

Personalidad parental, prácticas educativas y problemas de conducta infanto-juvenil

Cristina ALONSO VILAR

Servicio Galego de Saúde (SERGAS). Santiago de Compostela, A Coruña (España)

Estrella ROMERO TRIÑANES

Universidad de Santiago de Compostela (España)

Resumen

Las prácticas educativas parentales han sido tradicionalmente consideradas como elementos importantes de riesgo/protección para el desarrollo de los problemas de conducta y el ajuste psicosocial. Sin embargo, se sabe sorprendentemente poco sobre los determinantes de esas prácticas educativas; este trabajo se centra, particularmente, en los rasgos de personalidad. El objetivo fundamental es examinar cómo se asocian la personalidad de los padres, las prácticas educativas y las alteraciones de comportamiento tanto de corte internalizante como externalizante. Para ello, se contó con la participación de 127 familias, en las que se tomaron datos procedentes tanto de autoinformes como de escalas de calificación cumplimentadas por padres y profesores. En general, los resultados avalan el interés de la personalidad para entender las relaciones que se establecen entre padres e hijos, y muestran las conexiones entre las prácticas educativas y los problemas de conducta. Además, la personalidad parental también se relaciona con los problemas de conducta, independientemente de las prácticas educativas.

Palabras clave: familia, personalidad parental, prácticas educativas, problemas de conducta.

Abstract

Parenting practices have been traditionally considered as important ingredients in the risk/protection processes for behavioural problems and psychosocial adjustment. Nevertheless, surprisingly little is known about what the determinants of such practices; particularly, this study is focused on personality traits. The main objective is to examine how parent personality, parental practices and behavioural problems (both internalizing and externalizing) are associated. To achieve this objective, 127 families participated in this study, and data were collected through self-reports and rating scales by parents and teachers. In general terms, the results show the relevance of personality to understand parent-children relationships, and also show the connections between parenting practices and behavioural problems. Additionally, parent personality is also related to behavioural problems, and these relations seem to be largely independent of parenting practices.

Key words: Family; Parent personality; Parenting practices; Behavioural Problems.

La familia es, sin duda, el principal ámbito de socialización durante la infancia y adolescencia y cada vez está más respaldado por la investigación el papel de ciertas variables familiares como los agentes de riesgo más influyentes

en el desarrollo de los problemas de conducta (Edwards, Ceilleachair, Bywater, Hughes & Hutchings, 2007). Un funcionamiento familiar deteriorado, en el que a menudo los padres responden con prácticas educativas inadecua-

Dirección de la primera autora: Centro de Salud de Fontiñas. Unidad de Salud Mental. Rúa Londres, 2, 2º Fontiñas 15703 Santiago de Compostela (A Coruña). *Correo electrónico:* cristina.alonso.vilar@sergas.es

Agradecimientos: este artículo pudo ser realizado gracias a los fondos recibidos de la Dirección General de Investigación y de la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, a través del proyecto "Predictores tempranos del abuso de alcohol y otras drogas: Estudio longitudinal y seguimiento de un programa de prevención indicada" (2012I024).

Recibido: diciembre de 2013. *Aceptado:* julio de 2014.

das (e.g. un estilo punitivo e inconsistente o interacciones coercitivas), se presenta como medio idóneo de germinación de los primeros problemas de conducta tanto de corte internalizante como externalizante. En un principio, estas conductas tendrán lugar en el medio familiar, pero se irán difundiendo a otros contextos a medida que el niño crece y se generalizarán progresivamente, dando lugar a una amplia variedad de problemas en la adolescencia. Estos problemas de conducta son fenómenos, por lo demás, que generan un alto interés en el ámbito social y entre los investigadores.

Dentro de las múltiples variables familiares que se han estudiado en este campo, las prácticas educativas han recibido una atención especial dentro de la literatura sobre los problemas de conducta. Prácticas educativas como la falta de supervisión y apoyo parental (Iglesias & Romero, 2009; Van Zundert, Van der Vorst, Vermulst & Engels, 2006), la conflictividad en el hogar familiar (Bray, Adans, Getz & Baer, 2001), o el control parental rígido y estricto (Galambos, Barrer & Almeida, 2003) se han revelado en numerosas investigaciones como predictoras de los problemas de conducta infanto-juveniles.

A pesar de la importancia que adquieren las prácticas educativas, se sabe sorprendentemente poco sobre cuáles son sus determinantes. Particularmente, y a pesar de que muchos estudios han subrayado en las últimas décadas el papel de la personalidad en la predicción de múltiples aspectos del comportamiento y la vida de las personas (Caspi & Shiner, 2006; Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi & Goldberg, 2007), ésta ha sido pocas veces estudiada y considerada como una importante fuente de influencia sobre las prácticas parentales.

Algunos trabajos han propuesto algunas hipótesis tentativas sobre cómo los rasgos de personalidad de los padres podrían relacionarse con las prácticas educativas que éstos despliegan. Particularmente, estos trabajos parten del denominado *Modelo de los Cinco Grandes (Big Five)* (DeYoung, Quilty & Peterson, 2007; McCrae & Costa, 1999), como una estructura taxonómica desde la que se podría guiar la investigación en este campo. Los resultados de estos estudios sugieren que los padres más estables emocionalmente (en el polo bajo de *Neuroticismo*), más amables, más responsables y más extrovertidos muestran prácticas educativas basadas en el apoyo, en la calidez afectiva y en el mayor control de sus hijos (Prinzle, Stams, Dekovic, Reijntjes y Belsky, 2009). Además, la investigación sugiere que el mayor *Neuroticismo* en los padres da lugar a prácticas educativas poco adecuadas tales como rechazo y establecimiento de menos límites en sus hijos. Sin embargo, el papel de la *Apertura* en las prácticas educativas de los padres es controvertido aunque algunas investigaciones sugieren que la mayor *Apertura* en padres da lugar a una mayor interacción con sus hijos y mayor creatividad en el manejo de las conductas problemáticas de estos (Karremán, Tuijil, Aken y Dékovic, 2008).

Así pues, la investigación indica que las prácticas educativas se relacionan con los problemas de conducta, y, recientemente, parece sugerir también que la personalidad de los padres podría relacionarse con las prácticas educativas. Por tanto, sería esperable también que hubiese una relación entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta de los adolescentes. De hecho, hay también evidencia que avala esta hipótesis. La investigación desarrollada a partir del *Modelo de los Cinco Grandes*, sugiere, que los padres con alta puntuación en *Neuroticismo* (Prinzle *et al.*, 2004) y con mayor *Apertura* a nuevas experiencias (Nigg & Hinshaw, 1998) tienen hijos con más problemas de conducta externalizantes e internalizantes. Una alta *Extraversión* y un alto optimismo (Scheier, Carver & Puentes, 2001), así como una mayor *Responsabilidad* parecen relacionarse con menores niveles de problemas de conducta. Y por último, en la dimensión de *Amabilidad* se encuentran resultados contradictorios (Nigg & Hishaw, 1998; Prinzle *et al.*, 2004), aunque la literatura tiende a sugerir que los hijos de padres con mayores puntuaciones en *Amabilidad* presentan menos problemas de conducta (Nigg & Hinshaw, 1998).

Algunos estudios han intentado ordenar conceptualmente las relaciones entre personalidad, prácticas educativas y problemas de conducta y han propuesto que los rasgos podrían tener un efecto indirecto sobre los problemas de conducta a través de las prácticas parentales (Brook, Whiteman, Zhen, 2002). Los escasos estudios que se han realizado hasta el momento indican que el *Neuroticismo/Estabilidad Emocional* podría estar indirectamente relacionado con los problemas de conducta, y su influencia estaría mediada por el apoyo maternal; la relación entre *Neuroticismo* y problemas de atención, sin embargo, parece una relación, más directa, no mediada por las prácticas educativas (Aken *et al.*, 2007).

Así pues, se ha observado que, dentro del campo de estudio clásico de las prácticas educativas, la personalidad de los padres es un factor poco estudiado pero que, cada vez más, atrae el interés por parte de los investigadores. La importancia de la personalidad en la determinación de múltiples facetas del comportamiento está bien establecida en la literatura previa y es previsible que las prácticas educativas se vean determinadas, en alguna medida, por la personalidad.

De acuerdo con la literatura previa, en este estudio se espera encontrar que la personalidad parental se relacione con las prácticas educativas; en concreto de acuerdo con la literatura previa, se puede esperar que la dimensión de *Neuroticismo* correlacione con prácticas educativas más basadas en el castigo, a diferencia de las dimensiones de *Amabilidad*, *Responsabilidad* y *Extraversión* que cabe esperar que se relacionen con prácticas educativas más basadas en el afecto.

Las prácticas educativas se espera que estén relacionadas con los problemas de conducta infanto-juveniles, de

acuerdo con lo que ha señalado un amplio cuerpo de investigaciones previas. También es esperable que la personalidad se relacione con los problemas de conducta, en concreto alto *Neuroticismo* y alta *Apertura* se relacionarán con mayores problemas de conducta tanto externalizantes como internalizantes a diferencia de la alta *Extraversión* y alta *Responsabilidad* que debería dar lugar a menores problemas de conducta infanto-juveniles

Por ello, este trabajo se dirige a profundizar en estas relaciones, examinando cómo se asocian entre sí la personalidad de los padres, las prácticas educativas y las alteraciones del comportamiento tanto de corte internalizante como externalizante.

Específicamente, este estudio se propuso: (1) examinar la relación entre las prácticas educativas de los padres y los problemas de conducta/ajuste psicosocial; (2) examinar la relación entre la personalidad de los padres y sus prácticas educativas; (3) examinar la relación entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta en los adolescentes, así como con sus competencias sociales y emocionales; y (4) examinar cómo, conjuntamente, la personalidad de los padres y sus prácticas educativas se relacionan con los problemas de conducta infanto-juveniles y sus competencias sociales y emocionales.

Método

Para dar cuenta de estos objetivos se contó con la participación de 127 familias en un estudio con múltiples informantes, donde se recogieron datos tanto de los propios padres como de los profesores de sus hijos.

Participantes

Los participantes de este trabajo forman parte de un estudio más amplio sobre factores de riesgo de problemas de conducta, que se inició en 2003, sobre una muestra, elegida según criterios de accesibilidad (muestreo intencional), de 192 niños de educación primaria, con los que se contactó a través de colegios situados en las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia.

En el presente estudio se analizan los datos recogidos en el segundo seguimiento, seis años más tarde de la primera evaluación. Participaron en este segundo seguimiento 127 familias. Los adolescentes tenían, en ese momento, edades comprendidas entre 11 y 17 años (media: 14,01; desviación típica: 1,33) de los cuales el 67% eran chicos y el 33% eran chicas. El nivel de escolarización de los participantes era el siguiente: un 1% estaba escolarizado en 6º primaria, un 81% en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y un 18% en Bachillerato. Además, se aplicaron pruebas de evaluación tanto a los padres como a los profesores. Los padres que participaron fueron aquellos que eran los cuidadores primarios del adolescente: un 87% de los

casos eran madres, un 10,2% eran padres y un 2,8% eran otras figuras (abuelos, tíos, etc.). El rango de edad de los padres abarca desde los 29 hasta los 53 años (media: 42,01 y desviación típica: 6,04).

Variables e instrumentos

Prácticas educativas

Para la medición de las prácticas educativas se empleó la *Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia* (ESPA29) de Musitu y García (2001). En este trabajo los ítems fueron informados por los padres; concretamente, se presentan 29 situaciones y los padres deben informar de cómo ellos reaccionan ante ese comportamiento de su hijo, por ejemplo, “Si rompe o estropea alguna cosa de casa, le riño”, “Si sale a jugar y vuelve a casa a la hora acordada, sin retraso, me muestro indiferente”. De ahí se obtiene una medida global en las dimensiones de *Aceptación/Implicación* y *Coerción/Imposición*. Asimismo, se pueden obtener valoraciones pormenorizadas de las prácticas educativas de los padres en las subescalas que contribuyen a estas dos dimensiones principales: en la de *Aceptación/Implicación*, el afecto, que se resume con la expresión “Le muestro cariño”, la indiferencia (“Me muestro indiferente”), el diálogo (“Hablo con él”) y la displicencia (“Me da igual”). En la dimensión de *Coerción/Imposición* se encuentran las escalas de coerción verbal (“Le riño”), coerción física (“Le pego”) y privación (“Le privo de algo”).

En los estudios previos realizados, el ESPA29 presenta una consistencia interna satisfactoria en las 7 escalas de socialización informadas por parte de los hijos. El coeficiente más alto de consistencia correspondió a la escala de afecto de la madre (0,943); el más bajo, a la displicencia del padre en situaciones problemáticas (0,820). En este estudio, se obtuvieron las siguientes fiabilidades en las subescalas: *Afecto*: 0,93; *Diálogo*: 0,90; *Indiferencia*: 0,83; *Displicencia*: 0,35; *Privación*: 0,91; *Coerción verbal*: 0,93; *Coerción física*: 0,72; *Aceptación/Implicación*: 0,92; y *Coerción/Imposición*: 0,82. Como se puede observar, nuestros datos muestran unos índices altos de fiabilidad, excepto en la subescala de displicencia.

Personalidad de los padres

Para la medición de la personalidad de los padres se empleó el *Mini-IPIP* (Donnellan, Oswald, Baird & Lucas, 2006) que es una medida breve del *Modelo de los Cinco Grandes* que surge en el marco del proyecto IPIP (*International Personality Item Pool*; Goldberg, 1999). La versión española utilizada en este estudio ha mostrado evidencia de validez en estudios previos (e.g., López-Romero, Romero & González-Iglesias, 2011). La escala de personalidad Mini-IPIP consta de 20 ítems con 4 ítems para cada una de las dimensiones del modelo de los cinco grandes. Cada ítem describe un comportamiento (Por ejemplo, “No hablo mu-

cho”; “Tengo dificultad para entender las ideas abstractas”; “Me altero fácilmente”, etc.) y los padres deben indicar en qué medida se sienten identificados con esa frase utilizando una escala de Likert. Las puntuaciones de esos ítems individuales de cada escala se agregan para dar una puntuación total de cada una de esas cinco escalas: *Extraversión*, *Afabilidad*, *Responsabilidad*, *Neuroticismo* e *Intelecto*.

El Mini-IPIP se generó con el objetivo de proporcionar un instrumento de evaluación de los rasgos de personalidad que, con propiedades psicométricas razonables, se pudiera emplear en situaciones de evaluación con tiempo reducido. En estudios previos, se ha encontrado evidencia favorable de fiabilidad y validez (e.g., fiabilidad test-retest, validez convergente y discriminante con otras medidas de los *Cinco Grandes*; Cooper, Smillie y Corr, 2010). En este estudio se obtuvieron los siguientes coeficientes alpha de fiabilidad: *Extraversión*: 0,65; *Afabilidad*: 0,61; *Responsabilidad*: 0,76; *Neuroticismo*: 0,62; e *Intelecto*: 0,39. La consistencia interna de *Intelecto/Apertura* es sustancialmente más baja que la de las otras dimensiones. De hecho, *Intelecto/Apertura* es la dimensión peor definida en el modelo de los cinco grandes, y la que, recurrentemente da lugar a índices más bajos de fiabilidad y a mayores problemas de medición (e.g., Romero, Luengo, Gómez-Fraguela & Sobral, 2002). A pesar de que la dimensión de *Intelecto/Apertura* tiene una fiabilidad baja, decidimos incluirla en el estudio por la relevancia mostrada en estudios previos de este campo. (e.g. Karreman, Tuijil, Aken & Dékovic, 2008).

Problemas de conducta y competencias sociales

Para la medición de los problemas de conducta se emplearon dos instrumentos: CBCL y TRF. El *Child Behavior Checklist* (CBCL) y el *Teacher Report Form* (TRF) de Achenbach (1991) son escalas de calificación que se utilizan para obtener el informe de padres y profesores acerca de los problemas que el niño puede estar exhibiendo, a través del uso de un formato estandarizado. De acuerdo con el modelo de Achenbach los problemas de conducta en los niños y adolescentes se articulan en dos grandes dimensiones: internalización y externalización. Dentro de la dimensión de externalización se identifican las subescalas de conducta delictiva y conducta agresiva mientras que en la dimensión de internalización se encuentran las subescalas de reservado para sí, quejas somáticas y ansiedad/depresión. Las subescalas de problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención se incluyen en otros problemas. Es una escala de calificación que consta de 118 ítems que se aplica a los padres/madres y profesores de niños y adolescentes de edades comprendidas entre 6 y 18 años. Ejemplos de ítems serían “Tiene miedo de ir al colegio” “Prefiere estar solo a estar con otros”. El formato de respuesta para cada cuestión consta de 3 alternativas, presentadas en una escala de frecuencias de “No es verdad” a “Muy verdadero”.

El estudio de las propiedades psicométricas de estas escalas apuntan que la fiabilidad test-retest oscila entre 0,80 y 0,90. La correlación entre madre-padre es de 0,90, mientras que entre padres y maestros fluctúa entre 0,60 y 0,70. La consistencia interna de la escala ha quedado demostrada en repetidas ocasiones (Achenbach & Edelbrock, 1983; Caprara, 1986; Caprara & Pastorelli, 1989). En este estudio se encuentran las siguientes fiabilidades para CBCL y TRF, respectivamente: *Reservado para sí*: 0,71 (CBCL y TRF); *Quejas somáticas*: 0,58 y 0,69; *Ansioso/deprimido*: 0,87 y 0,86; *Problemas sociales*: 0,74 y 0,85; *Problemas de pensamiento*: 0,67 y 0,71; *Problemas de atención*: 0,87 y 0,95; *Conducta delictiva*: 0,74 y 0,72; *Comportamiento agresivo*: 0,92 y 0,95; *Autodestructivo*: 0,78 (CBCL); no se incluyó la dimensión “autodestructivo” ante las dificultades de aplicar instrumentos de gran longitud a los profesores; por tanto, se optó por aplicar solo los ítems correspondientes a las 8 escalas principales; *Problemas de internalización*: 0,89 y 0,87; y *Problemas de externalización*: 0,93 y 0,95.

Como complemento a la evaluación de los problemas de conducta y para analizar el polo positivo de las competencias sociales (que habitualmente son estudiadas también en la literatura sobre estilos educativos), se utilizó la *Escala de Competencia Social* (ECS). Es una escala creada en el marco del proyecto de prevención *Fast Track* (Slough, McMahon & Conduct Problems Prevention Research Group, 2008). La escala consta de dos subescalas: la de habilidades de regulación emocional y la de habilidades sociales y comunicativas con un total de 12 ítems: “Sabe calmarse cuando está alterado”, “Ayuda a los demás”. La escala la cumplimentan los padres y éstos deben evaluar en qué medida esos ítems describen a su hijo utilizando una escala de Likert de 0 (Totalmente en desacuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo). En este estudio se encuentra una fiabilidad de 0,83 para la subescala de *Habilidades de regulación emocional* y una fiabilidad de 0,89 para la subescala de *Habilidades sociales y comunicativas*.

Procedimiento

La recogida de datos de la que forma parte el presente estudio se realizó entre los meses de febrero y septiembre de 2009 e implicó (1) el contacto inicial telefónico o postal con los padres para solicitar de nuevo, seis años después del inicio del estudio, su colaboración y los permisos necesarios para realizar la evaluación de los niños y adolescentes, (2) el contacto con los centros educativos, a fin de articular la recogida de información por parte de padres y profesores, (3) el desplazamiento a los centros educativos en múltiples localidades gallegas para la aplicación de las pruebas a padres/madres, y profesores. Los cuestionarios a los padres se aplicaron en grupo, en las instalaciones de los centros educativos y los cuestionarios para los profesores fueron entregados por el personal técnico de investigación y recogidos una semana más tarde en los centros educativos.

Resultados

Relaciones entre las prácticas educativas de los padres y los problemas de conducta/ajuste social

En primer lugar se analizaron las relaciones entre las prácticas educativas de los padres y los problemas de conducta/ajuste social de los adolescentes (objetivo 1). Los resultados se presentan en la tabla 1.

Se obtienen correlaciones significativas en las prácticas educativas de indiferencia, displicencia, privación, coerción verbal y coerción física con los problemas de conducta tanto cuando son informados por los padres (CBCL) como por los profesores (TRF).

La indiferencia se relaciona negativamente con los problemas de pensamiento (-0,18, $p < 0,05$) cuando son informados por los padres.

La displicencia se relaciona positivamente con la dimensión reservado para sí (0,021, $p < 0,05$) del CBCL.

Las correlaciones significativas entre privación y los problemas de conducta son de signo positivo y oscilan entre 0,20 y 0,31 cuando son informados por los padres. Sin embargo, cuando los problemas de internalización son informados por los profesores existe una correlación negativa con la privación.

La coerción verbal se relaciona positivamente con la conducta delictiva (0,21, $p < 0,01$), el comportamiento agresivo (0,20, $p < 0,05$) y los problemas de externalización (0,21, $p < 0,01$) informados por el CBCL.

La coerción física se relaciona positivamente con los problemas de atención (0,22, $p < 0,01$), conducta delictiva (0,22, $p < 0,01$), comportamiento agresivo (0,27, $p < 0,01$), autodestructivo (0,18, $p < 0,05$) y problemas de externalización (0,26, $p < 0,01$) informados por el CBCL, y en el TRF

Tabla 1. Correlaciones entre las prácticas educativas y los problemas de conducta.

PROBLEMAS DE CONDUCTA	PRÁCTICAS EDUCATIVAS								
	Afecto	Diálogo	Indiferencia	Displicencia	Privación	Coer. verbal	Coer. física	Acept./ Implic.	Coer./ Impos.
CBCL									
Reservado para sí	-0,01	-0,03	0,06	0,21*	0,08	0,02	0,05	-0,06	0,05
Quejas somáticas	-0,02	-0,05	0,14	0,02	0,20*	0,17	0,10	-0,06	0,20*
Ansioso/Deprimido	0,06	-0,03	-0,01	0,09	0,20*	0,10	0,13	0,01	0,16
Problemas sociales	0,02	-0,03	0,08	0,02	0,19*	0,06	0,15	-0,02	0,14
Problemas de pensamiento	0,15	-0,01	-0,18*	0,04	0,10	0,01	0,13	0,12	0,06
Problemas de atención	0,01	-0,15	-0,04	0,10	0,22**	0,10	0,22**	-0,05	0,19*
Conducta delictiva	-0,09	-0,05	-0,02	0,11	0,28***	0,21**	0,22**	-0,08	0,27**
Comportamiento agresivo	-0,01	-0,04	-0,04	0,03	0,31***	0,20*	0,27**	-0,01	0,28***
Autodestructivo	-0,05	-0,13	0,05	0,08	0,24**	0,11	0,18*	-0,10	0,20*
Problemas de internalización	0,01	-0,05	0,05	0,12	0,20*	0,09	0,12	-0,03	0,16
Problemas de externalización	-0,03	-0,05	-0,03	0,05	0,31***	0,21**	0,26**	-0,03	0,29***
TRF									
Reservado para sí	-0,01	-0,11	0,14	0,14	-0,17	-0,08	0,10	-0,10	-0,10
Quejas somáticas	-0,03	-0,12	-0,03	0,01	-0,03	-0,01	0,10	-0,05	-0,01
Ansioso/Deprimido	0,06	0,01	-0,07	-0,09	-0,23	-0,12	0,27**	0,09	-0,14
Problemas sociales	0,03	0,01	0,04	0,01	-0,01	0,03	0,31**	0,01	0,04
Problemas de pensamiento	0,01	0,11	0,01	0,01	-0,03	0,04	0,13	0,05	0,02
Problemas de atención	-0,06	-0,10	-0,01	0,09	0,13	0,05	0,17	-0,13	0,10
Conducta delictiva	0,07	0,08	-0,11	-0,02	0,08	0,07	0,16	0,07	0,08
Comportamiento agresivo	0,03	0,04	-0,08	-0,05	0,05	0,12	0,23*	0,03	0,12
Problemas de internalización	0,03	-0,04	0,01	0,04	-0,22*	-0,11	0,22*	0,01	-0,14
Problemas de externalización	0,03	0,05	-0,12	-0,06	0,04	0,08	0,22*	0,06	0,09
ECS									
Hab. de regulación emocional	0,15	0,22**	-0,08	-0,18*	-0,20*	-0,10	-0,22**	0,23**	-0,17*
Hab. sociales y comunicativas	0,019*	0,23**	-0,07	-0,20*	-0,18*	-0,11	-0,28***	0,24**	-0,18*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

también se encuentran relaciones positivas con las escalas ansiedad/depresión (0,27, $p < 0,01$), problemas sociales (0,31, $p < 0,01$), comportamiento agresivo (0,23, $p < 0,05$), problemas de internalización (0,22, $p < 0,05$) y problemas de externalización (0,22, $p < 0,05$).

En relación con las competencias sociales, las prácticas educativas como afecto y diálogo se relacionan positivamente con éstas mientras que la displicencia, privación y la coerción física se relacionan negativamente.

Dado que se sabe que los problemas de conducta y la competencia social se relacionan tanto con la edad como con el género, examinamos si las relaciones con las prácticas parentales podrían verse afectadas por alguna de estas dos variables. Para ello, siguiendo el esquema de análisis propuesto por Baron y Kenny (1986), se realizaron análisis de regresión introduciendo en primer lugar la edad (o el género); en segundo lugar se introdujeron las prácticas parentales (aceptación y coerción) y, finalmente, se introdujo el producto de la edad (o el género) por cada una de las prácticas parentales. De acuerdo con Baron y Kenny (1986), las variables independientes fueron previamente tipificadas, para evitar problemas asociados a la multicolinealidad. Estas regresiones fueron realizadas para las medidas de problemas de conducta externalizante e internalizante (CBCL y TRF) y para las medidas de competencia social. Los resultados no mostraron interacciones significativas de las prácticas parentales con la edad ni con el género, de modo que las relaciones entre prácticas educativas y problemas de conducta/competencia social parecen mantenerse sin cambios a lo largo de la adolescencia y en chicos/chicas.

Relaciones entre la personalidad de los padres y las prácticas educativas

En segundo lugar, se analizaron las relaciones entre la personalidad de los padres y las prácticas educativas (objetivo 2). Los resultados, que se presentan en la tabla 2,

muestran como, excepto el Intelecto, el resto de dimensiones de la personalidad de los padres se relaciona con alguna práctica educativa.

En concreto, la extraversión se relaciona positivamente con afecto (0,21, $p < 0,01$) y aceptación/implicación (0,24, $p < 0,01$) y negativamente con la indiferencia (-0,37, $p < 0,001$).

La afabilidad se relaciona negativamente con la displicencia (-0,21, $p < 0,05$) y con la coerción física (-0,20, $p < 0,05$).

La responsabilidad se relaciona negativamente con la coerción física (-0,23, $p < 0,01$) y el neuroticismo positivamente con la indiferencia (0,20, $p < 0,05$).

Relación entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta de los hijos

Seguidamente, se analizó la relación entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta de los hijos, así como sus competencias sociales y emocionales (objetivo 3). Los resultados se presentan en la tabla 3.

Este análisis muestra una correlación significativa con signo positivo entre la extraversión y los problemas sociales (0,18, $p < 0,05$), problemas de pensamiento (0,32, $p < 0,001$), problemas de atención (0,27, $p < 0,001$), comportamiento agresivo (0,22, $p < 0,01$) y los problemas de externalización (0,19, $p < 0,05$) cuando son informados por el CBCL.

La dimensión de neuroticismo se relaciona positivamente con todos los problemas de conducta evaluados por el CBCL y negativamente con las competencias sociales.

En la dimensión de intelecto existe una correlación positiva entre los problemas de pensamiento (0,17, $p < 0,05$) y los problemas de atención (0,19, $p < 0,05$) y negativamente con la competencia de habilidades sociales y comunicativas (-0,17, $p < 0,05$).

Se analizó también en qué medida estas relaciones podrían variar en función de la edad y del género, siguiendo

Tabla 2. Correlaciones entre personalidad de los padres y prácticas educativas.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS	DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD DE LOS PADRES				
	Extraversión	Afabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo	Intelecto
Afecto	0,21**	0,08	0,07	-0,07	-0,01
Diálogo	0,08	0,08	0,08	0,01	0,03
Indiferencia	-0,37***	-0,17	-0,10	0,20*	-0,07
Displicencia	-0,08	-0,21*	-0,13	0,04	0,15
Privación	0,05	0,01	-0,11	0,07	-0,10
Coerción verbal	-0,08	0,08	0,04	0,16	-0,17
Coerción física	-0,06	-0,20*	-0,23**	0,07	-0,14
Aceptación/Implicación	0,24**	0,17	0,11	-0,08	0,04
Coerción/Imposición	-0,02	0,02	-0,06	0,13	-0,16

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabla 3. Correlaciones entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS	PERSONALIDAD DE LOS PADRES				
	Extraversión	Afabilidad	Responsabilidad	Neuroticismo	Intelecto
Afecto	0,21**	0,08	0,07	-0,07	-0,01
Diálogo	0,08	0,08	0,08	0,01	0,03
Indiferencia	-0,37***	-0,17	-0,10	0,20*	-0,07
Displicencia	-0,08	-0,21*	-0,13	0,04	0,15
Privación	0,05	0,01	-0,11	0,07	-0,10
Coerción verbal	-0,08	0,08	0,04	0,16	-0,17
Coerción física	-0,06	-0,20*	-0,23**	0,07	-0,14
Aceptación/Implicación	0,24**	0,17	0,11	-0,08	0,04
Coerción/Imposición	-0,02	0,02	-0,06	0,13	-0,16

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

el esquema de regresión de Baron y Kenny (1986) anteriormente mencionado. Los resultados mostraron una interacción significativa entre la edad y el neuroticismo parental en relación con los problemas de conducta externalizantes (CBCL). Para examinar el sentido de esta relación, la muestra fue dividida en dos grupos: adolescentes de 11 a 14 años y de 15 años o más. En cada uno de estos grupos se examinó la correlación entre neuroticismo parental y problemas de conducta externalizante. Los resultados mostraron que la correlación de los adolescentes tempranos (11 a 14 años) es de 0,45 ($p < 0,01$), mientras que para los adolescentes mayores es de 0,01 (no significativa). Esto indica que el impacto del neuroticismo parental es mayor en los primeros años de la adolescencia, cuando, probablemente, los conflictos con los adolescentes emergen y cuando la resistencia de los padres a la frustración se ve más desafiada.

Relación entre la personalidad de los padres y sus prácticas educativas con los problemas de conducta y las competencias sociales y emocionales de sus hijas e hijos

Y por último, en la tabla 4 se presenta un análisis de regresión examinando como, conjuntamente, la personalidad de los padres y sus prácticas educativas se relacionan con los problemas de conducta infanto juveniles y sus competencias sociales y emocionales (objetivo 4).

Se introdujeron, en primer lugar, las variables de personalidad y, en segundo lugar, las dimensiones generales de prácticas educativas: aceptación/implicación y coerción/imposición. Los resultados muestran que, al menos en los problemas y competencias percibidas por los padres, tanto la personalidad parental como las prácticas educativas mantienen su influencia cuando se consideran conjuntamente.

Tabla 4. Análisis de regresión para la predicción de los problemas de conducta y competencias sociales partiendo de la personalidad de los padres y las prácticas educativas.

	PROBLEMAS DE CONDUCTA					
	CBCL Externalización	CBCL Internalización	TRF Externalización	TRF Internalización	ECS Reg. Emocional	ECS Hab. Soc. y com.
PERSONALIDAD PADRES						
Extraversión	0,18	0,12	0,11	-0,09	-0,01	0,03
Afabilidad	-0,08	-0,07	-0,08	0,02	0,08	0,07
Responsabilidad	-0,54	-0,04	-0,02	-0,03	-0,03	0,04
Neuroticismo	0,21***	0,34***	0,04	0,08	-0,24***	-0,19*
Intelecto	0,11	0,03	0,09	0,02	0,24**	-0,13
PRÁCTICAS EDUCATIVAS						
Aceptación/Implicación	-0,08	-0,04	0,05	0,06	0,23**	0,24**
Coerción/Imposición	0,27***	0,12	0,09	-0,16	-0,21**	-0,19*
R cuadrada corregida	0,18	0,11	-0,06	-0,06	0,16	0,11

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

El efecto de la personalidad no desaparece cuando se introducen en la regresión las prácticas educativas, lo cual indica que la personalidad de los padres mantiene su efecto directo sobre los problemas de conducta, y no está totalmente mediado por las prácticas educativas. En general, los problemas externalizantes CBCL y las competencias sociales son las que tienen un mayor coeficiente de varianza explicada. La variable más explicada es los problemas de conducta externalizantes informados por los padres ($R^2=0,18$) y las menos explicadas son los problemas de conducta tanto externalizantes como internalizantes cuando éstos son informados por los profesores.

Para comprobar de un modo más sistemático si, en nuestros datos, se podrían encontrar efectos de mediación personalidad-prácticas educativas-problemas de conducta/competencia social, se tuvieron en cuenta los requisitos propuestos por Baron y Kenny (1986), que son habitualmente considerados en la literatura sobre este campo (e.g., Oliver, Wright Guerin, & Coffman, 2009): (1) la relación entre personalidad y problemas de conducta debe ser significativa; (2) la relación entre personalidad y prácticas educativas debe ser también significativa; (3) debe existir relación entre las prácticas educativas y los problemas de conducta/competencia social; (4) la correlación entre personalidad y problemas/competencia social debe ser menor cuando se haya controlado el posible mediador (prácticas educativas).

Cuando se examinan nuestros resultados (tablas 1, 2 y 3) a la luz de estos requisitos, se encuentra que (1) la relación entre la personalidad y los problemas de conducta/competencias se concentra especialmente en el neuroticismo; la extraversión y el intelecto también se asocian, aunque de un modo menos robusto, con las variables dependientes de este estudio: como vimos, extraversión se relaciona con problemas externalizantes e intelecto con habilidades sociales/comunicativas; (2) cuando se examina la relación entre personalidad y prácticas educativas, es la extraversión la que alcanza protagonismo, con una correlación significativa con la aceptación, de modo que se podría hipotetizar que el efecto de la extraversión está mediado por la aceptación; (3) sin embargo, la aceptación no se asocia significativamente con los problemas de conducta externalizantes. Esto permite descartar un efecto mediador significativo, y apoya la idea de que la relación de la personalidad parental con los problemas de conducta/competencia psicosocial no parece estar sometida, en esta muestra, a un fuerte efecto de mediación por parte de las prácticas educativas parentales.

Discusión

En este estudio se proponían cuatro objetivos de los cuales el primero de ellos consistía en examinar la relación entre las prácticas educativas de los padres y los problemas de conducta de los adolescentes. Los resultados de nuestro trabajo confirman que todas las prácticas educativas se re-

lacionaron con algún problema de conducta o dimensión de la competencia social.

En concreto, los resultados de este trabajo mostraron que el afecto se relaciona especialmente con mayores habilidades sociales y comunicativas en el adolescente pero no con los problemas de conducta. Sin embargo, el papel que juega el afecto en los problemas de conducta había sido defendido por modelos teóricos como el de Hirschi (1969) y por estudios como el de McCord (1978, 1979), que indicaban que la carencia de afecto predice la conducta delictiva. Estos resultados pueden tener que ver con las peculiaridades del instrumento utilizado en este estudio, el ESPA29, que está muy ligado a situaciones específicas (límites y normas en el hogar), más que a una vinculación afectiva generalizada.

Por otra parte, particularmente en relación con la delincuencia, en esta muestra no se encuentran niveles altos de conducta delictiva, por lo que es posible que la relación entre afecto y delincuencia se encuentre atenuada. A su vez, el diálogo se relaciona tanto positivamente con las habilidades de regulación emocional como con las habilidades sociales y comunicativas. Se encuentra una relación negativa entre la indiferencia parental y los problemas de pensamiento. Esto podría deberse a que los adolescentes con problemas de pensamiento se expresan o manifiestan menos (dan menos señales externas de cómo se encuentran) y esto podría provocar que los padres se mostrasen menos indiferentes, es decir, los padres pueden necesitar estar más pendientes de ellos porque sus hijos no muestran indicios externos que les indiquen como están.

La displicencia se relaciona con el retraimiento de los adolescentes cuando los informantes son los padres. Además, los resultados de este estudio indican que a mayor displicencia menores habilidades de regulación emocional y sociales y comunicativas.

La privación, cuando se le quita al adolescente algo que normalmente se le concede, es una de las prácticas educativas que más se relaciona con los problemas de conducta informados por los padres. Los resultados indican que la privación se relaciona con más problemas de corte internalizante (e.g., quejas somáticas, ansiedad/depresión) y también con más problemas externalizantes (comportamiento agresivo, conducta delictiva). De modo inesperado, se encuentra que la privación se asocia con menos problemas de internalización cuando los informan los profesores. Es muy probable que este resultado venga dado por la divergencia en la valoración de los problemas internalizantes por parte de padres y profesores; la literatura previa ha sugerido que los profesores pueden ser informantes precisos en la valoración de los problemas externalizantes, más fácilmente visibles en el entorno escolar, mientras que los problemas internalizantes son más accesibles al conocimiento por parte de los padres ya que requieren de una mayor proximidad y mayor tiempo compartido para su detección. (Loeber, Green & Lahey, 1990).

Los resultados muestran también que la coerción se relaciona con varios de los problemas de conducta evaluados. En el ESPA29 se evalúan dos dimensiones de coerción: la verbal y la física. Los resultados indican que a mayor coerción física, mayores problemas de atención, mayor conducta autodestructiva y menores habilidades de regulación emocional y sociales y comunicativas. Tanto la coerción verbal como la coerción física se relacionan con los problemas de conducta externalizantes, coincidiendo con los resultados de estudios previos como el de Rothbaum y Weisz (1994). Estos autores afirmaban que la coerción se refería al control psicológico, caracterizado por intrusión, alta afirmación de poder, o comportamiento sobrecontrolador y que se asociaba con problemas de conducta externalizantes. Igualmente, los resultados de que la coerción verbal y física se relacionan con mayor conducta delictiva coinciden con los proporcionados ya anteriormente por Loeber, Weisman y Reid (1983). Estos autores afirmaron que el uso de castigos físicos y amenazas se asocia con la conducta delincuente. En cualquier caso, es necesario tener en cuenta que este estudio tiene una naturaleza transversal y que, por tanto, no puede dilucidarse si las prácticas coercitivas son antecedente y/o consecuencia de los problemas de conducta. De hecho, otros estudios, realizados desde una perspectiva longitudinal, han mostrado que entre las prácticas educativas y los problemas de conducta pueden establecerse relaciones recíprocas (Romero, Luengo y Gómez-Fraguela, 2000).

Todas estas dimensiones (Afecto, Dialogo, Indiferencia, Displacencia, Privación, Coerción Verbal y Coerción Física) dan lugar a dos dimensiones globales: Aceptación/Implicación y Coerción/Imposición. Los resultados de estas dos dimensiones globales permiten obtener una perspectiva más general de la relación entre prácticas educativas y problemas de conducta infanto-juveniles. Las escalas específicas de la dimensión global de Aceptación/Implicación no se relacionaron significativamente con prácticamente ningún problema de conducta pero si se relacionaron con las dimensiones de competencia social; parece, pues, que las dimensiones más “afectivas” de las prácticas parentales se relacionan con las dimensiones más “positivas” del ajuste social. Esto mismo se refleja claramente en los datos referentes a la dimensión global: a mayor aceptación/implicación parental, mayores habilidades de regulación emocional y sociales y comunicativas de los hijos. En el caso de la dimensión global de Coerción/Imposición, se relaciona positivamente con quejas somáticas, problemas de atención, conducta autodestructiva y problemas de externalización informados por los padres. Además se relaciona negativamente con las dos dimensiones de competencia social: habilidades de regulación emocional y habilidades sociales y comunicativas.

El segundo objetivo de este estudio se proponía examinar la relación entre la personalidad de los padres y sus prácticas educativas. Los resultados de este estudio muestran que los padres extravertidos muestran mayor afecto, menor

indiferencia y mayor aceptación/implicación con sus hijos. Además, cuanto más amables son, menos displacencia y menos coerción física ejercen sobre sus hijos y cuanto más responsables, menor va a ser la coerción física sobre sus hijos. Estos resultados confirman nuestra hipótesis donde esperábamos encontrar que las dimensiones de Amabilidad, Responsabilidad y Extraversión se relacionasen con prácticas educativas más basadas en el afecto teniendo en cuenta la literatura previa. En cuanto a los padres con más altas puntuaciones en Neuroticismo, sus prácticas educativas estarán basadas en la indiferencia. Estos resultados coinciden con la literatura previa (Prinzle *et al.*, 2009). Sin embargo, un resultado sorprendente en este estudio es que no se encuentre ninguna relación entre la dimensión de personalidad de Intelecto y las distintas prácticas educativas ya que las investigaciones anteriores indican que los padres que puntúan alto en esta dimensión interaccionan más con sus hijos y son menos restrictivos en sus prácticas educativas tendiendo a la sobreprotección de sus hijos (Prinzle *et al.*, 2009). Es posible que las particularidades de los instrumentos de medida de personalidad estén desempeñando aquí su papel; como señalamos anteriormente, la dimensión de “Intelecto” o “Apertura” es, de hecho, la peor definida dentro del modelo de Cinco Factores, y cada instrumento parece “apresar” matices diferentes de este constructo; la baja fiabilidad de esta escala muy probablemente está afectando también a los resultados. En todo caso, se necesitarían más estudios utilizando otras alternativas de medida de los Cinco Grandes para valorar en qué medida nuestros resultados se ven replicados.

En el tercer objetivo de este estudio se examinaba la relación entre la personalidad de los padres y los problemas de conducta en los adolescentes. Los datos de este estudio nos indican que las dimensiones de Extraversión, Neuroticismo e Intelecto son las únicas en las que existen correlaciones significativas con algunos de los problemas de conducta. Respecto a la dimensión de Extraversión, los padres que puntúan alto en esta dimensión, tienen hijos con mayores problemas sociales, de pensamiento, de atención, y problemas de externalización. Estos resultados no coinciden con la literatura más reciente que encuentra que los padres que puntúan alto en extraversión tienen hijos con menos problemas de conducta (Heinonen *et al.*, 2006; Oliver, Wright Guerin & Coffman, 2009). Sin embargo, otras líneas de investigación podrían estar apoyando los resultados de este trabajo. Particularmente, se ha visto que el estilo personal extravertido/desinhibido se relaciona con la conducta antisocial (Romero, Sobral & Luengo, 1999). Se ha visto, así mismo, que la extraversión es una dimensión que muestra un grado apreciable de heredabilidad (heredabilidad estimada del 54-74%; Eysenck, 1990) por lo que es posible que los hijos de padres extravertidos tiendan también a tener puntuaciones elevadas en esta dimensión y por lo tanto, que tengan una mayor probabilidad de implicarse en comportamientos

desinhibidos, antisociales y arriesgados. En la dimensión de Neuroticismo, los padres que puntúan alto en esta dimensión tienen hijos con mayores problemas de conducta tanto externalizantes como internalizantes cuando estos problemas son informados por los propios padres. Sin embargo, cuando los problemas de conducta son informados por los profesores sólo se encuentran mayores quejas somáticas. Además, los hijos de padres con alto Neuroticismo, muestran menores habilidades de regulación emocional y sociales y comunicativas. Estos resultados coinciden con la literatura previa, ya que estudios como el de Kochanska, Clark y Goldman (1997), Bates, Bayles, Bennett, Ridge y Brown (1991) o Nigg y Hinshaw (1998) ya habían afirmado que el Neuroticismo maternal se relaciona con problemas de conducta externalizantes. Por último, nuestros resultados afirman que a mayor Intelecto de los padres, mayores problemas de pensamiento y atención y menores habilidades sociales y comunicativas en los adolescentes. Los resultados de la literatura son contradictorios. Algunas investigaciones sugieren que los padres que puntúan alto en Intelecto interactúan más con sus hijos y reconocen en mayor medida los derechos de sus hijos, favoreciendo el ajuste social (Metsäpelto & Pulkkinen, 2003; Prinzie *et al.*, 2009) mientras que por el contrario, otras investigaciones relacionan la Apertura a nuevas experiencias con la conducta antisocial en niños en edad escolar (Nigg & Hishaw, 1998); en algunos casos se ha encontrado que una elevada Apertura en padres (Kurdek, 2003; Cumberland-Li, Eisenberg, Champion, Gershoff & Fabes, 2003) se relaciona con puntuaciones más elevadas tanto en problemas internalizantes como en externalizantes (Kroes, Veerman & De Bruyn, 2005). Los resultados de estudio sintonizan más con estas últimas líneas de evidencia: un mayor Intelecto en padres, más que actuar como un elemento de protección, parece asociarse con problemas de conducta externalizantes.

Y el último objetivo consistía en examinar como, conjuntamente, la personalidad de los padres y sus prácticas educativas se relacionan con los problemas de conducta infanto-juveniles. Los resultados del análisis de regresión mostraron que a mayor Neuroticismo, Extraversión y prácticas educativas coercitivas/impositivas de los padres, mayores problemas de conducta externalizantes informadas por los padres y también a mayor Neuroticismo parental, mayores problemas de conducta internalizantes de los hijos. Aken *et al.* (2007) encontraron que la Estabilidad Emocional se asocia con menos problemas de conducta externalizantes de los hijos o, lo que es lo mismo y coincidente con nuestros resultados, que el Neuroticismo aumenta la probabilidad de los problemas de conducta. Respecto a las competencias sociales, un menor Neuroticismo, mayor Intelecto, más prácticas educativas de aceptación/implicación y menos de coerción/imposición son características que se relacionan con mayores habilidades de regulación emocional en los hijos; un menor Neuroticismo y prácticas educativas

coercitivas/impositivas y un más alto grado de prácticas de aceptación/implicación en padres se asocian con mayores habilidades sociales y comunicativas en los adolescentes. Es importante resaltar que cuando se consideran conjuntamente tanto la personalidad como las prácticas educativas, ambos grupos de variables tienen poder predictivo. El efecto de la personalidad no desaparece cuando se incluyen como predictoras las prácticas educativas. Esto indica que el efecto de la personalidad parece en gran medida “directo” sobre los problemas de conducta, sin efectos mediadores robustos por parte de las prácticas educativas; esto, de hecho, se ve apoyado cuando, específicamente, examinamos los posibles efectos mediadores de acuerdo con el esquema de Baron y Kenny (1986). Así, por ejemplo, hemos visto que el efecto de la extraversión parece ser directo sobre los problemas de conducta, sin que las prácticas positivas medien entre el rasgo de los padres y la conducta de los hijos. Las prácticas educativas no parecen explicar toda la relación que se establece entre la personalidad parental y los problemas de conducta de los hijos. En este sentido, no puede obviarse el efecto de la heredabilidad biológica que afirma que padres e hijos comparten tendencias personales, en parte porque las dimensiones personales y psicopatológicas tienen una transmisión genética, al margen de las prácticas educativas desplegadas. En general, parece, pues que, para explicar los problemas de conducta, tanto la personalidad de los padres como las prácticas educativas, son necesarias tenerlas en cuenta.

Los resultados de este estudio, por otra parte, presentan implicaciones a la hora de la intervención familiar sobre problemas de conducta infanto-juveniles. Así, dado que la personalidad parental tiene efectos sobre las prácticas educativas, los resultados sugieren que la orientación en pautas educativas debería realizarse tomando en consideración el estilo personal de los padres. Así, por ejemplo, a los padres con alto neuroticismo deberían plantearseles pautas educativas que redujeran las prácticas de indiferencia hacia sus hijos (correlación positiva entre neuroticismo y prácticas educativas de indiferencia). Otra implicación sería que, dado que la personalidad parental influye sobre las prácticas educativas, esto podría explicar por qué a veces es difícil obtener cambios estables en las prácticas educativas de los padres, y esto podría requerir que, tras las intervenciones iniciales, se realicen intervenciones de apoyo, para sostener los efectos a lo largo del tiempo, ya que los rasgos de personalidad son disposiciones que tienden a la estabilidad a lo largo de la vida adulta (Cobb-Clark & Schurerc, 2011).

Es necesario reconocer que este estudio presenta una serie de limitaciones; estudios con muestras más amplias serán necesarios para ampliar el poder estadístico de las pruebas y, además, la inclusión de perspectivas longitudinales permitirá profundizar en la dinámica de las relaciones entre la personalidad, las prácticas educativas y los problemas de

conducta. No obstante, y utilizando datos procedentes de diferentes informantes, este estudio ha permitido comprobar la relación entre la personalidad de los padres y las prácticas educativas que despliegan con sus hijos y ha permitido comprobar también cómo las prácticas educativas se relacionan con los problemas de conducta. Además, hemos observado que el efecto de la personalidad de los padres no parece explicarse totalmente por las prácticas/estilos educativos, por lo que ambos componentes, independientemente, parecen contribuir a conocer mejor los problemas de conducta. El estudio de la personalidad, que, en las últimas décadas, ha mostrado su utilidad en la predicción de múltiples criterios conductuales, cognitivos y emocionales (John, Roberts & Pervin, 2008), parece mostrar sus implicaciones también en la comprensión de las prácticas educativas y los problemas de conducta de los hijos, y esta es una línea que, si bien es incipiente, merecerá ser sistemáticamente desarrollada en posteriores investigaciones.

Referencias

- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Aken, C.V., Junger, M., Verhoeven, M., Aken, M.A.G., Dékovic, M., & Denissen, J.J.A. (2007). Parental Personality, Parenting and Toddlers' Externalising Behaviours. *European Journal of Personality, 21*, 993-1015.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182.
- Bates, J.E., Bayles, K., Bennet, D.S., Ridge, B., & Brown, M.M. (1991). Origins of externalizing behavior problems at eight years of age. En D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 93-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bray, J.H., Adams, G.J., Getz, J.G., & Baer, P.E. (2001). Developmental, family and ethnic influences on adolescent alcohol usage: A grown curve approach. *Journal of Family Psychology, 15* (2), 301-314.
- Brook, J.S., Whiteman, M., & Zheng, L. (2002). Intergenerational transmission of risks for problem behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 65-76.
- Caspi, A., & Shiner, R.L. (2006). Personality development. En W. Damon & R. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th edition, pp. 300-365). Nueva York: Wiley.
- Cobb-Clark, D., & Schurer, S. (2011). The Stability of Big-Five Personality Traits. *IZA Discussion Paper, 5943*.
- Cooper, A., Smillie, L.D., & Corr, P.J. (2010). A confirmatory factor analysis of the Mini-IPIP Five-Factor Model personality scale. *Personality and Individual Differences, 48*, 688-691.
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R.A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion, 27*, 27-56.
- DeYoung, C.G., Quilty, L.C., & Peterson, J.B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*, 880-896.
- Donnellan, M.B., Oswald, F.L., Baird, B.M., & Lucas, R.E. (2006). The mini-IPIP scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment, 18*, 192-203.
- Edwards, R.T., O Céilleachair, A., Bywater, T., Hughes, D.A., & Hutchings, J. (2007). Parenting Programme for Parents of Children at Risk of Developing Conduct Disorder: Cost-Effective Analysis. *British Medical Journal, 334*, 682-685.
- Eysenck, H.J. (1990). *Rebel with a cause. The autobiography of Hans Eysenck*. Londres: W.H. Allen & Co.
- Galambos, N.L., Barker, E.T., & Almeida, D.M. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development, 74*, 578-594.
- Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. En I. Mervielde, I.J. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Matthews, K.A., Scheier, M.F., Raitakari, O., Pulkki, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2006). Socioeconomic status in childhood and adulthood: Associations with dispositional optimism and pessimism over a 21-year follow-up. *Journal of Personality, 74*, 1111-1126.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Iglesias, B., & Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14* (2), 63-77.
- John, O.P., Robins, R.W., & Pervin, L.A. (Eds.) (2008). *Handbook of Personality: Theory and research* (3^a Ed.). Nueva York: Guilford.
- Karreman, A., Tuijil, C., Aken, M.A.G., & Dékovic, M. (2008). The relation between parental personality and observed parenting: The moderating role of preschoolers' effortful control. *Personality and Individual Differences, 44*, 723-734.

- Kochanska, G., Clark, L.A., & Goldman, M.S. (1997). Implications of mothers' personality for their parenting and their young children's developmental outcomes. *Journal of Personality, 65*, 387-420.
- Kroes, G., Veerman, J.W., & De Bruyn, E.E.J. (2005). The impact of the big five personality traits on reports of child behavior problems by different informants. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 231-240.
- Kurdek, L.A. (2003). Correlates of parents' perceptions of behavioral problems in their young children. *Journal of Applied Psychology, 24*, 457-473.
- Loeber, R., Green, S.M., & Lahey, B.B. (1990). Mental health professionals' perception of the utility of children, mothers, and teachers as informants on childhood psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 136-143.
- Loeber, R., Weismann, W., & Reid, J.B. (1983). Family interactions of assaultive adolescents, stealers, and nondelinquents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*(1), 1-14.
- McCord, J. (1978). *A longitudinal study of the link between broken homes and criminality*. Paper presented at the National Council on Family Relations.
- McCord, J. (1979). Some childrearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*, 1577-1586.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1999). A five-factor theory of personality. En L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and research* (2ª Ed., pp. 139-153). Nueva York: Guilford Press.
- Metsäpelto, R.L., & Pulkkinen, L. (2003). Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion and openness to experience as discriminative factors. *European Journal of Personality, 17*, 59-78.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA 29. Escala de Estilos de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA.
- Nigg, J.T., & Hinshaw, S.P. (1998). Parent personality traits and psychopathology associated with antisocial behaviors in childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 145-159.
- Oliver, P.H., Wright Guerin, D., & Coffman, J.K. (2009). Big five parental personality traits, parenting behaviors, and adolescent behaviour problems: A mediation model. *Personality and Individual Differences, 47*, 631-636.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., & Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behavior on children. *European Journal of Personality, 18*, 73-102.
- Prinz, P., Stams, G.J.J.M., Dékovic, M., Reijntjes, A.H.A., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' big five personality factors and parenting: A meta-Analytic. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(2), 351-362.
- Roberts, B.W., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L.R. (2007). The power of personality: A comparative analysis of the predictive validity of personality traits, SES, and IQ. *Perspectives on Psychological Science, 2*, 313-345.
- Romero, E., Luengo, M.A., & Gómez-Fraguela, J.A. (2000). Factores psicosociales y delincuencia: un estudio de efectos recíprocos. *Escritos de Psicología, 4*, 78-91.
- Romero, E., Luengo, M.A., Gómez-Fraguela, J.A., & Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de cinco factores y los cinco alternativos. *Psicothema, 14* (1), 134-143.
- Romero, E., Sobral, J., & Luengo, M.A. (1999). *Personalidad y delincuencia: entre la biología y la sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. (1994) Parental Converging and Child Externalizing Behavior in Non-Clinical Samples: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 116*, 55-74
- Scheier, M.F., Carver, C.S., & Bridges, M.W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. En E.C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*, (pp. 189-216). Washington, DC: American Psychological Association.
- Slough, N.M., McMahon, R.J., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Preventing 12 serious conduct problems in school-age youth: The Fast Track Program. *Cognitive and Behavioral Practice, 15*, 3-17.
- Van Zundert, R.M.P., Van Der Vorst, H., Vermulst, A.D., & Engels, R.C.M.E. (2006). Pathways to alcohol use among dutch students in regular education and educations for adolescents with behavioral problems: the role of parental alcohol use, general parenting practices, and alcohol-specific parenting practices. *Journal of Family Psychology, 20*, 456-467.