UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Estrés parental y uso de pantallas en niños de 5 a 7 años, y su asociación en el desarrollo socioemocional

Alumna: Camila Perez Seoane

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Tutor: Dr. Lucas Gago-Galvagno

FEBRERO 2026

Agradecimientos

Dedicado, sobre todo, a mi familia, que estuvo presente desde el primer año y acompañó cada etapa de este recorrido.

Al Centro de Primera Infancia Floreciendo, donde comencé mi camino profesional, y especialmente a Ana Paula, por abrirme ese espacio de aprendizaje y sembrar en mí el interés por el trabajo con las infancias.

A Juan Francisco Giovani, por sostener mi día a día con amor, paciencia y presencia.

Este trabajo se inscribe en el reconocimiento de las infancias como sujetos de derecho y en la convicción de que el cuidado, la escucha y el acompañamiento respetuoso constituyen condiciones fundamentales para su desarrollo integral.

Resumen

Objetivo general: analizar la asociación entre el estrés parental, los estilos de crianza y el uso de pantallas en niños de 5 a 7 años, y su relación con indicadores del desarrollo socioemocional. Metodología: se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, enmarcado en un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal. La muestra fue constituida por cuidadores primarios de niños/as de 5 a 7 años de edad (n = 65; M = 6.01 años; DE = 1.32), residentes de Buenos Aires, Argentina, para el muestreo se utilizó un cuestionario sociodemográfico, ítems de prácticas de crianza, tiempo de uso de pantalla y escalas estandarizadas. Se empleó la escala de Parental Stress Scale (PSS-4) para evaluar estrés parental (Cohen et al., 1983), Alabama Parenting Questionnaire (APQ) Preschool Form para medir los estilos de crianza (Clerkin et al., 2007) y Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) para evaluar y explorar indicadores emocionales y conductuales en los infantes (Goodman et al., 1998). Resultados: el uso de pantallas mostró asociaciones significativas con dimensiones del desarrollo socioemocional y conductual. Se obtuvo una relación significativa entre el tiempo de exposición a pantallas y problemas conductuales, así como una asociación significativa con los síntomas emocionales. El estrés percibido por los cuidadores se vinculó con prácticas de crianza menos consistentes y con mayores síntomas emocionales en los niños, sin evidenciarse una relación directa entre el estrés parental y el tiempo de uso de pantallas. Conclusión: El uso de pantallas debe ser comprendido como una perspectiva contextualizada donde el rol del adulto se destaca como mediador del entorno digital; En este sentido, los resultados sugieren el estrés parental y las prácticas de crianza, cumplen un rol central en la comprensión del desarrollo socioemocional infantil.

Palabras Clave: estrés parental, estilos de crianza, uso de pantalla, desarrollo socioemocional

Abstract

Objective: To analyze the association between parental stress, parenting styles, and screen use in children aged 5 to 7 years, and their relationship with indicators of socioemotional development. Methodology: A non-probabilistic, intentional sampling was conducted within a quantitative, non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of primary caregivers of children aged 5 to 7 years (n = 65; M = 6.01 years; SD = 1.32), residing in Buenos Aires, Argentina. Data collection included a sociodemographic questionnaire, items assessing parenting practices and screen time, and standardized scales. Parental stress was assessed using the Parental Stress Scale (Cohen et al., 1983), parenting styles were measured with the Alabama Parenting Questionnaire Preschool Form (Clerkin et al., 2007), and children's emotional and behavioral indicators were evaluated using the Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman et al., 1998). Results: Screen use showed significant associations with socioemotional and behavioral development dimensions. A significant relationship was found between screen time and behavioral problems, as well as with emotional symptoms. Caregivers' perceived stress was associated with less consistent parenting practices and higher levels of emotional symptoms in children, while no direct association was observed between parental stress and screen time. Conclusion: Screen use should be understood within a contextualized framework in which the adult plays a key role as a mediator of the digital environment. In this sense, the findings suggest that parental stress and parenting practices play a central role in understanding children's socioemotional development.

Key words: Parental stress - parenting styles - screen use -socioemotional development

Índice

Resumen 3

Introducción 7

Pregunta de investigación 14

Objetivo General 14

Objetivos específicos 15

Hipótesis 15

Metodología 15

Diseño 15

Instrumentos 16

Procedimiento 18

Análisis de Datos 18

Resultados 19

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables principales. 20

Tabla 2. Correlaciones entre el uso de pantallas y el desarrollo socioemocional infantil. 21

Tabla 3. Correlaciones entre el estrés percibido parental y las prácticas de crianza. 22

Tabla 4. Correlaciones entre el estrés percibido parental y el desarrollo socioemocional infantil. 24

Discusión y Conclusión 25

Referencias biblograficas 28

Anexos 34

Introducción

El modelo ecológico conceptualizado por Bronfenbrenner plantea que el desarrollo resulta de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales, para los cuales el contexto cumple un rol fundamental. Según su teoría, dicho desarrollo es resultante de la continua interacción entre el sujeto y su entorno. Bronfenbrenner propone entender al entorno como un conjunto de sistemas que producen interacciones y se influyen entre sí, categorizado de la siguiente manera: microsistema entendido como el entorno inmediato, o más cercano (familia, amigos, escuela, etc.), mesosistema nivel donde se produce la interacción de los diferentes ambientes de la persona, exosistema, donde el sujeto no tiene una participación activa pero sí es afectada por él (condiciones laborales, económicas, habitacionales de los cuidadores), macrosistema, factores históricos, culturales y sociales en el que se encuentra inmerso el sujeto, y cronosistema dimensión temporal e histórica, los cuales conformarán el desarrollo del mismo (Linares et al., 2002; Pérez Fernández, 2004).

Desde el enfoque histórico-cultural desarrollado por Lev Vygotsky (1988) se sostiene que el rol de cuidador, a través de la interacción social mediada, es central en el desarrollo. Las funciones psicológicas superiores requieren de una mediación de otro significativo, no emergen de forma espontánea o biológica, sino desde una integración entre el eje orgánico y el cultural. En este aspecto el rol del cuidador regula las interacciones y aporta los instrumentos simbólicos necesarios que permiten la apropiación en dos tiempos, inicialmente en el plano interpsicológico, la interacción con otro, y en un segundo tiempo en el plano intrapsicológico, este constructo es denominado Ley de doble formación (Vygotsky, 1988; Colombo & Stasiejko, 2000).

En relación con el rango etario de la presente investigación, los aportes de estructuralismo genético permiten comprender el desarrollo cognitivo como un proceso activo de construcción. Desde la perspectiva de Jean Piaget el conocimiento se construye a partir de la interacción del sujeto-objeto, mediante la progresiva articulación entre la acción y la representación. En este período del desarrollo, las acciones interiorizadas comienzan a organizarse en estructuras cognitivas más coordinadas, otorgando a las representaciones simbólicas, como el lenguaje, un papel central en la regulación de la conducta y la comprensión de la realidad (Colombo & Stasiejko, 2000).

En concordancia con lo antes expuesto, Fernández Pérez (2015) destaca la importancia de las dimensiones expresivas, apelativas e interactivas en el lenguaje infantil, el cual se encuentra influenciado por factores individuales como por factores contextuales, entre los que se incluye la estimulación comunicativa propia del entorno familiar y educativo.

El marco ecológico propuesto en la investigación se justifica con la necesidad de comprender a los niños y niñas compuestos por múltiples factores y no aislados del contexto. En este sentido, Lopez et al. (2021) evidencia que el exosistema y macrosistema vulnerados en forma de estrés, presión laboral, inestabilidad económica, habitacional y demandas sociales, impactan en la calidad de las prácticas de crianza de los cuidadores, y por lo tanto, en el desarrollo de los niños y niñas.

El lenguaje es un fenómeno entramado, modelado por condiciones socioeconómicas y contextuales del propio sujeto, que pueden potenciar o limitar el desarrollo. Sosa et al. (2023) en su investigación tuvieron como objetivo evaluar las asociaciones entre el lenguaje expresivo, factores individuales y contexto social, por medio de una investigación con diseño cuantitativo correlacional utilizando pruebas

estandarizadas aplicadas a los niños y un cuestionario sociodemográfico de autorreporte parental. Encontraron que el rendimiento lingüístico no se explica solamente por aspectos aislados, sino como un fenómeno integrado por factores ambientales, como el nivel educativo, condiciones socioeconómicas y la ocupación de los padres, aspectos que deben ser tenidos en cuenta ya que podrían promover u obstaculizar la interacción social y estimulación comunicativa.

Además, Clerici et al. (2019), afirman que los estilos de crianza están íntimamente ligados al tipo de autoconcepto del infante y éste a la habilidad vincular que puede tener con su entorno. Los autores contraponen dos tendencias, el apoyo y el control, donde el apoyo, generará un autoconcepto más positivo, mientras que el control, suele asociarse con un autoconcepto menos positivo. En la misma línea, Clerici et al. (2020) relaciona el autoconcepto al nivel socioeconómico, asimismo el estudio divide el autoconcepto en varias dimensiones, siendo las más relevantes y en las que se encontraron diferencias significativas, conducta, intelectualidad, ansiedad y popularidad. A través de los auto reportes administrados, se encuentra que en todos los resultados de los alumnos de escuelas privadas, las medias de estas variables eran elevadas, por lo que se infiere que la autopercepción general era mayor, es decir, más disciplinados, más satisfechos con su rendimiento escolar, menos ansiosos y más populares en comparación a quienes asisten a la gestión pública, estos hallazgos son coincidentes con estudios similares que han encontrado que el autoconcepto debe ser analizado integrando aspectos socioeconómicos los cuales pueden resultar un factor relevante en el desarrollo integral de los niños y las niñas (Clerici et al., 2020).

Aunque la estimulación sistemática tiene efectos positivos en aspectos tales como la producción verbal, el vocabulario expresivo y la comprensión auditiva en la infancia (Briones et al., 2025) estos beneficios no ocurren de la misma manera en

contextos vulnerables. Por medio de una revisión narrativa, Simaes et al. (2019) sostienen que la vulnerabilidad social se asocia directamente a los estilos parentales, consecuentemente, afectan la comunicación, la interacción y el acceso a recursos educativos. Aunque los estilos parentales cumplen un rol central en la adquisición de estas habilidades, si se desarrollan en contexto de vulnerabilidad y carencia educativa y emocional, pueden tener efectos negativos en su desarrollo integral, fundamentalmente en el desarrollo lingüístico y socioemocional.

En la misma línea, desde una perspectiva histórico-cultural, Plowman et al. (2010) señala que si bien la tecnología puede ayudar al desarrollo educativo de los niños, el rol del adulto mediador resulta imprescindible para que dichas herramientas contribuyan al aprendizaje y desarrollo. Desde este marco, ante la falta o la baja de calidad de este andamiaje, por figuras significativas en el niño, se verá afectado tanto el aprendizaje como el desarrollo (Prime et al., 2020). Asimismo, Cuccioli et al. (2023) sostienen que la mediación parental y la calidad del entorno familiar son variables que tienen un impacto directo en la construcción de habilidades sociales, emocionales y comunicativas en los niños. Dicha investigación fue propuesta desde un enfoque cuantitativo, donde se administraron instrumentos a niños y niñas de zonas urbanas de Argentina para indagar el autoconcepto infantil y las pautas parentales. En sus estudios encontraron que los padres que poseen un menor nivel educativo y mayor estrés suelen incrementar los efectos negativos asociados al consumo digital, por el contrario, padres con menor estrés, acompañan el consumo digital lo que reduce los efectos negativos, esto es importante teniendo en cuenta que el consumo digital no es un fenómeno aislado sino que por el contrario, atraviesa tanto a la familia como a las instituciones educativas.

En la actualidad se han instalado dispositivos digitales que generan interacciones novedosas en la vida de las personas, inclusive en el cotidiano infantil, las cuales tienen un impacto en el desarrollo socioemocional y cognitivo. Investigaciones sugieren que el uso temprano de pantallas puede asociarse a la dificultad en la regulación emocional, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la socialización (Cuccioli et al., 2023).

Por esto mismo, el tiempo en pantalla tendrá como correlato las condiciones de crianza, en La Guía de Consumos Problemáticos Digitales del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2023) se advierte que en contextos de estrés parental y vulnerabilidad socioeconómica las pantallas suelen ser un recurso frente a la demanda emocional de los niños, actuando como reguladores. Sin embargo, empobrece la calidad del intercambio comunicativo y refuerza el consumo hiperestimulante, que afecta significativamente la construcción de vínculos, regulación emocional y aprendizaje.

Algunas estadísticas al respecto, recorren esta problemática relevando datos locales en Argentina. Con respecto al uso de pantallas en niños pequeños, Waisman et al. (2018), en un estudio con diseño descriptivo transversal, analizan niños de 6 meses a 5 años y encuentran que el uso de pantallas es prácticamente universal y se da muy tempranamente, sin importar el nivel socioeconómico relevado. Sartori et al. (2023) relevan la situación actual de las familias en un estudio cualitativo, llevado a cabo en 400 adultos responsables de niños de hasta 8 años, encuentran una presencia en aumento del uso de pantallas con tres tipos de tendencias de consumo, aceptación y uso bajo, aceptación y uso medio y aceptación y uso alto. El nivel de uso está determinado por el potencial educativo, aunque hay familias que lo asocian con una disminución del tiempo compartido y una preocupación de los hábitos de consumo

de los niños. En consonancia, Pedrouzo et al. (2020) en su estudio descriptivo transversal, indica que la preocupación parental aumenta, cuando a partir del exceso de los tiempos de uso recomendados, se perciben dificultades en el lenguaje, la atención y la regulación socioemocional. La Sociedad Argentina de Pediatría (2017) plantea la importancia de supervisión de contenido, hábitos y especial atención frente a cambios conductuales y emocionales asociados al uso de pantallas en la infancia, hacen énfasis en el que en el uso debe considerar la calidad del contenido, el contexto del uso y el acompañamiento de un adulto moderador. Por medio del rango etario propuesto, de 5 a 7 años de edad, adquieren relevancia para comprender las consecuencias que puede causar el uso excesivo de las pantallas; indican la necesidad de evitar que los dispositivos digitales afecten las actividades cotidianas, como el juego, descanso, vinculación, socialización y actividad física, fundamentales para el desarrollo (Sociedad Argentina de Pediatría, 2017). García y Dias de Carvalho (2022), Otero (2022) y L'Ecuyer et al. (2025) coinciden en que la utilización de dispositivos digitales en los hogares aumentó significativamente en edades tempranas, asociada a múltiples dificultades cognitivas, atencionales, problemas de sueño y en la interacción social.

García y Dias de Carvalho (2022) sostienen la importancia de dar respuesta a las afectaciones que tienen niños y niñas en determinadas edades y destacan la necesidad de análisis y estudios específicos de la etapa evolutiva y entorno. En este contexto, la presente investigación resulta de gran relevancia para psicólogos y otros profesionales de salud, en el abordaje del estrés parental, estilos de crianzas y uso de pantallas para comprender cómo estas variables pueden incidir en el desarrollo socioemocional en los niños y niñas. Gago-Galvagno et al. (2025) analizaron niños y niñas de 19 países de Latino América, obteniendo una muestra total de 1.878 de

niños entre 12 a 48 meses, dicha investigación fue realizada con el propósito de evaluar la relación entre el uso de pantallas, lectura conjunta e interacción de la díada niño-adulto, la misma evidenció que el tiempo de uso de pantalla supera lo recomendado, y se aparejaba negativamente con las habilidades lingüísticas y motoras del niño consecuentemente.

Diversos estudios han analizado específicamente la relación entre el uso de pantallas y el desarrollo del lenguaje infantil. Stamati et al. (2022) en su estudio basado en registros parentales y evaluaciones comportamentales administraron a los niños instrumentos que asociaban variables de tiempo de exposición a los dispositivos electrónicos con los hitos del desarrollo del lenguaje en infantes, donde indican que a mayor uso de tiempo pantalla menor es la calidad de interacción verbal, en complemento Gago-Galvagno et al. (2022) por medio de una revisión sistemática, releva la información disponible en los últimos 10 años acerca de la relación entre exposición a medios electrónicos y el desarrollo de la comunicación durante la infancia temprana; los investigadores encontraron efectos negativos en el desarrollo de la comunicación en niños de 0-3 años, problemática que se ve agravada por el aumento de pantallas tanto en adultos como en infancias.

Por otro lado, Briones et al. (2025) en un estudio de enfoque cuantitativo, en una muestra de 92 niños, divididos en dos grupos, uno estimulado y otro no, encontró, que los niños estimulados de entre 4 a 6 alcanzan mejores resultados en relación a su desempeño de producción verbal, vocabulario expresivo, estructura sintáctica y comprensión auditiva, en comparación a niños que no la recibieron; es decir, estos estudios aportan evidencia que indica que la estimulación temprana sistemática es fundamental durante la infancia y que la intencionalidad y el foco en dicha estimulación potencia las habilidades comunicativas. Cabe agregar que en

contexto de vulnerabilidad social dicho acceso se ve limitado, y por ello, requieren promover intervenciones que propongan medidas preventivas de comunicación y acompañamiento de adultos responsables de cuidado en entornos educativos y familiares.

A partir de lo expuesto emergen los siguientes interrogantes ¿Existe una correlación significativa entre los niveles de estrés parental y el tiempo de exposición a pantallas en niños de 5 a 7 años? ¿Cómo se asocia el uso de pantalla con indicadores del desarrollo socioemocional infantil?, ¿El contexto socioeconómico y los estilos parentales influyen en la relación entre estrés parental, uso de pantallas y desarrollo? El estudio se orientará a describir y relacionar el estrés parental y uso de pantallas de niños y niñas de 5 a 7 años de edad mediados por un adulto contextualizado en su nivel socioeconómico. A su vez, se anticipa la hipótesis de que, a mayor estrés parental, mayor exposición a pantallas y, en consecuencia, efectos negativos en el desarrollo socioemocional.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el estrés parental, el uso de pantallas y los indicadores del desarrollo socioemocional en niños y niñas de 5 a 7 años?

Objetivo General

Analizar la relación entre el estrés parental, los estilos parentales y el uso de pantallas en niños de 5 a 7 años, y su asociación en indicadores del desarrollo socioemocional.

Objetivos específicos

Describir características sociodemográficas de la muestra obtenida y el nivel de estrés parental, estilos de crianza y el uso de pantallas de niños de 5 a 7 años.

Analizar la relación entre el estrés parental y el tiempo de exposición a pantallas en niños de 5 a 7 años, considerando las recomendaciones dadas por la asociación pediátrica.

Determinar la asociación del contexto socioeconómico en función del estrés parental, uso de pantallas y desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Hipótesis

H1. A mayor nivel de estrés parental percibido por los cuidadores, mayor será el tiempo de exposición a pantallas en niños de 5 a 7 años, en comparación con las recomendaciones estipuladas por asociaciones de pediatría.

H2. Un mayor tiempo de exposición a pantallas se asocia negativamente con indicadores del desarrollo socioemocional en niños y niñas de 5 a 7 años.

H3. Mayores niveles de estrés percibido por los cuidadores se asocian positivamente con mayores síntomas emocionales en niños y niñas de 5 a 7 años.

Metodología

Diseño

El presente estudio de investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, con el diseño no experimental y de alcance correlacional, utilizando un diseño transversal para analizar las relaciones entre estilos de crianza, estrés parental, uso de

pantallas y desarrollo socioemocional infantil, sin inferir direccionalidad causal (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, en el cual se han elegido las unidades de análisis en función de criterios teóricos y prácticos, por decisión razonada, al incluir casos que representen acabadamente el fenómeno estudiado (Corbetta, 2007).

La muestra estuvo compuesta por 67 cuidadores primarios de niños de entre 5 y 7 años, que aceptaron participar de manera voluntaria y residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La edad de los niños y niñas presentó una media de 6.01 años (*DE* = 1.32), con un rango etario comprendido entre los 5 y 7 años. Los cuidadores que se seleccionaron eran convivientes y el principal adulto responsable del niño con un rol activo en tareas de crianza. Se excluyeron aquellos niños que presentaran antecedentes de trastornos neurológicos, del desarrollo o condiciones que pudieran interferir significativamente en la investigación, con el fin de evitar sesgos clínicos.

Instrumentos

El Cuestionario Sociodemográfico está compuesto por las siguientes preguntas: datos personales del cuidador edad, género, nacionalidad, educación, ocupación, estado civil, composición del hogar, nivel socioeconómico percibido, prácticas de crianza, datos del niño (edad y género), rutinas del niño y entorno; con el propósito de conocer el contexto y obtener información sobre prácticas de crianza.

Parental Stress Scale – PSS-4 en su versión reducida, compuesta por 4 ítems

que se responden por medio de escala Likert de 0 a 4 (0 - nunca, 1 - casi nunca, 2 - a veces, 3 - a menudo, 4 - muy a menudo) evalúa sobrecarga, sensación de control, acumulación de dificultades en la parentalidad. Estudios respaldan que la PSS-4 muestra que el instrumento es consistente (α = .79), los distintos ítems se relacionan y miden un mismo constructo de forma coherente (Cohen et al., 1983). En la presente muestra, la consistencia interna del instrumento fue baja (α = .50), resultado esperable dada la brevedad de la escala.

Alabama Parenting Questionnaire – Parent Report (APQ-PR) en su versión de 17 ítems, en formato escala Likert de 1 a 5, (1- Nunca , 2- Casi nunca, 3- A veces, 4- A menudo, 5- Siempre) evalúa prácticas positivas, participación parental, supervisión y monitoreo, disciplina inconsistente y prácticas coercitivas. El instrumento cuenta con un nivel satisfactorio de confiabilidad interna por subdimensión (α entre .72 y .83) (Clerkin et al., 2007). En este estudio, las subescalas del APQ-PR presentaron niveles de consistencia interna aceptables, con valores de α = .64 para crianza positiva, α = .73 para castigo corporal y α = .70 para disciplina inconsistente.

Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ conformado por 25 ítems constituidos por cinco subescalas síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad/inatención, problemas con pares y conducta prosocial , los cuales se responden en una escala de 0 a 2 puntos (“no es cierto”, “algo cierto”, “cierto”), evalúa el funcionamiento emocional y conductual de los niños. El SDQ cuenta con evidencia sólida de fiabilidad (α = .73) y validez estructural y convergente, y es ampliamente utilizado en investigaciones sobre desarrollo socioemocional infantil (Goodman, 1998). En la muestra analizada, las subescalas del SDQ mostraron niveles de consistencia interna adecuados a moderados, con α = .67 en conducta

prosocial, α = .60 en síntomas emocionales, α = .77 en problemas de conducta, α = .76 en hiperactividad/inatención y α = .58 en problemas con pares.

En la muestra evaluada, los instrumentos utilizados presentaron valores de consistencia interna que oscilaron entre α = .50 y α = .76.

Procedimiento

Los participantes accedieron de forma voluntaria y anónima, aceptando el consentimiento informado, de forma online mediante Google Forms. Se garantiza la confidencialidad de los datos y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación psicológica. La recolección de datos se realizó desde el 6 de junio de 2025 hasta el 6 de enero de 2026, y se respetó el siguiente orden; cuestionario sociodemográfico, Parental Stress Scale (PSS-4), Alabama Parenting Questionnaire – Parent Report (APQ-PR), el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Durante todo el proceso, los participantes dispusieron del correo electrónico del investigador para comunicarse o consultar.

Análisis de Datos

Por medio del software estadístico IBM-SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences),* versión 26, los datos recopilados fueron procesados.Se realizaron análisis descriptivos para caracterizar la muestra, utilizando frecuencias y porcentajes en las variables categóricas, y medias y medianas en las variables cuantitativas. Asimismo, se evaluó la normalidad de las variables cuantitativas mediante la prueba de Shapiro–Wilk.

Para explorar y analizar la relación entre el estrés parental, el uso de pantallas y los indicadores del desarrollo socioemocional infantil, se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson. El nivel de significación estadística se estableció en $p < .05$.

Resultados

La muestra está conformada por 65 participantes de adultos responsables de cuidado en niños y niñas de 5 a 7 años de edad. En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables principales del estudio, incluyendo medias, desvíos estándar y medianas. En relación con el estrés parental, evaluado mediante la Parental Stress Scale (PSS-4), se observó una media de 9.02 (DE = 2.01), con una mediana de 9, lo que indica puntuaciones concentradas en valores intermedios de la escala. Respecto de las prácticas de crianza, la subescala de crianza positiva del Alabama Parenting Questionnaire – Parent Report (APQ-PR) presentó una media de 4.54 (DE = 0.64), mientras que las subescalas de castigo corporal y disciplina inconsistente mostraron medias de 1.26 (DE = 0.64) y 2.20 (DE = 0.73), respectivamente, lo que da cuenta de una menor frecuencia relativa de estas prácticas en la muestra. Por último, la variable de síntomas emocionales, evaluada mediante el Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), presentó una media de 2.03 (DE = 0.77) y una mediana de 2, lo que sugiere puntuaciones ubicadas en rangos intermedios dentro de la distribución observada.

Tabla 1 *Estadísticos descriptivos de las variables principales*

Variable	*M*	*Mediana*	*Mín.*	*Máx.*	*DE*
Estrés percibido parental	*9.02*	*9*	*4*	*13*	*2.01*
Crianza positiva	*4.54*	*5*	*2*	*5*	*0.64*
Castigo corporal	*1.26*	*1*	*1*	*4*	*0.64*
Disciplina inconsistente	*2.20*	*2*	*1*	*4*	*0.73*
Hiperactividad/Inatención	*3.23*	*3*	*2*	*4*	*0.55*
Problemas de conducta	*2.23*	*2*	*1*	*4*	*0.52*
Problemas con pares	*3.06*	*3*	*2*	*4*	*0.63*
Conducta prosocial	*4.22*	*4*	*2*	*5*	*0.80*
Síntomas emocionales	*2.03*	*2*	*1*	*4*	*0.77*
Horas de pantalla (lunes a viernes)	*1.04*	*1*	*0*	*4*	*1.05*

Horas de pantalla (fin de semana)	*1.32*	*1*	*0*	*10*	*1.65*

Nota. N = 65.

Con el objetivo de explorar la relación entre el uso de pantallas y distintos indicadores del desarrollo socioemocional infantil, se realizaron análisis de correlación de Pearson. Se encontró una correlación significativa entre las horas de pantalla durante los días de semana y los problemas de conducta (r = .308, p = .013). Asimismo, las horas de pantalla durante el fin de semana se asociaron de manera significativa con los síntomas emocionales (r = .260, p = .036). No se observaron asociaciones significativas entre el uso de pantallas y las dimensiones de conducta prosocial ni problemas con pares.

Tabla 2 *Correlaciones entre el uso de pantallas y el desarrollo socioemocional infantil*

Variable	*Pantallas L–V*	*Pantallas S–D*	*Problemas de conducta*	*Síntomas emocionales*	*Problemas con pares*	*Conducta prosocial*
Pantallas L–V	—	.427***	.308*	.167	.034	-.100
Pantallas S–D	.427***	—	.046	.260*	-.005	.013
Problemas de conducta	.308*	.046	—	.409***	.239	-.121

Síntomas emocionales	.167	.260*	.409***	—	.316*	-.290*
Problemas con pares	.034	-.005	.239	.316*	—	.035
Conducta prosocial	-.100	.013	-.121	-.290*	.035	—

Nota. Coeficientes de correlación de Pearson.

Con respecto al estrés percibido parental, no se observaron asociaciones significativas con las horas de pantalla. Sin embargo, se identificaron asociaciones significativas entre el estrés parental y determinadas prácticas de crianza. En particular, el estrés parental se asoció positivamente con el castigo corporal (r = .308, p = .013) y con la disciplina inconsistente (r = .286, p = .021), así como negativamente con la crianza positiva (r = −.266, p = .032). En conjunto, los resultados muestran que el estrés parental se asocia con el modo en que los adultos ejercen la crianza, más que con la regulación del tiempo de pantalla.

Tabla 3 *Correlaciones entre el estrés percibido parental y las prácticas de crianza*

Variable	*Estrés parental*	*Crianza positiva*	*Castigo corporal*	*Disciplina inconsistente*
Estrés parental	—	-.266*	.308*	.286*
Crianza positiva	-.266*	—	.032	-.300*

Castigo corporal	.308*	.032	—	.351**
Disciplina inconsistente	.286*	-.300*	.351**	—

Nota. Coeficientes de correlación de Pearson.

Con respecto al estrés percibido parental, no se observaron asociaciones significativas con las horas de uso de pantallas. Sin embargo, se identificaron asociaciones estadísticamente significativas entre el estrés parental y determinadas prácticas de crianza. En particular, el estrés parental se asoció positivamente con el castigo corporal (r = .308, p = .013) y con la disciplina inconsistente (r = .286, p = .021), así como negativamente con la crianza positiva (r = −.266, p = .032). En conjunto, los resultados indican que el estrés parental se asocia con determinadas prácticas de crianza, mientras que no se observaron asociaciones significativas con el tiempo de uso de pantallas.

Tabla 4. *Correlaciones entre el estrés percibido parental y el desarrollo socioemocional infantil*

Variable	*Estrés parental*	*Hiperactividad/Inatención*	*Problemas de conducta*	*Problemas con pares*	*Síntomas emocionales*	*Conducta prosocial*
Estrés parental	—	.124	-.004	.061	.091	.018

Hiperactividad/Inatención	.124	—	.137	.048	.057	.169
Problemas de conducta	-.004	.137	—	.239	.409***	-.121
Problemas con pares	.061	.048	.239	—	.316*	.035
Síntomas emocionales	.091	.057	.409***	.316*	—	-.204
Conducta prosocial	.018	.169	-.121	.035	-.204	—

Nota. Coeficientes de correlación de Pearson.

Discusión y Conclusión

Por medio de la presente investigación se desarrolló el objetivo de analizar la relación entre el estrés parental, los estilos parentales y el uso de pantallas en niños de 5 a 7 años, y su asociación en indicadores del desarrollo socioemocional. Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, que no se observaron asociaciones significativas entre el estrés parental y el tiempo de exposición a pantallas. Sin embargo, se identificaron asociaciones significativas entre el estrés parental y

determinadas prácticas de crianza, así como entre el uso de pantallas y algunos indicadores específicos del desarrollo socioemocional infantil.

Investigaciones previas en contextos urbanos argentinos describen la coexistencia de demandas parentales moderadas con prácticas de crianza mayormente positivas (Clerici et al., 2019; Cuccioli et al., 2023). Los resultados obtenidos en el presente trabajo, permiten caracterizar a la muestra como un grupo de cuidadores, que generalmente presentan niveles medios de estrés parental, niveles altos de crianza positiva, y baja frecuencia de prácticas coercitivas, asociados a puntajes medios en las dimensiones del desarrollo socioemocional infantil.

En función de nuestra primera hipótesis, no ha sido posible encontrar una asociación significativa entre mayores niveles de estrés parental y mayor tiempo de exposición a pantallas, no obstante, el uso de pantallas no es exclusivo del malestar subjetivo del cuidador sino que se inscribe en una organización más amplia en el cotidiano familiar-contextual.Este hallazgo se encuentra en línea con estudios previos que señalan que el uso de pantallas no responde exclusivamente al malestar subjetivo del cuidador, sino que se inscribe en una organización más amplia del contexto familiar y social (Lopez et al., 2021).

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, el uso de pantallas puede comprenderse a partir de la interacción de múltiples sistemas. Las condiciones laborales, las exigencias sociales y la disponibilidad de recursos, factores del exosistema y macrosistema inciden en las decisiones acerca del uso de dispositivos digitales de los padres, independientemente del nivel de su nivel de estrés. Sin embargo el nivel de estrés parental se asocia significativamente a mayor frecuencia de castigo corporal, disciplina inconsistente y menores niveles de crianza positiva. A

partir de estos resultados, puede inferirse que el estrés del cuidador, tiene más impacto en la calidad de las prácticas de crianza que en la regulación del uso de dispositivos digitales. Este indicador resulta consistente con investigaciones que señalaron que el estrés parental puede afectar a la disponibilidad emocional, consistencia en los límites y el estilo de interacción de los niños, impactando en su desarrollo socioemocional (Lopez et al., 2021; Simaes et al., 2019).

Con respecto a la segunda hipótesis, los resultados permitieron identificar asociaciones vinculadas al uso de pantallas con los indicadores socioemocionales específicamente entre la dimensión de problemas conductuales y síntomas emocionales, sin embargo, no se encontraron asociaciones significativas con conducta prosocial ni problemas con pares. Los resultados sugieren que el impacto del uso de pantallas no se manifiesta de forma generalizada, sino que según el tipo de indicador socioemocional. Este patrón sugiere que el impacto del uso de pantallas no se manifiesta de forma homogénea, sino que varía según el tipo de indicador socioemocional considerado, hallazgo que resulta consistente con estudios previos que advierten sobre efectos diferenciales del uso de tecnologías digitales en la infancia (Plowman et al., 2010; Cuccioli et al., 2023).

Podemos entender esta heterogeneidad del resultado desde una perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotsky y desde el señalamiento de Plowman et al. (2010) en donde el rol de la mediación del adulto y la calidad de esta mediación definirá el impacto del uso de la tecnología en el infante. Los síntomas emocionales y los problemas conductuales, podrían explicarse por la ausencia de un andamiaje adecuado, y provocar empobrecimiento en las oportunidades de interacción,

regulación emocional y aprendizaje social, durante el uso de pantallas (Colombo & Stasiejko, 2000).

En relación con la tercera hipótesis, si bien no se observaron asociaciones estadísticamente significativas directas entre el estrés parental y los indicadores del desarrollo socioemocional infantil, los resultados permiten destacar el rol indirecto del estrés del cuidador a través de las prácticas de crianza. Desde una perspectiva ecológica e histórico-cultural, estos hallazgos refuerzan la importancia de considerar al adulto como mediador del desarrollo emocional infantil, en tanto las condiciones de estrés parental pueden incidir en la calidad del vínculo y en las prácticas de crianza, con potencial impacto en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas (Colombo & Stasiejko, 2000; Lopez et al., 2021).

Se destaca que el tamaño de la muestra y el uso no probabilístico de tipo intencional, constituyen limitaciones del estudio, lo que restringe la generalización de los resultados a otras poblaciones fueron una limitación en la investigación, a su vez, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas, permitiendo únicamente identificar asociaciones. Por último, el empleo de instrumentos de autorreporte puede introducir sesgos vinculados a la percepción subjetiva de los cuidadores. Para futuras investigaciones, sería conveniente ampliar dicha muestra e incorporar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de estas variables a lo largo del tiempo. Asimismo, sería relevante profundizar en el estudio del uso de pantallas considerando la calidad del contenido digital y las modalidades de mediación adulta, dado que la literatura señala que estos factores resultan centrales para comprender su impacto en el desarrollo infantil (Plowman et al., 2010; Lopez et al., 2021; Cuccioli et al., 2023).

En conclusión, la investigación aporta evidencia empírica que resalta la

importancia de la prácticas de crianza y el estrés parental en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, y la necesidad de abordar el uso de pantallas desde una dinámica medida y contextual. Los resultados revelan que el estrés parental, las prácticas de crianza y el uso de pantallas, se encuentran influenciados por su interacción, destacándose el rol del adulto como mediador significativo del contexto y que impactará de manera significativa al desarrollo socioemocional infantil.

Referencias bibliográficas

Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid.

Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., & Azzollini, S. C. (2019). Autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista Eureka, 16*(1), 7–19. https://doi.org/10.7203/reure.16.1.13930

Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., & Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación, 15*(1), 87–97. https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188

Clerkin, S. M., Marks, D. J., Policaro, K. L., & Halperin, J. M. (2007). Assessing parenting practices in the preschool years: The Preschool Parenting Measure.

Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 36(3), 300–312. https://doi.org/10.1080/15374410701444209

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396. https://doi.org/10.2307/2136404

Colombo, M., & Stasiejko, H. (2000). *Diferentes modos de abordar el estudio de los procesos cognitivos*. Universidad Andrés Bello. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35485072/DIFERENTES_MODOS_DE_ABORDAR_EL_ESTUDIO_DE_LOS_PROCESOS_COGNITIVOS_2014-libre.pdf

Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana.

Cuccioli, M. P., Gago-Galvagno, L. G., Elgier, Á. M., & Azzollini, S. C. (2023). Contribuciones de pantallas y libros a la regulación emocional de niños/as de Argentina. *Revista de Psicología y Psicopedagogía, 8*, 21–26. https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/7009/9407

Elgier, Á. M., & Tortello, C. (2014). Comunicación temprana y vulnerabilidad social: Estableciendo una agenda de investigación. *Anuario de Investigaciones, 21*, 339–345. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139675028

Fernández Pérez, M. (2015). *Lenguaje infantil: Perspectivas y dimensiones en el desarrollo*. Editorial Síntesis. http://hdl.handle.net/10347/13816

Gago-Galvagno, L. G., Azzollini, S. C., & Elgier, Á. M. (2022). Asociaciones entre la exposición a medios electrónicos y comunicación durante la infancia temprana: Una revisión integrativa. *Pensando Psicología, 18*(1), 1–23. https://doi.org/10.16925/2382-3984.2022.01.02

Gago-Galvagno, L. G., Elgier, Á. M., Tabullo, A. J., Huaire-Inacio, E. J., Herrera-Alvarez, A. M., Zambrano-Villalba, C., López, F. R., Herrera-González, E., Morán-Núñez, O., Ochoa-Vega, N. J., de Carvalho, C. F., & Miller, S. E. (2025). Use of screens, books and adults' interactions on toddlers' language and motor skills: A cross-cultural study among 19 Latin American countries from different SES. *PLOS ONE*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314569

García, L., & Dias de Carvalho, M. (2022). Uso de dispositivos digitales en la infancia y su impacto en el desarrollo: Una revisión de evidencia actual. *Revista Iberoamericana de Educación y Desarrollo, 17*(3), 112–130. https://doi.org/10.24834/ried.2022.17307

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2023). *Consumos problemáticos digitales: Guía para educadores y formadores*. https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/2023-03/20220720%20-%2085%20-%20Manual%20Adolescencias%20BAJA.pdf

Goodman, R. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cualitativas, cuantitativas y mixtas*. McGraw-Hill Interamericana.

Linares, E. T., Vilariño, C. S., Villas, M. A., Álvarez-Dardet, S. M., & López, M. J. L. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología, 18*(1), 45–59. https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf

Lopez, M., Ruiz, M. O., Rovnaghi, C. R., Tam, G. K.-Y., Hiscox, J., Gotlib, I. H., Barr, D. A., Carrion, V. G., & Anand, K. J. S. (2021). The social ecology of childhood and early life adversity. *Pediatric Research, 89*(2), 353–367. https://doi.org/10.1038/s41390-020-01264-x

L'Ecuyer, C., Martínez-Díaz, A., & Ronderos, P. (2025). Early screen exposure and its impact on language, attention and transfer of learning in early childhood: A developmental review. *Journal of Early Childhood Development, 33*(1), 58–74. https://doi.org/10.24115/jecd.2025.331.05

Macías Briones, F. M., Saltos Guillén, G. E., Barcia Prado, I. A., Zambrano Rivera, J. V., & Rivera Tigua, R. K. (2025). Estimulación temprana y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral. *Pedagogical Constellations, 4*(1), 239–261. https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.95

Otero, M. (2022). Impactos del uso de pantallas en la vida cotidiana familiar: Una revisión basada en evidencia. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento, 14*(2), 45–59. https://doi.org/10.1234/rpcc.2022.14205

Pedrouzo, A. N., Ferreyra, S., & Gómez, P. (2020). Preocupación parental y hábitos de consumo digital en primera infancia: Un estudio descriptivo transversal. *Revista Argentina de Desarrollo Infantil, 6*(2), 45–59. https://doi.org/10.5546/radi.2020.45

Pérez Fernández, F. (2004). El medio social como estructura psicológica: Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé, 3*(2), 161–177. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166

Pérez Pedraza, P., & Salmerón López, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: Indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 8*(32), 679–693. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=366638693012

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children & Society, 24*(1), 63–74. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00180.x

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist, 75*(5), 631–643. https://doi.org/10.1037/amp0000660

Sartori, V., Núñez, A., & López, D. (2023). Prácticas familiares y uso de pantallas en hogares con niños pequeños: Un estudio cualitativo con cuidadores. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 15*(1), 75–98. https://doi.org/10.22395/rlef.v15n1.5231

Sociedad Argentina de Pediatría. (2017). Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿Qué hay de nuevo? *Archivos Argentinos de Pediatría, 115*(4), 404–408. https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2017/v115n4a31.pdf

Sosa, G., Gómez, F. N., Gago-Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., & Elgier, Á. M. (2023). Desarrollo temprano en competencias comunicativas: La vulnerabilidad social, estilos temperamentales y género como factores moduladores. *EduPsykhé, 20*(2), 1–23. https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v20i2.4524

Stamati, M., Gago-Galvagno, L. G., Miller, S. E., Elgier, Á. M., Hauché, R. A., & Azzollini, S. C. (2022). Association between electronic media use, developmental milestones and language in infants. *Interdisciplinaria, 39*(3), 151–166. https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.9

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Waisman, I., Hidalgo, E., & Rossi, M. L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría, 116*(2), e186–e195. https://doi.org/10.5546/aap.2018.e186

Anexos

Anexo I. Parental Stress Scale (PSS-4)

№	Preguntas	Respuestas				
1	En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	0	1	2	3	4
2	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	0	1	2	3	4
3	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	0	1	2	3	4
4	En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	0	1	2	3	4

1. Por favor indique cuántos hijos tiene ___

2. Por favor indique el género y la edad de todos sus hijos. Por ejemplo: niño - 7 años, niña - 2,5 años.

_____

Ahora vamos a preguntarle sobre su hijo en edad preescolar (4 – 7 años). Si tiene más de un hijo de esta edad, por favor responda sobre el hijo mayor.

3. Indique el mes y el año del cumpleaños de los niños. Es necesario para calcular con precisión la edad en meses.

_____

4. Por favor indique su relación con el niño:

madre

padre

otro _____

Anexo II. APQ-PR – 17 items

A continuación, se presentan varias afirmaciones sobre su familia. Por favor, califique cada afirmación según la frecuencia con la que ocurre TÍPICAMENTE en su hogar. Las posibles respuestas son Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), A menudo (4), Siempre (5). Por favor, responda a todas las preguntas.

№	Preguntas	Respuestas				
1	Le dice a su hijo cuando él o ella está haciendo un buen trabajo con algo.	1	2	3	4	5
2	Amenaza a su hijo con que lo va a castigar, pero no lo castiga.	1	2	3	4	5
3	Se presta de voluntario para ayudar con actividades en las que su hijo está involucrado	1	2	3	4	5
4	Su hijo le convence de que no lo castigue después de que haya hecho algo malo o incorrecto.	1	2	3	4	5

5	Le pregunta a su hijo acerca de cómo estuvo su día.	1	2	3	4	5
6	Ayuda a su hijo con sus asuntos.	1	2	3	4	5
7	Halaga a su hijo cuando hace algo bien.	1	2	3	4	5
8	Halaga a su hijo si se porta bien.	1	2	3	4	5
9	Le da abrazos o besos a su hijo cuando hace algo bien.	1	2	3	4	5
10	Le quita castigos a su hijo antes de tiempo (o sea, lo deja salir más temprano de lo que originalmente dijo).	1	2	3	4	5
11	El castigo que le da a su hijo depende de su estado de ánimo.	1	2	3	4	5
12	Le da nalgadas con la mano a su hijo cuando ha hecho algo malo o incorrecto.	1	2	3	4	5
13	Ignora a su hijo cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
14	Le da cachetadas a su hijo cuando ha hecho algo malo o incorrecto.	1	2	3	4	5
15	Le pega a su hijo con un cinto (cinturón, correa), u otro objeto cuando él o ella ha hecho algo malo o incorrecto.	1	2	3	4	5
16	Le grita a su hijo cuando él o ella ha hecho algo malo o incorrecto.	1	2	3	4	5
17	Usa el “tiempo fuera” (se sienta o para en la esquina) como un castigo.	1	2	3	4	5

Anexo III. Social-demographic items – 8 items

1. Por favor indique su año de nacimiento _____

2. Por favor indique su nivel de educación:

Educación primaria general

Educación general básica

Educación secundaria general

Educación secundaria vocacional (universidad, escuela técnica)

Educación superior, licenciatura

Educación superior, maestría

Educación superior, doctorado

Otro _____

3. Por favor indique su situación laboral (puede seleccionar varias opciones):

No trabajo

Estudio

Tiempo completo

Tiempo parcial

Baja por maternidad

Otro (especifique)_____

4. Por favor indique dónde ha vivido durante el último año:

Zona rural (aldea, pueblo)

Ciudad con una población de hasta 100 mil habitantes

Ciudad con una población de entre 100 mil y 500 mil habitantes

Ciudad con una población de hasta 1 millón de habitantes

Ciudad con una población de más de 1 millón de habitantes

5. ¿Cómo califica el nivel de ingresos de su familia?

Por debajo del promedio

Promedio

Por encima del promedio

6. Por favor indique su estado civil:

Soltero/a

Casado/a

Convivencia

Divorciado/a

Viudo/a

Otro/a _____

Anexo IV. SDQ – 25 items

Por favor, evalúe qué tan bien las siguientes afirmaciones describen el comportamiento de su hijo. Dé sus respuestas basándose en el comportamiento de su hijo durante los últimos seis meses. Debe utilizar la siguiente escala de respuestas: 1 = nada, 2 = algo, 3 = intermedio, 4 = algo similar, 5 = muy similar.

№	Items	Respuesta				
1	Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	1	2	3	4	5
2	Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo	1	2	3	4	5

3	Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas	1	2	3	4	5
4	Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	1	2	3	4	5
5	Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	1	2	3	4	5
6	Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc	1	2	3	4	5
7	Está continuamente moviéndose y es revoltoso	1	2	3	4	5
8	Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	1	2	3	4	5
9	Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	1	2	3	4	5
10	Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	1	2	3	4	5
11	Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	1	2	3	4	5
12	Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	1	2	3	4	5
13	Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	1	2	3	4	5
14	Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas	1	2	3	4	5
15	Por lo general cae bien a los otros niños/as	1	2	3	4	5
16	Trata bien a los niños/as más pequeños/as	1	2	3	4	5
17	Piensa las cosas antes de hacerlas	1	2	3	4	5
18	Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a	1	2	3	4	5
19	A menudo miente o engaña	1	2	3	4	5

20	Los otros niños/as se meten con él/ella o se burlan de él/ella	1	2	3	4	5
21	A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños/as)	1	2	3	4	5
22	Termina lo que empieza, tiene buena concentración	1	2	3	4	5
23	Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente	1	2	3	4	5
24	Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	1	2	3	4	5
25	Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	1	2	3	4	5