

# Comorbilidad, Personalidad, Estilos Educativos y Problemas de Conductas en Adolescentes

## Comorbidity, Personality, Educational Styles and Behavior Problems in Teenagers

Pablo García Medina y Enrique Armas Vargas  
Universidad de La Laguna

**Resumen.** Se estudian las relaciones entre las variables de personalidad y los factores que se ofrecen para el diagnóstico o protocolo estándar utilizados por la APA (DSM-IV-TR, 2002) para el diagnóstico de TDAH y Conducta Disocial. Los resultados indican que es viable una línea de trabajos que confronten variables de personalidad y estilos educacionales de padres y madres. Así mismo es motivante comprobar que la colaboración entre padres, madres y profesores pueden ayudar a mejorar el conocimiento sobre problemas en niños y niñas. Forman parte de la muestra un total de 115 adolescentes (n=59 varones ; n=56 mujeres ; 12-17 años) de los que padres, madres y profesores, describen sus conductas de falta de atención, impulsividad, hiperactividad y conducta disocial. No se encuentran divergencias notables entre profesores y familiares adultos en sus estilos educativos. Vale la pena analizar esta combinatoria de factores: personalidad, estilo educador en casa, y conductas percibidas en el aula.

*Palabras clave:* personalidad, estilos educativos, padres y adolescentes.

**Abstract.** We study the relationships between personality to TDAH behaviour and the Disocial Behaviour factors. We applied the APA criteria (DSM-IV-TR) on a sample normal. The results confirm that it is interesting to consider both variables Personality and the education style of parents, while distinct, are not mutually exclusive. Therefore we proved that the contribution among parents and teachers is very important to show that knowledge about children's troubled can be increased. At this study sample was 115 teenagers (59 males; 56 females; 12-17 range age). It is not possible to find important statistical differences between teachers and relative adults. Specially we have analysed the educational styles. The most interesting matter was to analyse traits of personality, educational parental style and disorders perceived by teachers.

*Key words:* personality, education style, parents, teenagers.

### Presentación y aportes previos

Algunos trabajos de investigación han centrado su atención en el entorno familiar y su impacto en la conducta de niños y niñas. Son ejemplos de ello los

de Thomas y Chess (1977) o los de Bradley y Rock (1985). Los primeros sirvieron para concluir, algunas décadas después, que el grado de implicación de los padres y las madres, tenía un gran efecto para prevenir desajustes de conducta tanto en el hogar como en la escuela (Bradley y Rock, 1985). En este dominio una de las facetas mejor estudiadas es la que tiene que ver con la responsividad de los adultos en el entorno familiar. La combinación del clima

---

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse al primer autor a la Universidad de la Laguna, Facultad de Psicología, 38205 La Laguna. E-mail: [pgmedina@ull.es](mailto:pgmedina@ull.es)

de implicación junto con la responsividad (disponibilidad a la hora de dar respuesta a las demandas de crianza) suele presentarse con patrones muy similares con una efecto que capaz de reflejar el grado de ajuste en las conductas de la prole.

Las últimas décadas han sido muy prolíferas en el desarrollo de medidas sensibles aplicables al entorno de desarrollo de la(o)s niña(o)s. Siguiendo con el ejemplo, Bradley y Cladwell (p.ej., 1978, 1984) no han dejado de producir en lo que es una de las más interesantes líneas de investigación con niños. Estos estudios se han centrado también en el entorno de tanto familias como la adaptación de los niños al entorno de la escuela. En estos casos tomando como variable dependiente principal los trastornos de aprendizaje. Sin embargo, cuando se trata de incluir psicopatologías del tipo Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad o Conducta Disocial las aportaciones se han mostrado más bien escuetas. Pensamos que debido a que se considera que estos trastornos deben ser estudiados en un entorno más clínico. Estamos interesados en cómo se dan las relaciones de características de funcionamiento de padres normales con características reservadas para población clínica en niños normales. Siendo este motivo el que nos ha llevado a tratar de rectificar en parte el diseño tradicional.

Otro de los aspectos aún más descuidados es el análisis de las características de personalidad de los padres junto a los estilos con los que éstos creen llevar la crianza. Solemos estudiarlas cuando la patología es evidente, para el diagnóstico, pero no en población que sigue funcionando en un contexto aparentemente no clínico.

No hemos encontrado estudios que pretendan esclarecer en qué medida los constructos de personalidad -de madres y padres- pueden tener presencia asociable con las alteraciones que los mayores describen en sus crios y crías. Por ello se trata, en esta investigación, de abordar los aspectos referentes a las relaciones entre las variables de personalidad y los factores que se ofrecen para el diagnóstico como protocolo estándar utilizados por la APA (DSM-IV-TR) para el diagnóstico de TDAH (atención e hiperactividad) y Conducta Disocial. De modo que la novedad en este estudio consiste en introducir, para observar en la fenomenología de la

crianza de niño(a)s normales, algunos elementos de peso que funcionan como mediadores en el proceso educativo. Anticipamos por ello que entre los factores de personalidad de los padres se dan muy probablemente elementos comórbidos del TDAH y de la Conducta Disocial.

### **Déficit atencional, hiperactividad y conducta disocial**

Son los constructos principales, a la hora de describir a los menores estudiados en este trabajo, el Déficit atencional, la Hiperactividad y la Conducta disocial.

El TDAH (Trastorno por déficit atencional e hiperactividad) junto al trastorno de conducta disocial conforman el núcleo de psicopatologías de inicio en la infancia más estudiado en los últimos 10 años. De hecho han ganado merecidamente sus apartados especiales en la psicopatología evolutiva, siendo muchos los estudios que se están llevando a cabo, tanto a nivel mundial, como a nivel nacional.

En particular el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, integra tres signos nucleares de trastornos (falta de atención, inquietud motórica e impulsividad). Que de por sí traen de cabeza a estudiosos, padres y profesores cuando se trata de buscar soluciones. Nosotros hemos optado por no considerar el trastorno clínico; a cambio hemos diferenciado en el protocolo -cuestionario- los tres constructos como si de variables totalmente independientes se tratara. De hecho así comenzaron los primeros estudios sobre el hoy aceptado TDAH.

Las primeras descripciones escritas que conocemos de un trastorno por hiperactividad datan de mediados del siglo XIX (Green y Chee, 1994). Debido a que predominaba el cuadro motórico en esos « niños inestables » caracterizados por una inquietud física y psíquica exagerada, se insistió primeramente en explorar más la etiología organicista. Al no disponer de suficientes conocimientos para establecer el diagnóstico diferencial con los otros trastornos de conducta, se terminó por incluir entre las características del hiperactivo la actitud destructiva y un leve retraso mental. Se empezó a hablar de un foco etiológico más aleja-

do de la biología a partir de los años 1960. Con ello se abrió la posibilidad de dejar atrás la etiqueta de disfunción cerebral mínimsa y se empezaría a aceptar, por algunos investigadores, que muchos niños con sintomatología hiperkinética o hiperactiva, no presentaban lesión cerebral alguna (Green y Chee, 1994); y que, por supuesto, no todos los afectados tenían serias disfunciones neurológicas.

Sobre los años 70, se empieza a defender que la deficiencia básica de los niños hiperactivos no era el excesivo grado de actividad, sino la incapacidad para mantener la atención, especialmente la atención de tipo sostenido y la impulsividad... es decir una insuficiente autorregulación (Miranda y Santamaría, 1986). Esto está ya más cerca de la definición actual y que sigue siendo la explicación más aplaudida pero que no tiene por que ser la más plausible. De hecho esa aportación, fue decisiva para que, por ejemplo, la APA modificara su descripción en 1980 en su DSM-III (APA, 1980). Es el modo en que se introducen nuevos criterios y momento en que se cambió el término permitiendo llamarle « déficit de atención con /y sin hiperactividad ». En 1987 en la revisión de DSM-III-R (APA, 1987), se volvería a dar importancia a la hiperactividad situándola al mismo nivel que el defecto de atención.

No hay problemas, hoy día, en aceptar la hiperactividad (TDAH) como una disfunción en la que, parte de los afectados, sufren una etiología determinada neurológicamente. Pero, por otro lado, asimismo hemos de reconocer que en su etiología y curso hay una gran aportación de efectos de entorno que deben tomarse muy en cuenta a la hora de describir su cuadro. Estaban muy en lo cierto Werner, Bierman y French (1971) cuando, apoyándose en un estudio de 10 años de seguimiento, concluían que para estos trastornos los efectos eran diez veces más atribuibles al ambiente que al sufrimiento (estrés) debido a etiología biológica grave.

La Conducta disocial junto a otros problemas de conducta suelen mantener un cierto grado de solapamiento a la hora de describir población clínica y no clínica. Hace algún tiempo que se dio cuenta de ese efecto (Ross, 1980). La cuestión ahora es plantear si en una población no clínica se pueden detectar un mismo tipo de quejas. Nuestro planteamiento va en ese sentido. Es decir, sobre un grupo de adolescente

que no ha reclamado atención clínica se puede hallar quejas por parte de los padres que concuerde con los criterios utilizados para población problemática. Así como también con el estilo con el que llevan la educación en casa y, por supuesto, con los rasgos de personalidad de los adultos parentales implicados. Desde los trabajos de Thomas y Chess (1977) se abrió la idea de que los efectos interactivos de las características de los adultos con su prole podrían apresarse de modo empírico. Por lo tanto de existir efectos nocivos estos tenderán a perpetuarse como si de una situación normal se tratara. Y de este modo pasar despercebidos para el entorno de la asistencia psicológica.

La otra faceta que incluimos para su estudio aquí es la que contempla el papel que pueden desempeñar determinadas prácticas de crianza. En particular nos remitimos al marco de la educación familiar y su potencial repercusión en el ámbito escolar. Se pretende por tanto aportar empíricamente argumentos para que en el proceso de evaluación sean tomados en cuenta otros parámetros como son las auto-descripciones, del modo en que creen llevar su modelo de crianza, dadas por madres y padres.

### Hipótesis y constructos

Varias son las fuentes de hipótesis que han perfilado el diseño de este trabajo.

1. Tanto las incidencias como las prevalencias de trastornos de conducta disocial como de déficits atencionales e hiperactividad muestran tendencia a ir en aumento;
2. Este conjunto de trastornos muestran una gran cercanía cuando son estudiados en el contexto de los menores que se encuentran bajo medidas judiciales;
3. En el diagnóstico es necesario llevar a cabo un adecuado estudio diferencial dado que el tratamiento de esos trastornos requiere también estrategias específicas;
4. La etiología de tipo ambiental tiende a dar mayor explicación de estas alteraciones que lo que lo hace la biología o la genética;
5. Los fenómenos interactivos y contextuales

suelen ser grandes olvidados al describir estos trastornos. Particularmente el contexto familiar y la personalidad de los padres son factores de importancia y en parte quedan olvidados;

6. Junto con la personalidad de los padres el estilo educacional familiar debe tener su lugar prominente en las evaluaciones.

De hecho tanto el DSM IV-TR (APA, 2002) como la CIE-10 apuntan a que, tanto la personalidad como las expectativas de los padres sobre las conductas de sus hijos e hijas tienen, son temas de vital trascendencia, cuando se ven obligados a hacer una valoración de esos aspectos.

En este mismo sentido ya han sido denunciados los prejuicios y el peso que el nivel de tolerancia de padres y otros adultos tienen en el contexto clínico (Campbell, 1984; APA, DSM-III-R 1987). La propia investigación del desarrollo (p.ej., Thomas y Chess, 1977; Bradley y Rock, 1985) abunda en ese mismo sentido. En este último caso acaban tomando centralidad los conceptos de temperamento, responsividad, y clima de implicación educativa.

Para este trabajo hemos guiado el esfuerzo sobre algunos de los constructos o factores más típicamente estudiados en personalidad de adultos. Después los hemos analizado en sus efectos relacionando tales rasgos de padres y madres con los registros dados por ellos de sus hijos en hiperactividad, problemas de atención y conducta disocial.

De los constructos de personalidad (aplicados a padres y madres) adelantamos sus contenidos, tratando de ser fieles a una línea de trabajos ya iniciada (García-Medina y Galascio Sánchez, 2002):

### **Cuestionario 1: Estilo de actuación**

**Colaborador:** *Por lo general trabajo más que los demás; Cuando trabajo con otros trabajo más que ellos; Sería muy difícil encontrar un/a colaborador/a tan bueno/a como yo; Yo me exijo más de lo que los demás se exigen a sí mismos; Comparándome con otros creo que rindo más.*

**Liderazgo:** *Suelo ser el/la que dirige u organiza fiestas y diversiones; Pienso que tengo influencia para que otros trabajen; Los demás me piden*

*que proponga soluciones o ideas; Tengo un don especial para que los otros se diviertan; Los demás cuentan conmigo para tomar una decisión; Normalmente la gente me busca en las reuniones porque dicen que conmigo se lo pasan bien.*

**Dogmatismo:** *Mi comportamiento sigue la regla: "primero el trabajo y luego el placer"; Para salir adelante en la vida no hay nada más que el trabajo duro; La toma de decisiones se facilita cuando se sigue alguna norma dictada por la autoridad; Quien lo tiene todo claro es porque ha recibido una buena educación; El trabajo, o los estudios, son para mí un asunto especialmente importante; Las reglas que hay en el trabajo o en la sociedad son necesarias para que las cosas funcionen bien; Los que respetan a los demás merecen mi respeto.*

Dando en estructura varimax rotada una varianza explicativa de 37,5% y una consistencia alfa (Cronbach) de 0,71.

### **Cuestionario 2: Motivación**

**Autoexigencia:** *Cuando trabajo en grupo, por lo general rindo más que los demás; Pienso que lo mejor que se me da, es lo más difícil; En trabajos en grupo, me gusta hacer lo que tiene más dificultad; Para que los demás se porten bien con nosotros es necesario que primero seamos buenos trabajadores; Me he dado cuenta que el rendimiento en el trabajo es superior al de mis compañeros; Comparándome con mis compañeros, creo que me esfuerzo más que ellos.*

**Desinterés por el trabajo:** *Empiezo más cosas de las que puedo terminar; Yo estaría contento, si no tuviera que trabajar; A veces dejo el trabajo por la diversión; Mis compañeros rinden o triunfan, porque tienen más voluntad que yo; Mis amigos y compañeros creen o dicen que soy un vago; Realmente sería feliz si no tuviera responsabilidades de ningún tipo.*

**Motivación de Logro:** *La verdad es que soy trabajador; Cuando sospecho que una tarea es importante para los demás, me entrego en cuerpo y alma; Siempre que pueda, me entregaré a gran*

*des ideales; Si al sufrimiento le sigue el triunfo, vale la pena sufrir; Si trabajo mucho es porque en casa, o en la sociedad, lo saben valorar; Soy de los que se esfuerza mucho al hacer las cosas; Tengo que tener siempre todo controlado, para que no se me escape nada si quiero hacer bien las cosas.*

Proporciona en estructura varimax rotada una varianza explicativa de 35% y una consistencia alfa (Cronbach) de 0,70.

### **Cuestionario 3: Rasgos básicos**

**Labilidad emocional:** *Cuando emprendo una tarea me canso nada más empezarla; Sin realizar un esfuerzo, me siento cansado; Hasta los pequeños detalles logran cambiar mi estado de ánimo; Me pongo de mal humor con facilidad; Creo que soy una persona débil en cuanto a sentimientos se refiere; Tan pronto puedo sentirme triste como alegre, sin ningún motivo.*

**Asertividad:** *Si no entiendo algo, lo pregunto enseguida; Cuento mis cosas a otras personas sin que suponga dificultad; Me expreso bien ante otras personas; Tengo normalmente una respuesta acertada cuando se meten conmigo; Me gustan los sitios donde hay mucha gente; Cuando no entiendo algo lo pregunto en voz alta y con seguridad; Cuando llega alguien nuevo al trabajo soy y quien da el primer paso para entablar amistad; No tengo por qué fingir cuando estoy con otras personas, me muestro tal y como soy; Cuando algo me molesta o no me gusta suelo decirlo.*

Su estructura varimax rotada explica una varianza de 33% y una consistencia alfa (Cronbach) de 0,70.

### **Cuestionario 4: Ansiedad**

**Ansiedad perturbadora de rendimiento:** *Mientras estoy haciendo algo importante el nerviosismo me impide acabarlo; Cuando estoy muy interesado/a en hacer algo me pongo tan nervioso/a que prefiero no hacerlo; Mientras hago algo,*

*los errores que cometo me ponen tan nervioso/a que no puedo acabar; En un examen, entrevista, etc. mi mente se queda en blanco; Cuanto más tengo que esperar para hacer una cosa, peor lo hago.*

**Ansiedad facilitadora de rendimiento:** *En todo lo que llevo a cabo pongo mucho empeño para hacerlo a la perfección; A más cantidad de trabajo mayor empeño le pongo; Ante un apuro mi mente se vuelve más eficaz; La preocupación que siento antes de un examen o prueba me ayuda a hacerlo mejor; Si temo no poder superar una dificultad me esfuerzo en prepararme para superarla; Me puedo concentrar aún cuando tengo poco tiempo para poder contestar a un examen; El sentirme nervioso/a cuando tengo que hacer algo me ayuda a que me salga mejor. Cuanto más tengo que esperar para hacer una cosa peor la hago.*

Dando en estructura varimax rotada una varianza explicativa de 37% y una consistencia alfa (Cronbach) de 0,65. Suficiente y aceptable para nuestros fines debido a la elevada coherencia semántica.

### **Cuestionario 5: Atribución**

**Locus de control interno:** *En todo lo que llevo a cabo pongo mucho empeño para hacerlo a la perfección; La culpa de que yo no trabaje más es solo mía; La mala suerte me persigue; Si alguna vez he ganado realizando cualquier actividad, creo que ha sido debido a mi empeño; Suelo temer no poder superar las dificultades, y por ello cada día me esfuerzo en poder superarlas; Cuando decido hacer algo me gusta planificar todos los detalles.*

**Locus de control externo:** *Creo que cada persona tiene marcado su destino; En muchos casos son los otros los que me impiden hacer algo que me propongo; Pienso que hay personas que nacen con suerte mientras que otras no; La mayoría de las cosas que me pasan se deben a la suerte; Casi siempre son los demás los que impiden que yo lo pase bien; El ser un/a buen/a trabajador/a depende más de uno mismo que de la*

*gente que te rodea; Todo lo que hacemos está predestinado, así que, hagamos lo que hagamos es imposible cambiar el destino; Puedo llegar a ser un/a buen/a trabajador/a, todo depende del contexto que me rodee.*

Dando en estructura varimax rotada una varianza explicativa de 33% y una consistencia alfa (Cronbach) de 0,68.

Los elementos del *Cuestionario autoaplicado para padres/madres* diseñados y redactados para recabar información sobre el estilo educativo familiar son los que siguen:

- E1: Si hay que corregirle algo, le corrijo enseñada, inmediatamente;
- E2: Para corregirle o para apoyarle, tengo muy claro el momento exacto en que debo imponerle un castigo o premiarle;
- E3: Soy yo, principalmente, quien toma las decisiones sobre su educación;
- E4: Mi pareja y yo solemos estar de acuerdo;
- E5: Interviene un tercer familiar (abuelos, tíos, etc.);
- E6: Con ese tercer familiar nos entendemos bien a la hora de educarle;
- E7: Tomo muy en serio el celebrarle los cumpleaños, fiestas, etc.;
- E8: Le exijo que se comporte como si tuviera más edad;
- E9: Si falla en algo, discuto con otra persona (p.ej. pareja) delante de él o ella para que se de cuenta de sus errores;
- E10: Observando su conducta resultante pienso que lo estoy haciendo bien.

Siendo los constructos para TDHA y Conducta Disocial los mismos del DSM-IV-TR (2002). Como parte del procedimiento se presentaban protocolos con esos contenidos a profesores, madres y padres por igual.

### Diseño y muestra

Recurrimos a un diseño correlacional y multifactorial. En primer lugar por la necesidad de extraer los factores de personalidad de los adultos, para ello con soluciones rotadas varimax. En segundo lugar porque necesitábamos calcular el nivel de asociación

entre los elementos contemplados en el estudio.

La muestra la compuso 115 adolescentes todos presumiblemente normales (n=59 varones; n=56 mujeres; edades 11-18 y media de 15). De los menores contábamos con las respuestas dadas por sus respectivas madres y padres (n=230). Mientras que profesores sumaron un total de 49, dado que un(a) profesora(a) podía dar descripción de varios chico(a)s en distintos protocolos. Para el procedimiento se considera que toda la muestra fue obtenida al azar y por participación voluntaria en dos centros educativos de primaria/secundaria de zona semiurbana. Asimismo se contaba con la certeza de no haber sido diagnosticados de los trastornos aquí estudiados.

Los padres y las madres contestaron los inventarios de personalidad y el cuestionario de estilos educativos. Lo(a)s profesora(a)s, por separado, describen sobre protocolos conductas, la falta de atención, la hiperactividad observada y la conducta disocial.

### Resultados

Los resultados en términos de correlaciones y para esta muestra de padres, madres, docentes de primaria y secundaria son acordes con los planteamientos iniciales. En resumen se pone de manifiesto que a la hora de diagnosticar Hiperactividad, Problemas atencionales y Conducta disocial, los patrones educativos familiares pueden estar contribuyendo de modo importante en poblaciones no consideradas clínicas.

### Contenidos de ítems de educación familiar

Un tipo de contenidos refuerza la idea de la necesidad de la inmediatez en la aplicación de contingencias correctoras puntuales. Así por ejemplo, para el elemento E1 (*"Si hay que corregirle algo, le corrijo enseñada, inmediatamente"*), obtuvimos que la puntuación alta dada por padres y madres va asociada a una reducción de los observables de hiperactividad, falta de atención y conducta disocial en el entorno familiar (ver cuadro nº 1). En el mismo sentido apuntó el contenido E2 (*"Para corregirle o para apoyarle, tengo muy claro el momento exacto"*

*en que debo imponerle un castigo o premiarle”).* Aunque en este caso las madres, más que los padres, resultan más contundentes, correlaciones algo más intensas, a la hora de reducir la intensidad de los tres trastornos. Cabe deducir que puede atribuirse ese resultado a mayor implicación a la hora de controlar las conductas.

contenido E9 (*“Si falla en algo, discuto con la otra persona (p.ej. pareja) delante de él o ella para que se de cuenta de sus errores”) .* Se produce junto a percepción de discusión y una fuerte y significativa abundancia de problemas de conducta, particularmente denunciados por los padres y no por las madres.

Cuadro I Relación entre los elementos estilo educativo familiar y HP y TC (Hiperactividad y Trastorno de conducta (N=115 adolescentes; 230 m/padres )

Estilos Educativos Padres/madres	Padre			Madre		
	Falta de Atención	Hiperactividad	Conducta Disocial	Falta de Atención	Hiperactividad	Conducta Disocial
E 1	-.23***	-.19**	-.14*	-.13*	-.25***	-.15*
E 2	-.11	-.13*	-.07	-.37***	-.24***	-.30***
E 3	.07	-.06	.10	-.10	.07	-.08
E 4	-.19**	-.10	-.16**	.10	.10	.17**
E 5	-.01	.02	-.02	-.13*	-.11	-.10
E 6	-.14*	-.12	-.11	-.17**	.05	-.07
E 7	-.07	.02	.09	-.11	-.17**	-.03
E 8	.31***	.24***	.30***	.14*	.08	.16**
E 9	.14*	.13*	.18**	.06	-.12*	-.07
E 10	-.18**	-.09	-.08	-.17**	.09	-.15*

Nota.- E1: Si hay que corregirle algo, le corrijo enseguida, inmediatamente; E2: Para corregirle o para apoyarle, tengo muy claro el momento exacto en que debo imponerle un castigo o premiarle; E3: Soy yo, principalmente, quien toma las decisiones sobre su educación; E4: Mi pareja y yo solemos estar de acuerdo; E5: Interviene un tercer familiar (abuelos, tíos, etc); E6: Con ese tercer familiar nos entendemos bien a la hora de educarle; E7: Tomo muy en serio el celebrarle los cumpleaños, fiestas, etc.; E8: Le exijo que se comporte como si tuviera más edad ; E9: Si falla en algo, discuto con la otra persona (p.ej. pareja) delante de él o ella para que se de cuenta de sus errores; E10: Observando su conducta resultante pienso que lo estoy haciendo bien.

La percepción de coherencia en la pareja de adultos (p.ej., E 4 *“Estar de acuerdo con la pareja”*) por su parte hace su contribución aportando una probable menor frecuencia de conductas disociales y de hiperactividad. Ahora bien en este caso se produce un efecto diferencial. El más positivo efecto se produce cuando son los padres quienes dicen tener mayor percepción de coherencia. Este contenido, precisa tal vez de mejor exploración y ajuste empírico.

Por contra podemos situar los efectos significativamente negativos de la pérdida de autoridad. Visibles son esos efectos cuando las dos figuras de referencia en el marco de la familia discuten. Son momentos en los que uno de los dos dejan ver sus debilidades o sus contradicciones propias de todo ser humano. Ningún momento es más impropio para que esto suceda que cuando se discute un problema de conducta del menor implicado. Pues estará atento(a) para, en la mayoría de los casos sacar partida en su beneficio. Es el ejemplo que nos brinda el

Otras variables parecen tener peor efecto comorbido. Así sucede que registramos un incremento de problemas cuando se exige desempeño de papeles por encima de lo que la madurez del menor permite. El ejemplo lo tenemos en el contenido E8 (*“Le exijo que se comporte como si tuviera más edad”*).

#### *Ciertos estilos m/paternos van asociados a efectos diferenciados*

Los comentarios extraídos sobre el decálogo de estilos no nos dejan concluir que sean muy similares los estilos llevados por cada uno de la pareja responsable del modelo educador. El primer lugar se deja entrever efectos moduladores cuando aparece un tercero que puede desajustar algún criterio educador. Este es uno de los aspectos que llevan a concluir que se producen efectos bien diferenciados. De modo que por ejemplo para E6 (*“Con ese tercer familiar nos entendemos bien a la hora de*

*educarle*”) se asocia mayor presencia de conducta disocial. Aquí las tendencias son homogéneas –no significativas– para los tres observables en la figura del padre; mientras que para la madre sólo es intensa la correlación negativa con problemas de atención. Si bien, en general, podemos sostener que estamos ante una variable de interés para el buen clima familiar. Por seguir en esta tónica E9 – « **...le corrijo estando (el/ella) presente ...** »– para el padre se acumulan en las tres variables mayor cantidad de problemas; mientras que cuando es la madre la que describe percibir ese modo de actuación, lo único que se ve afectado es la falta de atención. En lo que concierne a E10 (“*Observando su conducta resultante pienso que lo estoy haciendo bien*”) las figuras de padre y madre correlacionan negativamente y casi con la misma puntuación en Conducta disocial. Claro está que estamos ante un ítem ciertamente comprometido, logra poner en entredicho nuestro proyecto vital al completo. Pero nos hace tomar conciencia de que cuando ambos padres piensan que están educando bien a sus hijos la Conducta disocial de sus hijos puede presentar efectos divergentes para los géneros de los adultos. En el análisis, para la madre, cuando se tiene esa percepción, en esta ocasión se da una reducción en la intensidad con la que se aprecia Hiperactividad. En otras palabras hay mayor concordancia entre madres que dicen educar bien y la apreciación de menos conductas problemas.

Los elementos E5 (“*Interviene un tercer familiar (abuelos, tíos, etc.)*”) y E7 (“*Tomo muy en serio el celebrarle los cumpleaños, fiestas, etc.*”); Cuadro 2) también nos lleva comentarios particularizados. En conjunto se muestran como elementos sensibles al modelo de género. Suelen ser las mujeres las que se ven avocadas a enfrentarse más diferenciadamente con el modelo educativo cuando se habla la intervención de un tercer familiar en el proceso educador. De hecho, en el mundo real, encontramos un mayor número de mujeres solas en custodia de su prole; así como también solemos encontrarlas más comprometidas con los festejos y celebraciones, de sus hijos. Tal vez sea la razón que impida encontrar convergencias o iguales tendencias en las correlaciones para ambos géneros.

## Personalidad de M/Padres y trastornos de conducta

Adicionalmente la contribución de los padres y las madres en términos correlaciones parece indicarnos que la personalidad modula significativamente tanto el constructo de hiperactividad como el de conducta disocial. Por tanto resulta de interés analizar cómo convergen los rasgos analizados en padres con los estilos con que llevan la educación en casa.

De modo sucinto se extrae tanto en términos positivos como negativos algunas conclusiones (cuadro nº 2) :

### 1) Correlaciones positivas

- La personalidad con tendencia a ser dogmática, en m/padres, parecen decirnos que nos mantiene lejos de los problemas contenidos bajo los descriptores del protocolo THyTC. De hecho las correlaciones de Dogmatismo resultaron ser negativas con los tres constructos del inventario de conductas.
- En general, y como tendencia global hallada, observamos que, en ese mismo sentido positivo, la Motivación de Logro y el factor Locus de Control Interno son suficientemente potentes como para lograr invertir la presencia de características negativas en la muestra de menores.

### 2) Correlaciones negativas

- Como ejemplo de concordancia entre variables negativas obtuvimos el efecto correlacional, significativo y positivo, de Desinterés por el Trabajo en los padres con el de Hiperactividad y Conducta Disocial en casa. En otras palabras, la percepción de que a las m/padres les importa poco o nada el esfuerzo por el trabajo o el estudio va asociado a un entorno familiar cargado de problemas de conducta en los menores.
- Del mismo modo se comporta el tipo de relaciones dadas de Labilidad (vulnerabilidad emo-



Cuadro 2. Correlaciones entre factores de personalidad y factores del protocolo conductual HP y TC (Hiperactividad-trastornos de conducta) (N=115 adolescentes)

Estilos Educativos Padres/madres	Padre			Madre		
	Falta de Atención	Hiperactividad	Conducta Disocial	Falta de Atención	Hiperactividad	Conducta Disocial
Colaborador	.04	-.01	-.02	.08	.04	-.05
Liderazgo	.08	-.04	.15*	.11	-.05	.04
Dogmatismo	-.13*	-.16**	-.17**	-.02	-.30***	-.08
Autoexigencia por el trabajo	.08	-.01	-.00	-.11	-.00	-.04
Desinterés	.11	.17**	.15*	-.07	.25***	-.03
Motivación de logro	-.05	-.32***	-.28***	.05	-.22***	.00
Labilidad emocional	.14*	.27***	.21**	-.02	.20**	.09
Asertividad	.05	.04	-.03	.21**	-.12*	.16**
Ansiedad de rendimiento perturbadora	.05	.27***	.14*	.10	.26***	.16**
Ansiedad facilitadora de rendimiento de control interno	.12	.02	.10	.11	-.02	.09
Locus de control externo	.10	.00	-.16**	-.38***	-.03	-.42***
	.08	.31***	.18**	.13*	.15*	.10

(\*)  $p < 0.05$  ; (\*\*)  $p < 0.01$  ; (\*\*\*)  $p < 0.001$

cional), Ansiedad Perturbadora y Locus de Control Externo, con los factores negativos del protocolo de conductas.

## Conclusiones

Muchas de las dificultades adaptativas de los menores acaban siendo etiquetadas de TDAH o de Conducta Disocial. Pero muy poca investigación se ha dedicado a comprobar el peso explicativo que tienen los educadores y los familiares.

Aquí hemos seguido la estrategia de recabar las opiniones dadas por los adultos presumiblemente más comprometidos con la formación de adolescentes normales. Como hemos comprobado hay una clara tendencia a que correlacionen ciertos problemas de personalidad y Dificultad Atencional, Hiperactividad y Conducta Disocial.

Una vez concluidos los análisis de datos que presentamos parece resultar viable, una línea de trabajos en que se confronten variables de personalidad y estilos educacionales de padres y madres con los trastornos observables en sus hijas e hijos. Asimismo

es motivante comprobar que padres y madres junto con profesores pueden ofrecer una colaboración fructífera para el estudio de conductas problemáticas en niños y niñas.

A la hora de analizar problemas conductuales no hay excesiva divergencia, como otras investigaciones han apuntado previamente entre profesores y familiares adultos. Resulta, por tanto sin duda, productiva esta combinatoria de factores (personalidad, estilo educador en casa, y qué vemos en el aula).

Se ha intentado demostrar, a lo largo de esta investigación, que los estilos educativos pueden representar determinadas pautas de conducta, e incluso que están significativamente implicados en el fomento o la reducción de determinadas variables de desajuste como son el TDAH y la Conducta Disocial definida en el DSM-IV-TR.

En líneas generales se obtuvo una alta convergencia entre las apreciaciones de los profesores y las ya adelantadas por la(o)s m/padres. Tanto para los términos positivos como los negativos. Los resultados globales pueden ser leídos así: Los factores de personalidad de los padres (lógicamente entendido como positivos o como negativos), tienden a cor-

relacionar significativamente con la Falta de atención, la Hiperactividad y/o la Conducta disocial en adolescentes normales. Se obtuvo, así por ejemplo, que el dogmatismo de los progenitores, en línea con las observaciones de los profesores, permite que se observe puntuaciones alta en hiperactividad tanto en casa como en (dándose el mismo signo y misma importancia para  $p < 0,001$ ) en el aula.

Por otro lado, si damos mayor credibilidad a los profesores, por su independencia a la hora de informar, encontramos algunos resultados muy descatales. En el análisis representado en el cuadro 2 tratamos de ver la correlación existente entre los estilos educativos parentales. Por procedimiento se realizó por separado el pase de cuestionario del padre y el de la madre. Luego se hicieron correlacionar sus inventarios de conductas (Atención, Hiperactividad, y Conducta disocial). Esto es lo que nos garantiza que las apreciaciones sobre las conductas observables son totalmente independientes y que por tanto fortalecen la posibilidad de generalizar estas conclusiones. No obstante, siempre estaremos receptivos que desde otros estudios seamos adecuadamente contestados.

## Referencias

- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ª ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-Revised*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders-IV-TR*. Washington, DC: Author. (Trad. Español: 2002).
- Bradley, H. y Rock, S.L. (1985). The HOME Inventory : Its Relation to School Failure and Development of an Elementary-Age Version. En W.K. Frankenburg, R.N. Emde, y J.W. (Eds.), *Early Identification of Children at Risk: An International Perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Bradley, R., y Cladwell, B. (1978). Screening the Environment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, 114-130.
- Bradley, R., y Cladwell, B. (1978). The relation of infant's home environments to achievement test performance in first grade : A follow-up study. *Child Development*, 55, 516-524.
- Campbell, S.L. (1984). Research Issues in Clinical Child Psychology. En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research Methods in Clinical Psychology*. Nueva York: Pergamon Press.
- García Medina, P., y Figueroa López, J.A. (1994) *Entorno físico y variables que intervienen en el proceso de adaptación y aprendizaje de los adolescentes*. (MIMEO). Organismo: Consejería de Educación. Gobierno de Canarias. La Laguna: PETP.
- García-Medina, P. y Galascio Sánchez, M.(2002). *Personalidad y valores : Relación con el consumo de sustancias Tóxicas*. Trabajo de Investigación. La Laguna : PETP.
- Green, C., y Chee, K. (1994). Understanding ADHD. Australia. Transworld. Traducción española. *El niño muy movido o despistado*. Medici. 2000.
- Miranda, A y Santamaría, M. (1986). *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Ross, A.O. (1980). *Psychological disorders of children: A behavioral approach to theory, research and therapy* (Caps. 1 y 2). (2ªEd.). Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York : Brunner/Mazel.
- Werner, E.E., Bierman, J.M., y French, F.E. (1971) *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Artículo recibido: 16/11/2008

Revisión recibida: 28/12/2008

Aceptado: 31/01/2009