siento como si la situación me controlara a mí.	1	2	3	4	5	6
5. Mi madre/padre estaba mejor preparada que yo para ser una buena madre/padre.	1	2	3	4	5	6
6. Yo sería capaz de decirle a una madre/padre primeriza qué es exactamente lo que tiene que hacer para ser una buena madre/padre.	1	2	3	4	5	6
7. Ser madre es algo llevadero, y cualquier problema se resuelve fácilmente.	1	2	3	4	5	6
8. Una de las cosas más difíciles de ser madre/padre es saber si lo estás haciendo bien o no.	1	2	3	4	5	6
9. Como madre/padre, a veces siento que no doy abasto.	1	2	3	4	5	6
10. He conseguido ser tan buena madre/padre como quería.	1	2	3	4	5	6
11. Si hay alguien que sabe lo que le pasa a mi hijo cuando está raro, esa soy yo.	1	2	3	4	5	6
12. Me gusta más y se me da mejor hacer otras cosas antes que ser madre/padre.	1	2	3	4	5	6
13. Teniendo en cuenta el tiempo que llevo siendo madre/padre, me manejo muy bien con estas cosas.	1	2	3	4	5	6
14. Si ser madre/padre fuera un poco más interesante, estaría motivada para hacerlo mejor.	1	2	3	4	5	6
15. Para ser sincera, pienso que soy capaz de hacer todas las cosas que hacen falta para ser una buena madre/padre.	1	2	3	4	5	6
16. Ser madre/padre me pone nerviosa/o y ansiosa/o.	1	2	3	4	5	6

Anexo III. Cuestionario de Ansiedad STAI


 STAI (2015) / 1

Apellidos y nombre
 Edad Sexo: Varón Mujer Fecha / /
 Centro Curso/puesto
 Otros datos

2

A-E		A continuación, encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y rodee la puntuación (0 a 3) que indique mejor cómo se SIENTE VD. AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando la respuesta que mejor describa su situación presente.			
		Nada	Algo	Bastante	Mucho
1	Me siento calmado.	0	1	2	3
2	Me siento seguro.	0	1	2	3
3	Estoy tenso.	0	1	2	3
4	Estoy contrariado.	0	1	2	3
5	Me siento cómodo (estoy a gusto).	0	1	2	3
6	Me siento alterado.	0	1	2	3
7	Estoy preocupado por posibles desgracias futuras.	0	1	2	3
8	Me siento descansado.	0	1	2	3
9	Me siento angustiado.	0	1	2	3
10	Me siento confortable.	0	1	2	3
11	Tengo confianza en mí mismo.	0	1	2	3
12	Me siento nervioso.	0	1	2	3
13	Estoy desasosegado.	0	1	2	3
14	Me siento muy "atado" (como oprimido).	0	1	2	3
15	Estoy relajado.	0	1	2	3
16	Me siento satisfecho.	0	1	2	3
17	Estoy preocupado.	0	1	2	3
18	Me siento aturdido y sobreexcitado.	0	1	2	3
19	Me siento alegre.	0	1	2	3
20	En este momento me siento bien.	0	1	2	3
A-R		A continuación, encontrará unas frases que se utilizan corrientemente para describirse uno a sí mismo. Lea cada frase y rodee la puntuación (0 a 3) que indique mejor cómo se SIENTE VD. EN GENERAL en la mayoría de las ocasiones. No hay respuestas buenas ni malas. No emplee demasiado tiempo en cada frase y conteste señalando lo que mejor describa cómo se siente Vd. generalmente.			
		Casi nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
21	Me siento bien.	0	1	2	3
22	Me canso rápidamente.	0	1	2	3
23	Siento ganas de llorar.	0	1	2	3
24	Me gustaría ser tan feliz como otros.	0	1	2	3
25	Pierdo oportunidades por no decidirme pronto.	0	1	2	3
26	Me siento descansado.	0	1	2	3
27	Soy una persona tranquila, serena y sosegada.	0	1	2	3
28	Veo que las dificultades se amontonan y no puedo con ellas.	0	1	2	3
29	Me preocupo demasiado por cosas sin importancia.	0	1	2	3
30	Soy feliz.	0	1	2	3
31	Suelo tomar las cosas demasiado seriamente.	0	1	2	3
32	Me falta confianza en mí mismo.	0	1	2	3
33	Me siento seguro.	0	1	2	3
34	Evito enfrentarme a las crisis o dificultades.	0	1	2	3
35	Me siento triste (melancólico).	0	1	2	3
36	Estoy satisfecho.	0	1	2	3
37	Me rondan y molestan pensamientos sin importancia.	0	1	2	3
38	Me afectan tanto los desengaños, que no puedo olvidarlos.	0	1	2	3
39	Soy una persona estable.	0	1	2	3
40	Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales, me pongo tenso y agitado.	0	1	2	3

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES CON UNA SOLA RESPUESTA.

Copyright © 1982, 2008 by TEA Ediciones, S.A.U., Madrid, España - Este ejemplar está impreso en dos tintas. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial.



Anexo III. Cuestionario de Depresión BDI -II



Fecha: _____

(2)

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Estado civil: _____ Profesión: _____ Estudios: _____

INSTRUCCIONES: Este cuestionario consiste en 21 grupos de afirmaciones. Por favor, lea con atención cada una de ellos y, a continuación, señale cuál de las afirmaciones de cada grupo describe mejor el modo en el que se ha sentido DURANTE LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS, INCLUIDO EL DÍA DE HOY. Rodee con un círculo el número que se encuentra escrito a la izquierda de la afirmación que haya elegido. Si dentro del mismo grupo hay más de una afirmación que considere igualmente aplicable a su caso, elija el número más alto. **Asegúrese de leer todas las afirmaciones de cada grupo antes de efectuar la elección. Asegúrese también de no haber elegido más de una respuesta para cada grupo, particularmente en los elementos 16 (cambio en el patrón de sueño) y 18 (cambio en el apetito).**

<p>1. Tristeza</p> <p>0 No me siento triste habitualmente. 1 Me siento triste gran parte del tiempo. 2 Me siento triste continuamente. 3 Me siento tan triste o desgraciado que no puedo soportarlo.</p> <p>2. Pesimismo</p> <p>0 No estoy desanimado sobre mi futuro. 1 Me siento más desanimado sobre mi futuro que antes. 2 No espero que las cosas mejoren. 3 Siento que mi futuro es desesperanzador y que las cosas solo empeorarán.</p> <p>3. Sentimientos de fracaso</p> <p>0 No me siento fracasado. 1 He fracasado más de lo que debería. 2 Cuando miro atrás, veo fracaso tras fracaso. 3 Me siento una persona totalmente fracasada.</p> <p>4. Pérdida de placer</p> <p>0 Disfruto de las cosas que me gustan tanto como antes. 1 No disfruto de las cosas tanto como antes. 2 Obtengo muy poco placer de las cosas con las que antes disfrutaba. 3 No obtengo ningún placer de las cosas con las que antes disfrutaba.</p> <p>5. Sentimientos de culpa</p> <p>0 No me siento especialmente culpable. 1 Me siento culpable de muchas cosas que he hecho o debería haber hecho. 2 Me siento bastante culpable la mayor parte del tiempo. 3 Me siento culpable constantemente.</p>	<p>6. Sentimientos de castigo</p> <p>0 No siento que esté siendo castigado. 1 Siento que puedo ser castigado. 2 Espero ser castigado. 3 Siento que estoy siendo castigado.</p> <p>7. Insatisfacción con uno mismo</p> <p>0 Siento lo mismo que antes sobre mí mismo. 1 He perdido confianza en mí mismo. 2 Estoy decepcionado conmigo mismo. 3 No me gusta.</p> <p>8. Autocríticas</p> <p>0 No me critico o me culpo más que antes. 1 Soy más crítico conmigo mismo de lo que solía ser. 2 Critico todos mis defectos. 3 Me culpo de todo lo malo que sucede.</p> <p>9. Pensamientos o deseos de suicidio</p> <p>0 No tengo ningún pensamiento de suicidio. 1 Tengo pensamientos de suicidio, pero no los llevaría a cabo. 2 Me gustaría suicidarme. 3 Me suicidaría si tuviese la oportunidad.</p> <p>10. Llanto</p> <p>0 No lloro más de lo que solía hacerlo. 1 Lloro más de lo que solía hacerlo. 2 Lloro por cualquier cosa. 3 Tengo ganas de llorar continuamente, pero no puedo.</p>
--	---



Adaptación española: Jesús Sanz, Carmelo Vázquez

Beck Depression Inventory – Second Edition. Copyright © 1996 Aaron T. Beck. Copyright de la edición española © 2003 Aaron T. Beck. Todos los derechos reservados. Adaptado, reproducido y distribuido por Pearson Educación, S.A., Ribera del Loira, 28 1ª, Madrid 28042 con la autorización de NCS Pearson, Inc. (USA).



Pearson Clinical & Talent Assessment España
 www.pearsonpsychcorp.es



11. Agitación

- 0 No estoy más inquieto o agitado que de costumbre.
- 1 Me siento más inquieto o agitado que de costumbre.
- 2 Estoy tan inquieto o agitado que me cuesta estar quieto.
- 3 Estoy tan inquieto o agitado que tengo que estar continuamente moviéndome o haciendo algo.

12. Pérdida de interés

- 0 No he perdido el interés por otras personas o actividades.
- 1 Estoy menos interesado que antes por otras personas o actividades.
- 2 He perdido la mayor parte de mi interés por los demás o por las cosas.
- 3 Me resulta difícil interesarme en algo.

13. Indecisión

- 0 Tomo decisiones más o menos como siempre.
- 1 Tomar decisiones me resulta más difícil que de costumbre.
- 2 Tengo mucha más dificultad en tomar decisiones que de costumbre.
- 3 Tengo problemas para tomar cualquier decisión.

14. Inutilidad

- 0 No me siento inútil.
- 1 No me considero tan valioso y útil como solía ser.
- 2 Me siento inútil en comparación con otras personas.
- 3 Me siento completamente inútil.

15. Pérdida de energía

- 0 Tengo tanta energía como siempre.
- 1 Tengo menos energía de la que solía tener.
- 2 No tengo suficiente energía para hacer muchas cosas.
- 3 No tengo suficiente energía para hacer nada.

16. Cambios en el patrón de sueño

- 0 No he experimentado ningún cambio en mi patrón de sueño.
- 1a Duermo algo más de lo habitual.
- 1b Duermo algo menos de lo habitual.
- 2a Duermo mucho más de lo habitual.
- 2b Duermo mucho menos de lo habitual.
- 3a Duermo la mayor parte del día.
- 3b Me levanto 1 o 2 horas más temprano y no puedo volver a dormirme.

17. Irritabilidad

- 0 No estoy más irritable de lo habitual.
- 1 Estoy más irritable de lo habitual.
- 2 Estoy mucho más irritable de lo habitual.
- 3 Estoy irritable continuamente.

18. Cambios en el apetito

- 0 No he experimentado ningún cambio en mi apetito.
- 1a Mi apetito es algo menor de lo habitual.
- 1b Mi apetito es algo mayor de lo habitual.
- 2a Mi apetito es mucho menor que antes.
- 2b Mi apetito es mucho mayor que antes.
- 3a He perdido completamente el apetito.
- 3b Tengo ganas de comer continuamente.

19. Dificultad de concentración

- 0 Puedo concentrarme tan bien como siempre.
- 1 No puedo concentrarme tan bien como habitualmente.
- 2 Me cuesta mantenerme concentrado en algo durante mucho tiempo.
- 3 No puedo concentrarme en nada.

20. Cansancio o fatiga

- 0 No estoy más cansado o fatigado que de costumbre.
- 1 Me canso o fatigo más fácilmente que de costumbre.
- 2 Estoy demasiado cansado o fatigado para hacer muchas cosas que antes solía hacer.
- 3 Estoy demasiado cansado o fatigado para hacer la mayoría de las cosas que antes solía hacer.

21. Pérdida de interés por el sexo

- 0 No he notado ningún cambio reciente en mi interés por el sexo.
- 1 Estoy menos interesado por el sexo de lo que solía estar.
- 2 Estoy mucho menos interesado por el sexo ahora.
- 3 He perdido completamente el interés por el sexo.

AVISO: Esta hoja está impresa en tintas azul y negra. Si su copia no es así es que ha sido fotocopiada violando las leyes del copyright.

Puntuación Total

Anexo III. Evaluación semanal de la sesión por parte de los padres

SESIÓN: _____ FECHA: _____

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones señala cuál ha sido tu grado de satisfacción con cada uno de ellos. Las puntuaciones de la escala son:

1 (muy malo) 2 (malo) 3 (regular) 4 (bueno) 5 (muy bueno)

1. El contenido que se ha trabajado en esta sesión me ha parecido...	1 2 3 4 5
2. A lo largo de la sesión se han cumplido con los objetivos previstos...	1 2 3 4 5
3. La forma de trabajar el contenido de esta sesión me ha parecido...	1 2 3 4 5
4. La tarea propuesta para casa en la sesión anterior me ha parecido...	1 2 3 4 5
5. La nota de recuerdo de la sesión anterior me ha parecido...	1 2 3 4 5
6. Los materiales utilizados en esta sesión me han parecido...	1 2 3 4 5
7. Los materiales complementarios de la sesión anterior me han parecido...	1 2 3 4 5
8. Los comentarios del resto del grupo me han parecido...	1 2 3 4 5
9. La forma de dinamizar la sesión ha sido...	1 2 3 4 5
10. La comunicación con el facilitador ha sido...	1 2 3 4 5
11. La comunicación con el resto del grupo ha sido...	1 2 3 4 5
12. La duración de la sesión ha sido...	1 2 3 4 5

Otros comentarios, sugerencias o aspectos a señalar:

Anexo III. Cuestionario de satisfacción final del programa; Súperate, no

tiros la toalla!

Conocer su opinión sobre los aspectos que se recogen en este cuestionario nos será de utilidad para evaluar el programa que hemos desarrollado. Responda a estas preguntas de la forma más sincera posible.

Instrucciones: (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo, totalmente de acuerdo)

1. ¿Han mejorado los problemas que le trajeron al programa: ¡Súperate, no tires la toalla!	1 2 3 4 5
2. ¿Está satisfecho con la evolución de su hijo/a a lo largo de este programa?	1 2 3 4 5
3. ¿Está satisfecho con su evolución personal a lo largo de este programa?	1 2 3 4 5
4. Valore, en general, en qué medida ha sido positivo el programa para usted.	1 2 3 4 5
5. Valore, en general, en qué medida ha sido positivo el programa para su hijo.	1 2 3 4 5
6. ¿Se siente capaz de manejar mismo los problemas de comportamiento que a diario puede presentar su hijo?	1 2 3 4 5
7. ¿Cree que el programa será útil para manejar los problemas de comportamiento que en el futuro pueda presentar su hijo/a?	1 2 3 4 5
8. ¿Le ha sido útil el programa para otros problemas distintos a los de su hijo/a (ej., en tus relaciones personales, trabajo, pareja)	1 2 3 4 5
9. ¿Le ha parecido apropiada la forma en la que el programa ha intentado cambiar los problemas de comportamiento de su hijo/a?	1 2 3 4 5
10. ¿Recomendaría este programa a un amigo o familiar?	1 2 3 4 5

A) Sobre el programa en general.

B) **Nuestra forma de enseñar:** Recuerde: (1 muy malo, 2 malo, 3 indiferente, 4 bueno, muy bueno)

1. Las explicaciones de las sesiones fueron...	1 2 3 4 5
2. Los materiales utilizados durante las sesiones fueron...	1 2 3 4 5
3. La forma de iniciar las sesiones fue...	1 2 3 4 5
4. La forma de cerrar las sesiones fue..	1 2 3 4 5
5. La tarea para casa fue...	1 2 3 4 5
6. Los materiales de recuerdo fueron... (e-mail, diapositivas, notas de recuerdo)	1 2 3 4 5

Y ahora valore en qué medida las técnicas utilizadas a lo largo del programa le han sido de utilidad. Recuerde (1 nada útil, 2 poco útil, 3 indiferente, 4 útil, 5 muy útil)

1. La técnica del elogio me ha parecido...	1 2 3 4 5
2. La técnica del sándwich me ha parecido...	1 2 3 4 5
3. La escucha activa me ha parecido...	1 2 3 4 5
4. El uso de los mensajes “ Yo” me ha parecido...	1 2 3 4 5
5. La técnica del tiempo fuera me ha parecido...	1 2 3 4 5
6. La técnica de ignorar los comportamientos poco importantes me ha parecido...	1 2 3 4 5
7. El uso de premios me ha parecido...	1 2 3 4 5
8. El uso del refuerzo positivo me ha parecido...	1 2 3 4 5
9. El establecer normas y límites a la conducta de nuestros hijos me ha parecido...	1 2 3 4 5
10. La técnica de los cinco minutos de queja me ha parecido...	1 2 3 4 5
11. La técnica de resolución de conflictos en familia “ Tú ganas- Yo gano” me ha parecido...	1 2 3 4 5
12. El momento especial con mis hijos me ha parecido...	1 2 3 4 5
13. Los ejercicios para trabajar las distintas estrategias de afrontamiento me han parecido...	1 2 3 4 5
14. Las meditaciones me han parecido...	1 2 3 4 5
15. Las reflexiones con el resto del grupo me han parecido...	1 2 3 4 5
16. Los ejercicios que se han trabajado para mejorar mi bienestar me han parecido... (Autoelogio, flor, manejo del estrés, pensamiento positivo, apoyo social, manejo del pensamiento negativo...)	1 2 3 4 5

C) **Evaluación del guía del grupo.** Instrucciones: (1 muy malo, 2 malo, 3 indiferente, 4 bueno, 5 muy bueno)

1. Creo que lo que nos enseñó en la primera parte (centradas en el comportamiento de nuestros hijos) de las sesiones fue...	1 2 3 4 5
2. Creo que lo que nos enseñó en la segunda parte (centrada en el bienestar emocional de los padres) de las sesiones fue...	1 2 3 4 5
3. Considero que la forma de dinamizar las sesiones ha sido...	1 2 3 4 5
4. Considero que la comunicación con el dinamizador ha sido...	1 2 3 4 5
5. Creo que la forma de dar los contenidos ha sido...	1 2 3 4 5
6. La preparación que demostró tener fue...	1 2 3 4 5
7. La forma de resolver los problemas del grupo ha sido...	1 2 3 4 5
8. El interés que mostró por mí y por los problemas con mi hijo fue...	1 2 3 4 5
9. La gestión del tiempo a lo largo de las sesiones ha sido...	1 2 3 4 5
10. La puntualidad del dinamizador ha sido...	1 2 3 4 5
11. El compromiso del dinamizador con el programa ha sido...	1 2 3 4 5
12. La entrega de los materiales se ha realizado (de forma metódica) al día siguiente de la sesión...	1 2 3 4 5

- **Evaluación global del programa.**

1. ¿Qué es lo que más le ha gustado del programa?
2. ¿Qué es lo que menos le ha gustado del programa?
3. Considera que el enfoque del programa es innovador. ¿Cuáles son los aspectos que más le han llamado la atención?
4. ¿Qué parte del programa ha sido más útil para usted?
5. ¿Qué parte del programa le ha sido de menos ayuda?
6. ¿Cómo se podría mejorar el programa para ayudarle?
7. Durante el tiempo que estuviste en el programa, ¿su hijo o usted han recibido ayuda de algún otro profesional?
8. ¿En este momento sientes la necesidad de pedir ayuda a otro profesional?
Explíquelo, por favor.
9. Otras consideraciones.

¡Muchas gracias por su colaboración!
¡Su opinión es de gran ayuda para mejorar en nuestro trabajo.¹

ANEXO IV. ESTUDIO DE INTERVENCIÓN

Anexo IV. Hoja informativa programa intervención



DESCRIPCIÓN:

Educar un hijo/a puede resultar especialmente difícil cuando nos encontramos en etapas que suponen cambios importantes como el paso de la niñez a la adolescencia. Esto se complica si nuestros hijos presentan problemas de conducta. Esta dificultad puede afectar también considerablemente al bienestar psicológico y emocional de los padres.

Sin embargo, muchas familias pasan por esta situación de forma admirable y son capaces de reponerse a las dificultades. Este fenómeno se conoce como resiliencia.

Por ello el objetivo es desarrollar un programa de apoyo psicoeducativo para trabajar los problemas de comportamiento de los hijos y promover la resiliencia de las familias.

OBJETIVOS:

- Reducir los problemas de comportamiento de los hijos/as enseñando pautas eficaces para su manejo.
- Promover un espacio de reflexión para resolver situaciones cotidianas.
- Favorecer la comunicación familiar.
- Dotar a los progenitores de recursos estrategias y habilidades que posibiliten un crecimiento integral tanto de los hijos/as como de la unidad familiar.
- Mejorar los niveles de resiliencia y bienestar emocional de los padres.

CONTENIDOS:

- Características evolutivas de los menores.
- Habilidades de comunicación y escucha activa.
- Estrategias de resolución de problemas de comportamiento.
- Estrategias de resolución de conflictos en familia.
- Estrategias para el afrontamiento del estrés.

Técnicas y estrategias para promover la resiliencia y el bienestar emocional.

DIRIGIDO A:

Familias del Colegio Nuestra Señora de la Merced que tengan hijos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años.

CALENDARIO:

El programa tiene una duración de 3 meses. 12 sesiones que se llevarán a cabo 1 vez a la semana en horario de tarde. (Día y hora a acordar con el centro).

OBSERVACIONES:

- El programa de intervención es totalmente gratuito.
- El programa se desarrollará de una manera grupal, abierta, integradora, dinámica, experiencial y creativa.
- La duración aproximada de las sesiones es de 90 minutos.
- La decisión de participar en el programa de intervención es libre y voluntaria.
- Las familias realizarán una evaluación inicial y una evaluación al final del programa. El centro y las familias recibirán un informe con los resultados.
- Toda la información que proporcionen las familias es estrictamente confidencial.
- Al finalizar la intervención el centro recibirá un certificado de colaboración con el proyecto de i+D que se ha llevado a cabo.

ORGANIZA:

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

COLABORA:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CONTACTO:

María Cantero-García.

Tel: 670675443

Email: maria.cantero@uam.es

maria.canterogar@gmail.com

Anexo IV. Tríptico de presentación

FICHA DE INSCRIPCIÓN

Nombre.....

Apellidos.....

Colegio de mi hijo/a.....

.....

Curso en el que se encuentra

matriculado/a.....

Móvil.....

E-mail.....

CONTACTO:

Si tiene alguna duda o si necesita más información, puede contactar con:

María Cantero-García

Departamento de Psicología
biológica y de la Salud
Universidad Autónoma de Madrid
Email: maria.cantero@uam.es
Teléfono: 670675443.

Estudio sobre problemas de conducta y afrontamiento del estrés parental.

¡Supérate, no tires la toalla!



COLABORAN:



Programa de apoyo psicoeducativo para promover la mejora de los problemas de comportamiento de los hijos y la resiliencia parental.

1. ¿Por qué hacemos este estudio?

Educar a un hijo/a puede resultar especialmente difícil cuando nos encontramos en etapas que suponen cambios importantes como el paso de la niñez a la adolescencia y, sobre todo, si presentan problemas de conducta. Esta dificultad puede afectar también considerablemente al bienestar psicológico y emocional de los padres.

Sin embargo, **muchas familias pasan por esta situación de forma admirable** y son capaces de reponerse a las dificultades. Este fenómeno se conoce como **resiliencia**.

El **objetivo** de este proyecto es desarrollar un programa de apoyo psicoeducativo que ayude a **reducir los problemas de comportamiento** de los hijos enseñando pautas eficaces para su manejo, y por otro, que favorezca la **mejora de la de resiliencia y bienestar emocional de padres** con hijos preadolescentes (9 a 13 años).

2. ¿Qué se va a trabajar a lo largo del programa?

A lo largo del programa se trabajarán los siguientes contenidos: (1) características evolutivas de los menores; (2) habilidades de comunicación y escucha activa y (3) estrategias de resolución de problemas de comportamiento y de resolución de conflictos (4) estrategias para el afrontamiento del estrés; (5) técnicas y estrategias para promover la resiliencia y el bienestar emocional.

3. ¿Cómo se llevará a cabo el programa?

El programa se estructura en 12 sesiones de 90 minutos, una por semana.



4. ¿Qué hago si me interesa participar?

Rellene **la ficha de inscripción** adjunta al dorso, entréguela al tutor de su hijo/a y/o devuélvenosla al e-mail después nos pondremos en contacto con usted.

5. ¿Cuáles son mis derechos?

- ✓ La decisión de participar en el estudio es **libre y voluntaria**.
- ✓ El programa de intervención es totalmente **gratuito**.
- ✓ Toda la información que proporciones es estrictamente **confidencial**. Cuando se difundan los resultados, daremos información acerca del grupo, nunca del individuo.



"Creciendo en la adversidad"

Anexo IV. Ficha técnica del programa

AUTORES: María Cantero García, Jesús Alonso Tapia

PROMOTOR: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

DESTINATARIOS: Padres y madres u otros adultos con responsabilidades familiares que tengan hijos preadolescentes (con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años).

OBJETIVO: El objetivo del programa es doble, por un lado, pretende mejorar los niveles de resiliencia y bienestar emocional de los padres/ madres u otros adultos, y por otro mejorar los problemas de comportamiento de los hijos con pautas eficaces desde la perspectiva de la Parentalidad Positiva.

CONTENIDOS: A lo largo del programa se trabajarán los siguientes contenidos: 1) Información sobre las características evolutivas de los menores. 2) Habilidades de comunicación y escucha activa. 3) Estrategias de resolución de problemas. 4) Estrategias para el afrontamiento del estrés parental. 4) Técnicas y estrategias para promover la resiliencia y el bienestar emocional.

NÚMERO DE SESIONES Y TEMPORALIZACIÓN: Con el fin de cumplir los objetivos anteriormente descritos, el programa se estructura en 10 sesiones de 90 minutos, que se llevarán a cabo de forma semanal. Además, se desarrollará una sesión cero o sesión inicial cuyo objetivo principal es promover la familiarización del facilitador con el grupo de padres y viceversa, además de establecer las primeras normas del grupo (confidencialidad, respeto, etc.) y presentar a las familias los objetivos-contenidos del programa y reflexionar brevemente sobre la importancia de trabajar los problemas de conducta y el bienestar emocional de los padres para la mejora de los mismos

METODOLOGÍA: Las sesiones se desarrollarán con una metodología experiencial, activa y participativa, basada en dinámicas de grupo dónde las familias son las principales protagonistas del proceso de cambio.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: Debido al carácter activo, grupal y participativo de la metodología a seguir, se sugiere que el número de participantes sea entre 10 y 15 para asegurar una adecuada calidad de las distintas sesiones.

RECURSOS: El programa se organiza en varias sesiones: en primer lugar, se incluyen indicaciones y pautas para el desarrollo de las actividades propuestas para cada sesión. En segundo lugar, se realizarán las fichas correspondientes a la evaluación.

Anexo IV. Temas a tratar...

0. El programa ¡Supérate, no tires la toalla!

¿Qué vamos a aprender? ¿Cómo vamos a trabajar?

1. ¿Cómo se comportan nuestros hijos?

¿Qué debo saber del comportamiento de mi hijo en función de la etapa evolutiva en la que se encuentre?

2. Nos ponemos en los zapatos de nuestros hijos.

¿Cómo puedo sentirme bien y seguro como padre/madre? ¿Puedo ponerme en los zapatos de mi hijo?

3. Aprendemos a comunicarnos en familia.

¿Cómo expresarnos de forma positiva? ¿Sabemos escuchar?

4. Regulamos el comportamiento I.

¿Se pueden dar órdenes eficaces? ¿Cómo puedo establecer reglas en mi familia? ¿Qué pasa si ignoramos aquellas conductas poco importantes?

5. Regulamos el comportamiento II.

¿Cómo puedo llegar a acuerdos con mi hijo?

6. Sin estrés estamos mejor.

¿Cómo reacciono ante el estrés? ¿Cómo puedo manejar las situaciones de estrés?

7. Pensamos y sentimos en positivo.

¿Qué pasa si pienso en positivo? ¿Qué pasa si mis emociones positivas son más que mis emociones negativas? ¿Se puede entrenar el pensamiento positivo?

8. Superamos las dificultades sin tirar la toalla.

¿Puedo superar los problemas y salir fortalecido?

11. Con H de humor y A de Amor.

¿Por qué con humor es mejor? El humor: herramienta potente para superar la adversidad.

12. Recordamos lo aprendido.

¿Qué me queda de todo lo que he trabajado en este programa? ¿Se han cumplido mis expectativas?

¿CÓMO VAMOS A TRABAJAR?

Se trata de ...

- **Conocer pautas educativas y estrategias que nos permitan relacionarnos mejor con nuestros hijos y con nosotros mismos.**
- **Intentar poner en práctica en nuestro entorno familiar lo aprendido en cada sesión.**
- **Compartir nuestras experiencias como padres y enriquecernos de los demás padres y madres.**
- **Aprender a darnos cuenta de:**
 - **Lo que nos sucede internamente: lo que pensamos, lo que sentimos.**
 - **Lo que influye en nuestra manera de actuar con nuestros hijos y con nosotros mismos.**
 - **Lo que nos permite superar los contratiempos, qué ayuda y qué no.**
- **Pensar sobre cómo afrontar aquellas situaciones problemáticas que surgen en el día a día.**

Modo de trabajo:

- **Participativo. Es muy importante que todos nos sintamos parte del mismo grupo y que todos aportemos nuestros comentarios y experiencias.**
- **Las sesiones se combinarán con dinámicas de grupo.**

Para que el programa funcione es necesario que todos pongamos nuestro granito de arena.

Anexo IV. Cuadro resumen del desarrollo de las sesiones.

SESIÓN 0. PRESENTACION		
OBJETIVOS	DESARROLLO DE LA SESIÓN	TAREA PARA CASA
<ul style="list-style-type: none"> - Promover la familiarización del guía con los padres del grupo y viceversa. - Presentar el programa a los padres: objetivos, contenidos, procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación del dinamizador. - Presentación del programa. -Presentación del grupo. - Establecemos las normas del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de aquellos comportamientos que quiero cambiar en mis hijos. - Lista de aquellos comportamientos que quiero cambiar en mí. - Lista de las principales características o comportamientos propios de la preadolescencia/adolescencia que presenta mi hijo/a.
SESIÓN 1. EL COMPORTAMIENTO DE NUESTROS HIJOS.		
<ul style="list-style-type: none"> - Informar a los padres sobre los problemas de conducta y las características evolutivas de cada etapa. - Resaltar la importancia de trabajar con las familias para mejorar los problemas de conducta de los hijos. - Conocer la relación existente entre los problemas de conducta y la etapa evolutiva en la que se encuentran nuestros hijos. - Conocer la noción de consecuencias positivas. - Debatir sobre la importancia de supervisar el comportamiento positivo. - Promover el establecimiento de un momento especial. - Establecer el elogio como base de la educación. - Trabajar el autocuidado y el autoelogio como padres. - Disminuir el ambiente negativo en el clima familiar. - Resaltar la importancia de trabajar el bienestar emocional de los padres para manejar los problemas de conducta de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Repaso de la sesión inicial. - Tareas de la sesión anterior. -Desarrollo de los contenidos: Parte 1. - Problemas de conducta y características de cada etapa evolutiva. - El elogio como base de la educación. - Importancia del clima familiar positiva. - Desarrollo de la parte emocional. Parte 2 - El autoelogio. -El autocuidado parental. - Meditación guiada. “Recuperamos al adolescente que llevamos dentro” -Recordamos lo aprendido -Tarea para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elogiar a nuestros hijos 1 o 2 al día. Utilizamos la técnica “POSSIT” - Anotar 2 comportamientos positivos de nuestros hijos. - Practicar el momento especial con nuestros hijos. - Practicar actividades de autocuidado. “Cuidamos la flor”.

SESIÓN 2. NOS PONEMOS EN LOS ZAPATOS DE NUESTROS HIJOS.

<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar entre asertividad, no asertividad y agresividad. - Conocer los mecanismos de actuación de las personas asertivas. - Aumentar la empatía con respecto a nuestros hijos. - Trabajar la comunicación entre las figuras responsables de los hijos. - Educar en la asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 1. - Tarea de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Desarrollo de los contenidos parte 1: problemas de conducta - Asertividad - Empatía - Lenguaje no verbal. - Desarrollo de la parte II. Emocional. - Conversación pendiente - Gratitud - Saboreo - Meditación guiada. - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aquellas situaciones en las que actúas de manera asertiva, pasiva o agresiva y pensar cuáles son las consecuencias. - Buscar una noticia, una película o algún acontecimiento que sea del interés de tu hijo y dialogar con ellos. - Practicamos la técnica del sándwich. - Practicamos el saboreo. - Practicamos la gratitud. - Practicar actividades de autocuidado. “Cuidamos la flor”.
--	---	---

SESIÓN 3. APRENDEMOS A COMUNICARNOS EN FAMILIA

<ul style="list-style-type: none"> - Acentuar la importancia de la comunicación para la mejora de los relación con los hijos. - Entrenar a los padres en habilidades de escucha activa. - Entrenar a los padres en habilidades de comunicación positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 2. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Desarrollo de los contenidos de la parte I- Problemas de conducta. - Habilidades de escucha activa. - Los mensajes “YO” - Desarrollo de la parte II: Emocional. - Autoconcepto y autoestima como padres. - Escalera de la comunicación. - Meditación guiada. - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicamos la escucha activa. - Utilizamos los mensajes “yo” - Practicamos la técnica del sándwich. - Practicar actividades de autocuidado. “Cuidamos la flor”.
---	---	---

SESIÓN 4. REGULAMOS EL COMPORTAMIENTO DE NUESTROS HIJOS I		
<ul style="list-style-type: none"> - Debatar sobre el uso de las consecuencias para respaldar órdenes y reglas. - Reflexionar sobre las características que deben tener las consecuencias negativas. - Presentar la posibilidad de utilizar “trabajos extra” como consecuencia negativa de la mala conducta. - Aplicar consecuencias de mala conducta. - Presentar “Ignorar” como técnica para responder a la mala conducta de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 3. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Desarrollo de los contenidos de la parte I- Problemas de conducta. - Órdenes y reglas. - Consecuencias al mal comportamiento. - Tarea para casa. - Desarrollo de la parte II: Emocional. - El perdón. - Recordamos lo aprendido. - Tareas para casa - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Decidimos las reglas en casa. - Utilizamos la técnica ignorar para las conductas poco importantes. - Damos órdenes de forma eficaz. - Ejercicio “Mano de hierro con guantes de seda” - Practicar actividades de autocuidado. “Cuidamos la flor”.
SESIÓN 5. REGULAMOS EL COMPORTAMIENTO DE NUESTROS HIJOS II		
<ul style="list-style-type: none"> - Promover la aplicación de la técnica de retirada de privilegios ante el cumplimiento de órdenes y reglas familiares. - Debatar sobre el uso de las técnicas del castigo ante las conductas severas. - Debatar sobre la ineficacia del castigo físico como técnica de disciplina. - Introducir la técnica del tiempo fuera: instrucciones para ponerlo en práctica, complicaciones y pasos a seguir. - Establecemos metas para fomentar la buena conducta. - Introducimos el concepto de refuerzo tangible como complemento al elogio. - Resolver conflictos en familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 4. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Desarrollo de los contenidos de la parte I- Problemas de conducta. - Retirada de privilegios. - Castigo físico: Inconvenientes. - Uso de reforzadores positivos. - Resolución de conflictos en familia. - Desarrollo de la parte II: Emocional. - Culpa. - Meditación guiada. - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicamos el uso de los reforzadores. - Practicamos la retirada de privilegios. - Practicamos dar ordenes de forma eficaz. - Practicamos la técnica “ tu ganas – yo gano”

SESIÓN 6. SIN ESTRÉS ESTAMOS MEJOR		
<ul style="list-style-type: none"> - Acercarse al concepto de estrés. - Potenciar el uso de técnicas para su manejo. - Trabajar la autorregulación emocional. - Conocer y practicar técnicas de relajación basadas en el control de los signos fisiológicos de estrés. - Afrontar el estrés causado por los problemas de conducta de los hijos. - Estrategias de afrontamiento y consecución de metas realistas. - Estrategias de fortalecimiento y cuidado personal. - Gestionar los estados de estrés y ansiedad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 5. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Trabajamos el concepto de estrés. - Trabajar las estrategias de afrontamiento que contribuyen a su mejora - Aceptación. - No rumiación. - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de autorregulación emocional. - Practicamos la aceptación. - Practicamos la respiración diafragmática. - Practicamos el autocuidado parental.
SESIÓN 7. PENSAMOS Y SENTIMOS EN POSITIVO.		
<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar ideas irracionales: Autoinstrucciones. - Cambiar pensamientos negativos a positivos. - Convertir el optimismo en un hábito. - Afrontar emociones negativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 6. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Emociones positivas. - Pensamiento positivo. - Búsqueda de soluciones. - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicamos todo lo aprendido en sesiones anteriores.
SESIÓN 8. SUPERAMOS LAS DIFICULTADES SIN TIRAR LA TOALLA.		
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el uso de la resiliencia y el bienestar emocional. - Profundizar en las distintas estrategias de afrontamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 7. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - Resiliencia. - Pensamiento alegre. - Gratitud. -Búsqueda de soluciones. -Pensamiento en positivo. -Pedir ayuda. - Recordamos lo aprendido. - Desarrollo de la parte II: Emocional - Tarea para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicamos todas las tareas aprendidas en sesiones anteriores. - Hacemos la rueda de la resiliencia con nuestros hijos.

	-Cuestionarios de satisfacción semanal	
SESIÓN 9. CON H DE HUMOR Y A DE AMOR.		
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el uso del humor como estrategia de afrontamiento. Trabajar el humor como herramienta para reducir el enfado y la preocupación. - Concienciar a los padres sobre la importancia de tomarse las cosas con sentido del humor. - Reflexionar sobre los beneficios que produce el humor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la sesión 7. - Tareas de la sesión anterior. - Presentación de los objetivos de la sesión. - El humor como estrategia de afrontamiento. - El humor y sus beneficios. -El humor como herramienta para reducir el estrés, reducir la ansiedad y la depresión, mejorar la salud mental, - Recordamos lo aprendido. - Tarea para casa. - Cuestionarios de satisfacción semanal 	<ul style="list-style-type: none"> - Practicamos el humor en familia.
SESIÓN 10. SESIÓN FINAL.		
<ul style="list-style-type: none"> - Repaso todo lo aprendido. - Batería de evaluación. - Fiesta: Entrega de diplomas. 		

¡SUPÉRATE, NO TIRES LA TOALLA!

concede este diploma

a la Familia más Consciente,

por su entrega y dedicación a lo largo de estas sesiones.

El Padre /La madre Responsable

El facilitador.

Facultad de
Ψ Psicología

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

ANEXO V

Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta, desde la perspectiva de los hijos

Cantero-García, María¹, Alonso-Tapia, Jesús¹,

¹ Departamento Psicología Biológica y de la Salud,
Universidad Autónoma de Madrid

España

Correspondencia: María Cantero- García. Facultad de Psicología, Aula PDIF, C/ Ivan Pavlov, 6. Campus Cantoblanco. 28049 Madrid (España). E-mail: maria.cantero@uam.es

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre *Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental* (Spain)

Resumen

Introducción. Aunque se conocen las diferentes pautas de actuación que los padres suelen adoptar ante los problemas de conducta de los hijos, no se conoce si interactúan configurando lo que puede considerarse como clima familiar generado por la gestión de los problemas de conducta (CFGC).

Método. Para explorar este clima, en el presente estudio se ha desarrollado un cuestionario que recoge cuatro tipos de pautas de actuación: razonamiento vs castigo, estrategias debidas al estrés de los padres, reacción paciente, y estrategias constructivas de tipo positivo, estrategias cuya prevalencia e interacción definen el clima señalado, clima que se evalúa desde la perspectiva de los hijos sobre el mismo (CFGC-H). Un total 819 alumnos completaron el cuestionario. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios, de validación cruzada, de fiabilidad y de rutas con variables latentes, utilizando la satisfacción de los hijos como criterio.

Resultados. Los resultados apoyan las hipótesis sobre la estructura del cuestionario y su validez predictiva, y sugieren la necesidad de actuar sobre los componentes del CFGC-H a la hora de diseñar intervenciones para mejorar el comportamiento de los hijos.

Discusión y conclusiones. Los resultados sugieren que la actitud positiva y la paciencia son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo, en línea con lo encontrado en otras investigaciones. Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitivas como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma negativa al clima familiar.

Palabras Clave: Clima familiar; estrategias de afrontamiento, problemas de conducta; estilos educativos; parentalidad positiva.

Abstract

Introduction. Though different intervention patterns that parents use to employ for managing children behavior problems are known, it is not known whether they interact and how, configuring what can be considered as the family climate generated by the way in which children's behavior is managed" (FCBM).

Method. In this study, we developed a questionnaire that includes four kinds of patterns for coping with behavior problems: reasoning vs punishment, strategies due to parental stress, patience, and positive constructive strategies. The prevalence of and interaction among all these strategies are supposed to define the above-mentioned climate that, in this case, is assessed from the children's perspective (FCBM-C). A total of 819 students completed the questionnaire. Confirmatory factor analysis and cross validation analysis, reliability, and path analysis with latent variables using children's satisfaction as criterion were made.

Results. Results support the hypotheses about the structure of the questionnaire, and about its predictive validity, and suggest the need to act on the components of FCBM-C when designing interventions to improve children behavior.

Discussion and Conclusion. Results suggest that positive attitude and patience are the factors which most contribute to establish a positive family environment, in line with findings from other investigations. On the other hand, parental discipline strategies such as punishment or coercive strategies that contribute to increased stress are negatively related to a positive family climate.

Keywords: Family climate; coping; behavioral problems; educational styles; positive parenting.

Introducción

Los problemas de comportamiento de los hijos (rabietas, desobediencias, impulsividad o agresividad) constituyen una preocupación seria en el ámbito familiar (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2017; Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero Trianes, 2011) hasta el punto en que -de acuerdo con un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1220 padres y madres- el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016). El modo en que los padres se enfrentan a tales problemas –modo que configura uno de los aspectos de lo que se conoce como “clima familiar” – afecta no sólo al comportamiento de los hijos, sino su propio bienestar psicológico (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014).

La importancia de los problemas de conducta ha llevado a la realización de numerosos estudios sobre la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los mismos (Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2013), pero la investigación relativa al impacto que tiene el uso de dichas estrategias en el bienestar de los padres es escasa (Pérez-et al., 2014; Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan y Woods, 2010; van Stejin, Oerlemans, van Aken, Buitelaar y Rommelse, 2013). Dado que tal impacto puede ser negativo, resulta necesario conocer no sólo la efectividad de los distintos modos de actuar frente a los problemas de conducta, sino también la repercusión que los mismos tienen sobre el estrés de los padres o, por el contrario, sobre su bienestar, al contribuir a la calidad del clima familiar.

El clima familiar

El clima familiar se define como el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una familia tales como los tipos de comentarios sobre las calificaciones o el comportamiento, las ayudas, los límites, las sanciones, etc. (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Estas interacciones, dependiendo de su naturaleza, pueden tener efectos sobre múltiples variables tales como la motivación de los hijos por aprender (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013; Pomerantz, Grolnick y Pierce, 2005), los logros académicos (Jeynes, 2007), la autoeficacia, la implicación y la motivación intrínseca (Fan y Williams, 2010) o el comportamiento de los hijos (Leung, Tsang, Sin y Choi, 2015)

En relación con los efectos sobre el comportamiento, estas interacciones pueden estar orientadas a facilitar el desarrollo y bienestar de la familia en la medida en que se traducen en actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés, respeto y ayuda o, por el contrario, pueden interferir en el desarrollo del bienestar e influir de modo más negativo traduciéndose en comportamientos intolerantes, egocéntricos, disruptivos o violentos (Alonso-Tapia, 2012). Por este motivo, es necesario diferenciar entre clima familiar positivo y negativo.

El *clima familiar positivo* es el resultado de las prácticas de socialización de la familia que fomentan la confianza, la autonomía, la iniciativa y los lazos afectivos para el desarrollo de hijos e hijas estables y competentes. Algunas de estas prácticas son la escucha, el razonamiento, la sustitución del castigo por técnicas como el tiempo fuera (*time out*), el refuerzo de conductas positivas, el uso del modelado, los elogios, las reglas claras, etc. Hay evidencia empírica de que el clima familiar positivo es un factor protector frente a los problemas de comportamiento, y ha mostrado ejercer una influencia significativa tanto en la conducta como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes del núcleo familiar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Sanders, Kirby, Tellegen y Day, 2014). Las relaciones positivas entre padres/madres e hijos se han asociado con un mayor desarrollo de conductas prosociales en el ámbito familiar (Dolezal-Sams, Nordquist y Twardosz, 2009; Jaureguizar y Ibabe, 2012; Romano, Tremblay, Boulerice y Swisher, 2005).

Por el contrario, el *clima familiar negativo* es uno de los factores de riesgo más conocidos y se caracteriza por un elevado nivel de conflicto familiar y bajo nivel de cohesión. (Mitchell, Szczerepa, y Hauser-Cram, 2015). Algunas de las prácticas que forman el clima familiar negativo son la falta de reglas claras, un uso excesivo del castigo, excesiva autoridad, etc. Distintos estudios han mostrado que las prácticas parentales inadecuadas, tales como los castigos físicos, tienen consecuencias negativas a largo plazo en el ajuste psicológico de los hijos (Kazdín, 1997; Musitu y García, 2004; Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010; Algood, Harris y Hong, 2013). En consecuencia, si el clima familiar como ambiente de desarrollo es positivo, puede proporcionar a los niños factores protectores para su desarrollo, pero si es negativo puede actuar a su vez como fuente de estrés para los padres, repercutiendo no sólo en los padres sino también en los problemas de conducta de los hijos.

El clima familiar, sin embargo, no sólo afecta a los niños. Educar a un niño con problemas de comportamiento tales como frecuentes rabietas, desobediencias, impulsividad o

agresividad ofrece numerosos retos a los padres, retos que, si no se saben afrontar, pueden tener repercusiones negativas en su equilibrio personal. Por ejemplo, los padres cuyos hijos presentan problemas de conducta suelen presentar tasas más altas de separación o divorcio y suelen estar más aislados, además de presentar niveles más altos de estrés (Montiel-Nava et al., 2005; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella, 2011). Estos hechos implican que la falta de estrategias de afrontamiento adecuadas puede incrementar los niveles de estrés parental, así como dificultar la solución de problemas de comportamiento que puedan presentar los hijos, estableciéndose un proceso auto-retroalimentado en el que los problemas comportamentales de los hijos aumentan el estrés parental, que a su vez empeora tales problemas.

Por el contrario, si el reto que plantean los problemas de conducta se afronta adecuadamente, es posible que los padres lleguen a manifestar una notable resiliencia, la cual tiene efectos positivos sobre el bienestar personal (Prince-Embury y Saklofske, 2013). En consecuencia, resulta importante saber qué estrategias de manejo de los problemas de conducta y del estrés generado por estos son adecuadas y generan padres resilientes y qué estrategias resultan inadecuadas, dado que dependiendo de cuáles predominen en una familia dada, el clima familiar será más o menos positivo, y la resiliencia y el bienestar de los padres variarán de forma acorde.

Para poder investigar sobre el clima familiar generado por los modos de afrontar los problemas de conducta y su impacto sobre el estrés de los padres es necesario disponer de instrumentos de evaluación adecuados. El *clima familiar generado por el manejo de los problemas de conducta* puede evaluarse tanto a partir de la percepción de los padres como de la de los hijos. Por esta razón resulta imprescindible estudiar la percepción de ambos, dado que pueden no coincidir y que la validez de cada una de las perspectivas a la hora de decidir cómo actuar puede ser diferente. No existen en la actualidad instrumentos adecuados para realizar tal evaluación, y es nuestro objetivo desarrollar tal instrumento. El presente trabajo se centra en la percepción que los hijos tienen de las formas parentales de gestión del clima familiar. Ahora bien, ¿qué instrumentos existen que puedan servir de orientación para nuestro propósito y desde qué supuestos se han desarrollado?

Instrumentos para la evaluación de los problemas de conducta

Categorías de estilos parentales. Baumrind (1971), a partir de tres variables parentales básicas –control, comunicación e implicación afectiva–, identificó cuatro estilos parentales.

Estos fueron: 1) *autoritario* -altos niveles de control, inflexibilidad (no razonamiento) y escaso afecto; 2) *democrático* -altos niveles de control, pero razonando mucho, y con mucho afecto; 3) *permisivo* -bajo control y mucho afecto y comunicación; y 4) *negligente* -bajo control, bajo razonamiento y bajo afecto. A su vez, estas características influyen en el bienestar psicológico de los padres y en su nivel de resiliencia.

Destacan también algunos de los instrumentos recogidos por Martín, Cabrera, León & Rodrigo (2013):

Framework for the Assessment of Children in Need and their Families (FACNF). Desarrollado en Gran Bretaña (Department of Health et al. 2000), los autores de este instrumento proponen tres dominios para la evaluación familiar: 1) las necesidades evolutivas del menor, 2) las capacidades de los padres y 3) los factores ambientales y familiares. Con respecto a las competencias, el *FACNF* subraya la capacidad de los padres para ofrecer calidez emocional, estimular el desarrollo del menor, orientar y establecer límites y proporcionar un ambiente estable.

Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare. Esta guía de evaluación desarrollada por el National Child Welfare Resource for Family-Centered Practice en Estados Unidos (Schene, 2005) permite evaluar la responsabilidad de los padres sobre las conductas de sus hijos y su motivación al cambio, la capacidad de conseguir que el niño vaya al colegio, la capacidad para controlar la expresión de ira, la capacidad de formar y mantener relaciones saludables y las habilidades de solución de problemas.

Standardized Assessment of Parenting, desarrollado por el New Zealand Children, Young Persons, and Their Families Services (Barber y Delfabbro, 2000). Este instrumento permite evaluar la capacidad parental para proporcionar cuidados básicos que satisfagan las necesidades infantiles a partir del análisis del funcionamiento del sistema familiar, las prácticas positivas y negativas de los padres y las técnicas de resolución de conflictos.

Escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial (Martín et al., 2013). Desarrollada en Gran Canaria, esta escala permite evaluar las capacidades educativas, ligadas a los modelos de crianza y las de integración comunitaria, señaladas en el modelo de Barudy y Danthagnan (2010), así como aquellas competencias emotivas, cognitivas y conductuales que permiten construir el apego. También evalúa aquellas competencias que se consideran básicas desde el modelo británico (*Department of Health* et al., 2000), tales como la capacidad de asegurar las necesidades básicas del menor como la alimentación y la higiene, las competencias que permiten

garantizar la seguridad y orientación del menor como el control y supervisión del comportamiento infantil y la organización de actividades de ocio con toda la familia.

Debido a que esta escala es de especial relevancia para el diseño de nuestro cuestionario, detallaremos algunos de los ítems de sus subescalas. En la escala de agencia parental (*se siente capaz y eficaz como progenitor; percibe su rol parental de manera ajustada*); promoción de la salud (*muestra estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, se preocupa por la higiene de los menores*); organización doméstica (*mantiene la casa limpia y ordenada, prepara comidas regularmente cada día*); autonomía personal y búsqueda de apoyo (*Tiene una visión positiva del niño y la familia, busca ayuda de personas significativas cuanto tiene problemas con sus hijos*); habilidades educativas (*controla y supervisa el comportamiento de sus hijos; muestra calidez y afecto en las relaciones con sus hijos; tiene expectativas de logro hacia sus hijos*); desarrollo personal (*reconoce y valora positivamente sus cualidades personales, muestra capacidad para resolver conflictos, se muestra flexible ante las dificultades*); competencias cognitivas (*es capaz de ponerse en el lugar del otro; es capaz de autocorregirse cuando comete errores; es flexible para aplicar las pautas educativas en función de la edad, las características del niño y la situación*); competencias emocionales (*promueve relaciones de confianza y comunicación con sus hijos/as; regula bien las emociones negativas*); relación con la comunidad (*se siente identificado e integrado en su comunidad; vive de manera estable en la comunidad*) y por último, actitud hacia el servicio (*tiene conciencia del problema; se muestra motivado para cambiar; tiene expectativas positivas hacia el futuro de los niños*).

Como puede verse, la mayoría de las escalas que componen los instrumentos mencionados no son escalas de evaluación de la gestión de los problemas de conducta, sino del clima familiar en general. Las escalas relacionadas con la gestión de los problemas de conducta lo hacen de modo muy global, lo que no nos permite profundizar en las distintas pautas de actuación que se sabe que influyen en el clima familiar y en la gestión de los problemas de comportamiento. Además, proporcionan exclusivamente el punto de vista de los padres, que puede no reflejar realmente lo que ocurre, ya que la perspectiva de los hijos puede ser diferente, hecho del que ya hemos resaltado su importancia.

Estructura del cuestionario propuesto

A partir de las limitaciones de los cuestionarios existentes que se acaban de mencionar, se elaboró un cuestionario destinado a evaluar la percepción de los hijos sobre la

gestión de los problemas de conducta que realizan los padres. Su estructura se recoge en la Figura 1, que muestra el modelo desarrollado cuya validación constituye el objetivo principal de este estudio. En este modelo, el “clima familiar de gestión de los problemas de conducta (CFGC) se define como el resultado de la interacción del grado en que los padres utilizan en conjunto los distintos tipos de estrategias mencionadas.

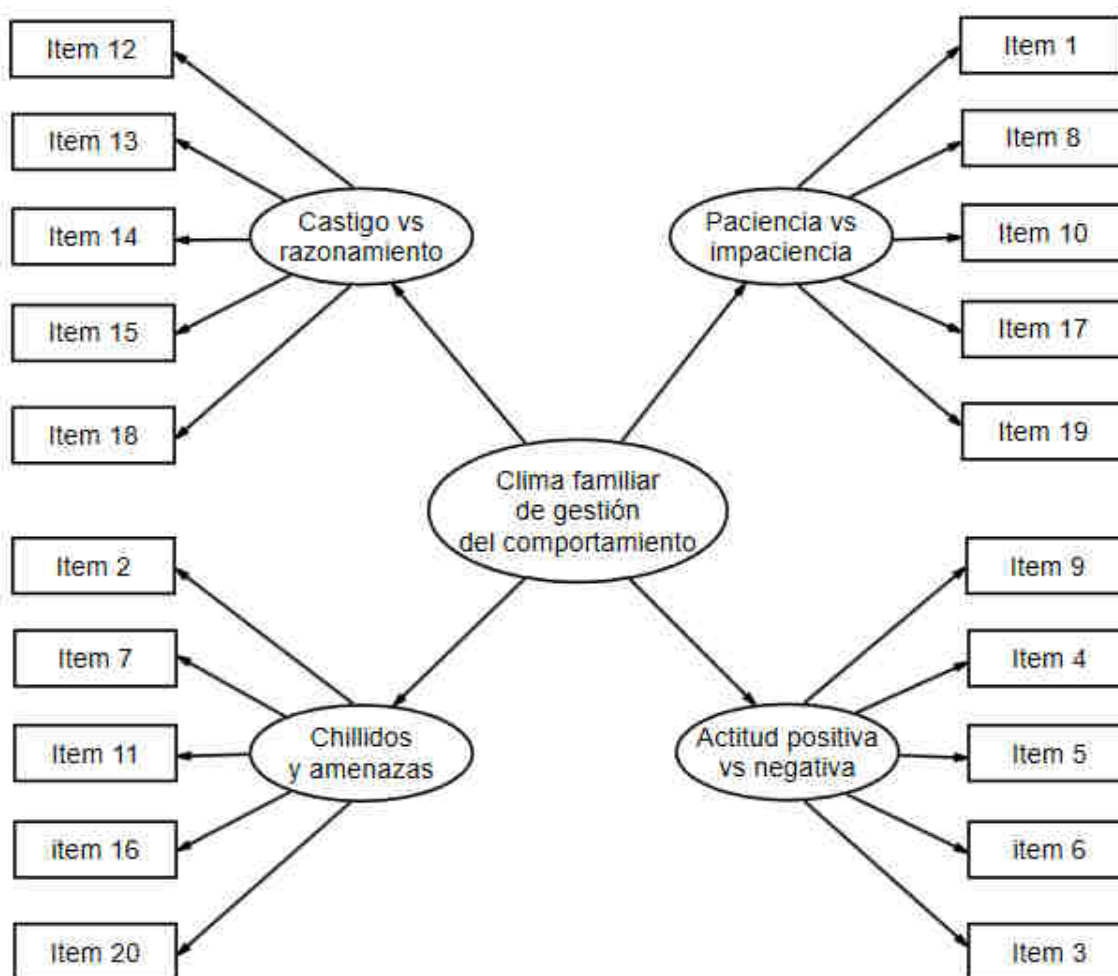


Figura 1. Modelo estructural del cuestionario de “Clima familiar de gestión del comportamiento” (CFGC)

Como puede apreciarse en la Figura 1 el cuestionario se compone de cuatro escalas que recogen los factores que contribuyen a explicar el clima familiar generado por la gestión de los problemas de conducta: Razonamiento vs castigo, Paciencia, Estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos, amenazas...) y estrategias que implican pensar en positivo -Actitud positiva-. La inclusión de las escalas de Paciencia, Actitud positiva, y Razonamiento vs castigo se inspira en el estudio de Parra y Oliva (2006), que mostró que los

jóvenes que viven en un ambiente cálido y afectuoso tienen menos problemas conductuales, lo que ocurriría porque las buenas relaciones familiares aumentan el poder de influencia de los padres y madres sobre los hijos e hijas, disminuyendo la posible implicación en conductas antisociales. Las estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos, amenazas) constituyen también un factor clave a la hora de hablar del clima familiar, ya que no sólo contribuyen al empeoramiento de los problemas de conducta, sino que también aumentan el malestar psicológico de los padres.

Las escalas desarrolladas tienen por objetivo conocer las interacciones de los padres desde el punto de vista de los hijos, así como el grado en que dicho clima predice la satisfacción de éstos con el mismo.

Objetivos e hipótesis

Los *objetivos*, pues, de este estudio son: 1) conocer la percepción que tienen los hijos sobre la forma de actuar de sus padres frente a los problemas de conducta y 2) conocer los efectos de tales actuaciones en la satisfacción de los hijos. Con el fin de conseguir estos objetivos se han desarrollado dos pruebas (un cuestionario y una escala de satisfacción), y se han realizado los correspondientes análisis de validación que se exponen a continuación.

De acuerdo con el modelo recogido en la Figura 1 se espera que el clima familiar venga definido de forma positiva por las variables *razonamiento vs castigo*, *paciencia*, y *actitud positiva*, y de forma negativa por la reacción al estrés mediante *chillidos* y *amenazas*. Asimismo, se espera que cuanto más positiva sea la percepción del clima familiar, mayor será la satisfacción de los hijos.

Método

Participantes

Dos colegios concertados de Madrid y dos colegios públicos de Granada fueron elegidos por razones de conveniencia y proporcionaron el acceso a los estudiantes, en las etapas comprendidas entre 5º de Primaria y 4º de ESO. Participaron 407 chicos y 412 chicas (N = 819), con edades comprendidas entre los 9 y 18 años (edad media de 13.17 años; *SD* = 1.83), siendo la gran mayoría españoles (95.8%). Los alumnos estaban distribuidos de la siguiente manera: 160 cursaban 5º de primaria y 185, 6º; 151 se encontraban en 1º de ESO, 120 en 2º, 95 en 3º y 108 en 4º.

Instrumentos

Cuestionario de clima familiar percibido por los hijos en relación a la gestión que realizan los padres ante los problemas de conducta (CFPC-H). Este cuestionario fue diseñado por los autores para el presente estudio. En primer lugar, se realizó la elaboración de los ítems en base a la bibliografía consultada. A continuación, se realizó un acuerdo interjueces en el que se escogieron los ítems que iban a formar parte del cuestionario. Posteriormente, el instrumento fue revisado por dos miembros del equipo de investigación. Incluye 20 ítems para evaluar la percepción de los hijos sobre las estrategias de manejo de los problemas de conducta utilizadas por los padres ante estos. Los ítems hacen referencia a cuatro estrategias: actitud positiva, razonamiento vs castigo, paciencia y estrés. El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, que se responden señalando el grado de acuerdo con su contenido en una escala Likert de cinco puntos (siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). Este cuestionario se incluye en el Apéndice A.

Cuestionario de satisfacción y cambio percibido por los hijos con la forma de gestión de los padres. Este instrumento, también diseñado por los autores, fue elaborado siguiendo el mismo procedimiento que el cuestionario anterior. Consta de seis ítems, tres formulados en sentido positivo y tres en sentido negativo, que evalúan el grado de satisfacción de los hijos con respecto a las actuaciones de sus padres. El formato de respuesta fue el mismo que en el cuestionario anterior. Este cuestionario se incluye en el Apéndice B.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de los autores. Se contactó con 12 centros educativos, se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Cuatro centros aceptaron participar y remitieron a los padres y madres la carta de aceptación dónde se les invitaba a autorizar a su hijo a cumplimentar el cuestionario de forma anónima. Los niños y niñas autorizados cumplimentaron los cuestionarios en su aula de referencia durante una sesión de 30-40 minutos. Se indicó a los estudiantes qué debían responder pensando sobre todo en la persona –padre o madre- que más tiempo les dedicase, y que si no vivían con sus padres, debían rellenar el cuestionario

pensando en las personas con las que vivían y que actuaban en la práctica como padres o tutores.

Análisis de datos

El grupo total se dividió aleatoriamente en dos submuestras ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$), una para el análisis inicial de la validez estructural del modelo y la otra para el análisis de validación cruzada. Para estudiar la validez estructural del modelo se realizó en primer lugar, el análisis factorial confirmatorio del modelo presentado en la Figura 1. Como método de estimación se utilizó máxima verosimilitud y se adoptaron los criterios descritos por Hair, Black, Babin and Anderson (2010) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/gl < 5$; GFI , IFI y $CFI > .90$; $RMSA < .08$; $SRMR < .08$). Posteriormente, se realizó el análisis de validación cruzada, utilizando el mismo método de estimación y los mismos criterios de aceptación. En tercer lugar, se analizó la fiabilidad de cada una de las escalas de actuación frente a los problemas de conducta, así como la de la escala global. Finalmente, con el propósito de poner a prueba la validez predictiva del cuestionario, se realizaron dos análisis de rutas con variables latentes, con la satisfacción de los hijos como criterio y las diferentes estrategias de manejo de los problemas de conducta como predictores. El primer análisis sirvió para contrastar el modelo y, el segundo, para la validación cruzada.

Resultados

Estructura factorial confirmatoria

La Figura 2 muestra la estructura factorial del cuestionario y los índices de ajuste de los datos del análisis factorial confirmatorio realizado con la primera submuestra aleatoria (n_1). El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair et al., 2010), pero la razón χ^2/gl y los índices GFI, RMSEA y SRMR están dentro de los límites de aceptación. Sin embargo, los índices IFI y CFI estuvieron ligeramente por debajo de dichos límites ($\chi^2/gl = 2.69$; $GFI = .90$; $IFI = .86$; $CFI = .86$; $RMSEA = .064$; $SRMR = .068$).

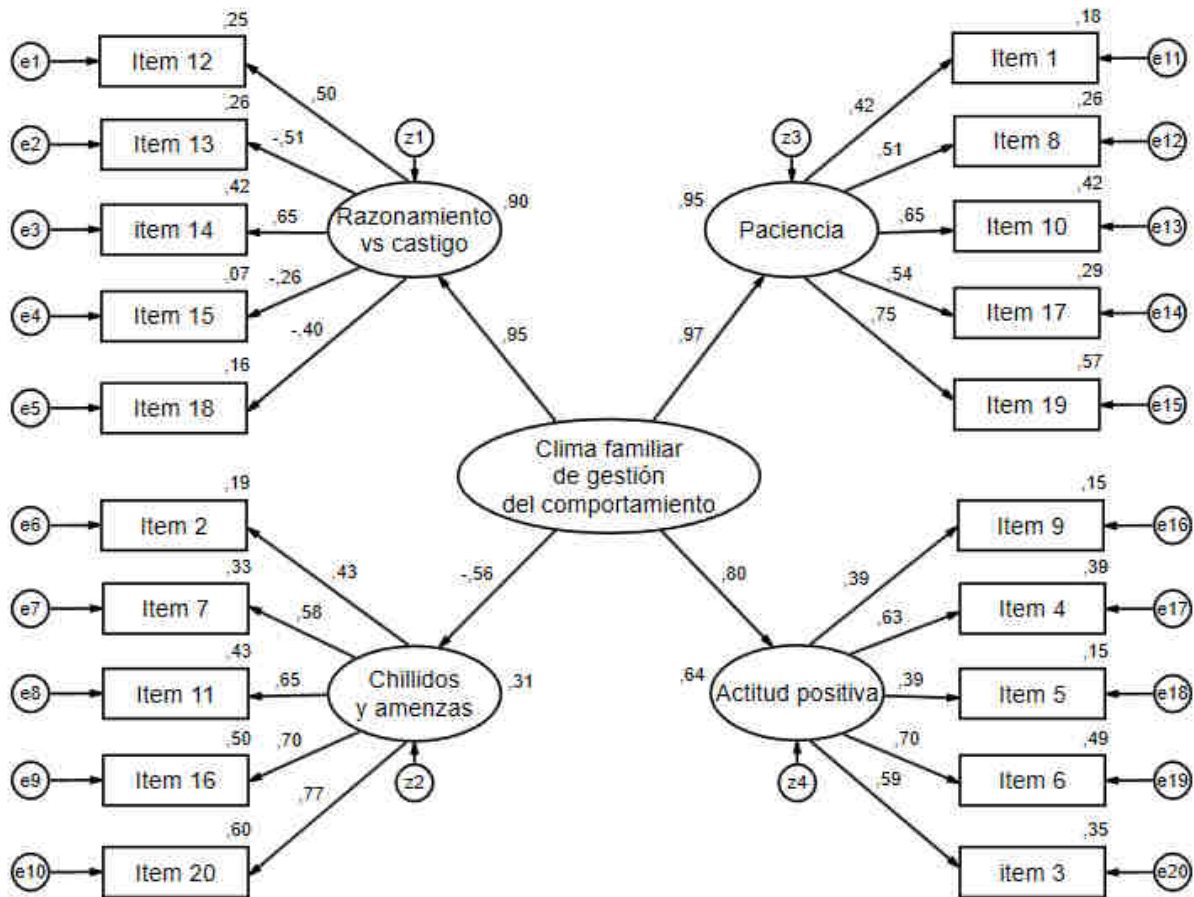


Figura 2. Cuestionario CFGC: Solución confirmatoria estandarizada correspondiente al modelo inicial

Validación cruzada

El análisis de validez cruzada fue realizado con las dos submuestras aleatorias ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$). El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra, pero la razón χ^2/df , y los índices GFI, RMSEA y SRMR estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo. Los índices IFI y CFI estuvieron de nuevo por debajo de dichos límites ($\chi^2/gl = 2.5$; GFI = .89; IFI = .85; CFI = .81; RMSEA = .04; SRMR = .07). Sin embargo, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar modelos si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de los resultados de las dos muestras en pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 8.51$, $p = .93$), pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 10.05$, $p = .95$), covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 11.74$, $p = .92$), residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 12.23$, $p = .97$) y residuos de medida ($\Delta\chi^2 =$

27.96, $p = .97$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras, por lo que puede considerarse que está bien estimado.

Fiabilidad

La consistencia interna de la escala completa, evaluada mediante el índice α de Cronbach, fue de .84. Las escalas individuales obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: castigo vs razonamiento, α : .55; paciencia, α : .67; estrés, α : .77 y actitud positiva, $\alpha = .61$. En la escala criterio, el α de Cronbach fue de .74, lo que nos indica que es aceptable.

Validez predictiva

La Figura 3 muestra los resultados del análisis de rutas con variables latentes en que las dimensiones del clima familiar predicen la satisfacción de los hijos con el modo de actuar de los padres. En cuanto a los índices de ajuste, χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra; $\chi^2/df = 2.9$, RMSEA = .06 y SRMR = .07, son adecuados, pero GFI = .84, IFI = .82 y CFI = .82 no alcanzaron por poco los límites estándar de aceptación, razón por la que se realizó el análisis de validación cruzada. No obstante, lo realmente importante es que el 98% de la varianza de la satisfacción de los hijos es explicada por las estrategias que estos perciben que los padres utilizan, siendo el razonamiento, la paciencia y la actitud positiva las que tienen un peso positivo y las estrategias que contribuyen al aumento del estrés (chillidos y amenazas) las que tienen un peso negativo.

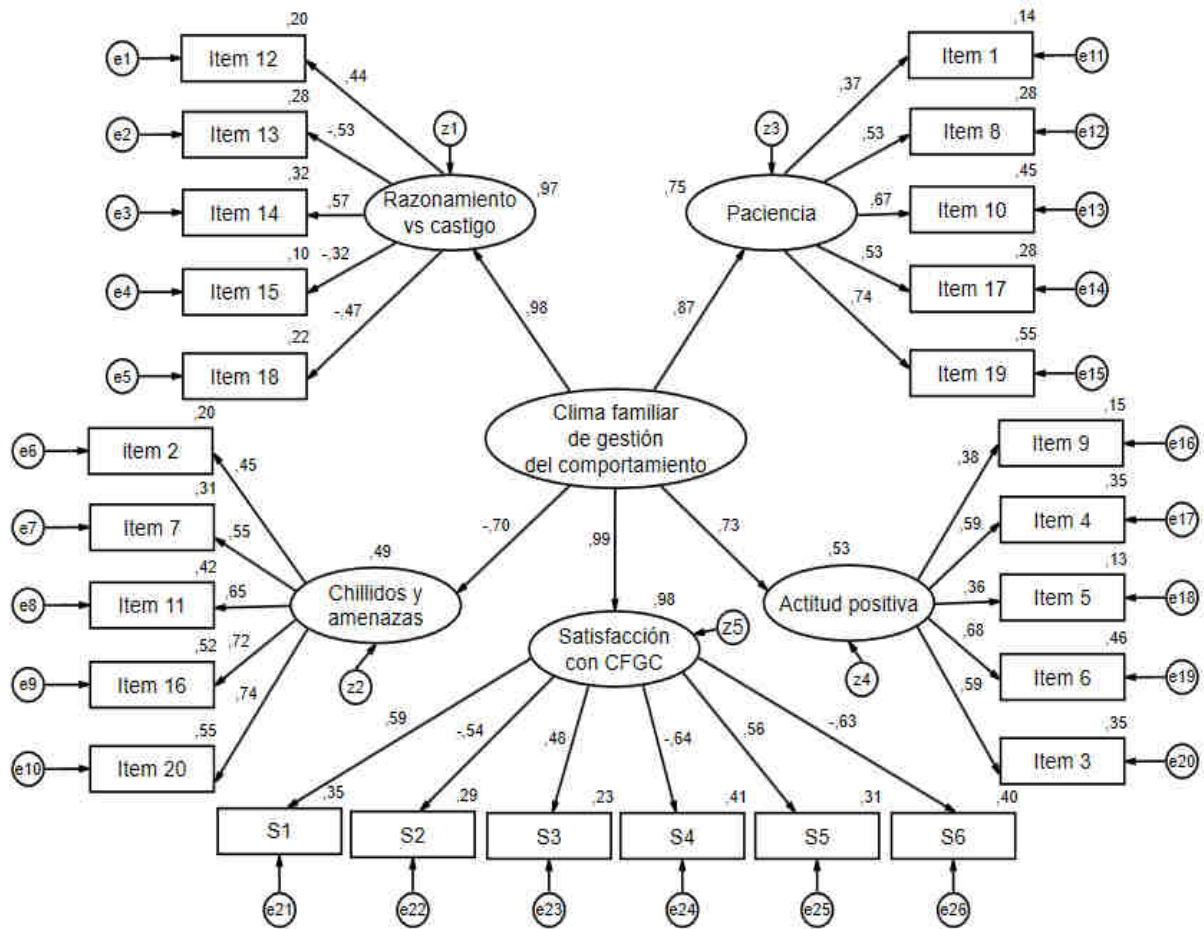


Figura 3. Resultado del análisis de rutas con variables latentes.

En el análisis de validez cruzada realizado con las dos submuestras aleatorias ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$), el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair et al., 2010), pero la razón χ^2/df , y los índices GFI, RMSEA y SRMR estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo. Los índices IFI y CFI estuvieron de nuevo por debajo de dichos límites ($\chi^2/gl = 3.00$; GFI = .82; IFI = .79; CFI = .79; RMSEA = .05; SRMR = .07). Sin embargo, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar modelos si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de los resultados de las dos muestras en los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 18.44$, $p = .59$), pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 22.26$, $p = .62$), covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 24.25$, $p = .56$), residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 24.52$, $p = .70$) y residuos de medida ($\Delta\chi^2 = 52.11$, $p = .58$). Todo esto indica que no existen diferencias en el ajuste del

modelo en ambas muestras, por lo que puede considerarse que está bien estimado. Además, la varianza del criterio explicada por los predictores en ambos grupos fue la misma (98%).

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio era desarrollar y validar un cuestionario para evaluar el clima familiar creado por el modo en que los padres manejan los problemas de conducta de los hijos, pero desde la perspectiva de los hijos, así como analizar el papel que dicho clima tiene en la satisfacción de éstos. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario tiene una estructura factorial coherente, con índices estadísticos de ajuste aceptables, tiene una buena fiabilidad global y se relaciona del modo esperado con la satisfacción de los hijos. Las escalas incluidas, sin embargo, no deberían utilizarse de forma separada, ya que su consistencia interna no superó el valor de .70 salvo en el caso de las estrategias debidas al estrés.

Los resultados sugieren que la *actitud positiva* y la *paciencia* son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo, en línea con lo encontrado en otras investigaciones, tales como las de Parra y Oliva (2006). El razonamiento, tal y como hemos comprobado en los estudios realizados por Torío et al. (2008), también se asocia con mejor competencia social, y predice la menor presencia de problemas de comportamiento. Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitivas como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma negativa al clima familiar percibido por los hijos. (Algood, Harris y Hong 2013, Gámez-Guadix, Straus, Carroble, Muñoz-Rivas y Almendros 2010; Kazdín, 1997; Musitu y García, 2004).

Implicaciones

Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas, además de implicaciones para la evaluación y la intervención. Con respecto a las primeras, si bien se conocía el efecto aislado de algunas estrategias de gestión de los problemas de comportamiento (Torío et al. 2008), no había estudios que permitiesen evaluar si podía considerarse que contribuían a definir el clima familiar de gestión del comportamiento en su conjunto, dado que los estudios citados no daban una definición clara del mismo. Nuestros resultados sugieren que, al menos desde el punto de vista de los hijos, en la medida en que el uso de las distintas estrategias

converge en una misma dirección puede tener un efecto diferente del que puede tener el uso de cada estrategia por separado. Esta implicación es válida tanto en relación con el comportamiento de los hijos -como sugiere el grado de satisfacción asociado a dicho clima-, como en relación con el equilibrio emocional de los padres, si bien los efectos aludidos no han sido comprobados, sino que se derivan de la naturaleza de las relaciones constatadas, por lo que deben ser investigados. Además, el clima definido por el modo de gestión del comportamiento es un componente del “clima familiar general” junto a otros, como por ejemplo, el “clima motivacional de la familia” (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Por consiguiente, para conocer el efecto del clima familiar general, conviene estudiar de qué modo interactúan sus distintos componentes.

En cuanto a las implicaciones para la *evaluación*, el hecho de disponer de instrumentos que consideren el punto de vista de los hijos respecto a las dinámicas familiares es positivo no sólo porque disponer de esta información permite predecir su nivel de satisfacción, sino porque tiene un valor diagnóstico respecto a las pautas de actuación paterna sobre los que puede ser necesario actuar. El hecho de que esta información esté limitada a la perspectiva de los hijos sugiere la necesidad de obtener información de los propios padres sobre el clima familiar de gestión del comportamiento, objetivo para el que es necesario disponer de cuestionarios que en este momento no existen, tarea que queda por hacer.

Finalmente, en cuanto a las implicaciones para *intervención*, teniendo en cuenta la naturaleza de los componentes del clima de gestión del comportamiento identificados en este estudio, los programas dirigidos a las familias en las que existen problemas de conducta de los hijos, deberían, primero, fomentar estrategias y modos de actuación que fomente el uso del razonamiento y la evitación de medidas de tipo punitivo; segundo, facilitar el desarrollo de comportamientos asertivos que sustituyan a las estrategias debidas al estrés, basadas en la expresión emocional, y tercero, fomentar el desarrollo de la paciencia y la actitud positiva necesarias para gestionar los problemas de comportamiento de modo que las repercusiones sean positivas, como también sugieren algunos estudios recientes (Rodrigo, 2015; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Limitaciones y prospectivas

Este estudio cuenta con ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, el muestreo por conveniencia de los colegios y su decisión sobre participar ha podido sesgar los resultados obtenidos y por tanto limitar la generalizabilidad de estos. Asimismo, la decisión de los padres sobre la participación de sus hijos ha podido resultar en que solo aquellos alumnos con padres altamente motivados hayan participado en el estudio. Una tercera limitación tiene que ver con no haber analizado por separado las estrategias del padre y la madre. La cuarta limitación tiene que ver con la baja fiabilidad de algunas de las escalas específicas, hecho que podría afectar al resto de resultados obtenidos. Estudios futuros deberían tener en cuenta estas limitaciones. Concretamente, debería aumentarse la fiabilidad de las escalas de actitud positiva, paciencia y razonamiento/castigo añadiendo ítems de contenido apropiado. Además, este estudio no ha medido específicamente la resiliencia de los padres, por lo que resulta necesario hacerlo en futuros estudios para poder conocer qué relación hay entre las estrategias de manejo de los problemas y la resiliencia. Esto permitirá, en última instancia, desarrollar intervenciones eficaces que contribuyan tanto al bienestar psicológico de los padres como al clima familiar positivo.

Referencias

- Algood, C. L., Harris, C., y Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: An ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the social environment*, 23(2), 126-136. Doi: 10.1080/10911359.2012.747408.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C. y Ruiz, M. A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–13.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274. Doi: 10.7334/psicothema2012.18.
- Barber, J. G. y Delfabbro, P. H. (2000). The assessment of parenting in child protection cases. *Research in Social Work Practice*, 10, 243-256.
- Barudy, J. y Danthagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa editorial.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Cantero-García, M. y Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales de psicología*, 33(3), 689-696. Doi/10.6018/analesps.33.3.266971.
- Cantero-García, M. y Alonso-Tapia, J. (En revisión). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia.
- Department of Health, Department for Education and Employment, and Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office.
- Dolezal-Sams, J. M., Nordquist, V. M. y Twardosz, S. (2009). Home environment and family resources to support literacy interaction: examples from families of children with disabilities. *Early Education and Development*, 20(4), 603-630.
- Fan, W. y Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. Doi: 10.080/10409280802356661
- Gámez-Guadix, M., Strauss, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22, 529-536.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Jaureguizar, J. y Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27, 7-24. Doi: 10.1174/021347412798844088
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kazdín, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161 -178.
- Leung, C., Tsang, S., Sin, T. C. S. y Choi, S. (2015). The efficacy of parent-child interaction therapy with Chinese families: Randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 117-128. Doi: 10.1177/1049731513519827
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros*, 356, 37-43. Doi: 10.14422/pym.v0i356.3071

- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M. J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896. Doi: 10.6018/analesps.29.3.150981
- Mitchell, D., Szczerepa, A y Hauser-Cram, P. (2015). Spilling over: Partner parenting stress as a predictor of family cohesion in parents of adolescents with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 258-267.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. y Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13(2), 297-310.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta de la adolescencia. *International Journal of Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. Doi: 10.1174/021037006778849594
- Pérez, J., Menéndez, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lago, M., Perea, L. P. y Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S. y Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot y C.S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York, NY: Guilford Press.
- Prince-Embury, S., y Saklofske D.H. (Eds.) (2013). *Resilience in children, adolescent and adults: Translating research into practice*. New York, NY: Springer.
- Robles, Z. y Romero-Triana, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Romano, E., Tremblay, R., Boulerice, B. y Swisher, R. (2005). Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 33(5), 565-578. Doi: 10.1007/s10802-005-6738-3
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. y Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L. y Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34, 337-357.
- Schene, P. (2005). *Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare*. National Child Welfare Resource Center for Family-Centered Practice. Recuperado de: http://www.acf.hh.gov/programs/cb/pubs/family_assessment/
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M. y Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48, 293-312.
- Torío, S., Peña, J. C., Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Van Stejin, D., Oerlemans, A., van Aken, M., Buitelaar, J. y Rommelse, N. (2014). The reciprocal relationship of ASD, ADHD, depressive symptoms and stress in parents of children with ASD and/or ADHA. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 44, 1064-1076. Doi: 10.1007/s10803-013-1958-9
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.

Apéndice A

CUESTIONARIO DE CLIMA FAMILIAR DE MANEJO DE PROBLEMAS DE CONDUCTA

(Para niños de 11 a 16 años)

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que tienen que ver con modos de actuar y reaccionar de los padres frente a los problemas que a veces plantea nuestro modo de comportarnos. Conocerlo ayudará a saber cómo ayudarles y cómo ayudar a los hijos a convivir mejor. En relación con cada afirmación, señala el grado en que estás de acuerdo utilizando la siguiente escala.

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Cuando me porto mal mis padres intentan hacerme pensar porque me he portado así.
2. Mi comportamiento suele poner nerviosos a mis padres
3. Aunque no me porte todo lo bien que debería mis padres siguen con ganas de hacer actividades conmigo.
4. A pesar de que me porte mal mis padres me siguen brindando su apoyo y afecto
5. Mis padres no se desaniman cuando no me porto como ellos esperan.
6. Aunque a veces me porte mal y mis padres se enfaden les encanta realizar actividades conmigo
7. Cuando no atiendo las órdenes de mis padres ellos gritan y se enfadan.
8. Cuando me porto bien mis padres me demuestran lo felices que se sienten.
9. Cuando me rebelo contra mis padres (contesto, grito, no les obedezco), ellos actúan con calma y firmeza.
10. Cuando me muestro muy inquieto o nervioso mis padres saben cómo relajarme.
11. Cuando estoy muy enfadado mis padres pierden los nervios.
12. Mi padre/madre con frecuencia suelen hacerme pensar sobre las cosas que he hecho mal.
13. Mi padre/madre siempre están enfadados y por eso me castigan.
14. Cuando hay algún problema mi padre/madre suelen sentarse a hablar conmigo de manera tranquila.
15. Mi padre/madre no me llevan a hacer la compra, o con sus amigos por mi mala actitud o desobediencia.
16. Cuando mi padre/madre se enfada conmigo suele chillar, gritarme o insultarme.
17. Mi padre/madre siempre están dispuestos a darme cariño aunque a veces los desespero cuando desobedezco.
18. Mis padres discuten con frecuencia a causa de mi mal comportamiento o rebeldía.
19. A pesar de que me porte mal mi padre/madre actúa con paciencia y saben animarme.
20. Ante mis rebeldías o desobediencias mi padre/madre se pone muy nervioso.

Apéndice B

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

1. Gracias al interés y tiempo que mis padres me dedican, incluso si me porto mal, cada vez confío más en ellos
2. Como mis padres suelen enfadarse conmigo cuando hago algo mal, cada vez nos llevamos peor.
3. Gracias a que, si les doy problemas, mis padres me hablan sin gritarme, razonando, intento dar lo mejor de mí
4. Como mis padres no saben qué hacer cuando les doy problemas, cada vez paso más de ellos.
5. Gracias a que cuando me porto mal mis padres actúan con serenidad y firmeza, cada vez me porto mejor.
6. Cuando hago algo mal, mis padres suelen perder los nervios, y eso hace que me porte peor.

Evaluation of the family climate created by the management of behavioral problems, from the perspective of the children

Cantero-García, María¹, Alonso-Tapia, Jesús¹,

¹ Departamento Psicología Biológica y de la Salud,
Universidad Autónoma de Madrid

España

Correspondencia: María Cantero- García. Facultad de Psicología, Aula PDIF, C/ Ivan Pavlov, 6. Campus Cantoblanco. 28049 Madrid (España).E-mail: maria.cantero@uam.es

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre *Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental* (Spain)

Abstract

Introduction. Though different intervention patterns that parents use to employ for managing children behavior problems are known, it is not known whether they interact and how, configuring what can be considered as the family climate generated by the way in which children's behavior is managed" (FCBM).

Method. In this study, we developed a questionnaire that includes four kinds of patterns for coping with behavior problems: reasoning vs punishment, strategies due to parental stress, patience, and positive constructive strategies. The prevalence of and interaction among all these strategies are supposed to define the above-mentioned climate that, in this case, is assessed from the children's perspective (FCBM-C). A total of 819 students completed the questionnaire. Confirmatory factor analysis and cross validation analysis, reliability, and path analysis with latent variables using children's satisfaction as criterion were made.

Results. Results support the hypotheses about the structure of the questionnaire, and about its predictive validity, and suggest the need to act on the components of FCBM-C when designing interventions to improve children behavior.

Discussion and Conclusion. Results suggest that positive attitude and patience are the factors which most contribute to establish a positive family environment, in line with findings from other investigations. On the other hand, parental discipline strategies such as punishment or coercive strategies that contribute to increased stress are negatively related to a positive family climate.

Keywords: Family climate; behavior-management strategies; behavioral problems; educational styles; positive parenting.

Resumen

Introducción. Aunque se conocen las diferentes pautas de actuación que los padres suelen adoptar ante los problemas de conducta de los hijos, no se conoce si interactúan configurado lo que puede considerarse como clima familiar generado por la gestión de los problemas de conducta (CFGC).

Método. Para explorar este clima, en el presente estudio se ha desarrollado un cuestionario que recoge cuatro tipos de pautas de actuación: razonamiento vs castigo, estrategias debidas al estrés de los padres, reacción paciente, y estrategias constructivas de tipo positivo, estrategias cuya prevalencia e interacción definen el clima señalado, clima que se evalúa desde la perspectiva de los hijos sobre el mismo (CFGC-H). Un total 819 alumnos completaron el cuestionario. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios, de validación cruzada, de fiabilidad y de rutas con variables latentes, utilizando la satisfacción de los hijos como criterio.

Resultados. Los resultados apoyan las hipótesis sobre la estructura del cuestionario y su validez predictiva, y sugieren la necesidad de actuar sobre los componentes del CFGC-H a la hora de diseñar intervenciones para mejorar el comportamiento de los hijos.

Discusión y conclusiones. Los resultados sugieren que la actitud positiva y la paciencia son factores importantes que contribuyen favorablemente a establecer un clima familiar positivo, en línea con lo encontrado en otras investigaciones. Por otro lado, todas aquellas estrategias de disciplina parental coercitivas como el castigo o las estrategias que contribuyen al aumento del estrés se asocian de forma negativa al clima familiar.

Palabras Clave: Clima familiar; estrategias de afrontamiento; problemas de conducta; estilos educativos; parentalidad positiva.

Introduction

Children's behavior problems (tantrums, disobedience, impulsivity or aggressiveness) are a source of serious concern in the family environment (Cantero-García and Alonso-Tapia, 2017; Montiel-Nava, Montiel-Barbero and Peña, 2005; Robles y Romero Trianes, 2011). In fact, according to an epidemiological study carried out with a sample of 1220 fathers and mothers, a 52% considered that they needed psychological help to solve these problems (Cantero-García and Alonso-Tapia, 2016). The way parents deal with such problems shapes one aspect of what is known as the "family climate", and affects not only children's behavior but also the own parents' psychological well-being (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez and Hidalgo, 2014).

The importance of behavioral problems has given place to the realization of many studies on the effectiveness of different management strategies (Webster-Stratton, Reid and Hammond, 2001; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela and Robles, 2013). However, research on the impact of such strategies on parental well-being is still scant (Pérez et al., 2014; Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan and Woods, 2010; van Stejin, Oerlemans, van Aken, Buitelaar and Rommelse, 2013). As such an impact may be negative, it is necessary to know not only the effectiveness of different ways of acting in relation to behavioral problems, but also the impact they have on parents' stress or, on the contrary, on their well-being, as they contribute to the quality of the family climate.

The family climate

Family climate is defined as the positive or negative state of well-being resulting from the set of interaction patterns that occur among people in a family, such as the types of comments on grades or behavior, aids, limits, penalties, etc. (Alonso-Tapia, Simón and Asensio, 2013). These patterns of interaction, depending on their nature, can have effects on multiple variables such as children's motivation to learn (Alonso-Tapia, Simón and Asensio, 2013, Pomerantz, Grolnick and Pierce, 2005), academic achievements (Jeynes, 2007), self-efficacy, engagement and intrinsic motivation (Fan and Williams, 2010) or children's behavior (Leung, Tsang, Sin and Choi, 2015)

Concerning their effects on behavior, these interactions may facilitate the development and well-being of the family as long as they imply attitudes of flexibility, cooperation, participation, interest, respect and help or. However, they can also interfere in the development of well-being and influence it in a negative way resulting into intolerant, egocentric, disruptive or violent behaviors (Alonso-Tapia, 2012). Therefore, it is necessary to differentiate between positive and negative family climate.

A positive family climate is the result of family socialization practices that foster trust, autonomy, initiative and affective bonds that favor the development of stable and competent children. Some of these practices involve listening, reasoning, substitution of punishment for techniques such as time-out, reinforcement of positive behaviors, use of modeling, praise, clear rules, etc. There is empirical evidence showing that a positive family climate is a protective factor against behavioral problems, and that this climate has a significant influence on behavior as well as on the social, physical, affective and intellectual development of the family members (Moreno, Estévez, Murgui and Musitu, 2009, Sanders, Kirby, Tellegen and Day, 2014). Positive relationships between parents and children is associated also with a greater development of prosocial behavior in the family (Dolezal-Sams, Nordquist and Twardosz, 2009, Jaureguizar and Ibabe, 2012, Romano, Tremblay, Boulerice and Swisher, 2005).

On the contrary, *a negative family climate* is one of the best-known risk factors. Its main characteristics are a high level of family conflict and low a level of cohesion. (Mitchell, Szczerepa, and Hauser-Cram, 2015). Some of the practices that contribute to a negative family climate are the lack of clear rules, excessive use of punishment, excessive authority, etc. Several studies provided findings showing that inadequate parental practices, such as physical punishment, have long-term negative consequences on the psychological adjustment of children (Musitu and Garcia 2004, Gámez-Guadix, Straus, Carrobles, Muñoz- Rivas and Almendros, 2010, Algood, Harris and Hong, 2013). Thus, if the development environment defined by the family climate is positive, it can provide children with protective factors for their development. However, if it is negative, it can act as a source of stress for parents that affects not only them, but also their children', as it may increase the kids' behavioral problems.

The family climate, then, does not only affect children. Educating a child with behavioral problems such as frequent tantrums, disobedience, impulsivity or aggressiveness offers numerous challenges for parents, challenges that, if they do not know how to cope with, can have negative repercussions on their personal balance. For example, parents whose children exhibit behavioral problems often have higher rates of separation or divorce, are often more isolated, and have higher levels of stress (Montiel-Nava et al., 2005; Pérez-López, Rodríguez- Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea and Botella, 2011). These facts imply that the lack of adequate coping strategies can increase levels of parental stress, as well as improve the difficulty in solving behavioral problems that children may present, establishing a self-feeding process in which children's behavioral problems increase parents' stress, which in turn worsens such problems.

On the contrary, if the challenge posed by behavioral problems is adequately addressed, the parents can manifest a remarkable resilience, which has positive effects on personal well-being (Prince-Embury and Saklofske, 2013). Consequently, it is important to know what management strategies of behavioral problems -and of the stress generated by them- are appropriate and generate resilient parents and also, what strategies are inadequate, as depending on which ones predominate in a given family, its family climate will be more or less positive, and parents' resilience and well-being will vary accordingly.

In order to investigate the family climate generated by the ways of dealing with behavior problems and their impact on parental stress, adequate assessment tools are necessary. The *family climate generated by the management of behavioral problems* can be assessed relying either on the parents or on the childrens' perceptions. As these perceptions can differ, it is imperative to study the perception of both, because the implications of each perspective for deciding how to act may be different. However, currently there are no adequate instruments to evaluate them. Therefore, our objective is to develop adequate instruments for this purpose. The present work focuses on the perception that the children have of parental forms of managing behavior problems, forms that contribute to configuring the family climate. Nevertheless, what instruments exist that can guide our purpose, and from what assumptions have they been developed?

Instruments for the evaluation of behavioral problems

Categories of parental styles. Baumrind's (1971), combining three basic parental variables -control, communication, and affective involvement-, identified four parental styles. These styles were: 1) *authoritarian* -high levels of control, inflexible (no reasoning), and low affection-; 2) *authoritative* -high levels of control, but in a rational manner, and high affection-; 3) *permissive* -low control, but high reasoning and and high Affection; and 4) *rejecting-neglecting* -low control, low reasoning, and low affection. In turn, these characteristics influence the psychological well-being of the parents and their level of resilience.

Also noteworthy are some of the instruments collected by Martín, Cabrera, León & Rodrigo (2013):

Framework for the Assessment of Children in Need and their Families (FACNF). Developed in Great Britain (Department of Health et al., 2000), the authors propose three domains for family assessment: 1) the child's developmental needs, 2) parental capacities, and 3) environmental and family factors. With respect to competencies, the FACNF underlines parents' ability to offer emotional warmth, stimulate the child's development, guide and set limits, and provide a stable environment.

Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare. This evaluation guide was developed by the National Child Welfare Resource for Family-Centered Practice in the United States (Schene, 2005). It makes possible to evaluate the parents' responsibility for their children's behavior and their motivation for change, the capacity to get that the child or adolescent go to school, the ability to control the anger expressions, the ability to form and maintain healthy relationships, and the problem-solving skills.

Standardized Assessment of Parenting. The “New Zealand Children, Young Persons, and Their Families Services” developed this instrument (Barber and Delfabbro, 2000). It allows the evaluation of parental capacity to provide basic care that meets the needs of children on the base of the analysis of the family system functioning, the positive and negative practices of parents, and the techniques of conflict resolution.

Competence and parental resilience scale for mothers and fathers in psychosocial risk contexts (Martín et al., 2013). Developed in Gran Canaria, this scale makes it possible to evaluate the parental educational capacities, linked to the models of aging and those of community integration indicated in the model of Barudy and Danthagnan (2010), as well as

those emotional, cognitive and behavioral competences that allow attachment building. It also allows assessing those competencies considered basic from the UK model (Department of Health et al., 2000). For example: the ability to ensure the basic needs of the child such as food and hygiene, skills that ensure safety and guidance of the child as the control and supervision of children's behavior and the organization of leisure activities with the whole family.

This last instrument is of special relevance for the design of our own one. So, we will detail some of the items of its scales. Parental agency scale: “(you) *feel capable and efficient as a parent*”, “*You perceive your parental role in an adjusted manner*”. Promotion of health scale: “(you) *show coping strategies in situations of stress*”, “*worry about the hygiene of minors*”. Domestic organization scale: “(you) *keep the house clean and tidy*”, “*...prepare meals regularly every day*”. Personal autonomy and seeking support scale: “(you) *have a positive vision of the child and family*”, “*...seek help from significant people when they have problems with their children*”. Educational skills scale: “(you) *control and supervise the behavior of your children*”, “*...show warmth and affection in relationship with their children*”, “*...have expectations of achievement towards their children*”. Personal development scale: “(you) *positively recognize and value personal qualities*”, “*...show ability to resolve conflicts*”, “*...show flexibility in the face of difficulties*”. Cognitive competences scale: “(you) *are able to put oneself in the place of the other*”, “*...are capable of self-correcting when making mistakes*”, “*... are flexible to apply educational guidelines according to age, the child's characteristics, and the situation*”. Emotional competencies scale: “(you) *promote relationships of trust and communication with your children*”, “*... regulates negative emotions well*”. Relationship with the community scale: “(you) *feel identified and integrated in the community*”, “*...live in a stable way in the community*”. In addition and finally, Attitude towards the service scale: “(you) *are aware of the problem*”, “*...are motivated to change*”, “*...have positive expectations for the future of children*”.

As can be seen, most of the scales included in the instruments just mentioned are not scales for evaluating the management of behavior problems, but the family climate in general. The scales related to the management of behavioral problems do it in a very global way, which does not allow us to deepen the different patterns of action that are known to configure the family climate and that affect management of behavioral problems. In addition, they

provide exclusively the parents' perspective, which may not really reflect what happens, since the perspective of the children may be different, a fact whose importance has been already highlighted before.

Structure of the proposed questionnaire

Based on the above-mentioned limitations of the exiting questionnaires, we developed a new one to evaluate children's perception of the management of the behavioral problems that their parents perform. Its structure appears in Figure 1, which shows the model whose validation constitutes the main objective of this study. In this model, the "family behavior management climate" (CFGC) is defined as the result of the interaction of the degree in which parents use the different types of strategies mentioned together.

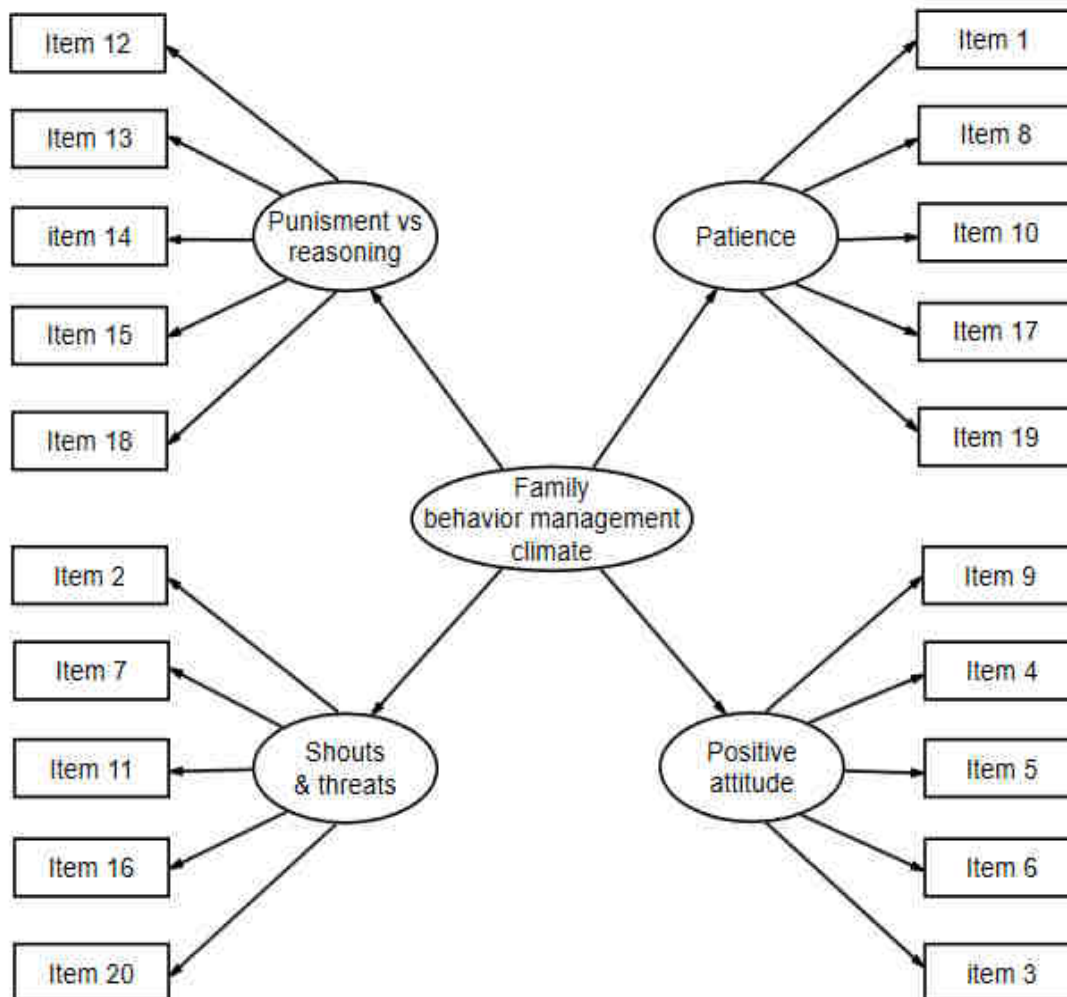


Figure 1. Modelo estructural del cuestionario de “Clima familiar de gestión del comportamiento” (CFGC)

As can be seen in Figure 1, the questionnaire consists of four scales reflecting the factors that are supposed that contribute to explain the family climate generated by the management of behavior problems: Reasoning vs punishment, Patience, Strategies that are due to stress (shouts and threats), and strategies that involve to have a positive attitude. The inclusion of the scales Patience, Positive Attitude, and Reasoning vs Punishment, is inspired by the study conducted by Parra and Oliva (2006). This study showed that young people living in a warm and caring environment have fewer behavioral problems, which would occur because good family relationships increase the power of influence of fathers and mothers over sons and daughters, diminishing the possible involvement in antisocial behavior. Strategies due to stress (shouting, threats) are also a key factor defining the family climate, as they not only contribute to the worsening behavioral problems, but also to the increase parental psychological distress.

The scales developed aim to know the interactions of the parents from the point of view of the children, as well as the degree to which the climate predicts the satisfaction of the children with them.

Objectives and hypotheses

The objectives of this study are: 1) to know the perception that the children have about the way their parents deal with behavior problems and 2) to know the effects of such actions on the satisfaction of the children. In order to achieve these objectives, two tests have been developed (a questionnaire and a satisfaction scale), and the corresponding validation analyzes have been carried out, which are described below.

According to the model shown in Figure 1, the family climate is expected to be positively defined by the variables of reasoning vs. punishment, patience, and positive attitude, and negatively by the reaction to stress with shouts and threats. It is also expected that the more positive the perception of the family climate, the greater the satisfaction of the children.

Method

Participants

Two private schools in Madrid and two public schools in Granada were chosen for reasons of convenience. They provided access to students from levels 5 to 10. A total of 407

boys and 412 girls (N = 819), 9 to 18 years old (mean age 13.17, SD = 1.83), the majority of whom were Spanish (95.8%) participated in the study. The students were distributed as follows: G5: 160; G6: 185; G7: 151; G8: 120; G9: 95, and G10: 108.

Instruments

Family climate questionnaire perceived by children in relation to parents' management of behavior problems (CFPC-H). Two psychologists, specialist in the field, designed this questionnaire for the present study. First, a pool of items was written on the base literature review. Second, item selection was made after inter-rater agreement was achieved. Finally, the questionnaire was reviewed by two members of the research team. It includes 20 items that allow assessing children's perception of coping strategies used by parents in relation to their behavior problems. The items refer to four coping strategies: positive attitude, reasoning vs. punishment, patience, and stress. The questionnaire includes items formulated both positively and negatively. They are answered by indicating the degree of agreement with their content on a five-point Likert scale (1 being totally disagree and 5 fully agreeing). The questionnaire is included in Appendix A.

Questionnaire of satisfaction and change perceived by the children with the form of management of parents. This instrument, also designed for this study, was elaborated following the same procedure as the previous questionnaire. It consists of six items, three formulated positively and three formulated negatively, that evaluate the degree of satisfaction of the children with respect to the actions of their parents. The response format was the same as in the previous questionnaire. This questionnaire is included in Appendix B.

Procedure

The study was, first, approved by the Ethics Committee of the authors' University. Then they contacted 12 schools and inform them about the objectives of the research and asked for their collaboration. Four centers agreed to participate and sent parents an acceptance letter where they were invited to authorize their children to complete the questionnaire anonymously. Authorized children completed the questionnaires in their reference classroom during a 30-40 minute session. The students were told to answer the items thinking especially on the person - father or mother - who spent more time with them, and if they did not live with their parents, to answer the questionnaire thinking on people they lived with and who acted, in practice, as parents or guardians.

Data analyses

The sample was randomly divided into two subsamples ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$), one for the initial analysis of the structural validity of the model, and the other for cross-validation. In order to study the structural validity of the model, the confirmatory factor analysis of the model presented in Figure 1 was performed using the Maximum likelihood estimation method, and the criteria of acceptance described by Hair, Black, Babin and Anderson (2010) ($\chi^2/gl < 5$; GFI , IFI y $CFI > .90$; $RMSA < .08$; $SRMR < .08$). Subsequently, the cross-validation analysis was performed, using the same estimation method and the same acceptance criteria. Third, we analyzed the reliability of each of the scales as well as that of the global scale. Finally, in order to test the predictive validity of the questionnaire, two path analyses with latent variables were carried out, using the children's satisfaction with their parents' way of behaving as criterion, and the different behavior managing strategies as predictors. The first analysis was realized for testing the model and the second, for cross-validation.

Results

Confirmatory factorial analysis

Figure 2 shows the factorial structure of the questionnaire and the indexes of adjustment of the data of the confirmatory factor analysis performed with the first random sub-sample (n_1).

The statistic χ^2 was significant ($p < .001$), probably due to the sample size (Hair et al., 2010), but the ratio χ^2/df and the indices GFI, RMSEA and SRMR were well inside the limits that allowed the model to be accepted. However, the IFI and CFI indices were slightly lower than expected ($\chi^2/df = 2.69$; GFI = .90; IFI = .86; CFI = .86; RMSEA = .064; SRMR = .068).

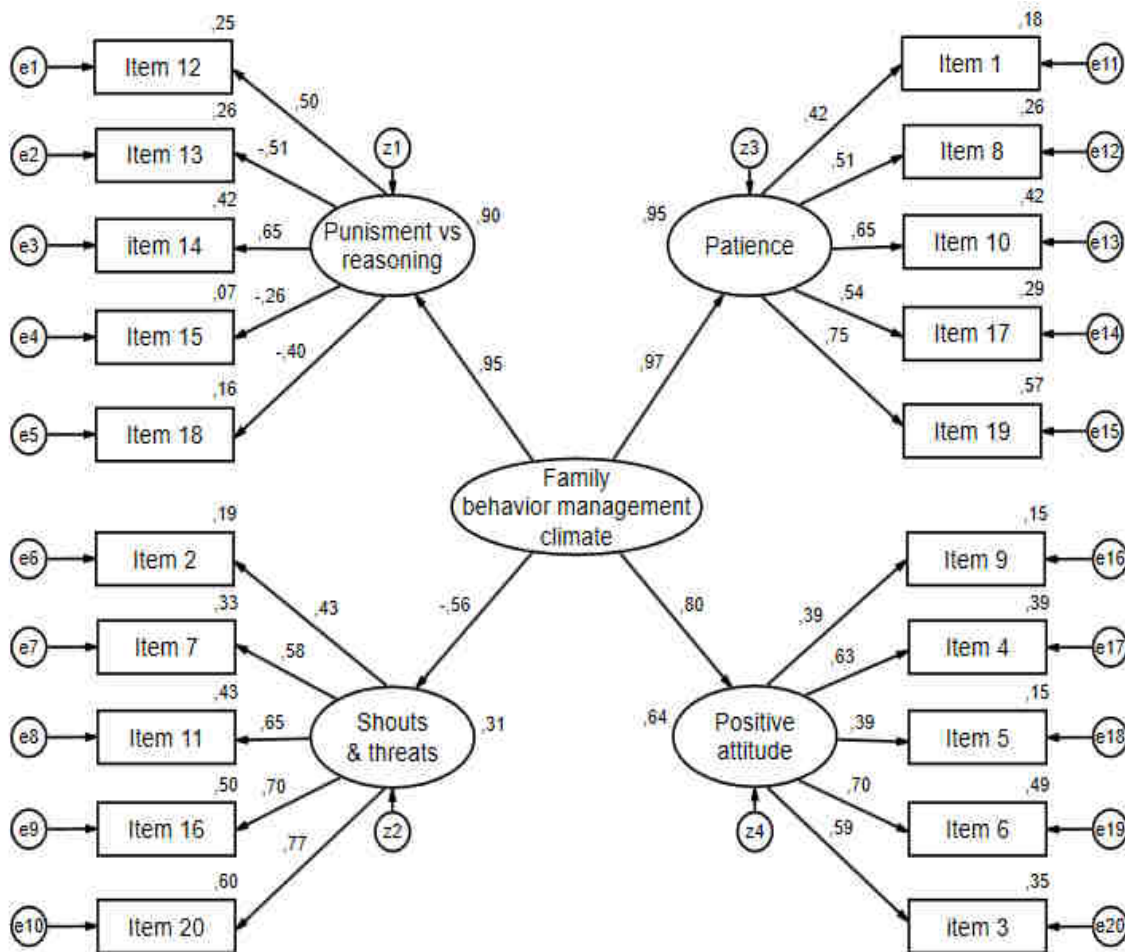


Figure 2. CFQC-Q. Standardized confirmatory solution corresponding to the initial model.

Cross-validation

The cross-validation analysis was carried out with the two subsamples. ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$). The statistic χ^2 was significant ($p < .001$), probably due to the sample size, but the ratio χ^2/df and the indices GFI, RMSEA and SRMR were well inside the limits that allowed the model to be accepted. The IFI and CFI indices were again slightly lower than expected ($\chi^2/df = 2.5$; GFI = .89; IFI = .85; CFI = .81; RMSEA = .04; SRMR = .07). However, fit was not

significantly reduced in relation to the model without restrictions when equality restrictions were imposed between groups for measurement weights ($\Delta\chi^2 = 8,51, p = .93$), structural weights ($\Delta\chi^2 = 10.05, p = .95$), structural covariances ($\Delta\chi^2 = 11.74, p = .92$), structural residuals ($\Delta\chi^2 = 12.23, p = .97$), and measurement residuals ($\Delta\chi^2 = 27.96, p = .97$), which supports the invariance of the model across the subsamples. Therefore, it can be considered that the model is well estimated.

Reliability

The internal consistency of the scales was calculated using the Cronbach's Alpha ($\alpha = .84$). The individual scales obtained the following reliability indexes: punishment vs. reasoning, $\alpha: .55$; Patience, $\alpha: .67$; Stress, $\alpha: .77$ and positive attitude, $\alpha = .61$. On the criterion scale, Cronbach's α was $.74$, which indicates that it is acceptable.

Predictive validity

Figure 3 shows the results of the path analysis with latent variables in which the dimensions of the family climate predict the children's satisfaction with the way their parents act. The statistic χ^2 was significant ($p < .001$), probably due to the sample size, but $\chi^2/df = 2.9$, RMSEA = $.06$ y SRMR = $.07$ were well inside the limits that allowed the model to be accepted. However, GFI = $.84$, IFI = $.82$ y CFI = $.82$ fell short of the estándar limits of significance. Therefore, we realized the cross-validation analysis. However, what is important is that 98% of the variance of child satisfaction is explained by the strategies they perceive that parents use, with reasoning, patience and positive attitude having a positive weight and the strategies that contribute to the increase of stress (screams and threats) having a negative one.

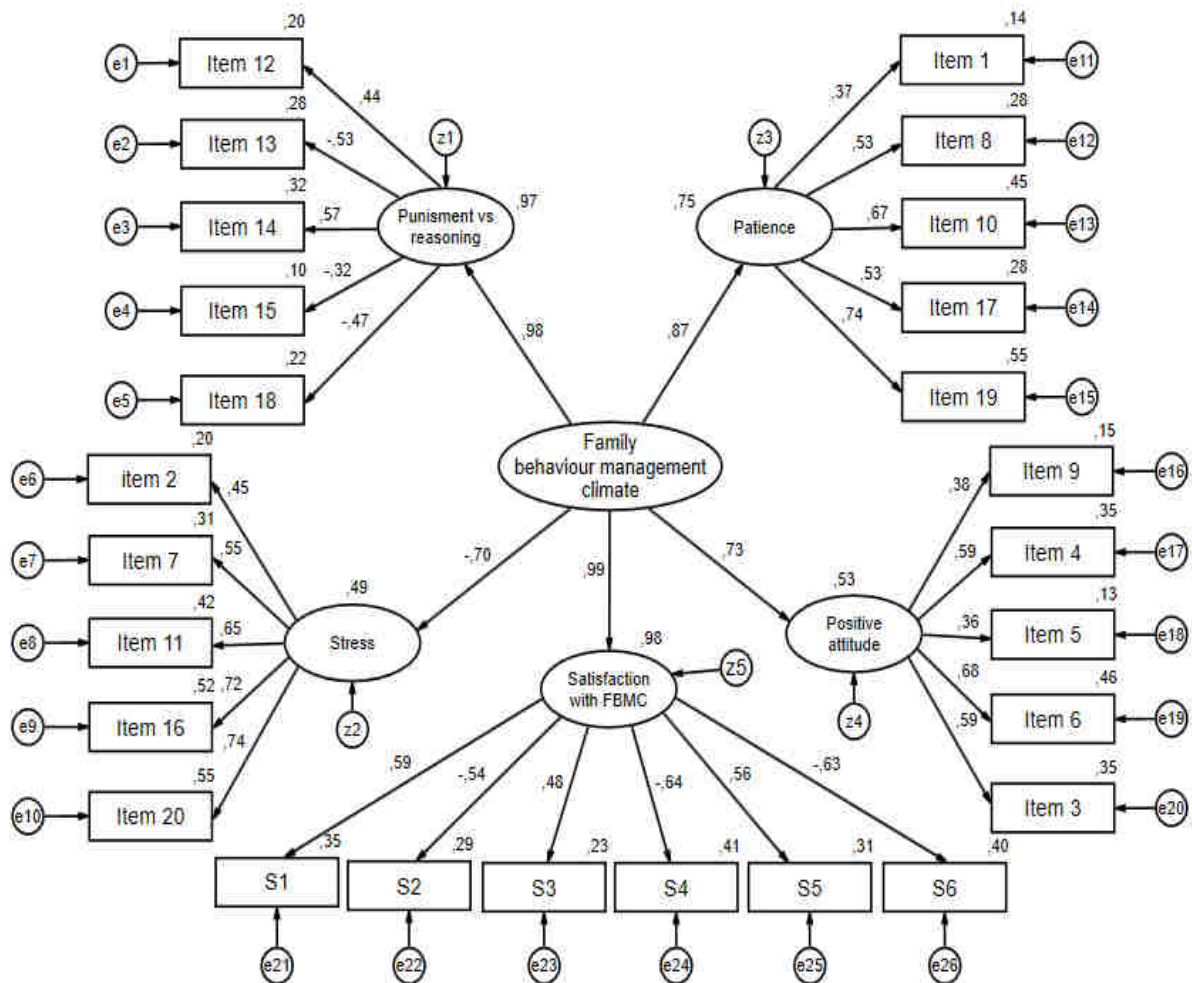


Figure 3. CFGC-Q. Results of path analysis with latent variables.

The cross-validation analysis was carried out with the two subsamples. ($n_1 = 409$; $n_2 = 410$). The statistic χ^2 was significant ($p < .001$), probably due to the sample size, but the ratio χ^2/gl and the indices GFI, RMSEA and SRMR were well inside the limits that allowed the model to be accepted. The IFI and CFI indices were again slightly lower than expected ($\chi^2/gl = 3.00$; GFI = .82; IFI = .79; CFI = .79; RMSEA = .05; SRMR = .07). However, fit was not significantly reduced in relation to the model without restrictions when equality restrictions were imposed between groups for measurement weights ($\Delta\chi^2 = 18.44$, $p = .59$), structural weights ($\Delta\chi^2 = 22.26$, $p = .62$), structural covariances ($\Delta\chi^2 = 24.25$, $p = .56$), structural residuals ($\Delta\chi^2 = 24.52$, $p = .70$), and measurement residuals ($\Delta\chi^2 = 52.11$, $p = .58$), which supports the invariance of the model across the subsamples. Therefore, it can be considered that the model is well. Besides, the criterion variance explained by the set of predictors in both groups was the same (98%).

Discussion and Conclusions

The objective of this study was to develop and validate a questionnaire for assessing the family climate created by the way the parents manage the behavior problems of their children, but from the perspective of the children, as well as to analyze the role that the such climate plays in the children's satisfaction. The results obtained indicate that the questionnaire has a coherent factor structure, with acceptable statistical indexes of adjustment, has a good overall reliability, and relates as expected to children satisfaction. The scales included, however, should not be used separately, as their internal consistency did not exceed .70 except for strategies due to stress.

Results suggest that "positive attitude" and "patience" are important factors that contribute favorably to establishing a positive family climate, in line with what results found in other researches, such as Parra and Oliva (2006). The reasoning, as we have seen in the studies carried out by Torío et al. (2008), is also associated with better social competence, and predicts the lower presence of behavioral problems. On the other hand, coercive parental strategies such as punishment, or the strategies that contribute to the increase of stress, are negatively associated with the the family climate perceived by children (Algood, Harris and Hong 2013, Gámez-Guadix, Straus, Carrobes, Muñoz-Rivas And Almendros 2010, Kazdín, 1997, Musitu and García, 2004).

Implications

The results obtained have theoretical implications, as well as implications for evaluation and intervention. Regarding the former, although the isolated effect of some behavioral management strategies was known (Torío et al., 2008), there were no studies showing whether they contribute to define the behavior-management family climate as such, since the cited studies did not give a clear definition of it. Our results suggest that, at least from the point of view of the children, to the extent that the use of the different strategies converge, they may have a different effect from the effect that can have the use of each strategy separately. This implication is valid both in relation to the behavior of the children, as suggested by the degree of satisfaction associated with that climate, and in relation to the emotional balance of the parents. Although the effects have not been verified, they derive from the nature of the relationships found, and should be investigated. In addition, the climate

defined by the behavioral management mode is a component of the “general family climate” along with others, as for example, the "family motivational climate" (Alonso-Tapia, Simón and Asensio, 2013). Therefore, to know the effect of the general family climate it is worth studying how the different components interact.

Regarding the implications for assessment, the availability of instruments that consider children's point of view regarding family dynamics is positive, because not only to have this information allows predicting their level of satisfaction, but also because it has a diagnostic value regarding the patterns of parental performance on which it may be necessary to act. The fact that this information is limited to children's perspective suggests the need to obtain information from the parents about the behavior management family-climate, information for which it is necessary to have questionnaires that do not exist. It is a task for the research agenda.

Finally, regarding the implications for intervention, the nature of the components of the behavioral management climate identified in this study have implications for the development of intervention programs for families with children with behavior problems. First, these programs should promote strategies and modes of action that encourage the use of reasoning and the avoidance of punitive measures. Second, they should facilitate the development of assertive behaviors that substitute the strategies due to stress, based on emotional expression. Third, such programs should foster the development of patience and the positive attitude needed to manage behavior problems so that the impact is positive, as some recent studies have suggested too (Rodrigo, Maiquez, Martín and Byrne, 2008)

Limitations and future lines

This study has certain limitations that deserve attention. First, the sampling by convenience of the schools, and their decision to participate in our study may have caused bias in the results obtained, and therefore, may have limited their generalizability. Second, the parents' decision about the participation of their children has caused that only those students with highly motivated parents have participated in the study. A third limitation has to do with the failure to consider the behavior-management strategies of the father and the mother separately. A fourth limitation has to do with the low reliability of some of the specific scales, which could affect the rest of the results obtained. Future studies should take these limitations

into account. Specifically, the reliability of the positive attitude, patience and reason / punishment scales should be increased by adding items of appropriate content. In addition, this study has not specifically measured the resilience of parents. Therefore, it is necessary to do so in future studies in order to know what strategies contribute to such resilience. This knowledge will in turn enable to develop effective interventions that contribute both, to the psychological well-being of parents and to the positive family climate.

References

- Algood, C. L., Harris, C., & Hong, J.S. (2013). Parenting success and challenges for families of children with disabilities: An ecological system analysis. *Journal of Human Behavior in the social environment*, 23(2), 126-136. Doi: 10.1080/10911359.2012.747408.
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J., Nieto, C., & Ruiz, M. A. (2013). Measuring Subjective Resilience despite Adversity due to Family, Peers and Teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–13.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. y Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266–274. Doi: 10.7334/psicothema2012.18.
- Barber, J. G., & Delfabbro, P. H. (2000). The assessment of parenting in child protection cases. *Research in Social Work Practice*, 10, 243-256.
- Barudy, J., & Danthagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1), 1-103.
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres. *Anales de Psicología*, 33(3), 689-696. Doi/10.6018/analesps.33.3.266971.
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (in review). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia. (Universidad Autónoma de Madrid).

- Department of Health, Department for Education and Employment, and Home Office (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office.
- Dolezal-Sams, J. M., Nordquist, V. M., & Twardosz, S. (2009). Home environment and family resources to support literacy interaction: examples from families of children with disabilities. *Early Education and Development, 20*(4), 603-630.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74. Doi: 10.080/10409280802356661
- Gámez-Guadix, M., Strauss, M. A., Carrobes, J. A., Muñoz-Rivas, M., & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema, 22*, 529-536.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Jaureguizar, J., & Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social, 27*, 7-24. Doi: 10.1174/021347412798844088
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.
- Kazdín, A. E. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Child Psychology and Psychiatry, 38*(2), 161 -178.
- Leung, C., Tsang, S., Sin, T. C. S., & Choi, S. (2015). The efficacy of parent-child interaction therapy with Chinese families: Randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice, 25*(1), 117-128. Doi: 10.1177/1049731513519827
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros, 356*, 37-43. Doi: 10.14422/pym.v0i356.3071
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J., & Rodrigo, M. J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología, 29*(3), 886-896. Doi: 10.6018/analesps.29.3.150981
- Mitchell, D., Szczerepa, A., & Hauser-Cram, P. (2015). Spilling over: Partner parenting stress as a predictor of family cohesion in parents of adolescents with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 49-50*, 258-267.

- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I., & Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13(2), 297-310.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta de la adolescencia. *International Journal of Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Parra, A., & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. Doi: 10.1174/021037006778849594
- Pérez, J., Menéndez, S., & Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32.
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lago, M., Perea, L. P., & Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement. En A. J. Elliot y C.S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259-296). New York, NY: Guilford Press.
- Prince-Embury, S., & Saklofske D.H. (Eds.) (2013). *Resilience in children, adolescent and adults: Translating research into practice*. New York, NY: Springer.
- Robles, Z., & Romero-Triana, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Romano, E., Tremblay, R., Boulerice, B., & Swisher, R. (2005). Multilevel Correlates of Childhood Physical Aggression and Prosocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565-578. Doi: 10.1007/s10802-005-6738-3

- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A., & Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review, 34*, 337-357.
- Schene, P. (2005). *Comprehensive Family Assessment Guidelines for Child Welfare*. National Child Welfare Resource Center for Family-Centered Practice. Recuperado de: http://www.acf.hh.gov/programs/cb/pubs/family_assessment/
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology, 48*, 293-312.
- Torío, S., Peña, J. C., & Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema, 20*(1), 62- 70.
- Van Stejin, D., Oerlemans, A., van Aken, M., Buitelaar, J., & Rommelse, N. (2014). The reciprocal relationship of ASD, ADHD, depressive symptoms and stress in parents of children with ASD and/or ADHA. *Journal of Autism Developmental Disorder, 44*, 1064-1076. Doi: 10.1007/s10803-013-1958-9
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 283-302.

Appendix A

QUESTIONNAIRE OF BEHAVIOR-MANAGEMENT FAMILY CLIMATE (For children from 11 to 16 years)

Instructions

Below you will find a series of statements that have to do with the way parents react or behave in front of the problems that sometimes pose our way of behaving. Knowing the parents way of reacting will help us to now how to help them and you to cope with such problems. In relation to each statement, please indicate the degree to which you agree using the following scale.

A	B	C	D	E
Completely in disagreement	Quite in disagreement	Neither in agreement nor disagreement	Quite in agreement	Completely in agreement

1. When I misbehave, my parents try to make me think because I have behaved like this.
2. My behavior often makes my parents get on their nerves
3. Although I do not behave as well as I should, my parents still like to do activities with me.
4. Even though I misbehave, my parents still offer me their support and affection
5. My parents do not become discouraged when I do not behave as they expect.
6. Although sometimes I misbehave, so that my parents become angry, they like doing activities with me
7. When I do not obey my parents' orders, they shout and get angry.
8. When I behave properly, my parents show me how happy they feel.
9. When I rebel against my parents (I answer them back, I shout, I disobey), they act calmly and firmly.
10. When I am very restless or nervous, my parents know how to relax me.
11. When I am very angry, my parents lose their nerves.
12. My father/mother often makes me think about the things I have done wrong.
13. My father/mother is always angry, and that is why they punish me.
14. When there is a problem, my father/mother usually sit down and talk to me in a quiet way.
15. My father/mother does not take me to go shopping, or with his friends because of my bad attitude or disobedience.
16. When my father gets angry with me, he usually shouts, screams or insults me.
17. My parents are always willing to give me affection, though sometimes they despair when I disobey.
18. My parents often argue because of my defiant or bad behavior.
19. Even though I misbehave, my father/mother acts with patience, and knows how to cheer me up.
20. Before my rebelliousness or disobedience my father / mother becomes very nervous.

Appendix B

SATISFACTION QUESTIONNAIRE

1. Thanks to the interest and time that my parents dedicate to me even if I misbehave, I trust them more and more
2. As my parents often get angry with me when I do something wrong, every time we get worse.
3. I try to give my best because, when I misbehave, my parents talk to me reasoning and without shouting.
4. My parents do not know what to do when I give them problem, and so, I pay less and less attention to them.
5. My behavior improves more and more because when I misbehave, my parents act with serenity and firmness.
6. When I do something wrong, my parents use to lose their nerves, and that makes me to behave worse.

Brief questionnaire of parental response to disruptive behavior (PRDB-Q): Parental perspective

María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid (Spain).

Título: Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres.

Resumen: El objetivo de este estudio es desarrollar y validar el *Cuestionario de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD)*. Los padres pueden actuar frente a los problemas y sus repercusiones emocionales de forma proactiva, buscando cómo manejarlos positivamente, o pueden centrar su atención en la respuesta emocional que genera el comportamiento disruptivo, dejándose llevar por la misma. Para evaluar el tipo de orientación personal prevalente frente a la disrupción, orientar a los padres y valorar el efecto de la intervención se requiere un tipo de cuestionario como el que se propone. Participaron en el estudio 420 padres y sus hijos. Se estudió la validez estructural del cuestionario comparando mediante Análisis factorial confirmatorio un modelo multifactorial (cinco factores específicos) y otro multifactorial-jerárquico (5.2), la validez cruzada de ambos modelos, y la validez predictiva, analizando la relación entre la percepción de los padres y las percepciones de los hijos evaluadas mediante el "Cuestionario de clima de gestión del comportamiento percibido por los hijos". Los resultados pusieron de manifiesto que los dos modelos presentaban índices de ajuste buenos y prácticamente idénticos, y semejantes en las dos submuestras. A su vez, el análisis de correlaciones puso de manifiesto que, aunque en general la relación entre las percepciones de los padres y las de sus hijos va en la dirección esperada, esto no ocurre siempre.

Palabras clave: clima familiar, problemas de conducta, parentalidad positiva.

Abstract: The aim of this study is to develop and validate the *questionnaire of parental response to disruptive behavior (PRDB)*. Parents can act proactively towards problems and their emotional repercussions, focusing on how to handle them positively, or can focus their attention on the emotional response generated by behavior problems, being overburdened by them. In order to assess the prevalent personal orientation to cope with disruption, to guide parents and to assess the effect of psychological interventions, a questionnaire such as the one proposed here is required. A total of 420 parents and their children participated in the study. The structural validity of the questionnaire was tested using confirmatory factor analysis first to compare a multifactorial model (five specific factors) with a multifactorial-hierarchical model (with two second-order factors), and second, to study the cross validity of both models. The predictive validity was tested analyzing the relationship between parents' and children' perceptions of family climate. Children's perceptions were assessed with the "Questionnaire of Behavior Management Climate perceived by children." Results showed that both models had good and similar fit indices that were almost identical in the two subsamples. Besides, the correlation analysis showed that although in general the relationship between perceptions of parents and their children is in the expected direction, this does not always happen.

Key words: family climate, behavior problems, positive parenting.

Introduction

Educating a child with behavioral problems such as frequent tantrum, disobedience, impudence, or aggressiveness is a challenge for families. In fact, one of the most important families' concerns is children's behavioral problems (Montiel-Nava, Montiel-Barbero & Peña, 2005; Robles & Romero, 2011) to such an extent that in an epidemiological study carried out with a sample of 1220 parents, 52% believed they needed psychological help to solve certain identified problems (Cantero-García & Alonso-Tapia, 2016a).

The way in which families deal with these behavioral problems can influence both the well-being of children and parents' emotional balance, affecting the family climate as a whole, that is, the positive or negative state of well-being resulting from the set of interaction patterns that occur among people within a given family (Alonso-Tapia, Simón & Asensio, 2013). These kinds of actions, if they are not adequate, can explain the emergence of new maladaptive behaviors in children, but also influence parents' psychological well-being, and consequently conditioning their psychological health (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez & Hidalgo, 2014).

Several studies had provided evidence that parents whose children have behavioral problems, often have higher rates of divorce, tend to have less social support, and have higher levels of stress (Montiel-Nava et al., 2005; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea & Botella 2011). This may happen by a lack of adequate coping strategies for managing behavioral problems, a lack that not only affects parents but also children's behaviors, resulting in a "snowball-effect" situation, which means that the higher the parental stress the higher the behavioral problems.

However, studies such as the one carried out by Parra and Oliva (2006) suggest that if families know to deal with their children's behavioral problems in a more positive way, creating a warm and caring environment, this knowledge has a positive impact in parents' psychological well-being as well as in the decrease of children's behavioral problems. In addition, good family relationships increase the power of parents' influence on children resulting in a reduction of the possibilities of performing antisocial behavior.

There are many studies allowing us to know the effectiveness of different strategies for the management of behavior problems (Gardner, Montgomery & Knerr, 2015; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela & Robles, 2013; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). However, most of these studies focus on children. Concerning parents, we also identify a wide literature, particularly oriented to parental educational styles (Baumrind, 1971; Torío, Peña & Caro, 2008), which are the most important and fundamental basis

*** Correspondence address [Dirección para correspondencia]:**

María Cantero-García. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Aula PDF. C/Ivan Pavlov, 6. 28049, Madrid (Spain). E-mail: maria.cantero@uam.es

on which the socialization of children is developed both within the family context as well as in the society context. This idea is supported by recent studies such as the one conducted by Fuentes, Alarcón, García and Gracia (2015). However, research on how parents' emotional well-being affect the use of specific strategies for the management of children's misbehavior is scant.

Since the use of specific strategies, both positive and negative, affects the improvement or worsening of behavioral problems and consequently, parents' psychological well-being, understanding the way and extent in which this occurs becomes crucial. Given these facts, together with limitations of previous studies, it is necessary to have adequate assessment instruments that allow us to evaluate not only the effects of the specific strategies that parents use to manage their children's disruptive behavior in order to improve them, but also the emotional repercussion of such strategies on parents' emotional response.

There are a wide literature on strategies about how to manage behavior problems and the conditions for their effectiveness. These strategies are based on assumptions about the value of reinforcement, punishment, negotiation and time-out (Gardner, Montgomery & Knerr, 2015; Sanders, Kirby, Tellegen, & Day, 2014). The use of these strategies can at times be ineffective, at least in the short term, and so it is possible that this ineffectiveness generates stress. In such cases, and according to Kuhl (1994, 1996, 2000), people can act based on two dispositional orientations when self-regulating their own emotional response. The first one, which he calls "*state orientation*", implies that attention is focused on the emotional state, a situation in which the subject ruminates about its failure, and he or she does not proceed to look for strategies more effective. This state can generate feelings of lack of control, demotivation and even depressive feelings (Kuhl y Beckmann, 1994). The second disposition is the "*action orientation*". In this case, people's attention focuses on the search for alternative ways of action that can reduce the emotional impact while, at the same time, the try to solve the problem that generated stress. To achieve this objective, instead of being constantly ruminating about the negative feeling that has generated the problem, they immediately take action, applying new and more effective strategies. This happens, for example, when people try to focus on the positive aspects of the situation -positive thinking- or, in the specific case of stress generated by behavior problems, when parents try to talk and cooperate with children in solving the problems that generated the disruptive behavior, or to help them to find ways to improve their behavior. In the context of Kuhl's approach, it is expected that responses to disruptive behavior that imply lack of motivation and self-control will be negatively related to responses that involve focusing attention on active problem solving strategies, as previously mentioned in the case of disruptive behavior.

In order to have a brief instrument to evaluate whether parents' emotional response to children's behavioral problems corresponded to the above exposed ideas, this article

presents the development of the "Questionnaire of Parental Responsiveness to Disruptive Behavior" (PRDB-Q). In its development, we combined items that collect responses involving the effects of state-orientation -lack of motivation and control- with responses that imply orientation to action - active confrontation of behavioral problems by thinking positively, cooperating with children or helping them to solve their problems. Our purpose is not to develop an inventory that includes all possible ways to acting in front of children's behavior problems - positive and negative-, but a brief tool that can be easily used to provide indicators of the family climate generated by behavior management patterns or styles.

To develop the questionnaire, fifteen items were created and grouped in five categories according to the nature of their content. The first two groups, loss of motivation / discouragement, and loss of control, involve responses from state-oriented people, while the last three - positive thinking, cooperation with children, and support to them - involve forms of action that, in the context of the problems we are dealing with, would be characteristic of action-oriented parents. The grouping of items in these five categories constitutes the first model of the structure of the questionnaire that will be tested. Besides, bearing in mind that forms of parenting are supposed to respond to volitional orientations with different effects on both, children and parents' emotional well-being, the five basic categories could be grouped into two general categories: (1) negative responses to behavioral problems and 2) positive responses to behavioral problems. This way of grouping items into categories of different levels implies hypothesizing a hierarchical structure model of the questionnaire. This is the second model of the structure of the questionnaire whose validity will also be tested

Because parents' responses are observable, it is reasonable to expect, first, that their children will perceive the climate generated by them and, second, that there will be a certain relationship between both perceptions if these perceptions are assessed. However, as the perspectives of parents and children are different, it is likely that such relationship is not too high. Therefore, the magnitude of this relationship will constitute an index of the external validity of the PRDB scores.

In summary, the main objectives of this study are: 1) to develop a brief questionnaire to evaluate parents' perception of how they react to children's behavioral problems, and 2) to compare the relationship between parents and children's perception of how their parents manage behavioral problems and are affected by them.

Method

Participants

Four schools, chosen for reasons of convenience - willingness to participate - provided access to students and their families. Parents from 420 families, 204 men and 216 women

($N = 420$), aged between 27 and 69 ($M = 44.5$; $SD = 5.73$) formed the parents' sample. The children's sample consisted of 189 boys and 202 girls ($N = 391$), between 8 and 18 years old ($M = 12.9$; $SD = 1.89$). They belonged to six different academic levels (5th and 6th level of Primary School, and 1st to 4th level of Secondary School. The majority of them (95.8%) were Spanish, and the rest were children of immigrant families.

Instruments

Parental Response to Disruptive Behavior Questionnaire (PRDB-Q). This questionnaire was designed for the present study. It includes 15 items that refer to five ways of reacting to behavior problems. Three of these ways are positive: 1) *Positive thinking* ("I often try to cope with my child's behavior problems with positive thoughts, to overcome my anxiety), 2) *giving support* ("I often try to transform situations derived from my child's misbehavior providing him/her support and affection), and 3) *cooperation* ("I am excited about doing different activities with my child, despite their misbehavior). The remaining two ways are negative: 4) *loss-of-motivation/discouragement* ("I am so discouraged by the disobedience of my son / daughter, that I don't want to deal with it anymore), and 5) *loss of control of one's own behavior* (e.g.: When my child misbehaves, I use to say things I later regret, and I do not know how to rectify). In order to avoid acquiescence, there are items formulated in positive and negative way. Participants have to show the degree of agreement with item content in a five-point Likert scale from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). This questionnaire is included in the Appendix.

Children's perception of parents' management of behavior problems (PMBP-CH) (Cantero-García & Alonso-Tapia, 2016b). This questionnaire has 20 items to evaluate children's perception of parents' ways of reacting to behavioral problems. Items are grouped in four subscales that refer to four types of reactions to behavior problems: 1) *punishment vs. reasoning* (e.g., - When there is a problem, my father / mother usually sit down and talk to me calmly), 2) *patience* ("Despite the fact that I misbehave, my father / mother acts with patience and knows how to encourage me"), 3) *stress* ("When I rebel or disobey, my father / mother becomes very nervous), and 4) *positive attitude* ("Although sometimes I misbehave and my parents become angry, they like doing activities with me"). These four subscales are indicators of the general family climate (general scale) of dealing with behavior problems. The scales reliability, analyzed by the ω index (McDonald, 1999) is as follows: General family climate scale (ω : .94), reasoning vs. punishment (ω : .84), patience (ω : .81), stress (ω : .88); positive attitude (ω : .87). In order to avoid acquiescence, there are items formulated in positive and negative way. Participants have to show the degree of agreement with item content in a five-point Likert scale from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree).

Procedure

The Ethical Committee of the Universidad Autónoma de Madrid approved the study. Then, the authors contacted 12 schools, informed them about the research objectives, and asked for their collaboration. Four schools agreed to participate, sent the questionnaire and the letter of acceptance to the students' parents asking them to fill in the PRDB questionnaire and to allow their children to complete the PMBP, a questionnaire similar to the PRDB. Families were explained how to fill in the questionnaires. It was remarked that both questionnaires were anonymous.

Data analyses

The sample was randomly divided into two subsamples, the first one for the initial analysis of the structural validity of the two models and the second one for cross-validation. In order to study the structural validity of each model, two confirmatory factorial analysis (AFC1, AFC3) were realized. Confirmatory factor analysis estimates were obtained using the maximum likelihood method, after examining whether data were adequate for the analysis. In order to assess model-fit, absolute fit indexes (χ^2 , χ^2/df , GFI), relative fit index (IFI) and non-centrality fit indexes (CFI, RMSEA) were used, as well as criteria for acceptance or rejection based on the degree of adjustment suggested by Hair, Black, Babin and Anderson (2010): ($\chi^2/df < 5$; GFI , IFI y $CFI > .90$; $RMSEA < .08$; $SRMR < .08$). The Akaike Information Criterion - AIC - for model comparison (Akaike, 1987).

Subsequently, a cross-validation analysis of the results obtained with the initial analysis of each model (AFC2, AFC4) was performed using the same estimation method and the same acceptance criteria. Also, in order to verify if the structure of the questionnaire was equally valid to evaluate the response patterns of fathers and mothers, a multigroup analysis by sex (AFC5) was performed. In addition, the reliability of each of the scales was analyzed using the ω index of McDonald (1999). In order to test the predictive validity of the questionnaire, correlations between parents and children's scores were calculated.

Results

Confirmatory factorial analysis and cross-validation analysis: Model 1

Figure 1 shows the standardized estimates of the confirmatory analysis of Model 1 as well as the squared multiple correlations. The χ^2 statistic was significant ($p < .001$), probably due to the size of the sample (Hair et al., 2010), but the ratio χ^2/df and all the remaining adjustment indices are well inside the limits that allowed the model to be accepted ($\chi^2 / df = 1.68$; $GFI = .93$; $IFI = .92$; $TLI = .89$; $CFI = .93$; $RMSEA = .056$; $SRMR = .056$).

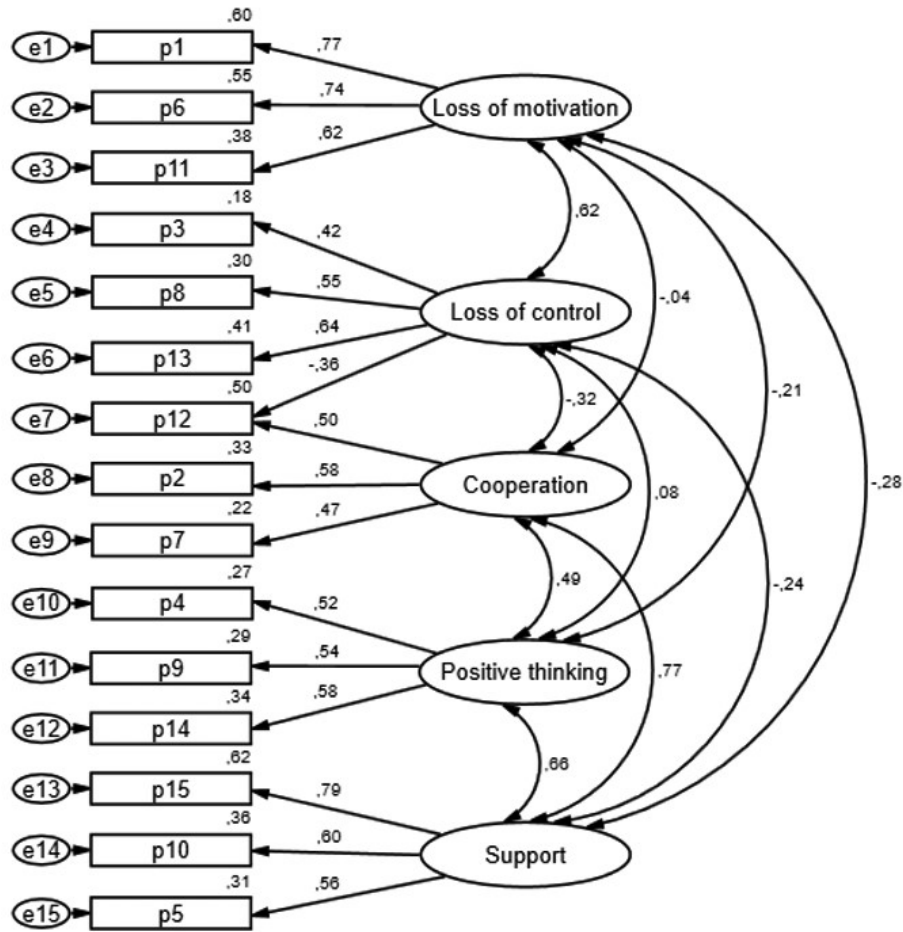


Figure 1. Parents' reactions in front of children's behavior problems. Model 1. Standardized confirmatory solution.

In the cross-validation analysis (AFC2), the χ^2 statistic was significant ($p < .001$), but again the χ^2/df ratio and all the remaining adjustment indices were within the acceptance limits ($\chi^2/df = 1.48$; GFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; CFI = .92; RMSEA = .034; SRMR = .062). In addition, the group comparison showed that the adjustment indices did not decrease significantly when comparing the results of the two samples if restrictions were imposed for the acceptance of the equality of the samples in relation to the measurement weights ($\Delta\chi^2 = 6.28$, $p = .85$) and structural covariances ($\Delta\chi^2 = 31.45$, $p = .21$). These results suggest there are no differences in the fit of the model in both samples.

Confirmatory factorial analysis and cross-validation analysis: Model 2

Figure 2 shows the standardized estimates of the confirmatory analysis of Model 2 as well as the squared multiple correlations. As in the case of Model 1, the χ^2 statistic was significant ($p < .001$), but the ratio χ^2/df and all the remaining adjustment indices are well inside the limits that allowed the model to be accepted ($\chi^2 / df = 1.73$; GFI = .92; IFI = .91; TLI = .88; CFI = .91; RMSEA = .060; SRMR = .063).

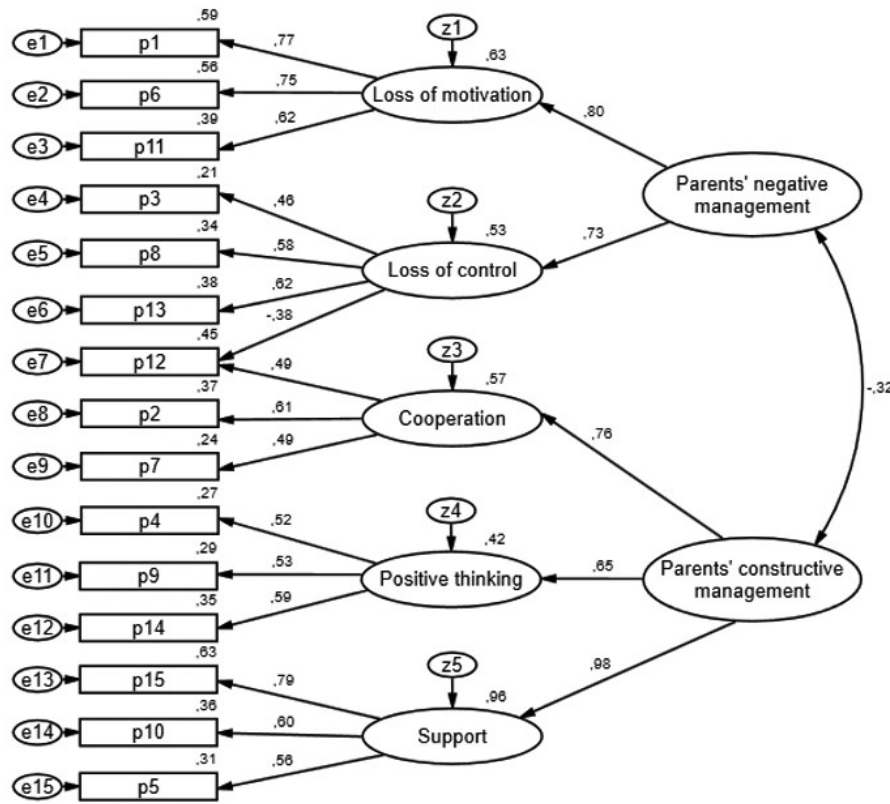


Figure 1. Parents' reactions in front of children's behavior problems. Model 2. Standardized confirmatory solution.

In the cross-validation analysis (AFC4) against the χ^2 statistic was significant ($p < .001$), but the χ^2/df ratio and all adjustment indices were within the model acceptance limits ($\chi^2/df = 1.50$; GFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; CFI = .92; RMSEA = .035; SRMR = .066). In addition, the group comparison showed that adjustment indices did not decrease significantly if restrictions were imposed for the acceptance of the equality between samples in relation to the measurement weights ($\Delta\chi^2 = 6.16, p = .86$), structural weights ($\Delta\chi^2 = 9.55, p = .79$), structural covariances ($\Delta\chi^2 = 11.55, p = .83$) and structural residuals ($\Delta\chi^2 = 15.55, p = .74$). These results suggest there are no differences in model fit or both samples.

Models Comparison

As we have seen, adjustment indices of the models are very similar although slightly higher for model 1. The AIC index (Model 1: AIC = 210.00; Model 2: AIC = 217.20) is also slightly better for model 1. However, the difference was very small, and fit of Model 2, which implies that the two second-order factors properly collect the relationship between the first-order factors, was very good. So, we calculated the reliability and validity of first and second order factors, as well as the validity of the Model 2, comparing the answers of parents with those of their children.

Multi-group comparison by gender

In the multi-group analysis by gender of Model 2 (AFC5), again the χ^2 statistic was significant ($p < .001$), but the χ^2/df ratio and all adjustment indices were within the acceptance limits of the model $\chi^2/df = 1.61$; GFI = .91; IFI = .90; TLI = .89; CFI = .90; RMSEA = .038; SRMR = .067). In addition, the group comparison showed that the fit indices did not decrease significantly if restrictions were imposed for the acceptance of the equality of both samples in relation to the measurement weights ($\Delta\chi^2 = 8.70, p = .85$), structural covariance ($\Delta\chi^2 = 13.17, p = .72$), structural residuals ($\Delta\chi^2 = 15.48, p = .75$) and measurement residuals ($\Delta\chi^2 = 48.03, p = .07$). Therefore, the model is valid for fathers and mothers.

Reliability

The internal consistency of the scales was calculated using the ω index (McDonald, 1999). The global scales obtained the following reliability indices: ω_{GN} : .80; ω_{GP} : .93. Besides, the reliability of the subscales were: ω_{DM} : .84; ω_{PC} : .81; ω_{CO} : .85; ω_{PP} : .82; ω_{AP} : .90.

Correlations analysis

Table 1 shows the correlations between the scores in the second order factors of the questionnaire answered by parents and the factors of the questionnaire answered by children. The reason for calculating the correlations is to con-

trast 1) whether the perception of children and parents of family climate related in the expected way and 2) to infer what these correlations mean. In general, our results matched our expectancies as we will explain in the discussion.

Table 1. Correlation analyses.

CHILDREN	PARENTS						
	Negative management	Constructive attitude	Demotivation	Loss of control	Cooperation	Positive thinking	Support
PFC-BM	-.103*	.113*	-.106*	-.062	.110*	.053	.095
Reasoning vs punishment	-.095	.054	-.090	-.064	.063	.190	.041
Stress	.119*	.033	.078	.109*	.015	.054	.004
Patience	-.032	.138**	-.060	.006	.130	.066	.119*
Positive attitude	-.092	.169**	-.100*	-.049	.135**	.119*	.132**

PFC-BM: Positive family climate of behavior management.

** : Correlation significant at .01%; * : Correlation significant at .05%

Discussion

The aim of this study was to develop and validate a questionnaire that measures parents' perception on how they deal with their children's disruptive behavior. Obtained results indicate that the questionnaire has a factorial structure consistent with the proposed model, as evidenced by the good quality of fit indexes, a fact that allowed us to conclude that the models were well estimated. The questionnaire assesses five types of reactions or forms of coping, two of which are grouped in the category of "Negative Management" (NG) - demotivation (DM) and loss of control (PC) -and three grouped in the category of "Positive management"- cooperation (CO), positive thinking (PP) and support (PA). The reliability of the scales that assess is good and, as expected the external validity assessed through the correlations with the corresponding scales of the *PMBP-CH* answered by children, is adequate too.

The *PRBP-Q* allows us to know whether parents' reactions reflect an action orientation and try to master the situation or, by the contrary, focus on the emotional experience of difficulty caused by the problem, an experience that generates lack of control and demotivation. These facts are perceived by children, who value the performance of parents as positive more because of the positive attitude and patience that reflect their behavior than because use of reasoning or punishment or by the lack of shouts and threatens that cause them to stress.

In general, it was expected that children would perceive a positive family climate (*PMBP-CH*) as far as their parents' way to respond to behavioral problems reflected a constructive attitude - based on the orientation to action - and not a negative attitude - based on the orientation to the emotional state. In this latter case, parents would be focusing their attention on the emotions generated by the problem and not on the positive search of a solution. Results support this point of view, but though correlations reached significance,

they were very low, a fact that suggest that parents and children's point of view are very different.

If we look at the correlations between specific factors, the only clear thing is that all the specific factors that translate the parents' orientation, with the exception of lack of control, are associated in the expected direction with the children's perception of a positive attitude. As for the rest of relationships, lack of control is associated with children's perception of behaviors showing stress ("squeals and threats"), whereas parental support is associated with children's perception of patience.

The results described have theoretical implications, as well as implications for evaluation and intervention. With respect to the former, although much was known about the efficacy of different strategies for the management of behavior problems (Gardner et al, 2015), there were no studies assessing parents' perception of the behavioral patterns they used for managing of children's behavior problems. Our results suggest that action-oriented management of behavior problems has a more favorable effect on family climate, that is, on the reduction these problems and on parents' emotional well-being. However, it remains to investigate, first, the conditions favoring that parent manage disruptive behavior more constructively, with action-oriented strategies and, second, whether the use of such strategies makes parents more resilient.

As for implications for the evaluation, the availability of instruments that allow us to know the perception that parents have about their ways of reacting to children's behavior problems is positive for two reasons. First, because it allows us to obtain information that can have a diagnostic as it will inform of parents ways of managing of and reacting to behavior problems that should be changed and, second, because the identification of inadequate managing patterns will help to guide future interventions based on their needs. Besides it is opportune to point the fact that the questionnaire developed complement other instruments previously developed for assessing children's perception of family climate

created by the way of managing behavior problems (Cantero-García & Alonso-Tapia, 2016b). The use of both questionnaires allows assessing the family climate created by the ways of managing behavior problems from different perspectives.

Finally, with regard to intervention, knowing whether the strategies that parents use are action-oriented, what implies a positive management or state-oriented, what implies a negative one, will allow the development of more effective intervention programs. Guidelines will be developed to help parents first, to solve disruptive problems and, second, to self-regulate the emotions aroused by children's behavior problems.

This study has certain limitations. First, the way of sampling the schools may have biased the results therefore limiting the generalizability of findings. A second limitation has

to do with the small amount of items that constitute the scales, which may be affecting the reliability of the measures, although it is quite good. Future studies should take these limitations into account, specifically the latter, because adding more items to the different scales would allow us to know more specific strategies of families in managing their children's disruptive behaviors. Taking into account these limitations will allow the development of better measurement instruments to support effective interventions that contribute to the psychological well-being of families, as well as to the creation of a more positive family climate that contribute to the decrease of disruptive behavior.

Acknowledgments.- This research was funded Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (FPU 2013/02315).

References

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. & Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.18>
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2016a). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia. *Enviado para publicación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2016b). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta: la perspectiva de los hijos. *Paper submitted for publication*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 41 (1), 1-103.
- Darling, N y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3-10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientation. En J. Kuhl & J. Beckmann, (Eds.) (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 9-46). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when I control myself? *Psychological Inquiry*, 7 (1), 61-69.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y maestros*, 356, 37-43. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. & Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13 (2), 297-310.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778849594>
- Pérez, J., Menéndez, S. & Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P. & Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Robles, Z. & Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. & Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L., & Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review* 34, 337-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Torío, S., Peña, J., & Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2

(Article received: 07-09-2016; revised: 20-12-2016; accepted: 09-01-2017)

Questionnaire of parental response to disruptive behavior (PRDB-Q)

(For parents with children 11th to 16th years old)

Sociodemographic characteristics of the person -father, mother or tutor- who answers the questionnaire.

Sex: Men Women Age: _____ number of children: _____ Course: _____
 Study level: Primary School Secondary School Professional training High School University
 Civil Status Single Married Divorced Widow

Instructions

You will find next some statements on ways of acting and reacting when confronted with children behavior problems. Please mark the degree of agreement with each statement using the following scale. (The questionnaire must be filled in by the parent that devotes more time to the child).

A	B	C	D	E
Completely in disagreement	Quite in disagreement	Neither in agreement nor in disagreement	Quite in agreement	Completely in agreement

1. I feel overburdened by my children misbehavior and often feel about to throw the towel
2. I am excited about doing different activities with my child, despite his/her misbehavior
3. I feel nervous about some of my child's behaviors (crying, tantrums and aggression).
4. I often try to cope with my child's behavior problems with positive thoughts to overcome my anxiety.
5. I consider myself a good father / mother despite my child's temper tantrums.
6. I become so discouraged by my child's lack of obedience that I am about to give up trying.
7. I love sharing time with my child although sometimes it is difficult to control their impulses or activity
8. When my child misbehaves, I use to say things I later regret, and I do not know how to rectify.
9. I feel happy doing activities with my family even though my child does not behave as planned.
10. I try to transform the situations that arise from my child's misbehavior by providing support and affection.
11. I feel discouraged when I have to play with my child because he/she does not obey rules nor accept limits
12. When my son rebels against me, I am not discouraged, I remain calm and act firmly, without shouting him.
13. I usually explode - cry, scream, get angry, etc. - when I cannot control my child's anger.
14. To solve the difficulties that my child's behavior poses to me, I try to think in a positive way.
15. When my child's bad behavior overwhelm me, I try to focus and solve the problem with common sense.

Cuestionario breve de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD): Perspectiva de los padres

María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid (España).

Resumen: El objetivo de este estudio es desarrollar y validar el *Cuestionario de respuesta parental ante el comportamiento disruptivo (RPCD)*. Los padres pueden actuar frente a los problemas y sus repercusiones emocionales de forma proactiva, buscando cómo manejarlos positivamente, o pueden centrar su atención en la respuesta emocional que genera el comportamiento disruptivo, dejándose llevar por la misma. Para evaluar el tipo de orientación personal prevalente frente a la disrupción, orientar a los padres y valorar el efecto de la intervención se requiere un tipo de cuestionario como el que se propone. Participaron en el estudio 420 padres y sus hijos. Se estudió la validez estructural del cuestionario comparando mediante Análisis factorial confirmatorio un modelo multifactorial (cinco factores específicos) y otro multifactorial-jerárquico (5.2), la validez cruzada de ambos modelos, y la validez predictiva, analizando la relación entre la percepción de los padres y las percepciones de los hijos evaluadas mediante el "Cuestionario de clima de gestión del comportamiento percibido por los hijos". Los resultados pusieron de manifiesto que los dos modelos presentaban índices de ajuste buenos y prácticamente idénticos, y semejantes en las dos submuestras. A su vez, el análisis de correlaciones puso de manifiesto que, aunque en general la relación entre las percepciones de los padres y las de sus hijos va en la dirección esperada, esto no ocurre siempre.

Palabras clave: clima familiar, problemas de conducta, parentalidad positiva.

Title: Brief questionnaire of parental response to disruptive behavior (PRDB-Q): Parental perspective.

Abstract: The aim of this study is to develop and validate the *questionnaire of parental response to disruptive behavior (PRDB)*. Parents can act proactively towards problems and their emotional repercussions, focusing on how to handle them positively, or can focus their attention on the emotional response generated by behavior problems, being overburdened by them. In order to assess the prevalent personal orientation to cope with disruption, to guide parents and to assess the effect of psychological interventions, a questionnaire such as the one proposed here is required. A total of 420 parents and their children participated in the study. The structural validity of the questionnaire was tested using confirmatory factor analysis first to compare a multifactorial model (five specific factors) with a multifactorial-hierarchical model (with two second-order factors), and second, to study the cross validity of both models. The predictive validity was tested analyzing the relationship between parents' and children' perceptions of family climate. Children's perceptions were assessed with the "Questionnaire of Behavior Management Climate perceived by children." Results showed that both models had good and similar fit indices that were almost identical in the two subsamples. Besides, the correlation analysis showed that although in general the relationship between perceptions of parents and their children is in the expected direction, this does not always happen.

Key words: family climate, behavior problems, positive parenting.

Introducción

Educar a un niño con problemas de comportamiento tales como frecuentes rabietas, desobediencias, impulsividad o agresividad es una cuestión que plantea un reto para las familias. De hecho, los problemas de comportamiento de los hijos constituyen una preocupación en el ámbito familiar (Montiel-Nava, Montiel-Barbero y Peña, 2005; Robles y Romero, 2011) hasta el punto que en un estudio epidemiológico realizado con una muestra de 1220 padres y madres, el 52% cree necesitar ayuda psicológica para resolver los problemas señalados (Cantero-García y Alonso-Tapia, 2016a).

La forma en la que las familias afrontan estos problemas de comportamiento puede influir tanto en el bienestar de los niños como en el equilibrio emocional de los padres, afectando en su conjunto al "clima familiar", esto es, el estado de bienestar positivo o negativo resultante del conjunto de patrones de interacción que se dan entre las personas de una misma familia (Alonso-Tapia, Simón y Asensio, 2013). Estas formas de actuación, si no son las adecuadas, pueden explicar la aparición de nuevas conductas desadaptativas en los hijos pero, además, influir en el bienestar psicológico de los padres, condicionando su salud psicológica (Luengo Martín, 2014; Pérez, Menéndez y Hidalgo, 2014).

Diversos estudios demuestran que los padres cuyos hijos presentan problemas de conducta suelen presentar tasas más altas de divorcio, suelen tener menos apoyo social y presentan niveles más altos de estrés (Montiel-Nava et al., 2005; Pérez-López, Rodríguez-Cano, Montealegre, Pérez-Lag, Perea y Botella 2011). Esta falta de estrategias de afrontamiento para la gestión de los problemas de comportamiento no sólo afecta a los padres sino que también afecta a los comportamientos de los niños, provocando esta situación el efecto "bola de nieve", lo que quiere decir que a mayor estrés parental mayores son los problemas de comportamiento.

Por el contrario, estudios como el de Parra y Oliva (2006) demuestran que si las familias saben afrontar los problemas de comportamiento de sus hijos de manera más positiva, creando un ambiente más cálido y afectuoso, esto repercute de forma positiva en el bienestar psicológico de los padres y en la disminución de los problemas de comportamiento de los hijos. Además, las buenas relaciones familiares aumentan el poder de influencia de los padres y madres sobre los hijos, disminuyendo la posible implicación en conductas antisociales.

Son numerosos los estudios que nos permiten conocer la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los problemas de conducta (Gardner, Montgomery y Knerr, 2015; Romero, Villar, Luengo, Gómez-Fraguela y Robles, 2013; Webster-Stratton, Reid y Hammond, 2001). Estos estudios son bastantes generales. Además la mayoría de ellos centra su atención en los niños. En lo que a los padres se refiere, también nos encontramos con una amplia literatura, concre-

*** Correspondence address [Dirección para correspondencia]:**

María Cantero-García. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Aula PDIF. C/Ivan Pavlov, 6. 28049, Madrid (Spain). E-mail: maria.cantero@uam.es

tamente sobre los estilos educativos parentales (Baumrind, 1971; Torío, Peña y Caro, 2008) entendiendo estos como la base más importante y fundamental sobre la que se desarrolla la socialización de los hijos tanto dentro del contexto familiar como en el contexto más amplio de la sociedad. Así lo demuestran estudios recientes tales como el de Fuentes, Alarcón, García y Gracia (2015). No obstante, la investigación relativa a cómo afecta el bienestar emocional de los padres al uso de estrategias específicas para la gestión del mal comportamiento de los hijos es escasa.

Dado que el uso de esas estrategias específicas, tanto positivas como negativas, afecta a la mejora o al empeoramiento de los problemas de conducta y, en consecuencia, al bienestar psicológico de los padres, resulta necesario conocer el modo y grado en que esto ocurre. Ante estos hechos, y las limitaciones de los estudios realizados anteriormente, surge la necesidad de disponer de instrumentos adecuados que nos permitan evaluar no tanto los efectos de las estrategias específicas que utilizan los padres para gestionar los comportamientos disruptivos de sus hijos en la mejora del comportamiento de éstos, sino la repercusión emocional de estas estrategias en la respuesta emocional de los padres.

Existe numerosa bibliografía sobre las estrategias para manejar los problemas de conducta y las condiciones de efectividad de las mismas. Estas estrategias se basan en supuestos sobre el valor del refuerzo, del castigo, de la negociación y del aislamiento, entre otras (Gardner, Montgomery y Knerr, 2015; Sanders, Kirby, Tellegen, y Day, 2014). Dado que por distintas razones su uso puede no ser efectivo, a menos a corto plazo, cabe la posibilidad de que la mayor o menor falta de efectividad genere estrés. Cuando esto ocurre, de acuerdo con Kuhl (1994, 1996, 2000), las personas pueden actuar sobre la base de dos orientaciones a la hora de autorregular su propia respuesta emocional. La primera, a la que denomina “*orientación al estado*”, implica que la atención se enfoca sobre el estado emocional mismo, situación en la que el sujeto se queda rumiando su fracaso, y no pasa a actuar buscando estrategias más efectivas, lo que puede generar sensación de falta de control, desmotivación e incluso sentimientos depresivos (Kuhl y Beckmann, 1994). La segunda es la “*orientación a la acción*”. En este caso la atención se orienta hacia la búsqueda de alternativas de acción que permitan aminorar el impacto emocional al tiempo que tratan de resolver el problema que ha generado el estrés. Para ello, en lugar de permanecer rumiando el sentimiento negativo que ha generado el problema, pasan inmediatamente a la acción, aplicando estrategias nuevas más efectivas. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando tratan de fijarse en los aspectos positivos que puede tener la situación –pensamiento positivo– o, en el caso específico de que el estrés esté generado por los problemas de conducta, cuando los padres intentan dialogar y cooperar con los hijos en la solución de los problemas que han generado la conducta disruptiva, o ayudarles a encontrar modos de mejorar. En el contexto del planteamiento de Kuhl cabe esperar que la relación entre las respuestas ante la conducta disruptiva que impliquen una desmotivación y bajo

autocontrol se relacionarán negativamente con las respuestas que impliquen el enfoque de la atención en estrategias activas de solución del problema como las señaladas anteriormente en el caso del comportamiento disruptivo.

Con el fin de disponer de un instrumento breve que permitiese evaluar si la respuesta emocional de los padres ante los problemas de comportamiento de los hijos respondía a las ideas expuestas, en el presente artículo se presenta el desarrollo del “Cuestionario Breve de Respuesta Parental ante el Comportamiento Disruptivo” (RPCD). En su desarrollo se han combinado ítems que recogen respuestas que implican los efectos de la orientación al estado –desmotivación y falta de control– con respuestas que implican orientación a la acción –enfrentamiento activo de los problemas de conducta pensando en positivo, cooperando con los hijos o ayudándoles para que puedan resolver sus problemas. No se pretende que el cuestionario sea un inventario que recoja todas las posibles formas de responder –positivas y negativas– ante los problemas de comportamiento, sino una herramienta breve que facilite su uso en la práctica proporcionando indicadores del clima familiar generado por la gestión del comportamiento.

Teniendo en cuenta que lo que se pretende es desarrollar un cuestionario breve, se han creado quince ítems que se agrupan, desde el punto de vista del contenido, en cinco categorías. Las dos primeras, pérdida de motivación / desánimo y pérdida de control, recogerían respuestas propias de personas orientadas al estado, mientras que las tres últimas –pensamiento positivo, cooperación con los hijos, y apoyo a los mismos– recogerían formas de actuación que en el contexto de los problemas que nos ocupan serían propias de padres orientados a la acción. La agrupación de ítems en estas cinco categorías constituye el primer modelo de la estructura del cuestionario que se pondrá a prueba. Teniendo en cuenta, además, que las formas de reaccionar los padres se supone que responden a orientaciones volitivas con efectos distintos tanto en los hijos como en el bienestar emocional de los padres, las cinco categorías básicas podrían agruparse en dos categorías más generales: 1) respuestas negativas ante los problemas de conducta, 2) respuestas positivas ante los problemas de conducta. Esta agrupación de ítems en categorías de distinto nivel supone hipotetizar un modelo de estructura del cuestionario de carácter jerárquico cuya validez, como la del primero, también se pondrá a prueba.

En la medida en que las respuestas de los padres son observables, cabe esperar que el clima generado por las mismas sea percibido por los hijos y que exista cierta relación entre ambas percepciones, relación que puede constituir un índice de validez de las puntuaciones del RPCD. La percepción de los hijos del clima familiar generado por la gestión de los problemas de comportamiento puede evaluarse mediante el “Cuestionario de percepción por parte de los hijos de la gestión de los problemas de conducta realizada por los padres” (CFPC-H) (Autor, 2016b). Cabría esperar coincidencias, aunque tal vez no muy altas dado que las perspectivas son diferentes, entre las esca-

las que evalúan reacciones de tipo semejante en ambos cuestionarios.

En resumen, los objetivos, de este estudio son: 1) desarrollar un cuestionario breve que permita evaluar la percepción que tienen los padres sobre su modo de reaccionar ante los problemas de comportamiento de sus hijos, y 2) comparar la relación existente entre la percepción de los padres y la de los hijos sobre la forma de gestionar los problemas de comportamiento y sus efectos en los padres.

Método

Participantes

Cuatro centros educativos, elegidos por razones de conveniencia –disponibilidad a participar–, proporcionaron el acceso a los estudiantes y a sus familias, en las etapas comprendidas entre 5º de Primaria y 4º de ESO. “Participaron 420 familias, 204 hombres y 216 mujeres ($N = 420$), con edades comprendidas entre los 27 y los 69 años ($M = 44,5$ años; $SD = 5,73$). La muestra de los hijos estuvo formada por 189 chicos y 202 chicas ($N = 391$), con edades comprendidas entre los 9 y los 18 años ($M = 12,9$ años; $SD = 1,89$), siendo la gran mayoría españoles (95,8%).

Instrumentos

Cuestionario de Respuesta Parental ante el Comportamiento Disruptivo (CRPCD). Este cuestionario fue diseñado para el presente estudio e incluye 15 ítems que hacen referencia a cinco formas de afrontamiento, tres de ellas de tipo positivo –pensamiento positivo (ej.: A menudo intento afrontar los problemas de comportamiento de mi hijo/a pensando en positivo para superar mi ansiedad); apoyo (ej.: Intento transformar las situaciones que plantea el mal comportamiento de mi hijo/a brindándole apoyo y afecto), y cooperación (ej.: Me siento ilusionado por realizar actividades diferentes con mi hijo/a, a pesar de su mal comportamiento), y dos de tipo negativo –pérdida de motivación/desánimo (ej.: Me desánimo tanto ante la poca obediencia de mi hijo/a que se me quitan las ganas de seguir luchando) y pérdida de control del propio comportamiento (ej.: Ante el mal comportamiento de mi hijo/a suelo decir cosas de las que luego me arrepiento y no sé cómo rectificar). El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, que se responden en escalas Likert de cinco puntos respecto a los que hay que señalar el grado de acuerdo desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Este cuestionario se incluye en el Apéndice.

Cuestionario de percepción por parte de los hijos de la gestión de los problemas de conducta realizada por los padres (CFPC-H) (Autor, 2016b) Este cuestionario incluye 20 ítems para evaluar la percepción de los hijos sobre las formas de reaccionar y actuar los padres ante los problemas de conducta. Los ítems, agrupados en cuatro subescalas que integran la escala de clima general, hacen referencia a cuatro tipos de reacciones o estrategias de afrontamiento: castigo vs razonamiento (p.ej.,-

Cuando hay algún problema mi padre/madre suelen sentarse a hablar conmigo de manera tranquila-), paciencia (p.ej., A pesar de que me porte mal mi padre/madre actúa con paciencia y saben animarme-), estrés (p.ej., -Ante mis rebeldías o desobediencias mi padre/madre se pone muy nervioso-) y actitud positiva (p.ej., - Aunque a veces me porte mal y mis padres se enfaden les encanta realizar actividades conmigo-). La fiabilidad analizada mediante el índice ω (McDonald, 1999) es la siguiente: escala general de Clima Familiar (ω : .94) razonamiento vs castigo (ω : .84); paciencia (ω : .81); estrés (ω : .88) y actitud positiva (ω : .87). El cuestionario incluye ítems formulados tanto de forma positiva como de manera negativa, y el formato de respuesta de los mismos consiste en una escala Likert de cinco puntos mediante la cual se indica el grado de acuerdo siendo 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de ética de la Universidad de los autores. Se contactó con 12 centros educativos, se les informó de los objetivos de la investigación y se pidió su colaboración. Cuatro centros aceptaron participar, remitieron a los padres y madres el cuestionario y la carta de aceptación dónde se les invitaba a autorizar a sus hijos a cumplimentar un cuestionario paralelo. Se indicó a las familias cómo rellenar los cuestionarios, se explicitó que ambos cuestionarios se realizaban de forma anónima.

Análisis de datos

El grupo total se dividió aleatoriamente en dos submuestras, la primera para el análisis inicial de la validez estructural de los dos modelos y la segunda, para el análisis de validación cruzada. Para estudiar la validez estructural de cada modelo se realizó un análisis factorial confirmatorio de cada uno (AFC1, AFC3). Como método de estimación se utilizó máxima verosimilitud y se adoptaron los criterios descritos por Hair, Black, Babin and Anderson (2010) para aceptar o rechazar el modelo en base al ajuste del mismo ($\chi^2/gf < 5$; GFI , IFI y $CFI > .90$; $RMSA < .08$; $SRMR < .08$), así como el *Criterio de información de Akaike -AIC-* para la comparación de modelos (Akaike, 1987).

Posteriormente, se realizó un análisis de validación cruzada de los resultados obtenidos con el análisis inicial de cada modelo (AFC2, AFC4) utilizando el mismo método de estimación y los mismos criterios de aceptación. Asimismo, con el fin de comprobar si la estructura del cuestionario era igualmente válida para evaluar las pautas de respuesta de padres y madres, se realizó un análisis multigrupo por sexo (AFC5). Además, se analizó la fiabilidad de cada una de las escalas mediante el índice ω de McDonald (1999). Finalmente, con el propósito de poner a prueba la validez predictiva del cuestionario, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones de las escalas del cuestionario de los padres y las de sus hijos.

Resultados

Análisis factorial confirmatorio y análisis de validación cruzada: Modelo 1

La Figura 1 recoge los resultados del análisis de la estructura factorial del cuestionario de acuerdo con el Modelo 1 realizado con la primera submuestra. El estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), probablemente debido al tamaño de la muestra (Hair et al., 2010), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste están dentro de los límites de aceptación ($\chi^2/df = 1.68$; GFI = .93; IFI = .92; TLI = .89; CFI = .93; RMSEA = .056; SRMR = .056).

En el análisis de validación cruzada (AFC2) el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero de nuevo la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/df = 1.48$; GFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; CFI = .92; RMSEA = .034; SRMR = .062). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 6.28$, $p = .85$) y las covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 31.45$, $p = .21$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras.

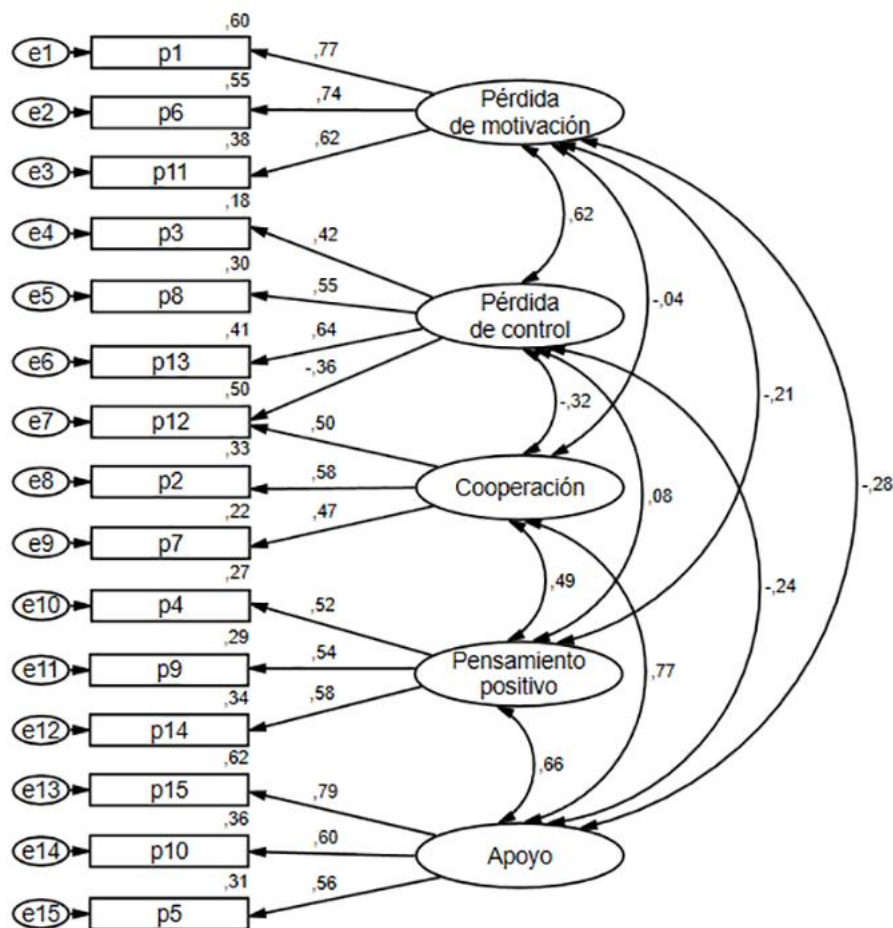


Figura 1. Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo1.Solución confirmatorio estandarizada correspondiente al modelo inicial.

Análisis factorial confirmatorio y validación cruzada: Modelo 2

La Figura 2 [Insertar] recoge los resultados del análisis de la estructura factorial del cuestionario de acuerdo con el Modelo 2 realizado con la primera submuestra. Al igual que en el Modelo 1 el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste están dentro

de los límites de aceptación ($\chi^2/df = 1.73$; GFI = .92; IFI = .91; TLI = .88; CFI = .91; RMSEA = .060; SRMR = .063).

En el análisis de validación cruzada (AFC4) de nuevo el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/df = 1.50$; GFI = .92; IFI = .92; TLI = .91; CFI = .92; RMSEA = .035; SRMR = .066). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto

que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 6.16, p = .86$), los pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 9.55, p = .79$), las covarianzas

estructurales ($\Delta\chi^2 = 11.55, p = .83$) y los residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 15.55, p = .74$). Todo esto indica que no hay diferencias en el ajuste del modelo en ambas muestras.

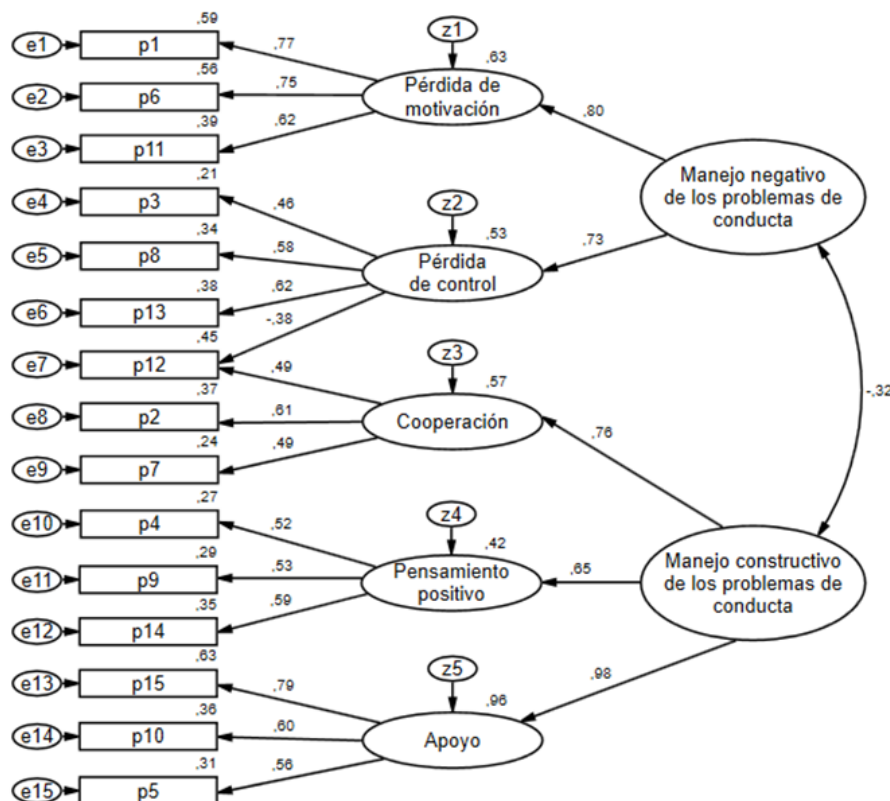


Figura 2. Reacciones de los padres ante los comportamientos de los hijos. Modelo2. Solución confirmatoria estandarizada.

Comparación de modelos

Como puede verse, los índices de ajuste de los modelos son muy similares, si bien ligeramente superiores en el caso del modelo 1. También es ligerísimamente mejor el índice AIC (Modelo 1: AIC=210.00; Modelo 2: AIC=217.20). No obstante, dado que la diferencia es mínima, y que el modelo 2 ajusta bien, lo que implica que los dos factores de segundo orden recogen adecuadamente la relación entre los factores de primer orden, vamos a calcular la fiabilidad y validez de los dos tipos de factores, así como la validez del modelo comparando las respuestas de padres y madres, es decir, decidimos trabajar con el modelo 2.

Comparación multigrupo por género

En el análisis multigrupo que compara la validez del Modelo 2 (AFC5) de nuevo el estadístico χ^2 fue significativo ($p < .001$), pero la razón χ^2/df y todos los índices de ajuste estuvieron dentro de los límites de aceptación del modelo ($\chi^2/df = 1.61$; GFI = .91; IFI = .90; TLI=.89; CFI= .90;

RMSEA = .038; SRMR = .067). Además, la comparación de los grupos puso de manifiesto que los índices de ajuste no decrecen significativamente al comparar los resultados de las dos muestras si se imponen restricciones para la aceptación de la igualdad de las mismas en relación con los pesos de medida ($\Delta\chi^2 = 8.08, p = .71$), los pesos estructurales ($\Delta\chi^2 = 8.70, p = .85$), las covarianzas estructurales ($\Delta\chi^2 = 13.17, p = .72$), los residuos estructurales ($\Delta\chi^2 = 15.48, p = .75$) y los residuos de medida ($\Delta\chi^2 = 48.03, p = .07$). El modelo es válido pues, para padres y madres.

Fiabilidad

La consistencia interna de las escalas se evaluó mediante el índice ω (McDonald, 1999) las escalas globales obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: ω_{GN} : .80; ω_{GP} : .93, A su vez, la fiabilidad de las subescalas fue; ω_{DM} : .84; ω_{PC} : .81; ω_{CO} : .85; ω_{PP} : .82; ω_{AP} : .90.

Análisis correlaciones

La Tabla 1 recoge las correlaciones entre los factores globales del cuestionario respondido por los padres y madres y los factores del cuestionario respondido por los hijos. La

razón del cálculo de las correlaciones es contrastar: 1) en qué medida la percepción de hijos y padres se relaciona de modos esperables, y 2) inferir qué significan esas correlaciones. Los resultados, en general, coinciden con lo que cabría esperar, como se aclarará en la discusión.

Tabla 1. Análisis de correlaciones

	HIJOS		PADRES				
	Manejo Negativo	Manejo Positivo	Desánimo	Descontrol	Cooperación	P.Positivo	Apoyo
CFGC	-.103*	.113*	-.106*	-.062	.110*	.053	.095
Razonamiento vs Castigo	-.095	.054	-.090	-.064	0.63	.19	.041
Estrés	.119*	.033	.078	.109*	.015	.054	.004
Paciencia	-.032	.138**	-.060	.006	.130	.066	.119*
Actitud Positiva	-.092	.169**	-.100*	-.049	.135**	.119*	.132**

CFGC: Clima familiar de gestión del comportamiento

** La correlación es significativa al .01%; * La correlación es significativa al .005%.

Discusión

El objetivo de este estudio era desarrollar y validar un cuestionario que midiera la percepción que tienen los padres sobre la forma de actuar ante el comportamiento disruptivo de sus hijos. Los resultados obtenidos indican que el cuestionario tiene una estructura factorial coherente con el modelo que se postulaba, como lo demuestra el hecho de que los índices de ajuste sean aceptables, permitiendo concluir que los modelos están bien estimados. El cuestionario, evalúa cinco tipos de reacción o formas de afrontamiento, dos agrupables en la categoría “Gestión Negativa” (GN)- desmotivación (DM) y pérdida de control (PC)- y tres agrupables en la categoría “Gestión positiva” (GP) – cooperación (CO), pensamiento positivo (PP) y apoyo (AP)”. Además, tiene una buena fiabilidad global y se relaciona del modo esperado con el *CFPC-H*. Aunque las distintas escalas por separado también tienen una fiabilidad aceptable sería recomendable ampliar el número de ítems en cada una de ellas, lo que nos permitiría conocer con mayor precisión si las estrategias de gestión parental del comportamiento disruptivo están orientadas a la acción o al estado emocional.

El cuestionario CRPCD, permite conocer la percepción del grado en que las reacciones de los padres responden a una orientación a la acción y al dominio de la situación o, por el contrario, a centrarse en el hecho del problema y la dificultad que conlleva, lo que genera descontrol y desmotivación. Estos hechos son percibidos por los niños que categorizan la actuación positiva de los padres más sobre la base de la actitud positiva y la paciencia y el grado en que no chillan o amenazan que sobre el uso del razonamiento o de castigos.

En general cabía esperar que los niños percibiesen un clima positivo en la medida en que el modo en que los padres respondiesen ante los problemas de conducta reflejase una actitud constructiva –basada en la orientación a la acción- y no una actitud negativa –basada en la orientación al estado emocional-, dado que en este último caso los padres estarían enfocando su atención en las emociones que genera el problema y no en la búsqueda positiva de solución del mismo. Esto es lo que se ha encontrado, aunque el bajo va-

lor absoluto de las correlaciones, aunque sean significativas, sugiere que los puntos de vista de los niños y los padres son muy diferentes.

Si nos fijamos en las correlaciones entre factores específicos, lo único claro es que todos los factores que traducen la orientación de los padres, menos el descontrol, se asocian a la percepción de “Mis padres tienen una actitud positiva, lo que es lógico”. Del resto de las relaciones, sólo el descontrol se asocia a “chillidos y amenazas”, y el apoyo a la paciencia, lo que también es lógico. La paciencia y la actitud positiva y no el razonamiento o el grado en que los padres chillan o amenazan influyen en la percepción de manejo constructivo.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones teóricas, además de implicaciones para la evaluación y la intervención. Con respecto a las primeras, si bien se conocía mucho sobre la eficacia de distintas estrategias para el manejo de los problemas de conducta (Gardner et al, 2015), no había estudios que permitiesen evaluar la percepción de los padres sobre las pautas de actuación que utilizaban para la gestión de los problemas de comportamiento de los hijos. Nuestros resultados sugieren que, la gestión orientada a la acción o la gestión de los problemas disruptivos de manera positiva, tiene un efecto más favorable en el clima familiar, es decir, en la reducción de dichos problemas y en el bienestar emocional de los padres. No obstante, queda por investigar de qué depende que los padres realicen una gestión del comportamiento disruptivo de forma más constructiva, con estrategias orientadas a la acción, y si el uso de las mismas los convierte en familias más resilientes. Lo cuál podría ser una futura línea de investigación.

En cuanto a las implicaciones para la evaluación, el hecho de disponer de instrumentos que nos permitan conocer la percepción que tienen los padres sobre sus formas de actuación es positivo no sólo porque nos permite obtener información sobre los padres, la cual puede tener un valor diagnóstico, sino también porque nos va a ayudar a orientar una futura intervención en base a las necesidades que estos plantean.

Finalmente, en lo que respecta a la intervención, conocer si las estrategias que los padres utilizan están orientadas a la

acción - manejo positivo- o al estado emocional – manejo negativo-, teniendo en cuenta los componentes del clima de gestión del comportamiento percibidos por los hijos, va a permitir el desarrollo de programas de intervención más eficaces ya que, en primer lugar, se fomentarán estrategias o pautas de actuación que nos ayuden a resolver los problemas disruptivos y, en segundo lugar, se trabajará el control de las emociones en las familias, y los efectos positivos que el control de las emociones tiene en la gestión de los problemas de comportamiento de los hijos.

Este estudio presenta ciertas limitaciones que merecen atención. En primer lugar, el muestreo por conveniencia de los colegios y su decisión sobre participar o no ha podido sesgar los resultados obtenidos y por tanto limitar la generalizabilidad de estos. Asimismo, la decisión de los padres sobre la participación en el estudio ha podido resultar que solo aquellos padres motivados hayan participado en el estudio. Una tercera limitación tiene que ver con los pocos ítems que

forman las escalas, lo cual puede estar afectando a la fiabilidad de las medidas, aunque es bastante buena. Estudios futuros deberían de tener en cuenta estas limitaciones, concretamente estas últimas, por lo que añadir más ítems a las diferentes escalas nos permitiría conocer más estrategias específicas de las familias a la hora de gestionar los comportamientos disruptivos de sus hijos, además conocer por separado las formas de actuación de las familias es otro de los aspectos que puede contribuir a la mejora de los resultados. Esto permitirá, desarrollar intervenciones eficaces que contribuyan tanto al bienestar psicológico de las familias como a la creación de un clima familiar más positivo y además contribuya a la mejora de los comportamientos disruptivos.

Financiación.- Estudio financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la ayuda FPU 2013/02315.

Referencias

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. *Psychometrika*, 52, 317-332.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C. & Asensio, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.18>
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2016a). Estudio epidemiológico sobre los problemas de comportamiento en la infancia y en la adolescencia. *Enviado para publicación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cantero-García, M., & Alonso-Tapia, J. (2016b). Evaluación del clima familiar creado por la gestión de los problemas de conducta: la perspectiva de los hijos. *Paper submitted for publication*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 41 (1), 1-103.
- Darling, N y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3-10) between countries: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2015.1015134>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientation. En J. Kuhl & J. Beckmann, (Eds.) (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. (pp. 9-46). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1996). Who controls whom when I control myself? *Psychological Inquiry*, 7 (1), 61-69.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Luengo, M. A. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y maestros*, 356, 37-43. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3071>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Montiel-Nava, C., Montiel-Barbero, I. & Peña, A. (2005). Clima familiar en el trastorno por déficit de atención-hiperactividad. *Psicología Conductual*, 13 (2), 297-310.
- Parra, A. & Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470. <http://dx.doi.org/10.1174/021037006778849594>
- Pérez, J., Menéndez, S. & Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los servicios sociales. *Psychosocial Intervention*, 23, 25-32. <http://dx.doi.org/10.5093/in2014a3>
- Pérez-López, J., Rodríguez-Cano, R. A., Montealegre, M. P., Pérez-Lag, M., Perea, L. P. & Botella, L. (2011). Estrés adulto y problemas conductuales infantiles percibidos por sus progenitores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-540.
- Robles, Z. & Romero, E. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de psicología*, 27(1), 86-101.
- Rodrigo M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. & Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. & Robles, Z. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea Ediciones.
- Sanders, M.R., Kirby, J.N., Tellegen, C.L., & Day, J.J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review* 34, 337-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Torío, S., Peña, J., & Caro, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2

(Artículo recibido: 07-09-2016; revisado: 20-12-2016; aceptado: 09-01-2017)

Cuestionario afrontamiento de los problemas de conducta de los hijos/as, (Dirigido a padres con hijos de 11 a 16 años)

Características sociodemográficas de la persona –padre, madre o tutor- que contesta el cuestionario.

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ N° de hijos: _____ Curso: _____
 Nivel de Estudios: Primaria Secundaria FP Bachillerato Universitarios
 Estado civil Soltero/a Casado/a Separado/a Viudo/a

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones que tienen que ver con modos de actuar y reaccionar frente a los problemas que plantean los hijos. En relación con cada afirmación, señala el grado en que estés de acuerdo utilizando la siguiente escala. Se pide que rellene el cuestionario el padre o madre que más tiempo dedique al niño.

A	B	C	D	E
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Indiferente	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Me siento desbordado/a por el mal comportamiento de mi hijo/a y me entran ganas de tirar la toalla. A B C D E
2. Me siento ilusionado por realizar actividades diferentes con mi hijo/a, a pesar de su mal comportamiento. A B C D E
3. Me siento nervioso ante algunos comportamientos de mi hijo/a (llanto, rabietas, agresividad). A B C D E
4. A menudo intento afrontar los problemas de comportamiento de mi hijo/a pensando en positivo para superar la ansiedad. A B C D E
5. Considero que soy un buen padre/madre a pesar de las rabietas y enfados de mi hijo/a. A B C D E
6. Me desanimo tanto ante la poca obediencia de mi hijo/a que se me quitan las ganas de seguir luchando. A B C D E
7. Me encanta compartir tiempo con mi hijo/a aunque a veces sea difícil controlar sus impulsos o actividad. A B C D E
8. Ante el mal comportamiento de mi hijo/a suelo decir cosas de las que luego me arrepiento y no sé cómo rectificar. A B C D E
9. Me siento feliz realizando actividades en familia a pesar de que mi hijo/a no se porte como estaba pensado. A B C D E
10. Intento transformar las situaciones que plantea el mal comportamiento de mi hijo/a brindándole apoyo y afecto. A B C D E
11. Me siento desanimado a la hora de jugar con mi hijo/a ya que no atiende a normas ni límites. A B C D E
12. Cuando mi hijo/a se rebela contra mí, no me desanimo, mantengo la calma y actúo con firmeza y sin gritarle. A B C D E
13. Suelo explotar –llorar, chillar, enfadarme, etc- cuando no puedo controlar los enfados de mi hijo/a. A B C D E
14. Para resolver las dificultades que me plantea el comportamiento de mi hijo/a procuro pensar en positivo. A B C D E
15. Cuando el mal comportamiento de mi hijo/a me satura procuro centrarme y resolver el problema con sentido común. A B C D E



ACEPTACIÓN DEFINITIVA

(PSICOD_2017_141_R4) Estrategias de afrontamiento y resiliencia en familias con hijos con problemas de conducta (María Cantero-García y Jesús Alonso-Tapia)

Estimados autores:

Nos complace comprobar la atención que ustedes han prestado a las indicaciones que les remitimos y le comunicamos que su artículo (PSICOD_2017_141_R4) “Estrategias de afrontamiento y resiliencia en familias con hijos con problemas de conducta” queda aceptado definitivamente. A tal fin, hemos de advertirles que, tal como se recoge en el documento *Normas de publicación*, “Tras la aceptación definitiva del artículo, los autores remitirán en el plazo de un mes una versión del artículo en otro idioma distinto del inicial; en castellano, euskera u otro idioma en el caso de que haya sido remitido inicialmente en inglés. Y si el artículo se remitió en castellano, la segunda versión tendrá que ser en inglés”. Esta versión no se debe subir a la web de la revista, sino que se deberá mandar a la atención de Igor Esnaola (igor.esnaola@ehu.eus) a través del e-mail ordinario.

Atentamente, a 11 de abril de 2018
El Consejo de Dirección