



# Revista Latinoamericana de Psicología

www.elsevier.es/rlp



## ORIGINAL

## Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes

M.<sup>a</sup> Cruz García-Linares<sup>a</sup>, Ana Teresa García-Moral<sup>b</sup> y Pedro Félix Casanova-Arias<sup>a,\*</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Jaén, España

<sup>b</sup> Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, España

Recibido el 19 de marzo de 2012; aceptado el 19 de mayo de 2014

### PALABRAS CLAVE

Prácticas parentales;  
Agresividad;  
Adolescencia

### Resumen

Este trabajo examina la influencia de las prácticas educativas paternas en el comportamiento agresivo durante la última etapa de la educación primaria y primer ciclo de educación secundaria, así como la concordancia entre distintas medidas de agresividad en un grupo de 326 chicos y chicas con edades entre los 10 y los 16 años de un conjunto de colegios e institutos de la provincia de Jaén (España). Las prácticas educativas analizadas son el afecto/rechazo de los padres y tres formas de disciplina: inductiva, rígida e indulgente; mientras que la agresividad es evaluada por tres informantes distintos: los propios adolescentes, sus compañeros y sus profesores. Los resultados del estudio indican que las variables que mejor predicen la agresividad son las prácticas educativas negativas como la crítica-rechazo y los modos de disciplina rígido e indulgente. También se encuentran altos niveles de acuerdo en comportamiento agresivo entre distintos informantes, especialmente entre profesor/a y compañeros/as de clase. Copyright © 2012, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

### KEYWORDS

Parental Practices;  
Aggressiveness;  
Adolescence

### Parents' educational practices that predict aggressiveness evaluated by different informants

### Abstract

This paper analyzes the influence of parents' educational practices on aggressive behavior during the last phase of primary education and the first cycle of secondary education, as well as the agreement between different measures of aggressiveness in a group of 326 male and female students aged 10 to 16 from a number of schools and high schools in Jaen (Spain). Educational practices analysed include affection/rejection by parents and

\*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: pfcasano@ujaen.es (P.F. Casanova-Arias).

three types of discipline-inductive, strict and indulgent. Aggressiveness in turn has been assessed from three tell-tale ways: the adolescent, their classmates and their teacher. The results of the study indicate that aggressiveness is better predicted by negative educational practices such as critique-rejection and rigid and indulgent discipline approaches. High levels of agreement are also found in aggressive behavior between different informants especially teacher and classmates.

Copyright © 2012, Konrad Lorenz University Foundation. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY-NC ND Licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

La agresividad en los adolescentes es un fenómeno complejo que para su correcta comprensión requiere la consideración de variables relativas al individuo, pero también de variables educativas, culturales y sociales. En las últimas décadas ha proliferado la investigación destinada al análisis de cómo la calidad de las relaciones familiares se asocia con los problemas de ajuste de los adolescentes, tales como la agresividad (Ang, 2006; Galambos, Barker, & Almeida, 2003; Kapi, Veltsista, Kavadias, Lekea, & Bakoula, 2007; Muris, Meesters, & van den Berg, 2003; Nishikawa, Sundbom, & Hägglöf, 2010). Entre las variables familiares cabe destacar la importancia de las prácticas educativas paternas, entendidas como una serie de conductas que caracterizan la relación de los padres con sus hijos en función de la situación presente en cada momento (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997).

Entre estas prácticas educativas se ha señalado la importancia de dos dimensiones fundamentales: en primer lugar, el afecto, entendido como responsividad, apoyo o atención que manifiestan los padres ante las necesidades de los hijos y, en segundo lugar, el control o la supervisión que intenta favorecer un comportamiento apropiado en los hijos (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1981; Musitu & García, 2004). La conceptualización del afecto y del rechazo parental, entendido como su polo opuesto, ha producido mayor coincidencia entre los distintos autores. Por su parte, la dimensión referida al control ha presentado mayor discrepancia en su conceptualización. Un aspecto relevante de la dimensión de control incluye una diversidad de estrategias disciplinarias dirigidas a la corrección o evitación de un comportamiento inapropiado, así como al favorecimiento de la obediencia. Hoffman y Saltzstein (1967) proponen tres tipos de disciplina parental: la afirmación de poder que designa aquellas prácticas en las que los padres tratan de controlar la conducta de sus hijos a través del uso de la fuerza o del control sobre los recursos y privilegios de estos y que incluyen todo tipo de castigos y amenazas de castigo; la retirada de amor que hace referencia a las prácticas parentales que tratan de controlar la conducta de los hijos a través de la retirada del afecto, y la inducción, que incluye aquellas prácticas que tratan de hacer ver al hijo las consecuencias dolorosas de su conducta en otras personas. Según este autor, mientras que los dos primeros tipos de disciplina correlacionan negativamente con la madurez moral, la disciplina inductiva la favorece (Hoffman, 1994).

En 1971, Baumrind distinguió tres estilos de padres (autoritario, autoritativo y permisivo), cada uno de los cuales se caracteriza por diferentes estrategias para ejercer la disci-

plina: una disciplina coercitiva que establece una serie de normas rígidas de conducta, enfatizando la obediencia y utilizando estrategias punitivas; una disciplina inductiva que promueve estrategias más racionales e interactivas para guiar el comportamiento, basada en el razonamiento como medio para explicar las reglas y la explicación del impacto de las conductas de cada uno en los demás, y una disciplina indulgente que fomenta la participación del niño en la creación de las reglas, sin emplear estrategias punitivas y con gran tolerancia frente al comportamiento inadecuado.

Las técnicas más aversivas de disciplina punitiva, entre las que se encuentra el uso del castigo físico, han sido ampliamente estudiadas y relacionadas con consecuencias negativas para el desarrollo de los hijos (Day, Peterson, & McCracken, 1998; Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Gershoff, 2002; Grusec & Goodnow, 1994; Russell, A. & Russell, 1996). Por el contrario, las estrategias de disciplina inductiva han recibido menos atención a pesar de ser considerada la forma más adecuada de corregir y evitar el comportamiento indeseado del menor y la que tiene un impacto más positivo a corto y largo plazo (Grusec & Goodnow, 1994). Esta escasa atención resulta más notable en determinadas etapas evolutivas. Así, como señalan Calvete, Gámez-Guadix y Orue (2010), son escasos los trabajos sobre los distintos métodos de disciplina en diferentes momentos de la adolescencia y la preadolescencia.

En relación con la agresividad, se ha manifestado una relación directa y positiva entre prácticas que fomentan el afecto y la comunicación entre padres e hijos con una menor incidencia de comportamientos agresivos (Muris et al., 2003). Así, aquellas familias cuyo estilo educativo se caracteriza por un nivel de afecto o comunicación insuficientes tienden a tener hijos con mayores tasas de comportamiento agresivo (Mestre, Samper, Nácher, Cortés, & Tur, 2004; Rothbaum & Weisz, 1994). Por otro lado, las prácticas paternas relacionadas con el rechazo y la crítica favorecen la manifestación de la agresividad en chicos y chicas durante su adolescencia (Akse, Hale III, Engels, Raaijmakers, & Meeus, 2004; Muris et al., 2003; Nishikawa et al., 2010).

En relación con la disciplina inductiva, Kerr, Lopez, Olson y Sameroff (2004) hallaron que esta forma de control se asocia con pocos problemas externalizantes de conducta. En esta misma línea, Oliva, Parra y Arranz (2008) encontraron que este tipo de disciplina favorece el ajuste social de los adolescentes y menores tasas de comportamiento agresivo en comparación con otros tipos de prácticas. Por su parte, Ruchkin, Eisemann, Hagglof y Cloninger (1998) hallan que la proporción de padres con disciplina rígida es superior

en adolescentes con problemas de conducta y delincuencia. Cuando se han comparado distintos tipos de disciplina, se obtiene que una disciplina agresiva, caracterizada por un bajo nivel de razonamiento y altos niveles de agresividad tanto física como verbal y emocional, genera conductas agresivas en los propios hijos, mientras que una disciplina menos agresiva y basada en el razonamiento no lo hace (Sheehan & Watson, 2008).

En cuanto a la disciplina indulgente, Bates, Pettit, Dodge y Ridge (1998) constatan que los hijos de padres con un estilo educativo poco restrictivo tienden a exhibir con una frecuencia superior, mayores tasas de comportamiento agresivo. Asimismo, estudios posteriores coinciden en señalar la falta de supervisión y compromiso con la crianza como factores determinantes de la conducta agresiva en los hijos (Knutson, De Garmo, & Reid, 2004; Mazefsky & Farrell, 2005).

Por tanto, parece que hay apoyo a la conclusión de que las prácticas paternas que se pueden considerar positivas (como es el caso de las demostraciones de afecto o la disciplina inductiva) fomentan el correcto desarrollo del adolescente, mientras que las prácticas paternas que pueden interpretarse como negativas (e.g., el rechazo, y las formas de disciplina indulgente o rígida) tienden a favorecer la aparición de comportamientos agresivos en los adolescentes. Asimismo, autores como Prevatt (2003) van más allá, postulando que son las prácticas negativas, más que las positivas, las que predicen en mayor medida los problemas de conducta en los niños. Esta idea es apoyada por un reciente trabajo de Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda (2012) en el que se analiza la disciplina familiar percibida por los hijos, obteniendo que los factores punitivos de la crianza como hostilidad, negligencia y permisividad se relacionan con la agresión física y verbal con independencia del sexo de los hijos.

En la investigación de las prácticas educativas paternas existe la tendencia a centrarse en la percepción de los adolescentes con el fin de obtener medidas de dichas prácticas a través de autoinformes, dado que los informes de los adolescentes son menos susceptibles a los efectos de la deseabilidad social que los cuestionarios cumplimentados por los padres (Barry, Frick, & Grafeman, 2008). En efecto, se ha comprobado que los padres tienden a exagerar determinadas dimensiones de su comportamiento que se consideran socialmente recomendables (Barnes & Farrell, 1992; Schwarz, Barton-Henry, & Pruzinsky, 1985). Asimismo, diversos estudios que han comparado los informes de padres e hijos con medidas objetivas han mostrado la superioridad de los primeros (Gonzales, Cauce, & Mason, 1996) y su mayor capacidad predictiva en diversas medidas de rendimiento académico o autoconcepto (Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, & Chen, 1990; García-Linares & Pelegrina, 2001; Paulson, 1994).

Además, para analizar la influencia de las prácticas educativas paternas en el comportamiento del adolescente, suscribimos la opinión de otros autores que señalan la importancia de tener en cuenta la percepción que los adolescentes presentan de dichas prácticas (Glasgow et al., 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Schaefer, 1965).

Por el contrario, y con respecto a la obtención de los datos relativos a la agresividad, han sido diversos los instrumentos elaborados para obtener una medida del comportamiento agresivo de los adolescentes en el contexto escolar, ya sea a través de una medida de autoinforme (Achenbach

& Edelbrock, 1987; Buss & Perry, 1992; Herrero, Estevez, & Musitu, 2006; Ortega & Mora-Merchán, 1995), cuestionarios que han de ser cumplimentados por el alumnado en relación con sus compañeros de clase (Cerezo, 2000; Cerezo & Esteban, 1992; Monks & Smith, 2006), cuestionarios que han de ser rellenados por los profesores acerca de sus alumnos (Achenbach & Edelbrock, 1986; Fernández, García, & Benítez, 2006) e información ofrecida por los padres respecto a sus hijos adolescentes (Achenbach & Edelbrock, 1983; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla, & Cano, 2007).

Una cuestión fundamental relativa a esta variedad en las fuentes de información es la determinación del grado de concordancia acerca de la evaluación que realizan las distintas personas informantes (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Gleason & Evans, 2004; Medina, Navarro, Martinena, Baños, Vicens-Vilanova, Barrantes-Vidal, & Obiols, 2007). En general, se ha constatado una falta de acuerdo entre los diversos informantes (Achenbach et al., 1987). En relación con este desacuerdo entre informantes, las discrepancias se han explicado en ocasiones por la especificidad situacional de los informantes que observan al niño en contextos diferentes (Achenbach et al., 1987). Karver (2006) afirma que dichas diferencias no se deben a problemas en la validez de los juicios aportados por las distintas fuentes, sino a percepciones distintas acerca de la información solicitada.

Otra cuestión importante en relación con el acuerdo entre informantes se refiere al grado de accesibilidad de la conducta, de tal manera que cuando estas son más fácilmente observables el acuerdo es mayor que cuando se trata de conductas menos accesibles. Esto explica por qué la correlación entre diversos informantes es más alta en comportamientos externalizantes que en el caso de los internalizantes (Salbach-Andrae, Klinkowski, Lenz, & Lehmkuhl, 2009).

Atendiendo a todo lo expuesto, nuestra investigación analiza las posibles relaciones entre las prácticas educativas paternas y el comportamiento agresivo, tratando de determinar en qué medida estas variables son predictoras de dicho comportamiento en el contexto escolar. La mayoría de modelos teóricos utilizan las dimensiones de afecto y control para analizar la socialización de los padres. Aunque en la dimensión de afecto se produce un mayor acuerdo, en cuanto a la conceptualización del control parental la discrepancia resulta mayor. En este trabajo se ha optado por una concepción multidimensional del control parental representada a través de las distintas prácticas educativas disciplinarias, siguiendo el modelo de Hoffman (Hoffman & Saltzstein, 1967). En concreto, se diferencian tres tipos de disciplina: inductiva, rígida e indulgente.

En esta investigación se ha elegido la transición de la etapa final de educación primaria a la etapa inicial de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por resultar un momento de cambio especialmente conflictivo en el que la agresividad puede manifestarse en mayor medida (Pulido, Martín, & Lucas, 2011). Aunque no están claros los cambios en la agresividad durante el período adolescente, algunas investigaciones han propuesto una trayectoria curvilínea, de tal forma que se produce un incremento de agresividad entre los 10 y los 12 años, que posteriormente disminuye para aumentar en torno a los 15 años (Martorell, Gonzalez, Rasal, & Estellés, 2009). Asimismo, según Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008), los niveles medios de agresividad física disminuyen entre 4.º y 6.º grados de educación primaria para aumentar a partir de 1.º de ESO.

También es un hecho constatado la existencia de diferencias en función del sexo en la agresividad manifestada por los adolescentes, siendo los chicos en general los que manifiestan mayores niveles de agresividad (Bettencourt & Miller, 1996; Coie & Dodge, 1998; Geen, 1998; Hyde, 1984; Parke & Slaby, 1983). No obstante, las diferencias en conducta agresiva entre hombres y mujeres parecen variar en función del tipo de conducta agresiva analizada (Campbell, 2006).

En definitiva, los objetivos de este trabajo son, en primer lugar, analizar las diferencias tanto en la agresividad como en las prácticas educativas que informan los adolescentes en función del sexo y del curso en el que se encuentran. Esperamos que los varones manifiesten más agresividad que las mujeres y que los estudiantes muestren mayor agresividad en los cursos en los que se produce un cambio de ciclo educativo (de 5.º de primaria a 1.º de ESO).

En segundo lugar, este estudio explora la relación entre las prácticas educativas de los padres y la agresividad que manifiestan los adolescentes; sobre esta relación se realizan varias predicciones: se producen correlaciones positivas de las prácticas que consideramos negativas (rechazo, disciplina rígida, disciplina indulgente) con la agresividad, se producen correlaciones negativas de las prácticas que consideramos positivas (afecto y disciplina inductiva) con la agresividad y las prácticas negativas predicen en mayor medida la agresividad de los adolescentes.

En tercer lugar, se pretende determinar el grado de concordancia entre las distintas medidas de agresividad en el contexto escolar en función de su emisión por parte del propio estudiante (medida de autoinforme), sus compañeros/as (sociométrico de calificaciones) y su profesor/a tutor/a. Con respecto a la agresividad, es un área en la que se espera que el índice de concordancia sea mayor por constituir un tipo de conductas salientes y fácilmente observables. El hecho de centrarnos en un solo ambiente, el escolar, también aumenta la consistencia de la conducta y, por tanto, podría aumentar el acuerdo entre informantes.

En relación con las fuentes de información, la mayoría de los estudios sobre el acuerdo entre informantes se han centrado, bien en la diada padres-hijos a la hora de informar sobre síntomas psicopatológicos (e.g., Wahl & Metzner, 2012), bien en la relación entre padres y profesores (e.g., Angulo, Jané, Bonillo, Viñas, Corcoll-Champredonde, Gonzales, & Carbonés, 2010). Pocas investigaciones incluyen a los compañeros como fuente de información en el contexto escolar (Gerbino, Caprana, & Caprana, 2006; Samper, Aparici, & Mestre, 2006; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar, & Infante, 2002), lo que constituye una novedad considerable de nuestro estudio.

## Método

### Participantes

En esta investigación participaron 326 estudiantes con edades entre los 10 y los 16 años ( $M = 12.23$ ,  $DT = 1.37$ ) distribuidos entre el tercer ciclo de educación primaria y el primer ciclo de ESO de distintos centros educativos públicos y concertados de la provincia de Jaén (España). Del total de participantes, 178 eran chicos y 148 eran chicas. Por lo que respecta a la variable

curso, 71 cursaban 5.º de primaria, 81 cursaban 6.º de primaria, 109 cursaban 1.º de ESO y 65 cursaban 2.º de ESO.

Con relación a la localidad en la que estaba ubicado el centro educativo, 52 estudiantes procedían de localidades con una población superior a los 10000 habitantes, por tanto, se trata de una población urbana, y 274 estudiantes cursaban sus estudios en localidades con una población inferior a los 10000 habitantes, es decir, poblaciones rurales. Respecto a la nacionalidad, 22 participantes (el 6.75% del total) tenían una nacionalidad distinta de la española, siendo los países mayoritarios de procedencia de la zona del norte de África y del sur de América.

Asimismo, participaron 13 profesores-tutores que evaluaron la conducta agresiva de cada uno de los alumnos que componen su tutoría, de tal modo que cada participante cuenta con la evaluación de su conducta agresiva por parte de su profesor y de cada uno de sus compañeros de clase, así como con una medida de autoinforme.

## Instrumentos

### Cuestionario de agresión de Buss y Perry

Esta medida de autoinforme de Buss y Perry (1992) está compuesta por 29 ítems que hacen referencia a conductas y sentimientos agresivos codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos (desde 1: *completamente falso para mí*, hasta 5: *completamente verdadero para mí*). Las cuatro dimensiones que evalúa el cuestionario de agresión son: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. La consistencia interna de las distintas subescalas de la versión original del cuestionario oscilaba entre 0.72 y 0.85. El análisis realizado con la muestra de este trabajo muestra los siguientes valores: agresión física ( $\alpha = 0.76$ ), agresión verbal ( $\alpha = 0.54$ ), ira ( $\alpha = 0.65$ ) y hostilidad ( $\alpha = 0.74$ ).

### Sociométrico de calificaciones

La técnica sociométrica utilizada en este estudio tiene un formato denominado de calificaciones o de lista de clase que consiste en que cada uno de los miembros de la clase evalúa al resto de sus compañeros y compañeras respecto a una serie de criterios; en el caso de esta investigación, comportamientos agresivos. La ventaja de esta técnica consiste en que cada alumno de la clase califica y recibe calificaciones de todos sus compañeros y la fiabilidad test-retest es superior a la obtenida mediante el procedimiento de nominaciones (Trianes, De la Morena, & Sánchez, 1996). Debido a que el número de nominaciones que cada miembro de la clase recibe de sus compañeros varía en función del número total de compañeros que forman parte de su clase, se ha calculado para cada participante la media aritmética del total de calificaciones recibidas por parte de sus compañeros de clase. Esta puntuación puede ser interpretada como el índice de agresividad de un alumno percibida por parte de sus compañeros.

Los cuatro ítems a los que debe contestar cada participante con relación a sus compañeros de clase son: molestar a los demás compañeros, empezar peleas, enfurecerse con facilidad y, por último, pegar, empujar y dar patadas. Cada uno de los ítems es contestado por los distintos participantes en relación con todos sus compañeros mediante una escala de 0 a 2 (0: *no*, 1: *a veces*, 2: *frecuentemente*). En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, el análisis realizado con la muestra participante en esta investigación arroja un  $\alpha = 0.97$ .

### Teacher Report Form

Achenbach y Edelbrock (1983, 1986, 1987) elaboraron un conjunto de escalas de alteraciones conductuales con tres versiones que son complementarias entre sí. El TRF es un instrumento estandarizado dirigido a los maestros que pretende evaluar los problemas de conducta que ha manifestado el niño en los dos meses anteriores al momento de la evaluación. Está compuesto por un listado de 118 conductas problemáticas cada una de las cuales se clasifica en una escala de tres niveles: 0 ("no cierto"), 1 ("algo o a veces cierto") y 2 ("muy cierto o muy a menudo cierto"). En esta investigación se aplica una traducción de la versión destinada al profesorado que incluye únicamente los diecisiete ítems de la subescala de comportamientos agresivos, que a su vez forma parte de la escala externalizante. Este instrumento ha sido utilizado en estudios previos con muestra española (Arruabarrena & De Paul, 2002; Sineiro, Juanatey, Iglesias, & Lodeiro, 2000). En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, el análisis realizado con la muestra participante en esta investigación arroja un  $\alpha = 0.96$ .

### Escala de afecto y escala de normas y exigencias

Estas escalas son obra de Bersabé, Fuentes, & Motrico, 2001 y Fuentes, Motrico, & Bersabé, 1999, respectivamente. En este estudio se aplica la versión para hijos (de ambas escalas, en las que se solicita a los participantes que indiquen su respuesta a cada ítem en una escala tipo Likert de cinco puntos (1: *nunca*, 2: *pocas veces*; 3: *algunas veces*; 4: *a menudo*; 5: *siempre*) en función del grado en que el estudiante percibe en cada uno de sus progenitores la manifestación de determinados comportamientos. La escala de afecto está constituida por dos dimensiones (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y la escala de normas y exigencias está formada por tres dimensiones (disciplina inductiva, disciplina rígida y disciplina indulgente). Una mayor puntuación en cada dimensión se corresponde con una percepción más elevada en dicha dimensión.

El análisis de la consistencia interna realizado a partir de la muestra participante muestra valores elevados en las cinco dimensiones: afecto-comunicación ( $\alpha = 0.73$ ), crítica-rechazo ( $\alpha = 0.93$ ), disciplina inductiva ( $\alpha = 0.91$ ), disciplina rígida ( $\alpha = 0.88$ ) y disciplina indulgente ( $\alpha = 0.88$ ). Estos valores son similares a los obtenidos por las autoras del cuestionario. En la escala original, los valores de consistencia interna en las distintas dimensiones, y respectivamente para padre y madre, son: afecto-comunicación ( $\alpha = 0.90$ ,  $\alpha = 0.87$ ), crítica-rechazo ( $\alpha = 0.83$ ,  $\alpha = 0.81$ ), disciplina inductiva ( $\alpha = 0.85$ ,  $\alpha = 0.80$ ), disciplina rígida ( $\alpha = 0.73$ ,  $\alpha = 0.72$ ) y disciplina indulgente ( $\alpha = 0.60$ ,  $\alpha = 0.64$ ).

### Procedimiento

Para entrar en contacto con el alumnado objeto de interés, se realizó una entrevista inicial con el orientador del centro y/o con el director presentándole un breve resumen del proyecto de la investigación: objeto de estudio, tiempo requerido de aplicación y finalidad. Habiendo obtenido la aceptación por parte del equipo directivo de aquellos centros que decidían participar en el proyecto, se procedía a la presentación del mismo al Consejo Escolar solicitando su aprobación para colaborar en este estudio dado que está compuesto por

miembros de toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado) y actúa en representación de todos ellos.

No obstante, en algunos centros educativos se consideró necesario informar a cada una de las familias cuyos hijos iban a participar en la investigación para solicitar su aprobación. Por ello, decidimos recurrir a un procedimiento de consentimiento pasivo (Milevsky, Schlechter, Netter, & Keehn, 2007), consistente en el envío de información acerca del estudio y el ofrecimiento de la posibilidad de rechazar participar en este; para ello, debían hacer llegar a través de su hijo su negativa a participar en el proyecto. En caso de que el orientador no recibiera esta comunicación, se entendía que aceptaban que su hijo participara cumplimentando los cuestionarios.

Al rellenarlos, se solicitaba a los participantes que indicaran su edad, sexo, nacionalidad, curso y centro educativo, facilitándoles un código de identificación, solo conocido por la persona investigadora, que garantizaba el anonimato de las respuestas del alumnado participante. Mientras los estudiantes cumplimentaban los cuestionarios, se solicitaba la colaboración de su profesor-tutor para que cumplimentara el cuestionario correspondiente, lo cual permitía la resolución de posibles dudas tanto del alumnado como del profesorado.

Con el objetivo de controlar variables extrañas que pudieran amenazar la validez de la investigación se tomaron una serie de precauciones tales como la aplicación de las pruebas en una única sesión en el aula habitual del grupo, la explicación de las instrucciones y resolución de dudas por una única persona y el contrabalanceo en el orden de aplicación de las pruebas.

Por último, se eliminaron del análisis los datos de 17 participantes cuyos cuestionarios presentaban datos defectuosos, eran contestados al azar o tenían una baja consistencia de respuesta, detectados a través del análisis de las respuestas a determinados ítems que miden una misma característica y eran contestados por algunos participantes de un modo contradictorio.

### Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos obtenidos ha consistido en el cálculo de la *t* de Student para muestras independientes (con el objetivo de determinar las diferencias en función del sexo, nacionalidad y tamaño de la localidad), realización del análisis de la varianza de un factor para determinar las diferencias en función del curso, análisis de correlación (para conocer el grado de asociación entre las variables de agresividad y las prácticas educativas paternas, así como entre las distintas medidas de agresividad analizadas) y análisis de regresión por pasos sucesivos (con el fin de determinar la capacidad predictiva de las prácticas educativas paternas y el sexo y curso de los estudiantes respecto a su agresividad). Para dichos análisis, se ha empleado el paquete estadístico SPSS versión 15.0.

### Resultados

En la tabla 1 podemos observar los estadísticos descriptivos (media aritmética, rango y desviación típica) de las distin-

**Tabla 1** Estadísticos descriptivos: media, desviación típica y rango de las variables de este estudio

Variable	M	DT	Rango
Agresión física	2.37	0.80	1-5
Agresión verbal	2.42	0.72	1-5
Hostilidad	2.65	0.77	1-5
Ira	2.52	0.72	1-5
Sociométrico	0.46	0.41	0-2
<i>Teacher Report Form</i>	0.36	0.46	0-2
Afecto	3.98	0.79	1-5
Rechazo	2.09	0.95	1-5
Disciplina inductiva	3.86	0.49	1-5
Disciplina rígida	2.78	0.36	1-5
Disciplina indulgente	2.13	1.27	1-5

DT: desviación típica; M: media.

tas medidas de agresividad y de las prácticas educativas paternas utilizadas en este estudio.

La comparación de las puntuaciones en las variables estudiadas en función de las variables personales incluidas en la investigación, como es el caso del sexo, nacionalidad, curso de los participantes, y el carácter rural/urbano de la localidad del centro educativo, evidencia diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y del curso, tal como se muestra en la tabla 2.

Con relación al sexo de los participantes, el análisis a través de t de Student para muestras independientes evidencia puntuaciones significativamente mayores en el caso de los chicos respecto a las chicas en la dimensión de agresión física del cuestionario de agresión, en el informe aportado por el profesor y por los compañeros de clase, así como en dos dimensiones de las prácticas paternas: rechazo y disciplina rígida.

**Tabla 2** Resultados de las comparaciones por sexo y curso

Variable	Sexo	N	Media	DT	gl	t	p	Curso	N	Media	DT	gl	F	P
Agresión física	Chico	153	2.61	0.86	274.06	6.15	0.00	5.º	67	2.42	0.84	3.279	8.50	0.00
	Chica	130	2.07	0.62				6.º	77	2.10	0.71			
Agresión verbal	Chico	153	2.51	0.74	281	2.24	0.03	1.º	88	2.67	0.77	3.279	4.99	0.00
	Chica	130	2.32	0.67				2.º	51	2.18	0.76			
Hostilidad	Chico	153	2.72	0.78	281	1.68	0.09	5.º	67	2.64	0.77	3.279	4.72	0.00
	Chica	130	2.56	0.75				6.º	77	2.25	0.70			
Ira	Chico	153	2.53	0.72	281	0.21	0.83	1.º	88	2.50	0.61	3.279	8.03	0.00
	Chica	130	2.51	0.71				2.º	51	2.26	0.75			
Sociométrico	Chico	178	0.57	0.47	302.30	5.63	0.00	5.º	67	2.86	0.81	3.279	4.72	0.00
	Chica	148	0.33	0.29				6.º	77	2.69	0.77			
<i>Teacher Report Form</i>	Chico	177	0.45	0.51	312.66	4.17	0.00	1.º	88	2.62	0.71	3.279	4.72	0.00
	Chica	147	0.25	0.36				2.º	51	2.34	0.71			
Afecto	Chico	153	4.31	0.63	276	-.76	0.45	5.º	67	2.79	0.72	3.279	8.03	0.00
	Chica	125	4.37	0.55				6.º	77	2.28	0.65			
Rechazo	Chico	153	2.16	0.37	275.52	4.11	0.00	1.º	88	2.62	0.72	3.279	8.03	0.00
	Chica	125	1.99	0.29				2.º	51	2.37	0.68			
Disciplina inductiva	Chico	152	4.18	0.69	274.70	-.20	0.84	5.º	71	0.64	0.44	3.322	8.42	0.00
	Chica	125	4.19	0.55				6.º	81	0.37	0.39			
Disciplina rígida	Chico	152	2.81	0.69	274.78	3.35	0.00	1.º	109	0.50	0.42	3.320	14.51	0.00
	Chica	125	2.56	0.58				2.º	65	0.34	0.32			
Disciplina indulgente	Chico	152	2.12	0.57	275	1.49	0.14	5.º	71	0.59	0.45	3.320	14.51	0.00
	Chica	125	2.03	0.46				6.º	81	0.18	0.33			

DT: desviación típica; M: media; t: t de Student.

Por lo que respecta al curso de los participantes, el análisis realizado mediante análisis de la varianza de un factor muestra diferencias significativas en todas las prácticas educativas analizadas: afecto, rechazo, disciplina inductiva, disciplina rígida y disciplina indulgente, así como en las cuatro dimensiones del cuestionario de agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

El análisis de las comparaciones *a posteriori* indica que en las dimensiones de afecto y disciplina inductiva los alumnos de 5.º y 6.º de primaria obtienen mayores puntuaciones que los de 1.º y 2.º de ESO ( $p = 0.000$ ). En cuanto a disciplina rígida, el menor nivel se produce en 6.º de primaria en relación con 5.º ( $p = 0.001$ ), con 1.º ( $p = 0.009$ ) y con 2.º de ESO ( $p = 0.008$ ). En disciplina indulgente hay una disminución en 2.º con respecto a 1.º de ESO ( $p = 0.038$ ). En la dimensión de rechazo, los mayores niveles se producen en 5.º con respecto a 6.º y 2.º de ESO ( $p = 0.026$  y  $p = 0.013$ ) y en 1.º de ESO en comparación con 2.º de ESO ( $p = 0.033$ ).

En cuanto a las dimensiones de agresividad, en agresividad física, agresividad verbal e ira, el patrón es muy semejante: comienza con mayores niveles en 5.º curso, disminuye en 6.º, aumenta en 1.º de ESO y vuelve a disminuir en 2.º de ESO. Por último, en la dimensión de hostilidad, la única diferencia significativa reside en 5.º, donde se produce el mayor nivel, y en 2.º de ESO, grupo en el que se registra el menor nivel de hostilidad ( $p = 0.001$ ). El resto de diferencias no son estadísticamente significativas.

El análisis de la correlación entre las puntuaciones obtenidas en las diferentes medidas de agresividad y las dimensiones de las prácticas paternas se muestra en la tabla 3. De esta tabla cabe destacar que las prácticas educativas que muestran menos correlaciones significativas con las medidas de agresividad son el afecto (en relación con agresión física y TRF) y la disciplina inductiva (en relación con hostilidad y evaluación de compañeros). El resto de las prácticas (rechazo, disciplina rígida y disciplina indulgente) sí que muestran coeficientes de correlación estadísticamente significativos con todas las medidas de agresividad, excepto la disciplina indulgente respecto a la hostilidad. No obstante, también es destacable el hecho de que aun siendo niveles estadísticamente significativos no son valores elevados de correlación dado que el valor más alto es 0.45.

Los resultados del análisis de regresión para determinar la capacidad predictiva de las prácticas educativas paternas y el sexo y curso de los estudiantes con relación a la agresividad de los adolescentes se pueden observar en la tabla 4. Los datos evidencian que si bien el valor predictivo de las prácticas educativas paternas varía en función de la fuente emisora de la medida de agresividad y de la dimensión analizada, el rechazo es una variable predictiva de la agresividad adolescente en todas las dimensiones de la medida de autoinforme y la agresividad evaluada por el profesor-tutor; la única excepción es la evaluación aportada por los compañeros de clase.

De manera similar ocurre en el caso de las modalidades de disciplina menos adecuadas (disciplina rígida y disciplina indulgente), ya que predicen la agresión física, la ira y la agresividad evaluada tanto por compañeros como por el profesor-tutor. Por su parte, la variable afecto solo aparece como predictora en el caso de la ira con una relación inver-

**Tabla 3** Correlaciones entre las medidas de agresividad y las dimensiones de las prácticas educativas paternas

	Agresión física	Agresión verbal	Hostilidad	Ira	Sociométrico	Teacher Report Form	Afecto	Rechazo	Disciplina inductiva	Disciplina rígida	Disciplina indulgente
Agresión física	1										
Agresión verbal	0.46**	1									
Hostilidad	0.26**	0.31**	1								
Ira	0.46**	0.58**	0.41**	1							
Sociométrico	0.54**	0.32**	0.19**	0.36**	1						
Teacher Report Form	0.37**	0.24**	0.34**	0.14*	0.79**	1					
Afecto	-0.17**	-0.06	0.08	-0.07	-0.02	-0.40**	1				
Rechazo	0.39**	0.34**	0.22**	0.33**	0.40**	0.37**	-0.26**	1			
Disciplina inductiva	0.00	0.10	0.21**	0.11	0.12*	0.09	0.66**	-0.16*	1		
Disciplina rígida	0.40**	0.28**	0.16**	0.31**	0.45**	0.43**	-0.12*	0.51**	0.05	1	
Disciplina indulgente	0.28**	0.12*	0.07	0.13*	0.25**	0.25**	-0.07	0.15*	-0.07	-0.03	1

\* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$



**Tabla 4** Análisis de regresión de prácticas paternas y comportamiento agresivo escolar

Variable/Variable predictora	R <sup>2</sup>	F	B
<i>Agresión física</i>	0.32	25.43**	
Rechazo			.17**
Sexo			-.22**
Disciplina rígida			.27**
Disciplina indulgente			.23**
Curso			-.11*
<i>Agresión verbal</i>	0.15	15.94**	
Rechazo			.36**
Disciplina inductiva			.22**
Curso			-.15*
<i>Ira</i>	0.168	11.60**	
Rechazo			.20**
Disciplina rígida			.19**
Disciplina inductiva			.26**
Afecto			-.17**
Disciplina indulgente			.12*
<i>Hostilidad</i>	0.10	15.03**	
Rechazo			.25**
Disciplina inductiva			.24**
<i>Sociométrico</i>	0.33	27.65**	
Disciplina rígida			.37**
Disciplina indulgente			.24**
Curso			.17**
Sexo			-.13*
<i>TRF (informe tutor)</i>	0.268	26.11**	
Disciplina rígida			.34**
Disciplina indulgente			.24**
Rechazo			.18**
Disciplina inductiva			.12*

\* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$ 

sa, mientras que la disciplina inductiva aparece como predictora de agresión verbal, hostilidad, ira y en la agresividad evaluada por los profesores pero con una relación positiva. Es de destacar también el papel que tiene el sexo como variable predictora de la agresividad física y la agresividad evaluada por compañeros, así como el curso, que predice en sentido inverso la agresividad física, la verbal y la evaluada por compañeros.

Finalmente, este apartado de resultados concluye con el análisis de correlación entre las distintas medidas de agresividad utilizadas a fin de determinar el grado de concordancia entre los distintos informantes (tabla 3). Como se puede observar, los valores de la correlación entre las distintas medidas de agresividad son significativos en todos los casos; es relevante enfatizar que el valor más alto de la correlación se aproxima a 0.8 en el caso de las puntuaciones obtenidas a través del cuestionario sociométrico y el cuestionario aportado por los profesores, es decir, las medidas que más correlacionan son las aportadas por personas distintas del propio estudiante.

## Discusión

Este trabajo se plantea con un triple objetivo: comparar los niveles de agresividad de los/as participantes en función de su sexo y su edad, analizar las relaciones entre determinadas prácticas educativas de los padres y la manifestación de comportamientos agresivos de los adolescentes en el contexto escolar y establecer el grado de concordancia entre las medidas de agresividad aportadas por distintos informantes (participantes, compañeros/as de clase y tutor/a).

La comparación en función de variables personales arroja que, en cuanto a las dimensiones de la agresividad, los chicos tienden a mostrar un mayor índice de agresividad física y verbal que sus compañeras; asimismo, son percibidos por su tutor y compañeros de clase como más agresivos que las chicas, mientras que no se producen diferencias en el resto de las dimensiones. Estos resultados coinciden con los obtenidos en la mayoría de los estudios (Joussemet, Edward, Barker, Côté, Nagin, Zoccolillo, & Tremblay, 2008; Moffitt, Caspi, Rutter, & Silva, 2001; Tremblay, 2000).

Por otra parte, las diferencias encontradas en función del sexo con relación a las prácticas educativas paternas muestran que los varones perciben a sus padres más negativamente que las chicas ya que, según ellos, muestran más rechazo, y son educadores más estrictos. Estos resultados también son concurrentes con los obtenidos en investigaciones anteriores (Fuentes, Motrico, & Bersabé, 2001; McKee, Roland, Coffelt, Olson, Forehand, Massari, Zens, 2007; Russel, Hart, Robinson, & Olsen, 2003) y nos llevan a preguntarnos si esta rigidez percibida en la disciplina puede ser, a su vez, el efecto de un mayor grado de agresividad en chicos respecto a chicas, puesto que las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales. La afirmación que expresa que la mayor agresividad en los varones con respecto a las mujeres esta modulada por los estilos de crianza de los padres viene siendo mantenida desde hace algunos años por diversos autores (Carlo, Raffaelli, Laible, & Meyer, 1999).

En relación con la manifestación de las prácticas paternas a través de los distintos cursos, las prácticas positivas (afecto y disciplina inductiva) son las que presentan mayores niveles, sobre todo en primaria, aunque en ESO tienden a disminuir; mientras que las prácticas negativas de rechazo y disciplina indulgente son las que presentan niveles más bajos y experimentan cambios menos acusados a través de los cursos. La disciplina rígida ocupa una posición intermedia y se produce un aumento con el cambio de etapa educativa de primaria a ESO. Así pues, los alumnos de educación primaria perciben a sus padres de forma más positiva, es decir, mostrando mayor afecto y disciplina inductiva que los alumnos de ESO, lo cual apoya la idea de que a medida que aumenta la edad, las prácticas positivas de los padres disminuyen. Coincidiendo con estos resultados, el estudio de Fuentes et al., (2001) concluye que los chicos de mayor edad perciben el comportamiento de sus padres de modo más negativo que los de menor edad.

Este resultado puede explicarse teniendo en cuenta que a medida que aumenta la edad de los hijos, se incrementa su deseo de autonomía y de obtener cierta simetría en sus relaciones familiares, esto puede ser interpretado por los



padres como cierta pérdida de control, recurriendo a técnicas más controladoras como la imposición frente a la reflexión y el diálogo que se emplea en edades más tempranas (Palacios, 1999). Los intentos de control que aún mantienen los padres provocan que los hijos se sientan menos queridos, más rechazados y criticados (Fuentes et al., 2001).

En relación con la manifestación de la agresividad a través de los cursos, en 6.º de primaria disminuyen los niveles de agresividad con respecto a 5.º curso, pero en 1.º de ESO vuelve a aumentar la agresividad física y verbal y la ira con respecto al final de la educación primaria. Por tanto, comprobamos ese cambio de tendencia (de una disminución que se produce de 5.º a 6.º se pasa a un incremento en 1.º de ESO) que supone el cambio de etapa de la educación primaria a la educación secundaria. Este mismo resultado es obtenido a través del análisis de los expedientes disciplinarios que se lleva a cabo en el estudio realizado por Félix, Soriano y Godoy (2009). Según estos autores, las edades comprendidas entre los 12 y 14 años, es decir, el primer ciclo de ESO, alcanzan casi el 45% de todas las incidencias que se producen en la enseñanza obligatoria y muestran la adolescencia temprana como un período de mayor riesgo.

Así pues, se observa un paralelismo entre la disminución de las prácticas positivas (afecto y disciplina inductiva) y el aumento de las prácticas negativas (rechazo y disciplina rígida) en el primer curso de la enseñanza secundaria obligatoria, coincidiendo con el cambio de etapa educativa, y un aumento del nivel de agresividad física, agresividad verbal e ira, en ese mismo momento, tal y como se había propuesto en el ámbito de las hipótesis.

Respecto a la capacidad predictiva de las prácticas paternas consideradas globalmente en relación con la agresividad, los datos obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que un porcentaje considerable de la varianza de las medidas de agresividad puede explicarse a partir de las prácticas paternas puesto que dan cuenta entre el 10 y el 30% de la varianza. La medida de agresividad explicada en un mayor porcentaje (30%) resulta ser la informada por los compañeros y a continuación, en un porcentaje muy similar, la agresión informada por el profesor y la agresividad física autoinformada. Por tanto, el valor predictivo de estas variables es alto y supone un apoyo importante para profundizar en el estudio de su influencia. Además, es interesante el papel que tienen el sexo y el curso como covariables predictoras en el caso de la agresión física, la evaluación de la agresividad realizada por compañeros de clase, y en el caso de la agresión verbal, exclusivamente el curso.

Si analizamos la capacidad predictiva de las distintas dimensiones de las prácticas educativas paternas respecto a la manifestación de comportamientos agresivos, se encuentra que las prácticas negativas como la crítica-rechazo y las formas de disciplina rígida e indulgente permiten predecir en mayor medida la agresividad de los adolescentes en la línea de los resultados precedentes (Muris et al., 2003; Oliva & Parra, 2004; Prevatt, 2003), confirmando la hipótesis que se formuló en este estudio.

Con respecto a la medida de autoinforme, el rechazo aparece como predictor en las cuatro dimensiones evaluadas y se diferencian las variables restantes según la dimensión. Sin

embargo, como podemos observar, las variables que predicen el comportamiento agresivo coinciden plenamente si comparamos la información de los compañeros, la del profesor y la dimensión de agresión física del autoinforme, dimensión que resulta más coincidente con la información que se ha pedido tanto a los compañeros como al profesor.

Hay que señalar, no obstante, un resultado sorprendente: la aparición de la disciplina inductiva en agresión verbal, ira y hostilidad, así como en el informe del profesor en los análisis de regresión. Un resultado similar se obtuvo en otra investigación (García-Linares, Cerezo, De la Torre, Carpio, & Casanova, 2011) en la que se emplea el mismo instrumento de medición de la disciplina inductiva. En este último estudio, la disciplina inductiva de la madre predice los problemas internalizantes de las chicas mientras que, en la presente investigación, las dimensiones de la conducta agresiva donde aparece la disciplina inductiva como predictor se relacionan con la agresión verbal y con dimensiones emocionales (ira y hostilidad) más propias de las chicas frente a los chicos. Se pueden asociar estos resultados con los encontrados por Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López (2008) en relación con la culpa.

Según estos autores, las características de la madre se asocian con la experimentación de culpa en las niñas, mientras en los niños no se produce esta asociación entre variables familiares y culpa. Esto podría hacer suponer que el hecho de insistir en explicar las razones del buen comportamiento y las consecuencias del mal comportamiento puede resultar en ocasiones contraproducente, incluso inducir cierta culpabilidad en los adolescentes, y promueve problemas especialmente en las chicas.

Esta propuesta habría que comprobarla, pero en cualquier caso, revela la necesidad de seguir profundizando en el análisis de las distintas formas de disciplina y sus repercusiones en el ajuste de los hijos específicamente en la etapa adolescente, de tal manera que obtengamos una delimitación de las estrategias más adecuadas para supervisar la conducta de los adolescentes sin que dichas estrategias resulten intrusivas y atenten contra su autonomía. Asimismo, se plantea la conveniencia de realizar análisis diferenciales en función del sexo de los adolescentes.

Con respecto a la coincidencia de los tres informantes, comprobamos que las correlaciones son relativamente altas, como predecíamos, destacando sobre todo la correlación entre el informe del profesor y el de los compañeros. Comprobamos que la escala de agresión física es la que presenta mayor asociación con el informe de los compañeros y del profesor. Este resultado puede interpretarse teniendo en cuenta que la agresividad física es probablemente la dimensión que resulta más evidente y perceptible para los otros informantes (compañeros y profesor).

El autoinforme correlaciona en mayor medida con la información proporcionada por los compañeros que con la información que proviene del profesor, tal vez porque los compañeros tienen más ocasión de observar las conductas agresivas, que, sin embargo, tienden a controlarse en presencia del profesor. Parece por tanto, que la coincidencia entre la información de otras personas resulta superior que la coincidencia de la información procedente del propio estudiante (autoinforme) con el de otro informador.

Según recogen Trianes et al. (2002), estos resultados son

consistentes con otras investigaciones que han obtenido que profesores e iguales presentan un acuerdo sustancial al identificar grupos extremos de conducta perceptivamente saliente. Asimismo, el trabajo realizado por Gerbino et al. (2006), que analiza la convergencia entre los mismos informantes (autoinforme, compañeros y profesores), obtiene un notable acuerdo entre heteroevaluaciones, es decir, entre compañeros y profesores. La implicación de estos resultados supone, en la línea de Trianes et al. (2002), y dada la relevancia del comportamiento agresivo en el contexto escolar, que puede resultar económico para la detección temprana utilizar el profesor y/o los iguales como fuentes que pueden identificar este comportamiento de manera fiable.

No obstante, el autoinforme sin duda constituye una valiosa aportación complementaria ya que recoge aspectos de tipo emocional (ira, hostilidad) a los que otros informantes no tienen fácil acceso. Esto, unido a la ventaja que supone en el ámbito metodológico el empleo de diversas fuentes de información de cara a la validez incremental (Carrasco, Holgado, Del Barrio, & Barbero, 2008), hace recomendable el empleo de informadores diferentes cuya perspectiva tanto de percepción externa como interna puede resultar complementaria con respecto a los comportamientos agresivos de los adolescentes.

Los resultados obtenidos pueden tener una importante repercusión en el ámbito práctico con relación a la creación de programas de prevención e intervención que se implementen con el objetivo de fomentar en los padres el desarrollo de prácticas educativas que disminuyan la probabilidad de aparición de comportamientos agresivos en sus hijos adolescentes. Sobre todo, habría que recomendar a los padres la disminución de actitudes de rechazo frente a los hijos y el empleo de una disciplina adecuada.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones de este estudio, en futuras investigaciones sería recomendable incluir medidas objetivas de agresividad en el contexto escolar como podrían ser partes de expulsión, horas empleadas por los alumnos en el aula de convivencia o incidentes de agresión. Asimismo, en relación con las prácticas educativas, resultaría conveniente incluir la perspectiva de ambos progenitores (padre y madre) y comparar la predicción de la agresividad en función de si el informante son los padres o los propios hijos, aunque investigaciones recientes (Andrade & Betancourt, 2012) confirman la mayor capacidad predictiva del informe de los hijos.

Las conclusiones obtenidas están limitadas al tratarse de un estudio transversal, ya que no permiten obtener información sobre relaciones causales, por ello, sería muy interesante la realización de futuras investigaciones de carácter longitudinal donde se pudiese analizar la evolución y la estabilidad de las relaciones, así como la elaboración de diseños que permitieran el análisis de las relaciones bidireccionales entre las prácticas educativas paternas y la agresividad en los adolescentes. En relación con esta última propuesta, el trabajo de Carrasco et al. (2008) analiza las relaciones en el sentido contrario, empleando la agresión del niño, evaluada por distintos informantes, como predictor de la conducta de los padres, obteniendo que, en este caso, es la medida de autoinforme de la agresividad la que mejor predice el comportamiento materno. Por tanto, puede que la validez de los distintos informantes también varíe

en función de la dirección de las relaciones entre las variables de interés, lo cual resultaría interesante analizar de forma más explícita.

## Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a los/as estudiantes, profesores/as y familias que han colaborado en este proyecto.

## Referencias

- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1986). *Manual for the teacher's report form and teacher version of the child behavior profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., & Edelbrock, C.S. (1987). *Manual for the youth self-report and profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., & Howell, C.T. (1987). Child/Adolescent behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232. doi:10.1037//0033-2909.101.2.213
- Akse, J., Hale III, W.W., Engels, R.C.M.E., Raaijmakers, Q.A.W., & Meeus, W.H.J. (2004). Personality, perceived parental rejection and problems behavior in adolescence. *Social Psychiatry Epidemiology*, 39, 980-988. doi:10.1007/s00127-004-0834-5
- Andrade, P., & Betancourt, D. (2012). Problemas emocionales y conductuales en niños: predictores desde la percepción de los padres y de los hijos. *Acta de Investigación Psicológica*, 2, 650-664.
- Ang, R.P. (2006). Fathers do matter: evidence from an Asian school-based aggressive sample. *American Journal of Family Therapy*, 34, 79-93. doi:10.1080/01926180500301485
- Angulo, R., Jané, M.C., Bonillo, A., Viñas, F., Corcoll-Champredonde, A., Gonzales, G., & Carbonés, J. (2010). Evaluación de la sintomatología negativista desafiante en niños de seis a ocho años: concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 22, 455-459.
- Arruabarrena, I., & De Paul, J. (2002). Evaluación de un programa de tratamiento para familias maltratantes y negligentes y familias alto-riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11, 213-227.
- Barnes, G., & Farrell, M. (1992). Parental support and control as predictors of adolescent drinking, delinquency and related problems behaviors. *Journal of Marriage Family*, 54, 763-776. doi:10.2307/353159
- Barry, C.T., Frick, P.J., & Grafeman, S.J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices: Implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment*, 15, 294-303. doi:10.1177/1073191107312212
- Bates, J.E., Pettit, G.S., Dodge, K.A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 34, 982-995. doi:10.1037//0012-1649.34.5.982
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102. doi:10.1037/h0030372
- Bersabé, R., Fuentes, M.J., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.

- Bettencourt, B.A., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447. doi:10.1037//0033-2909.119.3.422
- Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. doi:10.1037//0022-3514.63.3.452
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Orue, I. (2010). El Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI) versión niños y adolescentes: Estudio de las prácticas de disciplina parental desde una perspectiva de sexo. *Anales de Psicología*, 26, 410-418.
- Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent Behavior*, 11, 237-264.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J., & Meyer K.A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, 40, 711-729. doi:10.1023/A:1018856601513
- Carrasco, M.A., Holgado, F.P., Del Barrio, M. V., & Barbero, I. (2008). Validez incremental: Un estudio aplicado con diversas fuentes informantes y medidas. *Acción Psicológica*, 5, 65-76. doi:10.5944/ap.5.2.458
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid, España: Albor-Cohs.
- Cerezo, F., & Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 15, 131-145.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon, & N.E. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (pp. 779-862). Nueva York, NY: Wiley. doi:10.1002/9780470147658
- Day, R.D., Peterson, G.W., & McCracken, C. (1998). Predicting spanking of younger and older children by mothers and fathers. *Journal of Marriage the Family*, 60, 79-94. doi:10.2307/353443
- Dishion T.J., Patterson G.R, Stoolmiller M., & Skinner M.L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180. doi:10.1037//0012-1649.27.1.172
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160. doi:10.1177/074355489052003
- Félix, V., Soriano, M., & Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2, 43-51.
- Fernández, M., García, A.B., & Benítez, J.L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 10, 1-13.
- Fuentes, M.J., Motrico, E., & Bersabé, R.M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Fuentes, M.J., Motrico, E., & Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencias. *Apuntes de Psicología*, 19, 235-250.
- 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. doi:10.1111/1467-8624.7402017
- García-Linares, M.C., & Pelegrina, S. (2001). Características de los padres y autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- García-Linares, M.C., Cerezo, M.T, De la Torre, M.J., Carpio, M.V., & Casanova, P.F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes y externalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23, 654-659.
- Gázquez, J.J., Cangas A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., & Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 93-105.
- Geen, R.G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D.T. Gilbert, S.T., Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 317-356). Nueva York, NY: McGraw-Hill. doi:10.1002/9780470561119
- Gerbino, M., Caprana, M.G., & Caprana, G.V. (2006). Estabilidad y predicción de la agresión física desde la infancia hasta la adolescencia: un estudio con múltiples informantes. *Acción Psicológica*, 4, 169-181. doi:10.5944/ap.4.2.485
- Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579. doi:10.1037//0033-2909.128.4.539
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescent's attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01955.x
- Gleason, T.R., & Evans, M.E. (2004). Perceived vulnerability: a comparison of parents and children. *Journal of Child Health Care*, 8, 279-287. doi:10.1177/1367493504047318
- Gonzales, N.A., Cauce, A.M., & Mason, C.A. (1996). Intraobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict: African American mothers, daughter, and independent observers. *Child Development*, 67, 1483-1498. doi:10.2307/1131713
- Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19. doi:10.1037/0012-1649.30.1.4
- Herrero, J., Estevez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.015
- Hoffman, M.L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28. doi:10.1037/0012-1649.30.1.26
- Hoffman, M.L., & Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57. doi:10.1037/h0024189
- Hyde, J.S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 158-171. doi:10.1037/0012-1649.20.4.722
- Joussemet, M., Edward, F.V., Barker, D., Côté, S., Nagin, D.S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R.E. (2008). Controlling Parenting and Physical Aggression during Elementary School. *Child Development*, 79, 411-425. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01133.x
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., & Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 42, 594-598. doi:10.1007/s00127-007-0201-4
- Karver, M.C. (2006). Determinants of multiple informant agreement on child and adolescent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 251-262. doi:10.1007/s10802-005-9015-6
- Kerr, D.C.R., Lopez, N.L., Olson, S.L., & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: Roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 369-383. doi:10.1023/B:JACP.0000030291.72775.96
- Knutson, J.F., De Garmo, D.S., & Reid, J.B. (2004). Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and aggressive child behavior:

- Testing a theoretical model. *Aggressive Behavior*, 30, 187-205. doi:10.1002/ab.20016
- Lamborn, S.D., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065. doi:10.2307/1131151
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1981). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen, & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4.ª ed., pp. 1-101). Nueva York, NY: Wiley. doi:10.1002/9780470147658
- McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A.L., Forehand, R., Massari, C., Zens, M.S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and gender. *Journal of Family Violence*, 22, 187-196. doi:10.1007/s10896-007-9070-6
- Martorell, C., Gonzalez, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Mazefsky, C.A., & Farrell, A.D. (2005). The role of parenting practices and family support in aggression in rural adolescents: An examination of mediating and moderating effects. *The Journal of Child and Family Studies*, 14, 71-85. doi:10.1007/s10826-005-1115-y
- Medina, C., Navarro, J.B., Martinena, P., Baños, I., Vicens-Vilanova, J., Barrantes-Vidal, N., & Obiols, J.E. (2007). Evaluación de la conducta adolescente con las escalas de Achenbach: ¿Existe concordancia entre diferentes informantes? *Salud Mental*, 30, 33-39.
- Mestre, V., Samper, P., Nácher, M.J., Cortés, M., & Tur, A. (2004). *Estilos de crianza y agresividad en la infancia*. Trabajo presentado en el II Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Lisboa, Portugal.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39-47. doi:10.1007/s10826-006-9066-5
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behavior*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511490057
- Monks, C., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *The British Psychological Society*, 24, 801-821. doi:10.1348/026151005X82352
- Muris, P., Meesters, C.M.G., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived practices rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171-183. doi:10.1023/A:1022858715598
- Musitu, G., & García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Häggblöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66. doi:10.1007/s10826-009-9281-y
- Oliva, A., & Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid, España: Pearson Prentice-Hall.
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. doi:10.1174/021037008783487093
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J.A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. *Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica*. (p. 143 del libro de Actas). Madrid, España.
- Ortiz, M.J., Apodaca, P., Etxebarria I., Fuentes, M.J., & López, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Psicothema*, 20, 712-717.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarria, M.J. Fuentes, F. López, & M.J. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Madrid, España: Pirámide.
- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 547-641). Nueva York, NY: Wiley. doi:10.1002/9780470147658
- Paulson, S.E. (1994). Relations of parenting styles and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250-267. doi:10.1177/027243169401400208
- Prevatt, F.F. (2003). The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 469-480. doi:10.1348/026151003322535174
- Pulido, R., Martin, G., & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar. *Revista de Educación*, 356, 457-481. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-047
- Rothbaum, F., & Weisz, J.R. (1994). Parental care giving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74. doi:10.1037/0033-2909.116.1.55
- Ruchkin, V.V., Eisemann, M., Hagglof, B., & Cloninger, C. (1998). Aggression in delinquent adolescents controls in northern Russia: Relations with hereditary and environmental factors. *Criminal Behavior and Mental Health*, 8, 115-126. doi:10.1002/cbm.230
- Russell, A., Hart, C.H., Robinson, C.C., & Olsen, S.F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the US and Australia and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 74-86. doi:10.1080/01650250244000038
- Russell, A., & Russell, G. (1996). Positive parenting and boys' and girls' misbehaviour during a home observation. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 291-307. doi:10.1080/016502596385794
- Salbach-Andrae, H., Klinkowski, N., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Agreement between youth-reported and parent-reported psychopathology in a referred sample. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 136-143. doi:10.1007/s00787-008-0710-z
- Samper, P., Aparici, G., & Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4, 155-168. doi:10.5944/ap.4.2.484
- Samper, P., Tur, A.M., Mestre, V., & Cortés, M.T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 431-440.
- Schaefer, E.S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424. doi:10.2307/1126465
- Schwarz, J., Barton-Henry, M., & Pruzinsky, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: A comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-479. doi: 10.1111/j.1467-8624.1985.tb00120.x
- Sheehan, M., & Watson, M. (2008). Reciprocal influences between maternal discipline techniques and aggression in children and adolescents. *Aggressive Behavior*, 34, 245-255. doi:10.1002/ab.20241

- Sineiro, C., Juanatey, P., Iglesias M.J., & Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema*, 12, 412-417.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141. doi:10.1080/016502500383232
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M., & Infante, M. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18, 197-214.
- Trianes, M.V., De la Morena, M.J., & Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 5, 1-31.
- Tur-Porcar A., Mestre, V., Samper, P., & Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24, 284-288.
- Wahl, K., & Metzner, C. (2012). Parental Influences on the Prevalence and development of Child Aggressiveness. *Journal of Family Studies*, 21, 344-355. doi:10.1007/s10826-011-9484-x