



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**El papel mediacional de los estilos parentales y
esquemas cognitivos maternos en la relación
prácticas de crianza y frecuencia de problemas de
comportamiento infantil**

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a:

MARÍA GUADALUPE PÉREZ VEGA

JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

Director: Dr. Ariel Vite Sierra

Revisor: Dra. Mariana Gutiérrez Lara

Sinodales: Dra. Corina Cuevas Renaud

Lic. José Luis Reyes González

Lic. María del Rocío Maldonado Gómez

Esta tesis contó con el apoyo del proyecto **PAPITT
IN 301810**

México, D. F. 2013





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi familia:

Agradezco a la familia que me vio nacer, que me ha llenado de amor, comprensión y guía, que confió tanto en mí como para aceptar que me alejara de ellos y fuera en busca de mi sueño. Todo lo que soy es una mezcla de lo que me enseñaron, así que si se sienten orgullosos de mí, se sienten en realidad orgullosos de ustedes. La vida no me pudo poner en una mejor familia... Te amo mamá, Tía Tere y Papá Mache.

Agradezco a la familia que me acogió en su hogar, que me permitió ser un miembro más de ella, que se ha preocupado por mí y me ha llenado de cariño y comprensión. En los últimos años han sido mi familia en todos los aspectos y por eso no me queda más que agradecerles, amarlos y respetarlos... tía Mary, tío Ciro e hijos.

Agradezco a mi hermana Erika, Manuel e hijos (Ale, Mane, Zitla y Alon) por la calidez con que me demuestran su amor, por su apoyo incondicional y la confianza que me han brindado. Los quiero mucho y me siento orgullosa de que sean mi familia. A mis sobrinos... se que están en desarrollo y debido al amor que les tengo les deseo que sean muy exitosos pero sobre todo muy felices.

A mi hermano Moy agradezco ser la pieza medular en mi impulso para estudiar una licenciatura, estoy segura que sin su apoyo no estaría aquí. ¡Te quiero mucho!

Agradezco al último miembro de mi familia "Iván", por la paciencia con la que me ha guiado en el aprendizaje de amar y ser amada, por todo lo que hemos vivido... "No es lo que hagamos o dónde estemos, eres tú quien hace el momento maravilloso". Gracias por tu apoyo incondicional y por acogerme como tu familia. En sí, agradezco cada segundo de vida que compartimos porque en cada uno soy inmensamente feliz, pero sobre todo agradezco que me ames... Te amo.

A mis amigas:

Agradezco a Bety, Mony, Ana y Lupia por ser parte de mi vida, cada una con características diferentes que como pieza dentro de un sistema hacíamos funcionar nuestra amistad, gracias por sus risas, sus horas de estudio, su entusiasmo, su apoyo, pero sobre todo su cariño. Sin ustedes la licenciatura nunca hubiera sido tan placentera. Las quiero mucho chicas.

Agradezco a Lili por motivarme a estudiar y por enseñarme una forma diferente de ver la vida, gracias por el excelente tiempo que pasamos juntas, te quiero mucho.

Gracias Clau por el aprendizaje, el apoyo y la paciencia que tuviste conmigo durante la realización de mi tesis. Gracias por lo placentero que hiciste la tesis, te quiero mucho.

A los profesionales de la psicología:

Agradezco al Dr. Ariel Vite Sierra por el apoyo brindado en mi desarrollo profesional, por su guía académica pero más por su guía personal. Sin Usted, este sueño no hubiera sido posible. Mi mayor admiración y respeto.

Gracias a los profesionales de la psicología que participaron en la realización de este proyecto. He aprendido mucho de sus aportaciones, del respeto y el compromiso que tienen en convertir al alumno en un profesional:

Dra. Corina Cuevas Renaud

Dra. Mariana Gutiérrez Lara

Lic. José Luis Reyes González

Lic. María del Rocío Maldonado Gómez

Finalmente quiero agradecer a Dios y a la vida por mi familia, por la oportunidad de estudiar en esta Universidad y por todas las personas que ha puesto en mi camino.

ÍNDICE

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO.....	9
1.1.Historia de los problemas de comportamiento.....	9
1.2. Clasificación de los problemas de comportamiento.....	10
1.3. Origen y desarrollo de los problemas de comportamiento.....	17
1.4. Trayectoria de los problemas de comportamiento.....	20
1.5. Mantenimiento de los problemas de comportamiento.....	25
1.6. Epidemiología.....	26
1.7. Prevalencia de problemas de conducta por género.....	27
1.8. Comorbilidad.....	30
1.9. Factores de riesgo y factores protectores.....	33
CAPÍTULO 2. PRÁCTICAS DE CRIANZA Y ESTILOS PARENTALES.....	39
2.1. El papel de la familia en la socialización.....	39
2.2. Definición de Estilos y Prácticas de crianza.....	40
2.3. Clasificación de los estilos y prácticas parentales.....	41
2.4. Implicación de los estilos en el desarrollo infantil.....	52
2.5. Estilos parentales y su papel en el desarrollo de problemas en la infancia.....	55
CAPÍTULO 3. ESQUEMAS COGNITIVOS.....	61
3.1. Definición y características de los esquemas cognitivos.....	61
3.2. Formas en que operan los esquemas.....	65

3.3. Estilos de afrontamiento a los Esquemas Maladaptativos Tempranos.....	67
3.4. Dominios de los Esquemas Maladaptativos Tempranos.....	69
3.5. Esquemas cognitivos y su relación con la psicopatología.....	79
3.6. Esquemas cognitivos y dinámica familiar.....	84
CAPÍTULO 4. VARIABLES MEDIADORAS.....	88
MÉTODO.....	93
RESULTADOS.....	101
DISCUSIÓN.....	112
REFERENCIAS.....	120
ANEXOS.....	131

Resumen

Los problemas de comportamiento infantil se han convertido en un problema para el individuo, la familia y la comunidad en general. Aunque no existe una definición de problemas de comportamiento infantil, en este estudio se entienden como aquellas conductas en los niños que se presentan en con alta frecuencia (p. ej., berrinches, mentiras, desobediencia, conducta desafiante, etc.) y que además representan un problema para la familia, escuela y/o comunidad. El principal factor de riesgo para que se presenten estos problemas está inmerso en las características de la familia, específicamente, los estilos y las prácticas de crianza.

Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo conocer si los estilos parentales y los esquemas cognitivos de los progenitores (madre y padre) funcionan como mediadores en la relación prácticas de crianza y frecuencia de problemas de comportamiento. Participaron una muestra de 184 progenitores (166 madres y 18 padres) de niños referidos por los directores, profesores y asesores de las USAER por problemas de comportamiento, de nueve escuelas primarias públicas del sur de la Ciudad de México. Como resultado se obtuvo un modelo que explica el .16 de la varianza, donde el esquema cognitivo de Estándares Inflexibles 1 funciona como mediador en la relación prácticas de crianza de Castigo e Interacción social y la Frecuencia de problemas de comportamiento. Lo que sugiere que los progenitores de niños con problemas de comportamiento tienen la creencia exagerada de exigencia con sí mismo y con los demás, la cual podría guiar sus prácticas de castigo y poca interacción con sus hijos.

Palabras clave: **Problemas de comportamiento, estilos parentales, prácticas de crianza, esquemas cognitivos.**

Introducción

Hay comportamientos infantiles que se presentan frecuentemente y que son considerados por los adultos como inadecuados o problemáticos. Las explicaciones del origen y mantenimiento de estas conductas problemáticas se han centrado principalmente en las características de la familia y en especial en las prácticas y estilos de crianza de los progenitores. Siendo los estilos parentales una influencia en la forma de comportarse y en las cogniciones de los hijos.

El DSM-IV-TR (APA, 2002) hace una clasificación categórica de los problemas de comportamiento en trastorno de oposición desafiante y trastorno disocial. Adicionalmente a esta clasificación existen otras denominaciones a los problemas de comportamiento infantil (Achenbach, 1978; Cuevas, 2003; Eyberg y Ross, 1978; Frick, Lahey, Loeber et al., 1993; Kazdin, 1993; Loeber y Schmalting, 1985). No obstante, no existe una definición general de los problemas de comportamiento, pero si características que comporten las clasificaciones existentes. Para fines de esta investigación los problemas de comportamiento se entienden como un patrón conductual de niños que generan un problema para sí mismo, para los adultos, maestros, compañeros y comunidad en general.

Estos problemas de comportamiento ocupan el primer lugar de problemas en la infancia, representando un gran problema debido a que repercuten significativamente en problemas sociales y psicopatológicos posteriores como son: el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, desordenes internalizados, depresión, ansiedad generalizada, conductas agresivas, conductas adictivas, deficiencias académicas, deserción temprana de la escuela, conducta delictiva y conducta antisocial.

Los factores de riesgo de los problemas de comportamiento están inmersos en dos dimensiones: factores disposicionales y factores contextuales. De los cuales se ha denotado un interés especial por las características de la familia, debido a que esta es la encargada de socializar al niño, especialmente los adultos significativos (padres) quienes se encargan de brindar las pautas acerca de los valores, las normas, las emociones y los modelos de comportamiento.

Sin embargo, la familia socializa al niño de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenecen, creando diferentes estilos de crianza para con los hijos. Estos estilos generan diversos patrones de comportamiento y personalidad en la infancia y la edad adulta.

Además, de que son los estilos parentales los que dan origen a los Esquemas Cognitivos Maladaptativos (Young, Klosko y Weishaar, 2003). Las personas que vivieron experiencias tempranas de separación y rechazo y vienen de ambientes familiares fríos, impredecibles o abusadores generan el dominio de Desconexión y Rechazo. Las personas que vienen de familias que cuestionan las capacidades de los niños para actuar de forma autónoma o que le sobreprotegen originan el dominio de Autonomía deteriorada. El origen de los esquemas del dominio Límites deteriorados se encuentra en familias con un estilo de crianza permisivo, indulgente y sin dirección. Las personas con el dominio de Orientación a los demás crecieron en familias donde los niños deben suprimir aspectos importantes de sí mismo con el fin de obtener atención, cariño y aprobación por parte de sus padres; de lo contrario puede ser castigado. Finalmente, las personas que crecieron en familias severas, con un estilo de crianza punitivo desarrollan el dominio de Vigilancia excesiva e Inhibición.

Por ende, el objetivo del presente estudio fue conocer si los estilos parentales y los esquemas cognitivos funcionan como mediadores en la relación de las prácticas de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil.

Los resultados muestran una relación entre las prácticas de crianza de Castigo e Interacción social y la Frecuencia de problemas de comportamiento, medida por el esquema de Estándares Inflexibles 1. Lo cual indica que los progenitores tienen una exigencia constante de sí mismo y con los demás a tal grado de que han sufrido consecuencias colaterales como problemas de salud, relaciones interpersonales, sacrificio del placer y la felicidad, lo cual podría estar propiciando que ejerzan el castigo y retiren la interacción como técnica de manejo conductual.

CAPÍTULO 1

PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

1.1. Historia de los problemas de comportamiento

A lo largo de la historia, la religión, las leyes y la sociedad han tratado de explicar lo que es un chico “malo”. Hace ya más de 2,500 años Platón fue el primero en atribuir la culpa y responsabilidad de estos problemas de conducta a los roles que juegan el estado y la familia y que aún en la actualidad son tema de debate (McMahon, Wells y Kotler, 2006).

Los problemas de conducta son reconocidos como tal en el siglo pasado. El Trastorno disocial aparece por primera ocasión en la segunda edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-II; APA, 1968 como se citó en McMahon, Wells y Kotler, 2006).

En el DSM-III (APA, 1984) aparece el término Trastorno de conducta (CD) caracterizado por un patrón persistente y repetitivo de conducta, en el que destaca la violación de los derechos fundamentales de los demás a las reglas o normas sociales adecuadas a la edad. Dentro de este se incluyen cuatro subtipos específicos: infrasocializado agresivo, infrasocializado no agresivo, socializado agresivo y socializado no agresivo.

En el DSM-III-R (APA, 1988) aparece una nueva clasificación el Trastorno Negativista Desafiante, caracterizado por un patrón de conducta compuesto de conductas como: negativismo, hostilidad y desafío sin violaciones importantes de los derechos fundamentales de los demás. Además, se hace una nueva clasificación del trastorno de conducta en: tipo grupal, tipo agresivo solitario y tipo indiferenciado.

En el DSM-IV (APA, 1996) aparece el término Trastorno Disocial, caracterizado por un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del individuo. Estos comportamientos son divididos en cuatro grupos: comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza a él y a otras personas y/o animales, comportamiento no agresivo que causa pérdidas o daños a la propiedad, fraudes o robos, y violaciones graves a las normas. El trastorno negativista desafiante aparece nuevamente con una caracterización diferente que consiste en un patrón recurrente de comportamientos negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad.

1.2. Clasificación de los problemas de comportamiento

Actualmente no existe una definición universal de los problemas de comportamiento, por ende, se ha optado por realizar una clasificación de los problemas de comportamiento basado en autores y teorías.

El DSM-IV-TR (APA, 2002) realiza una clasificación categórica donde se delimita si un individuo tiene o no un trastorno de conducta específico, utilizando ciertos criterios o síntomas, tomando en cuenta la presencia o ausencia de estos en las conductas de la persona. Los problemas de conducta son clasificados dentro de los desordenes de conducta disruptiva en dos categorías de diagnóstico: el trastorno negativista desafiante y trastorno disocial.

El trastorno negativista desafiante es un patrón recurrente de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad, que

persiste por lo menos durante seis meses y se caracteriza por la frecuente aparición de por lo menos 4 de los siguientes comportamientos: a) accesos de cólera, b) discusión con adultos, c) desafiar activamente o negarse a cumplir las demandas o normas de los adultos, d) llevar a cabo deliberadamente actos que molestarán a otras personas, e) acusar a otros de sus propios errores o problemas de comportamiento, f) ser susceptible o sentirse fácilmente molesto por otros, g) mostrarse furioso y resentido, y h) ser rencoroso o vengativo. Estas características se ponen de manifiesto antes de los ocho años de edad y al inicio de la adolescencia. Surgen en el ambiente familiar pero con el paso del tiempo pueden producirse en otros ambientes como en la escuela y comunidad.

El trastorno disocial es un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos fundamentales de otros y/o importantes normas sociales apropiadas a la edad del individuo. Se diagnostica a un individuo con este trastorno si permanecen tres o más comportamientos durante los últimos 12 meses y por lo menos un comportamiento se habrá dado durante los últimos seis meses. Las conductas de este trastorno se dividen en cuatro grupos:

1) Comportamiento agresivo hacia la gente y animales. Los niños o adolescentes dentro de este grupo pueden presentar un comportamiento fanfarrón, amenazador o intimidatorio, frecuentemente inician peleas físicas, pueden utilizar armas que provoquen un grave daño físico, son crueles físicamente con personas o animales, roban enfrentando a su víctima (p. ej., atacar con violencia, arrebatar bolsos, extorsionar o robar a mano armada) y pueden forzar a los demás a tener sexo.

2) Comportamiento no agresivo que causa pérdida o daños a la propiedad. Dentro de este grupo se incluyen conductas como prender fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves o destruir la propiedad ajena (p. ej., romper vidrios de automóviles o vandalismo en la escuela).

3) Fraudes o robos. Dentro de este grupo se incluyen comportamientos como destruir o dañar el piso, la casa o el automóvil de otras personas, mentir o romper promesas con el fin de obtener bienes o favores y así evitar deudas u obligaciones, robar objetos de valor sin enfrentar a su víctima (p. ej., robos en tiendas y falsificaciones).

4) Violaciones graves de las normas. Los niños menores de 13 años permanecen fuera de casa en horas nocturnas a pesar de las prohibiciones de sus padres, pueden existir fugas durante la noche, ausencias sin justificación y robos en la escuela.

El DSM-IV-TR (APA, 2002) clasifica al trastorno disocial en dos subtipos de acuerdo a la edad de aparición:

En el tipo de *inicio infantil* se presenta por lo menos una característica de trastorno disocial antes de los diez años de edad. Los individuos con inicio infantil suelen ser hombres, frecuentemente despliegan violencia física sobre otros y tienen relaciones problemáticas con sus compañeros.

En el tipo de *inicio adolescente* se presentan una o más características después de los diez años, comparados con los individuos con el tipo de inicio infantil, tienden a desplegar menos conductas agresivas y tener más relaciones normales con compañeros, son menos propensos a sufrir un trastorno disocial persistente o a desarrollar en la vida adulta un trastorno antisocial de la personalidad.

De acuerdo a las especificaciones de gravedad el trastorno disocial se clasifica en tres subgrupos de acuerdo al DSM-IV-TR (APA, 2002):

a) Leve, considerado así dado que son muy pocos los problemas de comportamiento y estos causan a otros daños relativamente pequeños (p. ej., mentir, estar fuera de casa sin permiso y robar).

b) Moderado, se considera así debido a que el número de problemas de comportamiento y su efecto sobre otras personas son intermedios entre leve y grave (p. ej., robar sin enfrentar a la víctima y vandalismo).

c) Grave, considerado así porque se presentan muchos problemas de conducta y estos causan daños considerables a otras personas (p. ej., violación, crueldad física, uso de armas, robar enfrentando a la víctima, destrozos y allanamiento de morada).

Loeber y Schmalting (1985) realizaron una clasificación de dos dimensiones problemas de conducta abiertos y problemas de conducta encubiertos.

Los problemas de conducta *abiertos* o agresivas incluyen conductas que involucran: la confrontación directa u oposición con el medio ambiente (p. ej., oposición, romper reglas, refutar las reglas y desafiar la autoridad), conducta agresiva (p. ej., peleas, bullying, asaltos y crueldad con los demás), ser obstinado, molestarte fácilmente, enojos, culpar a los demás por sus propios errores, temperamento difícil, ser rencoroso, jurar para obtener favores y hacer berrinches.

Los problemas de conducta *encubiertos* o no agresivo consisten en conductas que dañan a los cuidadores y/o adultos como: vandalismo, mentir, robar, abuso de sustancias,

ausentismo escolar y desajuste social. En general el polo de conductas abierto involucran todos los síntomas del trastorno de oposición desafiante en el polo de encubierto se encuentran todos los síntomas del trastorno disocial.

Frick et al. (1993) realizaron una clasificación similar a la realizada por Loeber y Schmalting (1985) de los problemas de conducta en una dimensión dicotómica abierto-cerrado pero adicionaron una segunda dimensión *destrutivo-no destructivo*. De las cuales obtuvieron cuatro cuadrantes: A) Violación de la propiedad, en la cual se incluyen conductas como: vandalismo, robos, incendios y mentiras, B) Agresión, que incluye conductas de agresión hacia otros como el bullying, peleas, crueldad, culpar a otros de sus errores, asaltos y rencor hacia otros, C) Violación al estado, que incluye conductas como el uso de sustancias, absentismo escolar, jurar en falso para obtener favores, estar fuera de control y romper las reglas, y D) Conductas de oposición, que incluye desafiar a la autoridad, molestar, oponerse a las reglas, enojarse, ser quisquilloso y terco.

La división de la conducta por cuadrantes ubica a los síntomas del trastorno de oposición desafiante en el cuadrante D (abierto-no destructivo). En el cuadrante B (abierto-destructivo) se ubican las conductas agresivas. Los síntomas del trastorno disocial están considerados en el cuadrante A (encubierto-destructivo) y el cuadrante C (encubierto-no destructivo) se compone de síntomas encubiertos del trastorno disocial como “violación al estado” en términos legales porque los jóvenes aún no tienen el permiso para beber alcohol o salirse de la escuela. En general el trastorno disocial tiene componentes destructivos-no destructivos y abierto-cerrado. Sin embargo, los componentes abierto se presentan solo si hay una naturaleza destructiva. Mientras que las conductas del trastorno de oposición desafiante tiene solo componentes abierto y no destructivo.

Achenbach, (1978) propone una clasificación de los problemas de conducta en siete síndromes: Reacción emocional, Ansiedad/Depresión, Quejas Somáticas, Aislamiento social, Problemas del sueño, Problemas de atención y Conducta agresiva, que están contenidas dentro de dos grupos: conducta internalizada y externalizada.

La conducta internalizada o sobrecontrolada, contiene los problemas internos que puede presentar un niño y que lo llevaran a actuar de forma antisocial como son el aislamiento, las quejas somáticas, la ansiedad, la depresión y la reacción emocional (Achenbach, 1978; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999; Ivanova et al., 2010).

La conducta externalizada o subcontrolada representa comportamientos externos o manifiestos de un niño, considerados antisociales y que afectan a su entorno inmediato (familia y escuela). Caracterizada por impulsividad, desafíos, problemas de atención y conducta agresiva (Achenbach, 1978; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999; Ivanova et al., 2010).

Por su parte, Kazdin (1993) propone el *trastorno de conducta* el cual comprende amplios y diversos patrones de funcionamiento, donde se incluyen distintas conductas como: actos agresivos, robos, vandalismo, prender fuego, mentir, faltar a clases, fugarse, conducta agresiva, relaciones interpersonales pobres, déficits y distorsiones en las habilidades de solución de problemas, predisposición a atribuir intenciones hostiles a los demás y resentimiento. Estas conductas pueden variar notablemente en la gravedad, la cronicidad, la frecuencia e impacto sobre el individuo, la familia y el entorno, y pueden presentarse en distintas combinaciones.

Cuevas, (2003) refiere la *conducta antisocial* como cualquier tipo de conducta que refleje la violación a las reglas o normas sociales y que constituyan un acto contra otros, independiente de su severidad. Dentro de las características de la conducta antisocial se encuentra la destrucción de propiedad ajena, crueldad física con personas y/o animales, provocar incendios, mentiras, peleas o ataques físicos, robos, escapar de la escuela o casa, cometer actos agresivos, etcétera. La conducta antisocial generalmente persiste a través del tiempo, tiende a cronificarse y a menudo evoluciona desde la niñez hasta la adolescencia, inicia con la presencia de un temperamento difícil, continua con hiperactividad, agresividad, aislamiento, relaciones inadecuados con pares, dificultades académicas, asociación con pares desajustados, arrestos por delincuencia y reincidencia.

Siguiendo la teoría de la socialización McDavid y Garwood (1978) hacen una distinción entre comportamiento asocial y antisocial. El comportamiento *asocial* se refiere a la incapacidad de controlar o inhibir impulsos que generan un comportamiento inaceptable proveniente de una motivación más o menos normal, como ceder al impulso de robar un coche, de hurtar en la tienda o de llevarse el dinero de una máquina de refrescos que resulta inaceptable. Una persona que no aprende a regular esos impulsos a través de la inhibición del impulso se vuelve un delincuente, como consecuencia de una socialización fallida que genera la imposibilidad de aprender o de aceptar las normas definidas socialmente para un comportamiento aceptable.

El comportamiento *antisocial* se refiere a un ataque más directo sobre la sociedad o sobre sus representantes. Un joven que siente frustración y que interpreta esta sensación como la interferencia de la sociedad con sus propias metas personales puede sentirse motivado a atacar directamente a la sociedad y a expresar este resentimiento. En un sentido

más limitado, es posible que un adolescente desee expresar su agresión contra su padre, a quien percibe como el origen de sus restricciones y frustraciones. El ataque puede no ser necesariamente directo (quizá por el miedo al castigo), pero puede presentarse como rebelión y esfuerzos exagerados por ofender o decepcionar al padre. Por supuesto, el delincuente adolescente que muestra este tipo de comportamiento antisocial muy pocas veces comprende todas estas cosas por sí mismo. Los rebeldes “sin causa” son adolescentes que roban autos, destruyen propiedades, participan con bandas en actividades agresivas, todo ello sin propósito aparente, quizá tienen en realidad una causa que no es muy evidente en primera instancia: desean expresar su resentimiento contra la sociedad y sus agentes, simplemente mostrando que son capaces de violar sus normas de manera intencional.

1.3. Origen y desarrollo de los problemas de comportamiento

Hasta aquí se ha abordado la historia del estudio de los problemas de comportamiento y su clasificación, pero es importante conocer que origina o propicia que se desarrollen los problemas de comportamiento.

Para Frick y sus colaboradores (2000a, 2000b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b y 2005) el origen de la psicopatología en los niños se puede analizar a través de dos dimensiones. La primera dimensión, se refiere al estilo interpersonal Insensible-Indiferente (CU). Este estilo incluye características como ausencia de culpa, estrecha percepción de las emociones, falta de empatía, uso de las personas para obtener ganancias personales y narcicismo. La segunda dimensión, hace referencia a los problemas para autoregular la conducta como son el control de impulsos y llevar un estilo de vida antisocial.

Los niños con problemas de conducta y que además muestran el patrón Insensible-Indiferente, presentan características de personalidad que guían su comportamiento considerado problema, como el interés por situaciones novedosas y peligrosas, poca sensibilidad a las señales de castigo, especialmente cuando su conducta está orientada a obtener una recompensa o a obtener la impunidad de su conducta, un coeficiente intelectual bajo en comparación con otros niños y menos sensibilidad a las amenazas y estímulos angustiantes.

Moffit (1993) intenta dar una explicación causal al desarrollo de los problemas de conducta en cuanto al inicio del problema (inicio-infantil, inicio-adolescente).

Los niños con el patrón inicio-infantil desarrollan los problemas de conducta como un proceso transaccional de vulnerabilidades y dificultades (p. ej., impulsividad con déficit verbal y con temperamento difícil), experimentando un entorno de crianza inadecuado (p. ej., pobre supervisión parental y pobre calidad educativa). Este proceso transaccional disfuncional interrumpe la socialización del niño que lo lleva a malas relaciones sociales con personas dentro (padres y hermanos) y fuera de la familia (compañeros y profesores). Por tanto, estas alteraciones conducen a la vulnerabilidad persistente que puede afectar negativamente el ajuste psicosocial del niño a través de múltiples etapas del desarrollo.

Los niños con inicio-infantil tienen poco autocontrol, son impulsivos e incapaces de demorar la gratificación, lo que incrementa el riesgo de ser un joven antisocial y consecutivamente provoca que se les cierran las puertas de las oportunidades, es decir, cuando en la adolescencia se es padre, se cae en las drogas o el alcohol, se abandona la escuela, los actos delictivos provocan discapacidades, se obtiene una historia de trabajo

irregular y probablemente pasaron largos periodos de tiempo en la cárcel, se provoca una disminución en las probabilidades de éxito en el futuro mediante la eliminación de oportunidades.

Por otro lado, los niños con el patrón de inicio-adolescente muestran menos factores de riesgos disposicionales y contextuales, este grupo se conceptualiza por mostrar una exageración del proceso normativo de la rebeldía adolescente. Es decir, todos los adolescentes muestran algún nivel de rebeldía con los padres y otras figuras de autoridad. En parte este proceso ayuda al adolescente a desarrollar su autonomía, la esencia de su ser y su identidad. El niño con patrón inicio-adolescente se involucra en conductas antisociales y delictivas como un intento equivocado de obtener una sensación subjetiva de madurez y estado adulto, pero de una forma maladaptada (rompiendo reglas), alentado por un grupo de compañeros antisociales quienes refuerzan las consecuencias negativas de sus crímenes. Sin embargo, en la edad adulta no experimentan problemas de conducta antisocial, por el contrario, son capaces de hacer con éxito la transición dentro de la adultez.

Patterson (2002) señala que los compañeros o amigos con problemas de comportamiento juegan un papel muy importante en el origen de los problemas de conducta, así como el uso de drogas, robos, engaños, mentiras, ausentismo escolar y conductas sexuales que ponen en riesgo la salud. El origen se da en la escuela donde las interacciones entre niños con problemas de conducta y sus pares con problemas de comportamiento tienen una riqueza de reforzamiento positivo a la mala conducta. Este patrón continúa en la adolescencia donde se buscan amigos y parejas sentimentales que sigan reforzando la mala conducta. El reforzamiento de los pares con problemas de comportamiento a la conducta antisocial está relacionado con la delincuencia futura, lo que

sugiere que los pares con problemas de comportamiento pueden hacer una contribución a futuras formas de conducta antisocial.

1.4. Trayectoria de los problemas de comportamiento

Dentro de la investigación de las características de los problemas de comportamiento, se ha propuesto que estos siguen una trayectoria; aparecen en el preescolar, siguen en la primaria y tienden a incrementarse en frecuencia y gravedad a través de la infancia y dentro de la adolescencia, y probablemente desencadenen un problema de conducta antisocial en la adultez (Achenbach, 1978; Campell, 1991; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999; Farrington y Loeber, 2000; Frick et al., 1993; Lahey, Loeber y Hart, 1995; Moffit, 1993; Moffit et al., 2008; Patterson, Forgatch, Yoeger y Stoolmiller, 1998; Patterson, 2002; Pihlakoski et al., 2006; Timmermans, Van Lier y Koot, 2010).

Patterson et al., (1998) realizó un estudio longitudinal en niños con problemas de comportamiento, en el cual encontraron que el 76% de los niños con conducta antisocial de inicio-infantil llegan a ser delincuentes crónicos, comparado con el 19% de los chicos de inicio-tardío. El arresto en la infancia (arresto temprano) tiene una mayor relación con los arrestos en la adolescencia comparado con los niños que iniciaron la conducta antisocial en la adolescencia. Esta secuencia transitiva para cada etapa podría ser un precursor necesario solo para la etapa seguida inmediatamente. Esto podría requerir de un evento B (inicio-infantil) mediante el impacto del evento anterior A (antisocial) o de la etapa siguiente C (cronicidad).

La trayectoria de la conducta antisocial se muestra claramente cuando el 71% de los niños con inicio-temprano se han movido a través de todos los puntos de la trayectoria (conducta antisocial, arrestos tempranos y delincuentes tempranos) hasta llegar a ser jóvenes delincuentes crónicos. En los niños que presentan una tasa elevada de desobediencia aumenta la probabilidad de mostrar tasas elevadas de golpes, peleas y robos. Mientras que los adolescentes con una tasa elevada de delincuencia trivial (hurtar) también muestran una tasa elevada de actos de delincuencia violenta. Este crecimiento de la conducta antisocial es acumulativo en la mayoría de las formas de conducta antisocial en la infancia. Por ejemplo, el mantenimiento y replicación de los berrinches, el repelar ante las reglas y la desobediencia, pero en distintas formas. Lo que sugiere que la conducta antisocial es mantenida por las contingencias que se les otorgan, por ende los niños con conducta antisocial son parte de algún sistema que está manteniendo su conducta (Patterson, 2002).

Achenbach (1978), Crijnen, Achenbach y Verhulst (1999) realizaron un análisis a través de las culturas en el cual encontraron que los síntomas de complicaciones somáticas, problemas conductuales y de huída incrementan conforme la edad, de la infancia a la adolescencia. Mientras que la conducta agresiva y conducta delictiva disminuyen de la infancia a la adolescencia. Generalmente se encontró que los síntomas de conducta internalizada incrementan con la edad, mientras que los síntomas externalizados decrecientan con la edad.

Por su parte, Pihlakoski et al. (2006) en su estudio longitudinal encontraron que los problemas externalizantes se mantienen e incrementan desde los tres hasta los 12 años, mientras que los problemas internalizantes surgen hasta la pre-adolescencia. Siendo los

problemas externalizantes predictores de un gran número de psicopatologías en etapas posteriores del desarrollo, en específico, la agresión muestra estabilidad a través del tiempo y del género. Igualmente los problemas internalizantes como los problemas somáticos se mantienen a través del tiempo sin importar el género.

Timmermans, Van Lier y Koot (2010) proponen que las experiencias de estrés durante el transcurso de la vida influyen en la continuidad de los problemas externalizantes e internalizantes de la infancia a la adolescencia, principalmente porque: a) a lo largo de estas etapas los eventos estresantes ocurren porque los problemas externalizantes se mantienen constantes, b) los eventos estresantes también ocurren por la continuidad de los problemas internalizantes pero solo durante la adolescencia, en la infancia los eventos estresantes se presentan por la influencia de los problemas internalizantes y externalizantes, y c) durante la adolescencia los eventos estresantes influyen en la persistencia de los problemas externalizados e internalizados y a su vez los problemas internalizados y externalizados influyen en la aparición de los eventos estresantes, en específico la delincuencia y la depresión es mediada por los eventos estresantes.

Frick y colaboradores (1993) sugieren que la edad de inicio juega el rol más importante en la explicación de patrones de conducta antisocial. Dentro de la clasificación de problemas de conducta encontraron que los síntomas de oposición emergen a una edad media de 6 años, los síntomas de agresión surgen en una media de 6.75 años, la violación a la propiedad surge en una media de 7.25 años y las ofensas al estado surge en una media de edad de 9 años. Como puede observarse los síntomas de agresión y la violación a la propiedad surgen en un periodo de edad muy cercano al periodo en el cual surgen los

síntomas de oposición, lo que sugiere que los síntomas de abierto y encubierto representan un perjuicio tanto para las personas como para la propiedad privada.

Adicionalmente a la edad de inicio, Frick y colaboradores (2000a, 2000b, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b y 2005) encontraron que la combinación de los problemas de conducta y los rasgos de insensible-indiferente en la infancia, son predictores importantes de la delincuencia, la agresión proactiva (uso de instrumentos para dominar), la agresión reactiva (agresión en respuesta a una provocación), los actos de agresión impulsiva e instrumental, los actos agresivos predeterminados, el número de ofensas violentas, un gran número de contacto con la policía y una reincidencia de violencia en la adolescencia.

Lahey y colaboradores (1995) encontraron una gran persistencia de problemas de conducta, su muestra reunió el 88% de los criterios para el diagnóstico del desorden de conducta durante tres años consecutivos, siendo además, acumulativa esta persistencia año por año.

Campell (1991) encontró que algunos niños con problemas de conducta en el periodo preescolar continúan teniendo dificultades significativas en etapas posteriores. Principalmente hiperactividad, desatención, temperamento difícil, disciplina y relación con sus hermanos, la persistencia es de un 63% a la edad de cuatro años y un 62% a la edad de ocho años. Los niños reportados con problemas de conducta muestran un patrón conductual de mayor hostilidad, impulsividad, agresión, hiperactividad e interacción negativa con el maestro y compañeros, comparado con los niños sin problemas, que se mantiene a través del tiempo.

Una característica de los problemas de conducta; la agresión en la infancia, puede desencadenar violencia juvenil. Farrington y Loeber (2000) proponen la existencia de tres diferentes vías de desarrollo de la delincuencia. La vía abierta se desarrolla con menor agresión, peleas físicas y violencia juvenil. La vía encubierta llega con mentiras frecuentes, pocos robos, primeros daños a la propiedad y delincuencia no violenta como robo sin enfrentar a la víctima. Finalmente el camino de conflicto de autoridad comienza con conductas obstinadas, aparece la primera conducta desafiante y de desobediencia, y evitan la autoridad (ausentismo escolar y huir de casa).

Moffit et al. (1993, 2008) proponen que el inicio-infantil de conducta antisocial desencadena la delincuencia persistente a través del curso de la vida o un largo camino criminal, mientras que los chicos con inicio de conducta antisocial en la adolescencia son delincuentes con límite-adolescente, es decir, tienen un corto camino criminal.

Loeber, Stouthamer-Loeber, Wei, Farrington y Wikström (2002) proponen que los chicos entre 13 y 19 años con problemas de conducta infantil, actitud negativa, problemas escolares, con los pares, la familia y características demográficas desfavorables llegan a ser delincuentes serios. Es importante considerar que los factores de riesgo específicos llegan a cambiar conforme la edad.

1.5. Mantenimiento de los problemas de comportamiento

Patterson y Forgatch (1995) desarrollaron un modelo teórico para explicar el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta, en el cual señalan que la desobediencia de los niños es el precursor de manifestaciones severas de problemas de

conducta en etapas posteriores, además de que juega un papel importante en el rendimiento subsecuente y en los problemas al relacionarse con sus pares.

Patterson (2002) intenta dar una explicación al mantenimiento de la conducta antisocial en niños, partiendo del mantenimiento de la conducta agresiva, la cual es mantenida por el reforzamiento a las respuestas agresivas. Se ha observado que para adaptarse en la escuela los actos agresivos son funcionales, dando un papel laxo a los adultos, donde el reforzamiento principal a los actos agresivos es proporcionado por la víctima. Si las consecuencias que da la víctima funcionan como reforzamiento, entonces el agresor seguiría atacando a la víctima, de la misma forma que lo ha hecho antes. Si la víctima da una consecuencia punitiva al agresor, este probablemente busque una diferente víctima y/o una diferente forma de atacar.

De manera consistente, las familias refuerzan la conducta agresiva de los niños. Principalmente el mantenimiento de la conducta agresiva en los niños es dado por el reforzamiento negativo de la madre. Cuando se desencadena una conducta aversiva en la madre, el niño le contesta con otra conducta aversiva pero de mayor intensidad, siendo la madre quien mantiene esta conducta al contestar aversivamente pero de mayor intensidad que la conducta del niño, y así sucesivamente. Este tipo de interacción propicia la agresión y provoca una tasa elevada de conductas irritables en los niños. De igual manera, la interacción con todos los miembros de la familia, incluido el niño con problemas, se da a través del uso de conductas aversivas (p. ej., gritos, golpes, empujones, insultos, etc.) para terminar los conflictos con otros miembros de la familia, donde probablemente el antecedente de una conducta aversiva en el niño problema sea la conducta aversiva de otro miembro de la familia.

1.6. Epidemiología

Campell (1991) encontró que los principales problemas en la infancia fueron la hiperactividad, inatención, búsqueda de atención, dificultad para controlarse, irritabilidad, humor negativo y problemas con hermanos y compañeros.

Entre los 0 a 18 años los problemas más relevante son los trastornos de conducta, seguidos por la depresión, ansiedad, problemas del desarrollo, problemas de eliminación, problemas del sueño, de la actividad y la atención, de rivalidad entre hermanos, reacción a estrés agudo o grave, entre otros (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000).

Los síntomas con mayor prevalencia en niños entre 14 y 16 años en el Distrito Federal son: inquietud, irritabilidad, nerviosismo, miedo, déficit de atención, desobediencia, peleas, explosividad y dependencia. Con excepción de la irritabilidad, todas las demás manifestaciones se reportaron como conductas frecuentes con más de un año de presentación (Caraveo, Colmenares y Martínez, 2002).

1.7. Prevalencia de problemas de conducta por género

La prevalencia de problemas de conducta en infantes y adolescentes difiere en cuanto al género. Los trastornos más prevalentes en niños son los de conducta, les siguen los del desarrollo, de eliminación, de ansiedad y depresión, mientras que en las niñas los problemas que tienen mayor prevalencia son los trastornos depresivos, seguidos de los trastornos de conducta, ansiedad y del desarrollo. El que los trastornos de conducta estén en primer lugar en los niños probablemente sea la razón por la cual en la mayoría de estudios

la proporción de varones sea de casi dos a uno sobre las mujeres, específicamente el 8% en niños muestran persistencia de la conducta antisocial, sobre el 3% de las niñas (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000; Patterson, 2002)

La estabilidad y crecimiento de los problemas externalizados es mayor para los niños que para las niñas (34% contra 22%), mientras que los problemas internalizados son más estables de la infancia a la adolescencia en las niñas que en los niños (16% contra 10%) (Pihlakoski et al., 2006; Timmermans, Van Lier y Koot, 2010).

Específicamente los problemas de conducta tienen diferente progresión en cuanto al sexo. La agresión, tanto en niños como en niñas predice el mantenimiento y progresión de la agresión, en niños particularmente predice problemas de ansiedad, depresión, problemas de atención y delincuencia, en las niñas predice además problemas cognitivos. La conducta destructiva, predice los problemas de atención y socialización en niños, y en las niñas predice la ansiedad, depresión, problemas sociales y de atención, ausentismo, delincuencia y agresión. La depresión, predice en los niños problemas cognitivos, problemas del sueño, y en las niñas pronostica los problemas de conducta delictiva. Los problemas somáticos, predicen problemas somáticos posteriores, de atención, problemas de ansiedad y depresión en niños, y en niñas predice complicaciones somáticas y problemas de atención (Pihlakoski et al. 2006).

Al analizar la diferencia entre género y grupo de edad, se ha encontrado que los trastornos de conducta son más prevalentes en los niños en las edades 0-5 y 6-9 años, para pasar a un equilibrio niños y niñas a partir de los 10 años. La mayoría de niños con problemas de conducta tienen entre 0-5 años, mientras que la mayoría de las niñas con

problemas de conducta se encuentran entre los 14-18 años. Los trastornos que originan el que los varones estén más representados entre los 0 y los 5 años son los de conducta, del desarrollo, eliminación, de la actividad y la atención, y de rivalidad entre hermanos (Aláez, Martínez y Rodríguez 2000).

Moffit et al. (2008) hacen una revisión por género de los problemas de conducta y las implicaciones que tienen estos en la vida adulta. Primeramente señalan la existencia de diferencias por género en base a la edad de inicio (inicio-infantil e inicio-adolescente).

Los factores de riesgo para que las niñas con el patrón de inicio-infantil presenten conductas antisociales se encuentran inmersos en las características individuales como: baja habilidad intelectual, dificultad en la lectura e hiperactividad, y factores contextuales que incluyen madres con pobre salud mental, disciplina inconsistente y conflicto familiar. Las niñas con el patrón de inicio-infantil de la conducta antisocial muestran continuidad de esta en la edad adulta y generalmente sufren de salud mental, salud física, dependencia a sustancias, dependencia al bienestar social, se relacionan con personas maltratadoras y problemas económicos. A diferencia de las niñas con patrón de inicio-adolescente que muestran muy poca continuidad de conducta antisocial dentro de la adultez y no presentan desordenes psiquiátricos.

En las mujeres se reduce el factor de riesgo de la influencia de pares con problemas de comportamiento, ya que a diferencia de los varones las mujeres tienden a reunirse en menor medida con pares que presentan conducta antisocial. De igual manera difieren en cuanto a la exhibición de violencia, ya que los varones realizaron actos de violencia en la adultez, mientras que las mujeres no.

Los varones presentan significativamente más problemas de conducta antisocial que las mujeres, a excepción de los 15 años de edad cuando se iguala el patrón de conducta antisocial. La progresión de los problemas de conducta es similar en los varones que en las mujeres. Los varones con inicio-infantil presentan una progresión de los problemas de conducta a la edad adulta, mientras que los de inicio-adolescente experimentan pocos o moderados problemas en la adultez que se reducen a desordenes internalizados, fumar y dificultades financieras.

1.8. Comorbilidad

Los problemas de conducta han despertado un interés en los profesionistas de la salud debido a que estos causan disrupción en la familia, escuela y comunidad. Además de que estos son una gran predictor de la delincuencia, crimen y abuso de sustancias en la adolescencia y adultez (Lober y Schmaling, 1985).

El trastorno de oposición desafiante tiene una gran asociación con otros desordenes como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (Angold y Costello, 1996; Stringaris, Maughan y Goodnan, 2010).

El trastorno de oposición desafiante en los niños predice los desordenes internalizados y problemas de conducta agresiva. Además de otras psicopatologías como la depresión y la ansiedad generalizada (Angold y Costello, 1996; Moffit, 1993; Robins, Tipp y McEvoy, 1991; Stringaris, Maughan y Goodnan, 2010).

Existen dos dimensiones temperamentales (emocionalidad y actividad) que son un predictor significativo del trastorno de oposición desafiante y otros desordenes, particularmente la emocionalidad es un gran predictor de la comorbilidad entre trastorno de oposición desafiante y los desordenes internalizados. Mientras que la actividad es un gran predictor en la comorbilidad entre el trastorno de oposición desafiante y el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, en virtud de su impulsividad e hiperactividad, lo cual podría incrementar el riesgo de presentar el desorden de ansiedad y depresión (Stringaris, Maughan y Goodnan, 2010).

El trastorno de déficit de atención e hiperactividad coexiste con el trastorno disocial en un gran porcentaje de casos. En particular, se identifican síntomas de hiperactividad, que incluyen una actividad motora excesiva, agitación, impulsividad y falta de atención (Kazdin, 1993; Offord et al., 1992).

Existe la probabilidad de que los niños con un trastorno disocial presenten posteriormente un desorden de personalidad antisocial, principalmente los niños con problemas de conducta que muestran síntomas de insensibilidad y carencia de emociones. Loeber, Burke, Lahey, Winters y Zera (2000) encontraron que el 69% de los niños entre 7 y 12 años con el trastorno disocial presentan tres o más síntomas de desorden de personalidad antisocial. Lahey et al. (1995) proponen que en el transcurso de este desarrollo podría iniciar con la presencia del trastorno de déficit de atención con hiperactividad que se asocia con el trastorno de oposición desafiante para desarrollar posteriormente el trastorno disocial y subsecuentemente el desorden de personalidad antisocial.

Loeber y colaboradores (2000) proponen un modelo hipotético del desarrollo de la personalidad antisocial. Donde el trastorno de oposición desafiante puede ser un precursor del trastorno disocial, el cual a su vez puede ser un precursor del desorden de personalidad antisocial. El trastorno de déficit de atención e hiperactividad está relacionado con el trastorno de oposición desafiante y en trastorno disocial. La ansiedad y depresión aparecen en la infancia y co-ocurren con el trastorno disocial, la ansiedad predice el inicio de la depresión y el uso de sustancias co-ocurre con el trastorno disocial. Esto hace que se manifieste el desorden de personalidad antisocial, particularmente en la expresión de violencia, agresión, y uso de sustancias y alcohol.

Frick y colaboradores (2000a y 2000b) encontraron que el trastorno de oposición desafiante, trastorno disocial y el trastorno de déficit de atención e hiperactividad están relacionados con el tipo interpersonal y falta de regulación de la conducta en los niños como: narcisismo, la impulsividad y los rasgos de Insensibilidad-Indiferencia. La asociación más fuerte se encuentra entre el narcisismo y el trastorno de oposición desafiante, y la impulsividad con el trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

Es probable que los niños con problemas de conducta presenten además deficiencias académicas, deserción de la escuela y deficiencias en áreas de habilidades específicas, como podría ser la lectura (Frick et al., 2000a; Kazdin, 1993; Loeber y Farrington, 1998).

En la adolescencia y adultez los problemas de conducta desencadenan problemas psicológicos como: manías, esquizofrenia, abuso de drogas y alcohol (Loeber y Farrington, 1998; Moffit, 1993; Robins, Tipp y McEvoy, 1991).

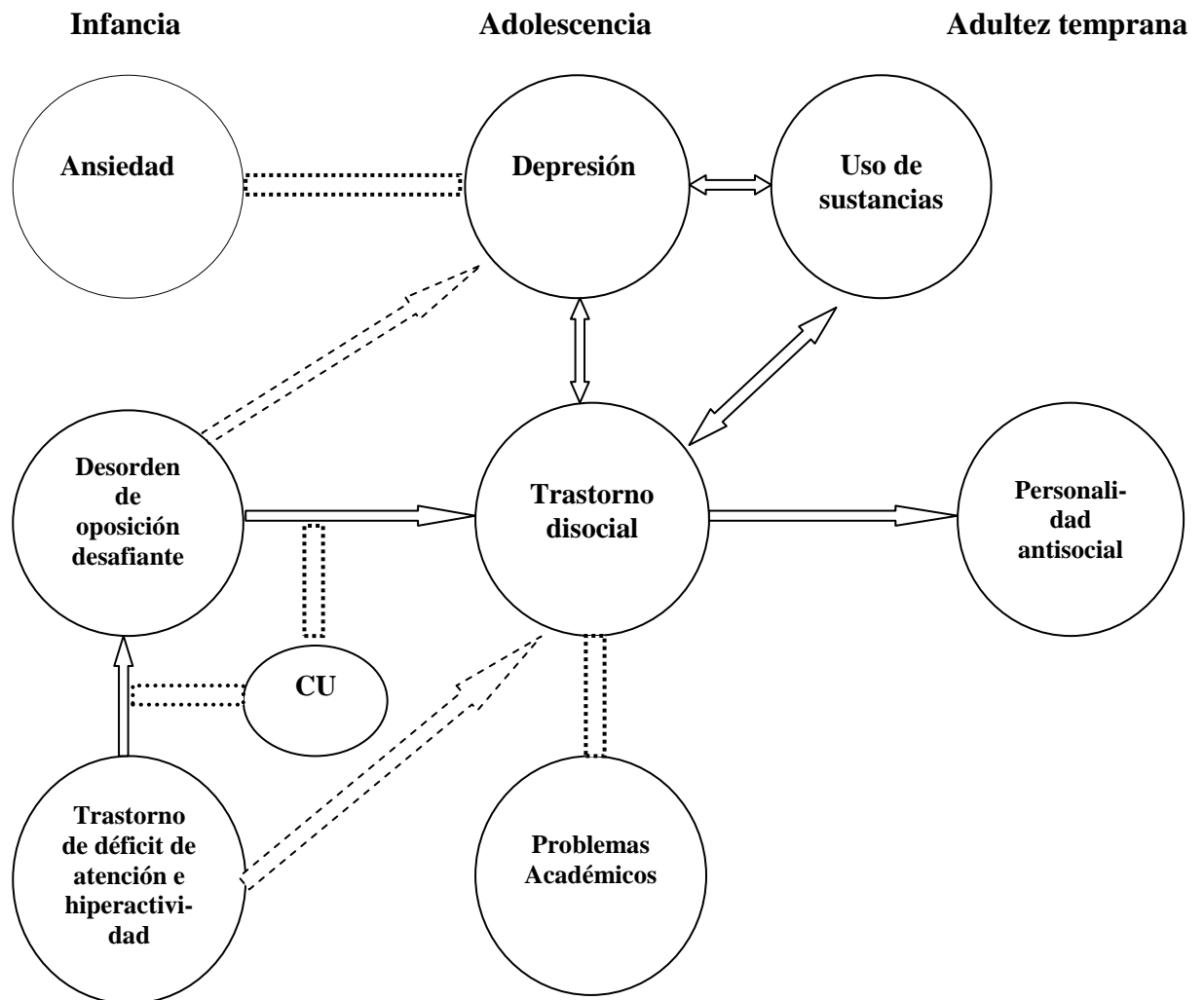


Figura 1. Desarrollo de la secuencia entre los problemas de conducta y las condiciones de comorbilidad. Las líneas punteadas indican las relaciones que no son claras (Frick et al., 2000a; Kazdin, 1993; Loeber et., 2000; Loeber y Farrington, 1998; Stringaris et al., 2010).

Nota: CU = patrón insensible-indiferente

1.9. Factores de riesgo y factores protectores de los problemas de comportamiento

Los factores de riesgo que aumentan la probabilidad de que los niños presenten problemas de comportamiento se encuentran inmersos en las características del niño (disposicionales) y el contexto donde se desarrolla.

Dentro del factor de riesgo disposicional se encuentran las anomalías neuroquímicas, irregularidades autónomas, complicaciones al nacer, temperamento difícil, impulsividad, preferencia por actividades peligrosas y novedosas, estilo dominante, baja inteligencia verbal, bajo rendimiento escolar y déficit en el procesamiento de la información social (Farrington y Loeber, 2000; Frick, 2004a; Loeber y Farrington, 1998; Loeber et al., 2005).

El porqué las características disposicionales son un factor de riesgo para presentar problemas de comportamiento podría deberse a la disrupción en la ontogénesis del cerebro. Se ha encontrado que las anomalías en el desarrollo neuronal se asocian con elevadas tasas de delincuentes violentos y sujetos con personalidad antisocial. Esta disrupción en el desarrollo neuronal se debe al abuso de drogas por parte de la madre, pobre nutrición prenatal o pre-exposición a agentes tóxicos, después del nacimiento el desarrollo neuronal puede ser afectado por la privación nutricional, estimulación y afecto (Moffit, 1993).

Otra característica disposicional asociada a la conducta antisocial son los déficits neuropsicológicos (déficit verbal y déficit en las funciones ejecutivas). El déficit verbal y la conducta antisocial en la infancia están ligadas estrechamente, lo que provoca una afección en la escucha receptiva, la lectura, la resolución de problemas, la expresión oral y escrita, y

la memoria. Los déficits en las funciones ejecutivas producen el desajuste en el aprendizaje conductual, incluyendo síntomas de desatención e impulsividad (Moffit, 1990).

Sin embargo, la presencia de las características desfavorables no significa que los problemas de conducta aparecerán y se mantendrán. Existen los factores contextuales que al combinarse con los factores disposicionales evocarán problemas de conducta en la infancia. Así mismo, las características adversas de los niños podría provocar problemas en la interacción con los padres, y a su vez, los problemas de interacción podrán desencadenar los problemas de conducta y volverse una cadena de eventos (Moffit, 1990).

Dentro de estos factores contextuales se encuentran la exposición prenatal a toxinas, exposición temprana a la mala calidad de cuidado infantil, psicopatología parental, conflicto familiar, inadecuada supervisión y disciplina parental, carencia de participación parental y negligencia, rechazo de los compañeros, relacionarse con un grupo de compañeros con problemas de comportamiento, condiciones de vida empobrecidas, barrio inadecuado, hacinamiento y exposición a la violencia (Frick, 2004a; Kazdin, 1993).

El estrés prenatal en la madre, el uso de alcohol y cigarro durante el embarazo son factores de riesgo contextuales. Cuando las madres presentan estrés prenatal, los niños presentan problemas de conducta posteriores, especialmente si este estrés se debe a problemas familiares, dejando fuera los problemas económicos y sociales (Loeber et al., 2005; Ramchandani, Richter, Norris y Stein, 2010).

Otra variable que se encuentra dentro del factor de riesgo contextual es la familia. Campell (1991) atribuye principalmente los problemas de conducta a un número de adversidades familiares incluyendo la depresión materna, problemas de salud familiar,

presiones financieras y de trabajo, problemas maritales, practicas de castigo incluyendo nalgadas, desaprobación y gran crítica parental sobre el niño, estrés familiar y falta de calidez materna.

Las características que contribuyen a la aparición y mantenimiento de la violencia en niños disruptivos de igual forma se encuentran inmersos en las características de la familia como una pobre e inestable crianza, incluyendo dos o más cambios de cuidadores antes de los diez años, castigo físico, pobre supervisión y comunicación, conflicto parental, familias disruptivas y familias extensas (Farrington y Loeber, 2000; Loeber y Farrington, 1998; Loeber, Farrington, Koehler et al., 2005).

Patterson y colaboradores (1998) proponen que dos variables parentales (disciplina y monitoreo) y dos variables de contexto (desventajas sociales y transiciones maritales frecuentes) se correlacionan en la trayectoria de problemas de conducta. Las familias de niños con conducta antisocial son caracterizadas por disciplina parental y prácticas de monitoreo disruptivas, siendo un factor de riesgo para la trayectoria de la conducta antisocial hasta terminar en delincuencia crónica. Por ende, si se desea disminuir la conducta antisocial se debe incrementar el monitoreo y disciplina efectivos.

Dentro de las características de la familia se encuentran los estilos parentales, estos explican una gran porción de la varianza (30% a 52%) de la conducta antisocial de los niños. Además fungen como mediadores en la relación del contexto (desventaja social, divorcio, barrio y depresión parental) y la conducta antisocial infantil. Por ejemplo, no todos los padres divorciados tienen niños con problemas de conducta, mientras que si el

divorcio es acompañado de padres disruptivos, entonces la familia es un factor de riesgo de la conducta antisocial (Patterson, 2002).

Un factor de riesgo adicional es la compañía de pares que presentan conducta antisocial. Los chicos que se juntan con “malas compañías” presentan mayor probabilidad de cometer actos delictivos y por ende, ser arrestados a una edad temprana y en la edad adulta cronificarse la delincuencia (Farrington y Loeber, 2000; Loeber y Farrington, 1998; Loeber, Farrington, Koehler et al., 2005; Moffit, 1993; Patterson et al., 1998; Patterson, 2002). Frick, Kimoni y Barry (2004b) intentan dar una explicación atribuyendo que esto ocurre debido a las prácticas parentales disfuncionales, pobre monitoreo o supervisión parental. Siendo los rasgos del patrón Insensibilidad-Indiferencia adicionados a los problemas de conducta los que provocan una fuerte asociación con sus pares con problemas de comportamiento a través del tiempo. Esta asociación contribuye a la severidad de la conducta antisocial, mientras que los niños con rasgos del patrón Insensible-Indiferente sin problemas de conducta muestran un alto nivel de afiliación con pares delincuentes que se declina a través del tiempo. De forma general, las conductas del patrón Insensible-Indiferente se adhieren como un factor de riesgo para que se presenten los problemas de conducta (Loeber et al., 2005).

El juntarse con “malas compañías”, la baja motivación escolar, la crueldad con la gente y la incapacidad para sentir culpa, son variables individuales que cavarían con los factores demográficos para desencadenar la conducta antisocial. Estos factores demográficos son un estatus socioeconómico bajo, poco bienestar, maternidad adolescente y residencia en un barrio con desventajas como: uso de armas, pandillas, venta de drogas y agresión (Farrington y Loeber, 2000; Loeber y Farrington, 1998).

Además de la conducta antisocial, los problemas internalizantes como el retraimiento, problemas somáticos, depresión y trastornos obsesivo-compulsivos están relacionados con el estatus social bajo, siendo una relación gradual: a medida que baja el estatus social, los problemas se agravan (Tur, Mestre y Barrio, 2004).

Al separar los factores genéticos y ambientales para explicar los problemas de conducta y otras psicopatologías, Spatola y colaboradores (2007) encontraron que la herencia tiene una contribución considerable en los problemas de conducta externalizantes e internalizantes, mientras que los problemas de ansiedad, depresión, problemas afectivos, déficit de atención e hiperactividad, problemas de oposición desafiante y problemas de conducta tienen principalmente un componente genético, dejando fuera el factor medioambiental. Por otro lado, en los problemas sociales y la agresión se excluye a los componentes genéticos, atribuyendo su totalidad a los factores medioambientales. No obstante, al juntarse la genética con el medio ambiente se contribuye a incrementar los factores de riesgo de problemas de conducta en los infantes.

Los factores protectores de los problemas de comportamiento se han asumido como lo contrario a los factores de riesgo, es decir, si un factor de riesgo para presentar problemas de conducta es la pobre supervisión parental entonces el factor protector es una adecuada supervisión parental (Farrington y Loeber, 2000). Loeber, Stouthamer-Loeber, Wei, Farrington y Wikström (2002) consideran que los factores protectores de la delincuencia son la responsabilidad, honradez, habilidad para sentir culpa, motivación escolar, buena relación con sus padres y un adecuado lugar de residencia. El factor protector de la agresión es la autorregulación, empatía y disposición prosocial (Mestre, Samper y Frías, 2004). Mientras que, los factores protectores de los problemas externalizantes e internalizantes son

el apoyo, la autonomía, la disciplina y la satisfacción por la crianza por parte de los padres (Tur, Mestre y Barrio, 2004). Cabe mencionar que los factores protectores relacionados con los padres favorecen principalmente dentro de la infancia, conforme el desarrollo van disminuyendo (Farrington y Loeber, 2000; Loeber et al., 2002).

El estudio de factores de riesgo y protectores se hace con la finalidad de crear programas de atención a los problemas de conducta. Esta atención se lleva a cabo en el ambiente familiar, en la comunidad, en el ambiente escolar (Loeber y Farrington, 1998; Pihlakoski et al., 2006). La atención en los últimos años se ha enfocado al ambiente familiar y el entrenamiento a padres para modificar los problemas de conducta surgidos en edades tempranas que podrían desencadenar en una trayectoria y desencadenar en conducta antisocial (Eyberg et al., 2001; Eyberg y Robinson, 1982; Kazdin, 1993; Robles y Romero, 2011). Adicionalmente al contexto familiar, la atención a los problemas se puede dar en el contexto escolar para provocar cambios más significativos en los problemas de conducta (Eyberg, McNeil, Hembree, Newcomb y Funderburk, 1991).

Sin embargo, la intervención se ha centrado en la modificación de las prácticas y estilos parentales de los padres, debido a que ellos son los encargados principales de brindar las pautas y valores que ayudan a la socialización del niño.

CAPÍTULO 2

PRÁCTICAS PARENTALES Y ESTILOS DE CRIANZA

2.1. El papel de la familia en la socialización

En el capítulo anterior se abordaron los factores de riesgo para que se presenten los problemas de comportamiento, uno de ellos es la familia, considerado el factor de riesgo más influyente en el desarrollo de los problemas de comportamiento y otros trastornos en la infancia. Este papel transcendental que tiene la familia, se debe a que es ella la encargada de transmitir las normas, los valores y las reglas de comportamiento que la sociedad requiere para regular el comportamiento y así estabilizar y mantener el orden social.

Quien establece el primer vínculo entre el individuo y la sociedad, es la familia, y es ella la encargada de socializar al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de su cultura. Además de que desarrolla las bases de la personalidad y las emociones en los niños (Gallegos, 2010; López-Soler et al., 2009; McDavid y Garwood, 1978; Mestre, Samper y Frías, 2004; Rodríguez, 2007).

McDavid y Garwood (1978) consideran que la socialización se puede lograr a través de dos tipos de mecanismos: 1) modelamiento e imitación, donde los padres y otros agentes de socialización representan modelos o patrones que habrán de seguir los niños y que le dicen la forma convencional en que han de comportarse ante la sociedad, y 2) las contingencias de recompensa y castigo que experimenta un niño en relación con diversos actos.

Como lo plantea McDavid y Garwood (1978), son los adultos significativos, generalmente los padres, quienes tienen el papel más importante en la socialización. Son ellos quienes acompañan el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños, además de que son la fuente primaria de adquisición de pautas y valores.

Los padres o adultos significativos son los encargados de socializar al niño y siempre los hacen de acuerdo a su particular modo de vida, el cual está influenciado por la realidad social, económica e histórica de la sociedad a la que pertenecen (Rodríguez, 2007). Dando paso a la existencia de diferentes estilos parentales a través de los cuales padres e hijos interactúan y así se impacta sobre la conducta de los hijos (López-Soler et al., 2009).

2.2. Definición de estilos y prácticas de crianza

Los estilos y las prácticas de crianza difieren en su definición en cuanto a las actitudes por un lado y la acción por el otro.

La crianza es asumida como la responsabilidad de los padres respecto al crecimiento físico y desarrollo emocional y social de sus hijos (Márquez, Hernández, Aguilar, Pérez y Reyes, 2007).

Las prácticas de crianza se refieren a los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de las metas de socialización (p. ej., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas) (Darling y Steinberg 1993; Solís y Díaz, 2007).

Los estilos de crianza se refieren a las actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus hijos (p. ej., creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo) (Solís y Díaz, 2007).

Darling y Steinberg (1993) hacen una diferencia entre las prácticas y los estilos parentales, atribuyendo estas diferencias a las metas y valores de los padres. Las prácticas parentales son mecanismos a través de los cuales los padres ayudan a sus hijos en las metas de socialización, y tienen un efecto directo en el desarrollo de las conductas específicas (p. ej., ejecución académica) y características (adquisición de valores particulares y autoestima) del niño. Mientras que los estilos parentales influyen el desarrollo de sus hijos de forma indirecta, alterando la capacidad de los padres para socializar con sus hijos y afectando la efectividad en las prácticas parentales. Siendo los estilos parentales moderadores de la influencia de las prácticas parentales en el desarrollo de los niños, debido a la interacción padre-niño y a la personalidad del niño.

Es importante considerar que las creencias (estilos) que tienen los padres acerca de la conducta, desarrollo, capacidades y personalidad de sus hijos afecta las prácticas de crianza para con ellos (Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbusch, 1991).

2.3. Clasificación de los estilos y prácticas parentales

Las investigaciones de los estilos parentales se han centrado en tres componentes particulares: la relación emocional padre-niño, las prácticas y conductas de los padres y el sistema de creencias de los padres (Darling y Steinberg, 1993; Steinberg et al., 1991).

Diana Baumrind (1966, 1967) es la pionera en el estudio de los estilos parentales. Para ella la socialización del niño se conforma de las demandas de las necesidades de los demás y del mantenimiento de una integridad personal, siendo las claves elementales del rol parental. Su investigación se centró en cómo influyen la variación en la paternidad y la autoridad parental en el desarrollo temprano del niño, en situaciones de interacción entre padres e hijos. Basada en sus observaciones, identificó tres estilos parentales básicos dentro de dos dimensiones: afecto-comunicación.

En el estilo *autoritativo* los padres intentan dirigir las actividades de los niños de una manera racional y sobre problemas en concreto. Alientan verbalmente a los niños a dar y recibir, que comprendan las razones verdaderas detrás de sus reglas y solicitan sus objeciones cuando se niegan a cumplirlas. Los padres autoritativos valoran la autonomía de la propia voluntad y la conformidad de la disciplina, ejercen un control firme en los aspectos divergentes padre-niño, pero no ejercen restricción en el niño. Imponen su propia perspectiva como cualquier adulto, pero reconocen el interés individual y las características especiales del niño. Afirman las cualidades de los niños, pero también los estándares que podrían propiciar conductas futuras, usan la razón, poder, formación por el régimen y reforzamiento para lograr sus objetivos, y no basan sus decisiones en consenso de grupo o deseos individuales de los niños.

Bajo el estilo *autoritario* los padres intentan formar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del niño de acuerdo a un conjunto estandarizado de conductas, usualmente un estándar absoluto, motivados teológicamente y formados por una gran autoridad. Estos padres valoran la obediencia como una virtud y favorecen el castigo, usan medidas enérgicas para frenar la voluntad en los puntos donde los actos y creencias de los niños

generan conflicto con las cosas que ellos creen correctas. Consideran correcto mantener al niño en su lugar, restringir su autonomía y asignar responsabilidades en la casa con la finalidad de inculcar el respeto por el trabajo. Refieren la preservación del orden y la estructura tradicional como un gran valor en sí mismos. No fomentan la comunicación y creen que los niños deben aceptar su palabra porque esta es correcta.

En el estilo *permisivo* los padres intentan comportarse de una manera afirmativa, no punitiva y aceptando las acciones, deseos e impulsos de los niños. Estos padres consultan con el niño las decisiones y dan explicaciones sobre los roles familiares, hacen pocas demandas sobre las responsabilidades y conductas de limpieza en casa. Se presentan ante el niño como un recurso de su propiedad que puede utilizar a su antojo, no se presentan como un ideal al que se le pueda oponer, como un agente activo responsable de su formación. No pueden alterar el comportamiento presente y futuro del niño, por el contrario, permiten que el niño regule sus propias actividades en todo lo posible, evitando las prácticas de control y no lo alienta a obedecer estándares definidos externamente. Hacen el intento de usar la razón y manipulación pero no sobre el poder abierto para hacer cumplir sus metas.

Maccoby y Martin (1983, como se citó en Ato, Galián y Huéscar, 2007; Darling y Steinberg, 1993; Muñoz, 2005) realizan una clasificación de estilos parentales de acuerdo a dos dimensiones: afecto-control. Estos estilos parentales son un reflejo de dos procesos: a) el número y tipo de demandas hechas por los padres, y b) la contingencia de reforzamiento parental. El afecto parental es visto como el reforzamiento contingente, es decir, los padres están educando a los niños respondiendo diferencialmente a las conductas deseadas e indeseadas. Por otro lado, se encuentra el control de los estados y necesidades del niño.

Siguiendo la línea de afecto-control, los padres autoritativos tienen un alto control y elevado afecto hacia sus hijos. Los padres autoritarios tienen muchas demandas pero son poco afectivos. Los padres indulgentes son definidos con gran afecto pero con pocas demandas, mientras que los padres negligentes tienen a hacer pocas demandas y poco afecto.

Específicamente los padres en el estilo autoritativo (democrático), muestran afecto al niño, son sensibles a sus necesidades al mismo tiempo que muestran firmeza en el mantenimiento de las normas y principios que se establecen razonadamente con el niño. Dan a los niños libertad y las normas existentes se adaptan a sus posibilidades de forma consistente, por lo que las normas pueden cambiar si hay razones para ello. Los padres fomentan la independencia del niño, esperan y exigen cooperación y respeto. Utilizan el razonamiento y la reflexión sobre las consecuencias que determinados comportamientos pueden tener para el mismo niño o para los demás. Cuando los niños presentan problemas de conducta o cometen errores, se explican las consecuencias de tales conductas, y además se aportan alternativas de respuesta. Como forma preferente de castigo se usa la retirada de alabanzas o de privilegios.

Los padres con estilo autoritario se caracterizan por establecer muchas reglas y exigencias a sus hijos de respetar una disciplina bastante estricta sin justificarla, no toman en consideración los puntos de vista o necesidades de los niños, lo que dice bastante del escaso interés por las necesidades infantiles y por establecer canales comunicativos con ellos, así como de las pobres expectativas paternales sobre las capacidades madurativas de sus hijos. De tal forma que impera la perspectiva del adulto. La obediencia se obtiene frecuentemente a través de la afirmación de poder, mediante imposiciones y amenazas,

conductas de coerción física y verbal, y privaciones. Las muestras de afecto a los hijos son escasas. Se puede decir que estos padres, al contrario que los democráticos, se centran más en el control de las conductas indeseables de sus hijos que en la promoción de las conductas deseables.

Los padres de estilo permisivo se caracterizan por la promoción de afecto y el dejar ser a sus hijos. En este estilo existen altos niveles de comunicación y afecto, creándose una dinámica familiar donde el niño se siente querido y con amplia libertad de acción y expresión. Las normas y demandas madurativas en este estilo son escasas y la supervisión al cumplimiento de estas pocas normas es muy pobre debido a la creencia de que los niños no deben ser reprimidos en sus impulsos, lo que provoca que estos niños encuentren muy pocas exigencias a las que hacer frente, y por ende, no suelen asumir compromisos familiares, escolares, ni sociales. De este modo, son los padres los que en todo momento tienden a adaptarse al niño o niña, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias, y en ayudarles a satisfacerlas.

Por último, los padres enmarcados en el estilo indiferente-negligente son los que muestran una menor implicación con sus hijos. La expresión de afecto es mínima, así como también lo es la sensibilidad a las necesidades e intereses del niño, incluso en aspectos básicos, por lo que esta situación puede llegar al abandono infantil, una de las formas de maltrato. En la dimensión exigencias y control, lo más frecuente es la ausencia de involucramiento, aceptación, control y normas, pero a veces también pueden mostrar normas o controles excesivos no justificados e incoherentes y supervisión colérica.

Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) clasifican a los padres dentro de cuatro estilos parentales en base a dos dimensiones: aceptación-participación, estricto-supervisión.

Esta clasificación incluye las familias demandantes con mucho/poca calidez (autoritativo/autoritario) y la calidez en las familias caracterizado por bajos niveles de control (permisivo). Dentro de la categoría de permisivo hace dos distinciones. Por un lado, se encuentran las familias con bajo nivel de control derivado de una orientación ideológica fundada en la confianza, democracia e indulgencia (indulgente permisivo). Por otro lado, se encuentran las familias con bajo nivel de control reflejado en la desconexión de las responsabilidades del niño (permisivo negligente).

De acuerdo a esta clasificación los padres autoritativos son responsivos y exigentes, son cálidos, brindan apoyo y animan, pero de igual forma son firmes e imparten los estándares claros para el comportamiento de sus niños sin ser restrictivos o entrometidos. Estos padres tienen un interés especial en explicar sus puntos de vista a sus hijos y animan a los niños que hagan lo mismo.

Los padres autoritarios son exigentes y controladores pero no son sensibles o cálidos y tiene reglas claras que los niños no pueden cuestionar.

Los padres indulgentes son sensibles y cálidos, pero exigen menos que los padres autoritarios, permiten la autorregulación, siendo tranquilos y evitando la confrontación.

Finalmente, los padres negligentes no son ni responsivos ni exigentes, no supervisan o dirigen a sus niños y no los apoyan ni se relacionan con ellos siendo cálidos.

McDavid y Garwood (1978) agrupan los estilos parentales en tres grupos, creados a partir del modelo tripartido (autoritario, autoritativo y permisivo) de Baumrind (1967), en función de dos dimensiones: responsividad (contingencia del refuerzo parental) y exigencia (número y tipo de demandas hechas por los padres). Estas dimensiones tienen significados similares a las dimensiones tradicionales de calidez y control.

La calidez se refiere al grado en el que el padre acepta, siente afecto genuino por sus hijos y es capaz de expresar este afecto de manera cálida y visible. Por otro lado, el control se refiere a qué tanto un padre intenta manipular los hilos que como titiritero tiene atados a sus hijos. Algunos padres se sienten obligados a controlar y manejar casi cualquier faceta de la vida de sus hijos, otros se sienten cómodos al darles gran libertad, otros más pueden sentirse incluso útiles ante el manejo o control que ejercen sus hijos.

De acuerdo con McDavid y Garwood (1978) existen dos técnicas de socialización adicionales basadas en la distinción entre recompensa y castigo, y entre recompensa y no castigo. Estas técnicas son la socialización inductiva y la socialización por sensibilización.

La *socialización inductiva* se basa en otorgar una recompensa ante un comportamiento deseable, con una ausencia de recompensa (indiferencia) para el comportamiento no deseable, después de haber presentado modelos de la conducta deseable, y minimizando la ocurrencia del castigo. La socialización por inducción promueve una relación íntima con los sentimientos positivos (afecto) que se generan entre el individuo que aprende y su agente de socialización.

Por otro lado, *la socialización por sensibilización* se basa sobre todo en la presencia de un castigo para el comportamiento indeseable. El comportamiento deseado se trata como

la norma mínima esperada y no merece una atención especial. Los modelos para definir y demostrar un comportamiento deseable pueden ser ambiguos o pueden estar ausentes. La socialización por sensibilización amenaza la relación entre el individuo que aprende y el agente de socialización, debido a que el afecto negativo, el miedo y la ansiedad establecen una asociación con el agente de castigo. El agente, al igual que todos sus valores y creencias, puede llegar a ser temido y evitado.

Torio, Peña e Inda (2008) analizan las tendencias del comportamiento paterno en la educación de sus hijos. Congruente con las investigaciones anteriores, encuentran que existen tres estilos parentales: estilo democrático, estilo autoritario y estilo permisivo.

Sin embargo, solo el 12.8% de los padres mostró un estilo parental definido entre democrático, autoritario y permisivo, mientras que el restante (87.7) no están definidos dentro de un estilo y se encuentran oscilando entre los tres estilos, lo que llamo “estilo no reconocido” ya que no es ni autoritario, ni permisivos, ni democráticos. Lo que podría provocar una contradicción en la educación.

Coopersmith (1967 como se citó en Torres, 2007) ha propuesto una teoría basada en seis dimensiones de estilos de crianza: aceptación, rechazo, castigo, control, límites y permisividad:

Aceptación. En esta los padres se preocupan por los sentimientos de sus hijos y a partir de esa actitud surge el hecho de aceptarlos tal como son, con defectos y virtudes.

Rechazo. En esta dimensión los padres son fríos, hostiles y no suelen aceptar al niño, incluso pueden percibirlo como un extraño o intruso. Se muestran indiferentes ante

sus necesidades y pueden mostrar su rechazo en sus dos formas, activa (disgusto) o pasiva (indiferencia).

Castigo, se refiere al castigo corporal, el retiro de amor y la negación o separación.

Control. En este los padres que ejercen control emplean técnicas positivas como recompensas, elogios y apoyo en sus actividades, y técnicas negativas como castigos físicos.

Limites. Son padres que suelen establecer un número excesivo de reglas y que resulte casi imposible cumplir, o bien, establecen límites inalterables.

Permisividad. Se refiere al número de demandas que los padres imponen al niño. Cuando hay una permisividad extrema el medio ambiente es el que brinda al niño una guía ya sea positiva o negativa de lo que debe y no debe hacer.

Rodríguez (2007) resumen las habilidades de crianza infantil que forman parte del control/afecto en cuatro técnicas disciplinarias de los padres: las inducciones, afirmación de poder, retirada de cariño y calidez, y afecto de los padres.

Las inducciones se definen como el empleo del razonamiento en encuentros disciplinarios por parte de los socializadores. Tienen implicaciones positivas para el niño porque promueve la conducta prosocial dado que frecuentemente destaca las consecuencias que tiene su comportamiento para los demás, reforzando la adopción de actitudes de empatía.

En cuanto a la afirmación del poder, se entiende como el empleo real o amenaza de la fuerza, castigo o retirada de privilegios para inducir la obediencia. Estas técnicas

competen una considerable presión externa en el niño para que se comporte de acuerdo con los deseos de sus padres.

La retirada del cariño, se expresa en interacciones disciplinarias donde los socializadores dan una expresión directa, aunque no física, de su enfado o desaprobación porque el niño se ha comportado de una manera no deseada (o no se ha comportado de manera deseada).

La calidez y afecto de los padres incluye a padres profundamente comprometidos con el bienestar del niño, sensibles a sus necesidades y que muestran entusiasmo cuando el niño lleva a cabo conductas deseadas. El afecto y apoyo de los padres está relacionado positivamente con la conducta prosocial del niño y la potencia, porque hace que el niño se oriente positivamente hacia los padres y fomenta la receptividad del niño a la influencia de éstos. Es probable que el afecto de los padres sea especialmente crítico cuando el niño se encuentra afligido.

Palacios (1987) propone la existencia de tres clases de padres en función de sus ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos: tradicionales, modernos y paradójicos.

Los padres modernos están muy informados sobre la paternidad, conciben el desarrollo como producto de la interacción herencia-medio como causantes de las diferencias interindividuales, son sensibles a las cualidades psicológicas de la interacción con el niño, se atribuyen una gran capacidad de influir en el desarrollo de sus hijos, manifiestan expectativas evolutivas optimistas, sus ideas están poco estereotipadas en función del género de sus bebés y sus prácticas educativas están basadas en la explicación y en el diálogo.

En el otro extremo, los padres tradicionales están poco informados sobre el desarrollo y la educación infantil, tienen una concepción innatista del desarrollo, se perciben con poca influencia en el desarrollo de sus hijos, tienden a manifestar expectativas evolutivas pesimistas, prefieren la utilización de estrategias educativas coercitivas, sus expectativas madurativas del niño son muy tardías, son poco sensibles a los aspectos psicológicos en las relaciones con sus bebés y sostienen valores estereotipados acerca del género de sus bebés. Como metas educativas defienden el buen comportamiento y la dependencia de los adultos, aprobando el uso de prácticas coercitivas como una estrategia válida y habitual de aprendizaje.

Por su parte, los padres paradójicos poseen unas ideas contradictorias: mientras que en unos aspectos están más cerca de los padres modernos, en otros lo están más cerca de los tradicionales, y en otros se sitúan en medio de ambos. Estos padres presentan un nivel de búsqueda de información alto aunque sea bajo el nivel de información retenida, son ambientalista aunque parecen percibir que el control del ambiente educativo se les escapa, tienen expectativas evolutivas positivas, pero no parece que de ellas deriven prácticas interactivas en consonancia con esa precocidad y presentan ideas a veces muy poco y a veces muy estereotipadas. Entre los determinantes de tales ideas, el nivel educativo de los padres se presenta como el predictor más potente de las mismas. Los resultados de los diversos estudios muestran que los padres modernos tienen un nivel de estudios elevado, los tradicionales un nivel bajo y los padres paradójicos un nivel medio o bajo.

2.4. Implicación de los estilos en el desarrollo infantil

El esfuerzo clasificatorio de estos autores no derivaba de un interés meramente teórico, sino que se prolonga en la valoración de la eficacia y las implicaciones de los distintos estilos educativos en el desarrollo de los niños. De forma sucinta, las consecuencias que tendría para los niños crecer en familias caracterizadas por cada uno de estos estilos serían las siguientes:

Los hijos de padres autoritarios presentan una autoestima baja, tienden a ser introvertidos, toman escasamente la iniciativa, disponen de escasa autonomía personal, tienen gran dependencia al control externo hasta el punto de tener manifestaciones impulsivas o agresivas cuando ese control no está presente, con lo que su conducta parece más controlada desde fuera que desde los principios interiorizados. Este estilo propicia infelicidad, conflicto, conducta neurótica, además de dificultades en las relaciones sociales y en el desarrollo de actitudes empáticas. Además este estilo afecta la creatividad en los niños, pero no el coeficiente intelectual (Baumrind, 1967; López-Soler et al., 2009; Muñoz, 2005).

Una de las características de los padres autoritarios son las demandas de pulcritud y orden que podrían desencadenar problemas de agresión pasiva en los niños. Las demandas de responsabilidad en el hogar tienen consecuencias positivas ya que proveen de un entorno compatible que conduce al bienestar familiar y a la consciencia de su propio bienestar. Es importante considerar que las demandas parentales provocan rebeliones y agresión antisocial solo cuando los padres son además represivos, hostiles y restrictivos. Si los

padres usan la restricción como técnica podrían desencadenar características en los hijos como pasividad, dependencia, aislamiento y hostilidad pasiva (Baumrind, 1967).

Los hijos de padres permisivos son alegres, espontáneos, vitales y creativos, pero suelen ser inmaduros y dependientes de sus padres. Presentan agresividad y dificultades para el control de sus impulsos, para posponer las gratificaciones o permanecer en las tareas, así como falta de competencia social y se muestran sensibles a la presión por parte de sus compañeros. Su autoestima y autoconfianza son menores que las de los hijos de padres autoritativos (Muñoz, 2005). Ya en la adolescencia tienen una mejor competencia social y autoconfianza que los hijos de padres indiferentes y autoritarios (López-Soler et al., 2009).

Los hijos de padres autoritativos (democráticos) son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables, ya que se distinguen por su competencia social, su madurez, su elevada autoestima y capacidad de autocontrol, una mayor independencia y su habilidad para posponer la satisfacción inmediata de sus necesidades o deseos. Parece ser que este estilo parental es el más beneficioso para el desarrollo infantil, debido a que es más fácil internalizar normas justificadas y razonadas que aquellas que son presentadas de modo arbitrario (Baumrind, 1967; López-Soler et al., 2009; Muñoz, 2005). Estos efectos positivos se mantienen a lo largo del tiempo y en la adolescencia estos niños poseerán una elevada madurez social y moral, además de que obtendrán mayores logros académicos.

Los adolescentes con padres autoritativos (cálidos, firmes y democráticos) se muestran felices, son buenos en la escuela, tienen una autoestima alta, presentan menos

estrés psicológico y caen menos en actividades delictivas, comparados con los adolescentes con padres no autoritativos. El rendimiento escolar en niños y adolescentes está acompañado de padres autoritativos y trasciende la etnia, estatus socioeconómico y estructura familiar (Steinberg et al., 1991).

El impacto de estos padres en la ejecución académica y el compromiso académico en adolescentes durante los años escolares, se debe a que los padres los conducen y no solo los acompañan en el logro académico. La relación entre estilo autoritativo y éxito escolar es atribuida a los grandes niveles de participación escolar y motivación educativa que caracteriza a los padres autoritativos. Esta relación es recíproca, el que los adolescentes tengan éxito escolar provoca en los padres un estilo autoritativo (Steinberg et al., 1992).

Además, los adolescentes criados bajo este estilo tienen un mejor ajuste, competencia y más conducta prosocial. Confían en sus habilidades, competencias y áreas de logro, lo que provoca su alto nivel de competencia académica y desarrollo psicosocial, y el bajo nivel de problemas de conducta. Además de que presentan pocos problemas internalizados y muy pocos llegan a usar drogas (Lamborn et al., 1991).

Finalmente, los hijos de padres negligentes son los que presentan un perfil más problemático, con valores pobres en identidad, motivación y autoestima, con dificultades en el autocontrol y en las relaciones con los iguales, manifestando una mayor propensión a los conflictos personales y sociales debido al escaso respeto a las normas y necesidades de los demás (Muñoz, 2005)

Los adolescentes que crecen bajo este estilo son desinteresados en la escuela y muestran conductas delictivas, incluyendo el uso de alcohol y drogas, y la mala conducta escolar. Además de que muestran más problemas internalizados (Lamborn et al., 1991).

2.5. Estilos parentales y su papel en el desarrollo de problemas en la infancia

Debido a que los padres son los primeros agentes socializadores, quienes proveen el aprendizaje sobre las normas sociales, las emociones y la conducta en niños, la mejor forma de estudiar las relaciones entre progenitores e hijos es a través de los estilos y prácticas de crianza. Por ende, a la hora que de buscar una explicación para los problemas en la infancia se recurre al contexto de la familia, principalmente la interacción entre padres e hijos.

Los estilos parentales afectan el desarrollo infantil en todos los sentidos, no solo propician problemas, también pueden ayudar al funcionamiento y adaptación del individuo a la sociedad. Así lo demostraron Mestre, Tur, Sarper y Náchter y Cortés (2007) en su estudio que evaluó a 531 adolescentes y sus madres. Principalmente, los estilos de la madre de evaluación positiva, compartir con el adolescente, la expresión de afecto y el apoyo emocional propician la conducta prosocial. Pareciera que las prácticas parentales positivas en una etapa temprana propician conductas positivas, lo que guiara a un mejor ajuste del individuo.

Además de la conducta prosocial, los estilos parentales afectan las conductas saludables en los niños. Park y Walton-Moss (2012) encontraron una relación positiva entre las conductas saludables y el estilo autoritativo ($r = .32, p < .01$), y una negativa con el estilo autoritario ($r = -.28, p < .01$), lo que sugiere que los padres autoritarios propician que

disminuyan las conductas saludables, mientras que los padres autoritativos propician que estas conductas saludables aumenten. Aunque estas conductas saludables se encuentran afectadas por otras características de la familia como son los hermanos (.14), un alto ingreso familiar (.24) y un alto nivel de educación del padre (.23) y la madre (.25).

Además de propiciar un sano desarrollo, los estilos parentales afectan la conducta y el nivel de ajuste del individuo, principalmente aquellos estilos inadecuados. Los estilos y las prácticas parentales tienen un efecto en el desarrollo de problemas en la infancia como el nivel de inadaptación de los niños al ambiente social (López-Soler et al., 2009), el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (Ellis y Nigg, 2009; Raya, Herrero y Pino, 2008), la agresividad en niños (Raya, Herrero y Pino, 2009), problemas de comportamiento (Aunola y Nurni, 2005), conducta antisocial (Patterson, 2002) y desorden de personalidad.

López-Soler et al. (2009) realizaron un estudio con 103 niños para conocer si existe relación entre los estilos parentales y el grado de inadaptación personal y social del niño. Al realizar un análisis de regresión encontraron que el estilo democrático ($B=.247, p<.05$) y el estilo autoritario ($B=.368, p<.001$) por parte del padre predicen la inadaptación personal, mientras que el estilo autoritario ($B=.484, p<.001$) por parte del padre predice la inadaptación social. Respecto a la madre, el estilo autoritario predice la inadaptación personal ($B=.433, p<.001$) y social ($B=.501, p<.001$). En general parece que es estilo autoritario de ambos padres propicia la inadaptación personal y social en los niños.

Raya, Herrero y Pino (2008) sugieren que las prácticas autoritarias como la falta de comunicación y una inadecuada distribución de género propician que aparezca la

hiperactividad. En su estudio con 32 niños diagnosticados con hiperactividad, encontraron a través de un análisis de regresión logística que las prácticas que mejor predicen la hiperactividad son la comunicación del padre ($p<.05$) y la distribución de rol por parte del padre ($p<.05$).

Por su parte Ellis y Nigg (2009) encontraron que las prácticas de crianza por parte de la madre de disciplina inconsistente ($r=.31$, $p<.001$) y pobre supervisión ($r=.18$, $p<.05$) se relaciona con la hiperactividad y los problemas de atención ($r=.26$, $p<.001$). En lo que respecta a las prácticas parentales del padre, la disciplina inconsistente (.22) y la pobre supervisión (.22) se relacionan positiva y significativamente ($p<.05$) con la hiperactividad. Por otro lado, una positiva paternidad (-.21) e involucramiento (-.13) decrecen la hiperactividad. Respecto a los problemas de atención, la disciplina inconsistente (.25) aumenta estos problemas, mientras que el involucramiento paterno (-.27) los disminuye.

Al parecer los estilos parentales propician el desarrollo de la agresión infantil. Raya, Herreruzo y Pino (2009) realizaron un estudio con 338 niños diagnosticados con alta agresividad, quienes evaluaron a sus padres. Lo que encontraron fue una relación estadísticamente significativa ($p<.001$) e inversamente proporcional entre el apoyo, la satisfacción en la crianza, el compromiso, la comunicación de ambos padres y la disciplina de la madre con la agresividad infantil. Es decir, cuando aumentan estas prácticas la agresividad se ve disminuida y cuando disminuyen estas prácticas la agresividad aumenta. Al realizar un análisis de regresión se encontró que las variables que mejor predicen la agresión en los niños son: la disciplina de ambos padres, el compromiso del padre, la autonomía de la madre y la satisfacción con la crianza asumida por el padre, las cuales predicen el .27 de la varianza con respecto a la agresividad. Es decir, si los padres no

imponen una disciplina, no se comprometen con la crianza, no brindan autonomía al niño y se sienten insatisfechos con la crianza podrían favorecer que aparezca la agresividad en los niños.

Los estilos parentales afectan significativamente los problemas de conducta internalizantes y externalizantes. Aunola y Nurni (2005) realizaron un estudio con 196 niños diagnosticados con problemas de conducta, con el fin de analizar la influencia de los estilos parentales (control y afecto). Los resultados indican que ante el elevado control psicológico y afecto materno incrementan los problemas de conducta internalizantes (coeficiente estandarizado = .25, $p < .05$) y externalizantes (coeficiente estandarizado = .42, $p < .001$). Por otro lado, el bajo control psicológico materno (coeficiente estandarizado = -.27, $p < .05$) y el bajo nivel de afecto decrecen los problemas de conducta externalizantes (coeficiente estandarizado = -.35, $p < .05$). Con los padres es diferente, se encontró que solo su elevado control psicológico predice los problemas externalizantes (coeficiente estandarizado = .26, $p < .05$).

Los estilos y prácticas parentales no solo afectan la conducta infantil, sino que tienen un impacto en su conducta futura, pueden influir en el desarrollo de un desorden de conducta como de personalidad. Patterson (2002) atribuye una gran aportación de los estilos parentales a la aparición de la conducta antisocial, ya que estos explican del .30 al .52 de la varianza. Además funcionan como mediadores en la relación del contexto (desventaja social, divorcio, barrio y depresión parental) y la conducta antisocial. Por ejemplo, no todos los padres divorciados tienen niños con problemas de conducta, mientras que si el divorcio es acompañado de padres disruptivos, entonces los estilos parentales se convierten en un factor de riesgo de la conducta antisocial.

Por su lado, Jonhson et al. (2006) realizaron un estudio longitudinal para conocer si las prácticas de crianza son un factor de riesgo para que se desarrolle el Desorden de Personalidad. Los resultados indican que las practicas maternas de castigo, inconsistencia en la distribución de roles, baja expresión del afecto, bajas aspiraciones sobre la crianza, poco tiempo con sus hijo y uso de la culpa, además de la pobre comunicación y supervisión de ambos padres antes de los 16 años son un factor de riesgo para que se presente el desorden de personalidad a los 22 y 33 años, en los siguientes tipos: antisocial ($X^2=11.41$, $p<.05$), evitativo ($X^2=10.66$, $p<.05$), sin límites ($X^2=14.99$, $p<.001$), depresiva ($X^2=12.17$, $p<.05$), histriónica ($X^2=8.37$, $p<.05$), paranoide ($X^2=24.53$, $p<.001$), y tipo esquizoide ($X^2=31.77$, $p<.001$). Exclusivamente, la baja demostración de afecto parental es un factor de riesgo para que se desarrolle el desorden de personalidad antisocial ($X^2=11.81$, $p<.05$), evitativo ($X^2=9.28$, $p<.05$), sin límites ($X^2=7.86$, $p<.05$), depresivo ($X^2=8.31$, $p<.05$), paranoide ($X^2=12.72$, $p<.05$) y tipo esquizoide ($X^2=18.94$, $p<.05$).

Finalmente, en el estudio de los estilos parentales como factor de riesgo para que se presenten los problemas de comportamiento, es importante considerar que las prácticas de crianza no son homogéneas con todos los hijos, difieren en cuanto al sexo de los padres y además difiere en quien está evaluando los estilos parentales (padres o hijos).

Solís y Díaz (2007) encontraron que las madres en comparación con los padres tienen expectativas más altas con sus hijos ($M=140.6$, $DT=28.3$) y creen más en la comunicación ($M=30.9$, $DT=3.9$) y menos en la importancia de establecerles límites ($M=32.3$, $DT=5.0$). Además de las diferencias por género de los padres, se adhieren las diferencias por sexo de los niños. Los padres muestran más prácticas de crianza adecuadas hacia las niñas ($M=56.5$, $DT=8.1$) que hacia los niños ($M=53.8$, $DT=8.4$). Al analizar la

interacción entre las practicas de crianza, sexo del niño y sexo de los padres se encontró que ante la creencia de una comunicación más rica y recíproca ambos padres tienen expectativas más altas con las niñas ($r=.51$ y $r =.41$, $p<.05$). Específicamente cuando las madres tienden a favorecer una imagen positiva de las niñas o a tener deseabilidad social las expectativas son más altas ($r=.21$, $p<.05$). En el caso de los niños, cuando ambos padres no creen en la importancia de establecer límites las expectativas son más altas ($-.23$ y $-.44$). Respecto a las prácticas de disciplina se encontró que cuando ambos padres no creen en la importancia de establecer límites y ofrecer autonomía, sus prácticas de tornan más severas, tanto con niñas como con niños.

Además de las diferencias por sexo de los padres e hijos, existen diferencias en cuanto al sexo de quien evalúa los estilos. Mestre, Tur, Sarper y Nácher y Cortés (2007) encontraron que las adolescentes perciben un mayor trato de igualdad, más expresión de afecto y apoyo emocional por parte de su madre ($F= 4.005$, $p<.01$), mientras que los chicos perciben en su relación con sus padres una mayor irritabilidad y rechazo (Padre: $F= 7.210$, $p<.01$ y Madre: $F= 13.817$, $p<.01$), una mayor aplicación de normas estrictas, castigos y peleas (Padre: $F= 16.185$, $p<.01$ y Madre: $F= 19.088$, $p<.01$), así como una mayor intrusividad y dirección paterna ($F= 9.345$, $p <.01$), y materna ($F= 21.558$, $p<.01$). Respecto a su madre perciben una disciplina más laxa ($F= 8.867$, $p <.01$), mientras que informan de una mayor negligencia e ignorancia de sus necesidades en la relación con su padre ($F= 5.606$, $p< .05$).

CAPÍTULO 3

ESQUEMAS COGNITIVOS

3.1. Definición y característica de los Esquemas Cognitivos

En términos estrictos un esquema es un patrón impuesto en la realidad o experiencia que ayuda a las personas a guiar sus percepciones y sus respuestas. Es una representación abstracta de las características que distinguen a un evento de otro, como un plano de los elementos más sobresalientes (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

En el contexto de la psicología un esquema puede ser considerado como cualquier principio de organización amplia que le da sentido a una experiencia de vida. Muchos de estos se forman en etapas tempranas de la vida, continúan elaborándose y sobreponiéndose en etapas posteriores, incluso cuando ya no son aplicables. De acuerdo a esta afirmación, los esquemas pueden formarse en la infancia o una etapa posterior en la vida y pueden ser positivos o negativos, adaptativos o maladaptativos (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Jeffrey Young, Janet Klosko y Marjorie Weishaar (2003) proponen que algunos de estos esquemas, específicamente los que fueron desarrollados en la infancia como resultado de experiencias perjudiciales, pueden ser el núcleo de los desordenes de personalidad y muchos desordenes crónicos. Por lo cual, nombraron a este subconjunto de esquemas como Esquemas Maladaptativos Tempranos.

Los Esquemas Maladaptativos Tempranos son un patrón amplio y persistente de memorias, emociones, cogniciones y sensaciones corporales con respecto a uno mismo o a nuestras relaciones con los demás, se desarrollan durante la infancia o adolescencia, siguen elaborándose a través de nuestra vida y son significativamente disfuncionales. De acuerdo

con esta definición la conducta de un individuo no es parte en sí mismo del esquema, el desarrollo de la conducta maladaptada es una respuesta al esquema. Es decir, la conducta es manejada por los esquemas pero no es parte de ellos (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Los Esquemas Maladaptativos Tempranos son resistentes al cambio, pelean por sobrevivir, como resultado de la necesidad de los individuos por la consistencia. El esquema es lo único que conoce el individuo, por ende es confortable y familiar aunque cause sufrimiento (el esquema se siente como correcto). A lo largo de la vida los individuos elaboran sus propios eventos que desencadenan los esquemas, siendo la razón por la cual los esquemas son resistentes al cambio (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Estos esquemas juegan un rol muy importante en como los individuos piensan, sienten, actúan y perciben a los demás, paradójicamente las condiciones de la infancia en que fueron heridos guía de forma inadvertida su vida adulta (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Los Esquemas Maladaptativos Tempranos reflejan con bastante precisión como era el medio ambiente en la infancia o adolescencia, debido a que en estos los individuos reflejan la realidad en la que basan sus representaciones del medio ambiente. La naturaleza disfuncional de los esquemas usualmente llega a aparecer en la vida adulta, cuando las percepciones del medio ambiente no son muy exactas y los individuos continúan perpetuando sus esquemas en sus interacciones con los demás (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Aunque no todos los esquemas tienen su origen en un trauma o maltrato en la infancia, si todos son destructivos y la mayoría causados por experiencias negativas que son

repetidas en una base regular a través de la infancia y la adolescencia. El efecto de todas estas experiencias negativas es acumulativo.

Los esquemas tienen dimensión y sentido de la gravedad y penetrabilidad. La mayoría de las situaciones negativas activan la gravedad de los esquemas. Por ejemplo, si un individuo recibe críticas frecuentes de ambos padres en la infancia, es probable que desencadene el esquema de Imperfección, mientras que si un individuo recibe críticas moderadas en una etapa posterior y por un solo un padre, entonces en la adultez dejara de activarse el esquema. En general los afectos negativos desencadenaran la gravedad de los esquemas en una etapa adulta (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Young, Klosko y Weishaar (2003) proponen que los esquemas se originan porque las principales necesidades emocionales de la infancia no se cubren adecuadamente. Estas necesidades son: 1) un apego seguro con los demás (seguridad, estabilidad, cuidado y aceptación), 2) autonomía, competencia y sensación de identidad, 3) libertad de expresar sus necesidades y emociones, 4) espontaneidad y juego y 5) límites realistas y autocontrol.

El origen principal de los Esquemas Maladaptativos Tempranos se encuentra en las experiencias negativas de la infancia. Estas experiencias negativas se pueden experimentar principalmente dentro del núcleo familiar, aunque además pueden ser bridadas por compañeros, el grupo escolar, la comunidad y la cultura. La etapa en la que se desarrollan los esquemas cognitivos influye en la gravedad de estos. Si los esquemas se desarrollan después de la infancia o adolescencia no son tan penetrantes o poderosos. Por ejemplo, el esquema de Aislamiento social se desarrolla posteriormente a la infancia o adolescencia y no pueden reflejar la dinámica de la familia (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Young, Klosko y Weishaar (2003) proponen que existen cuatro tipos de experiencias en la infancia o adolescencia que fomentan la adquisición de los esquemas. La primera es la *frustración perjudicial de las necesidades*, esto ocurre cuando el niño experimenta muy pocas cosas buenas en la infancia, el medio ambiente priva al niño de aprendizaje, amor y estabilidad, por lo que adquiere los esquemas de Privación emocional y Abandono. El segundo tipo es la *traumatización o victimización*. Aquí el niño es perjudicado o victimizado, por lo que desarrolla esquemas como Desconfianza/Abuso y Vulnerabilidad al daño o a la enfermedad.

En el tercer tipo, los niños tienen *experiencias de tener muchas cosas buenas*, en este los padres proveen al niño con demasiadas cosas y raramente lo maltratan, no cubren las principales necesidades emocionales del niño de autonomía o límites realistas, se involucran demasiado en la vida del niño y llegan a sobreprotegerlo, además de que brindan una excesiva libertad y autonomía sin establecer límites. Los esquemas que se generan son Dependencia/Incompetencia o Derecho/grandiosidad.

El cuarto tipo es la *internalización selectiva o identificación con los otros significativos*, este se refiere a la identificación selectiva del niño y la internalización de los pensamientos, sentimientos, experiencias y conductas de sus padres. Por ejemplo, una paciente asume el rol de víctima cuando su padre la golpea, lo que no resistía, y provoca que posteriormente sea pasiva y sumisa. Lo que desencadena un sentimiento de ser una víctima pero no internaliza el sentimiento de llegar a ser un abusador. Un segundo paciente luchó contra su padre abusador. Se identificó con su padre, internalizó sus pensamientos, sentimientos y conductas agresivas y eventualmente llegó a ser un maltratador. Es importante aclarar que este modelo no asume que los niños se identifican con sus padres,

más bien que los niños se identifican selectivamente e internalizan ciertos aspectos de los otros significativos.

Otro factor en el desarrollo de los esquemas en la infancia es el temperamento emocional del niño. Los padres se darán cuenta de que cada niño tiene una única y distinta personalidad o temperamento desde su nacimiento. Algunos niños son más irritables, tímidos o agresivos, y estas diferencias en los temperamentos exponen selectivamente a los niños a diferentes circunstancias de vida. Por ejemplo, un niño agresivo a diferencia de un niño pasivo puede desencadenar en un padre violento el maltrato físico. Además las diferencias en el temperamento hacen que los niños reaccionen de diferente forma ante circunstancias similares. Por ejemplo, dos niños reaccionan de forma diferente ante el rechazo de sus madres. El niño tímido se esconde y huye del mundo, lo que lo vuelve dependiente de su madre. Mientras que el niño sociable hace conexiones más positivas, aunque esta sociabilidad podría ser un rasgo de la resiliencia infantil (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

3.2. Formas en que operan los Esquemas cognitivos

Young, Klosko y Weishaar (2003) consideran que los esquemas cognitivos operan en dos formas: operan para perpetuar el esquema y operan para sanar el esquema. Operar se refiere a la función que realizan todos los pensamientos, conductas y experiencias relevantes de la vida para que se siga perpetuando o para que se sane el esquema.

La *perpetuación* del esquema se refiere a lo que cada paciente hace (internamente y conductualmente) para mantener el esquema. En la perpetuación del esquema todos los

pensamientos, sentimientos y conductas refuerzan el esquema, es decir, los individuos auto-cumplen sus profecías. La perpetuación del esquema se hace a través de tres mecanismos: distorsiones cognitivas, patrones de vida autoderrotados y copiando los estilos del esquema.

A través de las distorsiones cognitivas el individuo percibe erróneamente las situaciones de tal manera que se refuerza el esquema, poniendo énfasis en la información que confirma el esquema y minimizando o negando información que contradice el esquema. Un individuo para perpetuar el esquema bloquea las emociones conectadas al esquema, especialmente cuando estas emociones lo afectan, estar consciente del esquema pero no lo puede cambiar o sanar. Conductualmente el individuo se involucra en patrones de auto-derrota, inconsistentemente selecciona y rechaza situaciones o relaciones que desencadenan y perpetúan el esquema, evitando relaciones que probablemente sanen el esquema. Interpersonalmente los individuos se relacionan con los otros de manera que impulsan que estos les respondan negativamente reforzando su esquema.

La *sanación* del esquema es la última meta de la terapia de los esquemas porque un esquema es un establecimiento de memorias, sensaciones corporales y cogniciones. La sanación del esquema involucra disminuir la intensidad de las memorias conectadas al esquema; la carga emocional del esquema; la fuerza de las sensaciones corporales y las cogniciones maladaptadas. La sanación del esquema también envuelve el cambio conductual, los individuos aprenden a remplazar los estilos de afrontamiento maladaptativos con patrones de conducta adaptativos. El tratamiento incluye intervenciones cognitivas, afectivas y conductuales. Aunque el curso de la sanación del esquema es frecuentemente arduo y largo. Los esquemas son duros de cambiar, tiene creencias

estrechamente arraigadas acerca de uno mismo y el mundo, que se han perpetuado desde la infancia.

3.3. Estilos de afrontamiento a los Esquemas Maladaptativos Tempranos

Los Esquemas Maladaptativos Tempranos emplean procesos de afrontamiento a los esquemas para permanecer en las cogniciones. Estos procesos son tres: rendición, evitación y compensación de los esquemas.

En la infancia la activación de un esquema es una amenaza, a la cual se responde con un estilo de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento son usualmente adaptativos en la infancia y pueden ser vistos como mecanismos de sobrevivencia sanos, pero llegan a ser maladaptativos en la adultez porque se siguen copiando los estilos de afrontamiento, lo que perpetúa el esquema, incluso cuando se tienen condiciones y opciones de cambio prometedoras. Son los estilos de afrontamiento maladaptativos los que mantienen a los individuos encarcelados en sus esquemas.

En el estilo de afrontamiento de *rendición* los individuos no tratan de huir o pelear contra su esquema, aceptan el esquema como verdadero, sienten la emoción directa del esquema y actúan para confirmarlo a expensas de no hacer lo que desean, solo se dedican a repetir el patrón del esquema. En la adultez continúan reviviendo las experiencias de la infancia que crearon el esquema y cuando encuentran factores que desencadenan los esquemas sus respuestas emocionales son desproporcionadas. Conductualmente eligen a aquellos compañeros que los traten como sus padres maltratadores para seguir conservando el esquema.

En el estilo de afrontamiento de *evitación* las personas tratan de organizar sus vidas para que el esquema nunca sea activado, intentan vivir como si el esquema no existiera, bloqueando los pensamientos e imágenes que probablemente provocan los esquemas, es decir, cuando llegan tales pensamientos o imágenes se distraen o los desechan de sus mentes. Evitan sentir los esquemas, cuando aparecen los sentimientos de forma espontánea, prefieren guiarlos reflexivamente para que salgan de sus mentes. Podrían llegar a consumir alcohol en exceso, consumir drogas, tener prácticas sexuales de promiscuidad, comer en exceso, ser limpios compulsivos y buscar estimulación. Cuando interactúan con otros pueden parecer perfectamente normales, aunque se sienten vulnerables en algunas áreas de la vida.

En el estilo de afrontamiento de *compensación* las personas pelean con el esquema a través de pensamientos, sentimientos, conductas y relaciones como si el opuesto del esquema fuera la verdad. Se esfuerzan en ser diferentes como sea posible, desde la infancia hacían esto cuando el esquema era activado. Por ejemplo, si de niños se sentían inútiles, de adultos tratan de ser perfectos; si de niños eran sometidos, como adultos desafían a todo el mundo; si de niños eran controlados de adultos controlan a otros o rechazan todas las formas de influencia; si fueron abusados, abusan de otros, es decir, contraatacan el esquema. Ante las personas se muestran seguros pero en el interior sienten la presión del esquema.

3.4. Dominios de los Esquemas Maladaptativos Tempranos

El modelo de Young, Klosko y Weishaar (2003) agrupa a los 18 esquemas dentro de cinco categorías de las principales necesidades emocionales que se podrían llamar “Dominios de esquemas”. Estos son el dominio de Desconexión y rechazo, dominio de Autonomía deteriorada, dominio de Límites deteriorados, dominio de Orientación hacia los demás y dominio de Sobrevigilancia e inhibición

Dominio I. Desconexión y rechazo

Los individuos dentro de este dominio creen que sus necesidades de estabilidad, satisfacción, crianza, amor y pertenencia no serán satisfechas. Regularmente las familias de origen son inestables (Abandono/Inestabilidad), abusivas (Desconfianza/Abuso), frías (Privación emocional), rechazadoras (Imperfección/Vergüenza) o que brindan insolación a las respuestas del mundo (Aislamiento social/Alineación). Los padres con esquemas en el dominio de Desconexión y rechazo, principalmente Abandono/Inestabilidad tienen relaciones más estropeadas que el resto. Muchos tienen infancias traumáticas y como adultos tienden a precipitarse a las relaciones destructivas o a evitar las relaciones interpersonales. Para sanar este dominio es central la terapia de relaciones.

Este dominio abarca cinco esquemas cognitivos: Abandono/Inestabilidad, Desconfianza/Abuso, Privación emocional, Imperfección/Vergüenza y Aislamiento social.

1. El esquema de *abandono/inestabilidad* es la percepción de inestabilidad en las relaciones con los otros significativos. Los individuos con este esquema tienen la sensación de que los demás son muy importantes en su vida, por lo cual no podrían

sobrevivir sin ellos, creen que los demás son emocionalmente imprevisibles, solo están presentes de forma pasajera, podrían morir o dejarlos por algo mejor.

2. Los individuos con el esquema de *Desconfianza/Abuso* tienen la convicción de que dada la oportunidad las otras personas podrían usarlos para sus fines egoístas. Podrían ser abusados, heridos, humillados, manipulados y víctimas de mentiras y engaños.
3. El esquema de *Privación emocional* es la expectativa de que los deseos de conexión emocional no serán cumplidos satisfactoriamente por los demás. Se han identificado tres formas de Privación emocional: 1) privación en la crianza (ausencia de afecto y cariño), 2) privación de empatía (no ser escuchados o comprendidos) y 3) privación de protección (ausencia de fuerza u orientación de los demás).
4. El esquema de *Imperfección/Vergüenza* es el sentimiento de que uno es imperfecto, malo, inferior o sin valor e indigno de amar a los demás. El esquema involucra la vergüenza por los defectos percibidos de sí mismo, estos defectos pueden ser íntimos (p. ej., egoísmo, impulsos agresivos y deseos sexuales inaceptables) o públicos (p. ej., apariencia poco atractiva o torpeza social).
5. El esquema de *Aislamiento social* es la sensación de ser diferente a las personas que se encuentran fuera de la familia, tienen la creencia de que no pertenecen a ningún grupo o comunidad.

Dominio II. Autonomía deteriorada

El dominio de Autonomía deteriorada es la percepción de que el medio ambiente interfiere con la propia habilidad de separación, sobrevivencia, funcionamiento o ejecución independiente. El origen de este dominio se encuentra en una familia intrusiva, que viola la

intimidad del niño, sobreprotectora o que niega el reforzamiento al niño por el rendimiento competitivo fuera de la familia. Este dominio abarca cuatro esquemas: Dependencia/Incompetencia, Vulnerabilidad al daño a la enfermedad, Entrampamiento emocional/Yo inmaduro y Fracaso.

6. El esquema de *Dependencia/Incompetencia* es la creencia de que uno es incapaz de manejar las responsabilidades diarias de una manera adecuada, por lo que solicita ayuda a los demás (p. ej., cuidarse, resolver problemas diarios, ejercer el buen juicio, abordar nuevas tareas y tomar buenas decisiones), lo que acarrea infelicidad a las personas.
7. El esquema de *Vulnerabilidad al daño a la enfermedad* es un miedo exagerado de que ocurra una catástrofe inevitable que pueda dañarlo. Estos miedos se enfocan en uno o más de las siguientes catástrofes: a) catástrofes medicas, b) catástrofes emocionales (p. ej., volverse loco), c) catástrofes externas (p. ej., colapso en un elevador, ser víctima de un criminal o un accidente de aeroplano).
8. El esquema de *Entrampamiento emocional/Yo inmaduro* es el excesivo involucramiento emocional y cercanía con los otros significativos (frecuentemente con los padres) a expensas de una completa individuación o desarrollo social normal, es la creencia de que no se puede sobrevivir o ser feliz sin la constante aprobación de los demás, se presenta el sentimiento de ser agobiado o absorbido por los demás y con una insuficiente identidad individual, frecuentemente experimentan un sentimiento de vacío y destrucción, sin dirección y en casos extremos cuestionan su propia existencia.

9. El esquema de *Fracaso* es la creencia de que uno es un fracasado o podría fracasar inevitablemente, se es inoportuno en áreas de logro en comparación con los compañeros (p. ej., en la escuela y en los deportes). Frecuentemente tienen la creencia de que son estúpidos, sin talento, inferiores y menos exitosos que los demás.

Dominio III. Límites deteriorados

El dominio de Límites deteriorados se caracteriza por dificultades para establecer límites internos, responsabilizarse de los demás y orientarse hacia el cumplimiento de metas. Los individuos en este dominio tienen dificultades para respetar los derechos y cooperar con los demás, hacer compromisos y establecer metas personales realistas. El origen de este dominio se encuentra en familias permisivas, indulgente, sin dirección y con sentido de superioridad, con una inapropiada confrontación, disciplina y límites en relación a la responsabilidad, cooperación, reciprocidad y establecimiento de metas. Este dominio abarca dos esquemas cognitivos: Derecho/Grandiosidad e Insuficiente Autocontrol/Autodisciplina.

10. El esquema de *Derecho/Grandiosidad* es la creencia de que uno es superior a los demás, con derechos y privilegios especiales. Los individuos con este esquema no se guían por los roles normales de reciprocidad o interacción social, creen que son capaces de hacer o tener cualquier cosa que deseen, sin tener en cuenta la realidad, lo que los demás consideran razonable y el costo para los demás. Tienen un exagerado enfoque de superioridad (p. ej., la creencia de que son más exitosos o famosos) y un exagerado control o poder (no por atención o aprobación). Las

personas tienen una excesiva competencia o dominación de los demás, afirman su poder forzando el punto de vista y controlando la conducta de los demás, en virtud de sus propios deseos.

11. El esquema de *Insuficiente Autocontrol/Autodisciplina* es la dificultad para ejercer suficiente autocontrol y tolerancia a la frustración en la consecución de sus metas personales o para controlar la expresión excesiva de sus emociones e impulsos. Son individuos con un exagerado énfasis en evitar molestias: evitan el dolor, conflicto, confrontación, responsabilidad o esfuerzo excesivo a expensas de la realización personal, compromiso e integridad.

Dominio IV. Orientación hacia los demás

El dominio de orientación hacia los demás implica un énfasis exagerado en los deseos, sentimientos y responsabilidades de los demás a expensas de sus propias necesidades de amor y aprobación, esto lo hacen para mantener el sentido de conexión o para evitar represalias. Los individuos en este dominio reprimen su ira e inclinaciones naturales. Este dominio tiene su origen en familias basadas en la aceptación condicional: niños que la mayor parte del tiempo reprimen aspectos importantes de sí mismos para obtener amor, atención y aprobación de sus padres. En estas familias las necesidades y deseos de los padres, aceptación y estatus social son valorados por cada niño como únicas necesidades y sentimientos. Este dominio abarca tres esquemas cognitivos: Subyugación, Autosacrificio y Búsqueda de aprobación/Búsqueda de reconocimiento.

12. El esquema de *Subyugación* es la creencia de estar sometidos al control de los demás con la finalidad de evitar la ira, la venganza y el abandono. Existen dos

formas de subyugación: a) la subyugación de necesidades es la supresión de nuestras preferencias, decisiones y deseos, y b) la subyugación de emociones es la supresión de las propias emociones, especialmente la ira. Este esquema involucra la percepción de que nuestros deseos, opiniones y sentimientos no son importantes para los demás. Este esquema se presenta como una excesiva conformidad, combinada con hipersensibilidad a sentirse atrapado. Generalmente lleva a la supresión de la ira y la manifestación de los síntomas maladaptativos (p. ej., conducta agresiva-pasiva, arrebatos descontrolados de temperamento, síntomas psicossomáticos, retirada de afecto y abuso de sustancias).

13. El esquema de *Autosacrificio* es el enfoque excesivo en cumplir voluntariamente las necesidades de los demás en las situaciones diarias a expensas de nuestra propia gratificación, principalmente para evitar causar dolor a los demás, evitar la culpa de sentirse egoísta y mantenerse unido con alguien más. Este esquema es resultado de una sensibilidad aguda al dolor de los demás, en ocasiones lleva al individuo a sentir que sus propias necesidades no son satisfechas adecuadamente, lo que provoca resentimiento hacia quienes no las satisfacen.
14. El esquema de *Búsqueda de Aprobación/Reconocimiento* es el énfasis excesivo en obtener aprobación, reconocimiento y atención de los demás para encajar a expensas de un desarrollo seguro y una auto-aprobación. Los sentimientos de estima son dependientes de las reacciones de los demás más que de las propias inclinaciones naturales. Este esquema incluye un énfasis excesivo en el estatus, la apariencia, la aceptación social, el dinero o el logro como principal forma de aprobación, admiración y atención. Además las decisiones que se toman bajo este esquema no son auténticas, son insatisfactorias y muy sensibles al rechazo social.

Dominio V. Vigilancia excesiva e inhibición

El dominio de Vigilancia excesiva e inhibición es un énfasis exagerado en suprimir los propios sentimientos, impulsos y respuestas espontáneas. Los individuos bajo este dominio son rígidos respecto al rendimiento y conducta ética a expensas de la propia felicidad, autoexpresión, relajación, relaciones íntimas y salud. El origen de este dominio se encuentra en familias hostiles, demandantes y algunas veces castigadoras, lo que provoca que el rendimiento, el deber, el perfeccionamiento, las normas, las emociones y los errores se oculten para evitar el placer, la alegría y la relajación. Usualmente existe una tendencia subyacente al pesimismo y preocupaciones de que las cosas podrían colapsar si uno no es vigilante o cuidadoso todo el tiempo. Este dominio abarca cuatro esquemas cognitivos: Negativismo/Pesimismo, Inhibición emocional, Estándares inflexibles/Hipercrítica y Condena.

15. El esquema *Negativismo/Pesimismo* es el énfasis constante en los aspectos negativos de la vida (dolor, muerte, pérdida, decepción, conflicto, tristeza, resentimiento, problemas sin resolución, errores potenciales, traición, cosas que podrían salir mal, etc.) mientras se reducen al mínimo los aspectos positivos u optimistas. Incluye expectativas exageradas acerca del trabajo, las finanzas o relaciones interpersonales, cosas que podrían salir mal o venirse abajo. Los envuelve un miedo exagerado a cometer errores que lo podrían llevar a un colapso financiero, pérdida, humillación o ser atrapado en una situación mala, debido a que exageran sus potenciales respuestas negativas. Los individuos bajo este esquema se caracterizan por su constante preocupación, vigilancia, complicación e indecisión.

16. El esquema de *Inhibición emocional* es la inhibición excesiva de la conducta, los sentimientos y la comunicación espontánea a fin de evitar la desaprobación de los demás, los sentimientos de vergüenza y perder el control de sus propios impulsos. Las áreas que envuelven la inhibición son: a) inhibición de ira y agresión, b) inhibición de impulsos positivos (p. ej., alegría, afecto, excitación sexual y juego), c) dificultad para expresar su vulnerabilidad o comunicación con libertad acerca de sus propios sentimientos y necesidades, y d) énfasis excesivo en ser racional sin tener en cuenta sus emociones.
17. El esquema de *Estándares inflexibles/Hipercrítica* es la creencia de que uno se puede esforzar para alcanzar estándares internalizados de conducta o rendimiento, usualmente para evitar la crítica. Esto tiene genera mucha presión y dificulta la disminución de la crítica o hipercrítica hacia uno mismo y hacia los demás. La mayoría de los individuos bajo este esquema carece de la capacidad para sentir placer, relajación, salud, autoestima, sentido de logro y relaciones satisfactorias. Los estándares rígidos se presentan como: a) perfeccionamiento; es una atención exagerada en los detalles o una sobre-estimación de cómo podría ajustarse nuestra conducta a las normas, b) roles rígidos; en muchas áreas de la vida incluye una exagerada moral, ética o preceptos religiosos, y c) preocupación con el tiempo y la eficacia con la finalidad de obtener más y más logros.
18. El esquema de *Condena* es la creencia de que la gente podría ser herida o dañada por cometer errores. Los individuos con este esquema tienden a ser enojones, intolerantes, castigadores e impacientes con los demás o incluso consigo mismo, debido a que no satisfacen sus expectativas o estándares. Incluye dificultad para perdonar errores a sí mismo y a los demás. Además de una renuencia a considerar

circunstancias extenuantes, permitir imperfección humana y enfatizar los sentimientos.

Young (1990 como se citó en Young, Klosko y Weishaar, 2003) elaboro un cuestionario para medir los Esquemas Maladaptativos Tempranos, el Young Schema Questionnaire (YSQ). La primera versión de este cuestionario identifica quince esquemas por medio de 123 ítems.

Posteriormente Young (1999, como se citó en Castrillon et al. 2005) publica el Young Schema Questionnaire Long Forma- Second Edition (YSQ-L2), el cual consta de 205 ítems que evalúan dieciséis esquemas cognitivos: privación emocional, abandono, desconfianza/abuso, aislamiento social/alienación, imperfección/vergüenza, indeseabilidad social, fracaso, dependencia/incompetencia, vulnerabilidad al daño y a la enfermedad, entrapamiento, subyugación, autosacrificio, inhibición emocional, estándares inflexibles, derecho y autocontrol insuficiente/autodisciplina. En esta versión se eliminan los esquemas de búsqueda de aprobación/búsqueda de reconocimiento, negatividad/vulnerabilidad al error y condena, y aparece una nueva clasificación: indeseabilidad social.

Castrillón et al. (2005) realiza un análisis de factores del Young Schema Questionnaire Long Forma- Second Edition (YSQ-L2) en una población colombiana. En el estudio participaron 1419 estudiantes universitarios entre los 16 y 51 años. El análisis factorial de rotación ortogonal de tipo Varimax arrojó como resultado once factores con cargas por encima de .5, sin cargas compartidas entre ítems y con 45 ítems finales. Estos once factores son: Abandono, Insuficiente autocontrol/autodisciplina, Desconfianza/abuso, Privación emocional, Vulnerabilidad al daño y a la enfermedad, Autosacrificio, Estándares Inflexibles

1, Estándares Inflexibles 2, Inhibición emocional, Derecho y Entrampamiento, que explican el .65 de la varianza. Este análisis elimino al esquema de Imperfección/Vergüenza, Aislamiento social, Fracaso y Subyugación.

De los once factores anteriores ocho presentaron contenido exclusivo del esquema: abandono, insuficiente autocontrol/autodisciplina, desconfianza/abuso, vulnerabilidad al daño y a la enfermedad, autosacrificio, inhibición emocional, derecho y entrampamiento y el esquema de estándares inflexibles se dividió en dos factores: Estándares Inflexibles 1 y Estándares Inflexibles 2.

El esquema de *Estándares inflexibles 1* hace referencia a las consecuencias colaterales de las personas autoexigentes que incluyen problemas de salud, relaciones interpersonales, y sacrificio del placer y la felicidad. Se observa la presencia de la hipercrítica como posición frente a la autoexigencia (Castrillón et al., 2005).

Mientras que en el esquema de *Estándares inflexibles 2* se indica la presencia de autoexigencia y perfeccionismo como una descripción de sí mismo sin hacer referencia a ningún tipo de consecuencias negativas. Este esquema incluye la creencia de que se debe realizar un gran esfuerzo para alcanzar estándares muy altos de conducta y desempeño, generalmente dirigidos a evitar la crítica. Esta creencia provoca sentimientos de presión y dificultades para atenuar el ritmo de vida, en una actitud hipercrítica hacia sí mismo y hacia los demás. Involucra un deterioro significativo del placer, la diversión, la salud, la autoestima, la sensación de logro o las relaciones satisfactorias. Adquieren generalmente la forma de perfeccionismo entendido como atención desmedida a los detalles o subestimación del buen desempeño, también pueden referirse a reglas rígidas y “deberías”

no realistas en muchas áreas de la vida, incluyendo altos preceptos morales, éticos, culturales o religiosos, adquieren también la forma de preocupaciones por el tiempo y la eficiencia para poder alcanzar metas más altas (Castrillón et al., 2005).

3.5. Esquemas cognitivos y su relación con la psicopatología

Se han realizado estudios en psicología para explorar la asociación entre trastornos psicológicos y esquemas cognitivos. Entre los trastornos que se han estudiado se encuentra la depresión, ansiedad, fobia social, juego patológico, suicidio, uso de sustancias, dependencia emocional y trastornos alimentarios.

Estévez y Calvete (2007) utilizaron el Cuestionario de Esquemas-Forma reducida (QS-SF) en una muestra de 167 personas diagnosticadas como ludópatas, para analizar si existe relación entre este trastorno y los esquemas cognitivos. Al comparar a las personas ludópatas con un grupo control se encontró que las primeras puntúan más alto en los esquemas cognitivos de Privación emocional ($F= 29.14, p<.001$), Abandono ($F= 33.04, p<.001$), Abuso ($F= 16.15, p<.001$), Imperfección ($F= 34.76, p<.001$), Aislamiento social ($F= 7.45, p<.05$), Fracaso ($F= 4.67, p<.05$), Dependencia ($F= 20.80, p<.001$), Vulnerabilidad al peligro ($F= 10.92, p<.001$), Apego ($F= 4.35, p<.05$), Subyugación ($F= 22.75, p<.001$) e Inhibición emocional ($F= 16.73, p<.001$). Lo que sugiere que los esquemas cognitivos tienen un papel fundamental en la presencia del juego patológico, aunque hace falta un análisis para conocer cuáles son los esquemas cognitivos específicos que están propiciando este trastorno.

Pinto, Castilho, Galhardo y Cunha (2006) compararon a pacientes con fobia social, desorden de ansiedad y un grupo control en cuanto a los esquemas cognitivos y el nivel de ansiedad. Los resultados sugieren que los esquemas difieren en los tres grupos. Al realizar un análisis de regresión se encontró que los esquemas de Desconfianza/Abuso ($R^2 = .483$, $p < .001$), Indeseabilidad social/Imperfección ($R^2 = .049$, $p < .001$), Derecho/Límites deteriorados ($R^2 = .034$, $p < .001$) y Vergüenza ($R^2 = .018$, $p < .05$) son predictores de la ansiedad social. En un segundo análisis se encontró que cuatro esquemas son predictores del miedo a la evaluación negativa; el esquema de Vergüenza ($R^2 = .431$, $p < .001$), Desconfianza/Abuso ($R^2 = .079$, $p < .05$), Privación emocional ($R^2 = .016$, $p < .05$) y Estándares Inflexibles ($R^2 = .012$, $p < .05$). Esto sugiere que los esquemas del dominio de Desconexión y rechazo principalmente actúan en la fobia social.

Estévez y Calvete (2009) realizaron un estudio con 334 mujeres para conocer si los pensamientos automáticos actúan como mediadores en la relación entre esquemas cognitivos y la depresión. Para ello utilizaron el Cuestionario de Esquemas-Forma reducida (YSQ-S). Los resultados indican una asociación estadísticamente significativa ($p < .001$) entre los esquemas de Fracaso (.51), Abandono (.47) e Imperfección (.47) con la depresión, esta asociación es mediada por los pensamientos automáticos de insatisfacción, dificultad de afrontamiento y una menor frecuencia de pensamientos positivos. Estos resultados revelan la creencia que tienen las personas con depresión de ser unos fracasados en comparación con los demás, su sentimiento de falta de apoyo por parte de los demás, además de que creen que sus necesidades emocionales no serán cubiertas por los demás.

Aguelo, Casadiegos y Sánchez (2009) utilizaron el Cuestionario de Esquemas Cognitivos de Young (YSQ-L2) de Castrillón et al. (2005) en una muestra de 256

estudiantes universitarios, con la finalidad de conocer si se relacionan los esquemas cognitivos con la depresión y la ansiedad. Los resultados indican una asociación estadísticamente significativa ($p < .001$) entre la depresión y los esquemas de Entrampamiento (.44), Autocontrol Insuficiente (.40), Derecho/Grandiosidad (.40), Abandono (.38), Desconfianza (.36), Estándares Inflexibles 2 (.30), Inhibición Emocional (.28) y Privación Emocional (.27). En lo referente a la ansiedad se encontró relación con el esquema de Autocontrol Insuficiente (.54), Entrampamiento (.53) Derecho/Grandiosidad (.50) y Abandono (.48). Un esquema cognitivo que tienen las personas ansiosas como depresivas es el de Abandono, lo que indica que en ambas psicopatologías se tiene la creencia de será abandonado por las personas cercanas sentimentales.

Dutra et al. (2008) realizaron un estudio donde exploraron la relación de los esquemas maladaptativos y el riesgo de suicidarse en una muestra de 137 pacientes que recibían tratamiento y habían sido diagnosticados con traumas crónicos. Utilizaron doce factores del Cuestionario de Esquemas Cognitivos- Forma reducida (YSQ-S). Los resultados muestran una relación estadísticamente significativa ($p < .001$) entre el estrés postraumático y los esquemas de Inhibición emocional (.42), Estándares Inflexibles (.42), Desconfianza/Abuso (.40) y Privación emocional (.32) principalmente. Además de que los esquemas de Imperfección/Vergüenza, Fracaso y Aislamiento social funcionan como factores de riesgo para que las personas opten por el suicidio. Estos hallazgos podrían tener implicaciones en la medición y tratamiento de los factores de riesgo en pacientes traumatizados para evitar el suicidio.

Los esquemas cognitivos además de ser un factor de riesgo para que las personas opten por el suicidio, podrían actuar como factor de riesgo para el consumo de alcohol y otras drogas.

Calvete y Estévez (2009) condujeron un estudio para evaluar la asociación entre el estrés, la impulsividad y en consumo de drogas en adolescentes. Utilizaron una muestra de 657 adolescentes, a los cuales se les aplicó en un Inventario de Consumo de Drogas en Adolescentes, un listado de acontecimientos estresantes para adolescentes y el Cuestionario de Esquemas cognitivos-Forma reducida (SQ-SF). Al realizar un análisis de regresión múltiple se encontró que los esquemas cognitivos de Grandiosidad y Autocontrol insuficiente se encuentran asociados al consumo de drogas en adolescentes. En cuanto al número de estresores y el estilo impulsivo se encontró independencia con los esquemas cognitivos, sin embargo interactúan entre ellos, lo que aumenta el riesgo de consumir drogas.

Gantiva et al. (2010) realizaron un estudio en 359 estudiantes universitarios para conocer si los esquemas cognitivos son un factor de riesgo para el consumo de alcohol. Encontraron una relación baja pero significativa ($p < .001$) entre los esquemas de Autocontrol insuficiente (.211), Vulnerabilidad al daño y a la enfermedad (.223), Derecho/Grandiosidad (.188), Desconfianza (.159), Inhibición emocional (.153) y Abandono (.144) con el consumo excesivo de alcohol. Sin embargo, estos resultados se deben interpretar con cautela debido a la baja correlación, no obstante, reflejan que los esquemas cognitivos podrían actuar en el consumo excesivo de alcohol.

Por su parte Shorey, Anderson y Stuart (2011) realizaron un estudio en 80 adictos a sustancias y sus parejas íntimas, a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Esquemas Cognitivos-Forma larga, Tercera edición (YSQ-L3). Como resultado obtuvieron como una relación estadísticamente significativa ($p<.001$) entre los 18 esquemas cognitivos de los adictos y el esquema de Privación emocional en sus parejas sentimentales, de forma similar once de los 18 esquemas cognitivos de los adictos se relaciona con el esquema de Abandono. Al comparar a los adictos a sustancias con sus parejas sentimentales se encontró un puntuaron más alta en los adictos en los esquemas de Imperfección ($M=10.5$ vs $M=1.7$), Fracaso ($M=6.2$ vs $M=1.7$), Dependencia ($M=9.9$ vs $M=3.2$), Vulnerabilidad ($M=9.7$ vs $M=2.8$) e Insuficiente autocontrol ($M=27$ vs $M=5.3$), mientras que las parejas sentimentales puntuaron más alto en el esquema de Autosacrificio ($M=46.8$ vs $M=27.5$) que los adictos, siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p<.001$).

Los esquemas cognitivos se encuentran actuando en los problemas de conducta alimentaria, tanto en la anorexia y bulimia como en la obesidad. Unoka, Tolgyes, Czobor y Simon (2012) analizaron la relación entre los Esquemas Maladaptativos Tempranos y desorden de conducta alimentaria, bajo el supuesto de que el desarrollo de los esquemas puede ser un factor de riesgo para que se presente esta. La muestra estaba compuesta por 114 mujeres diagnosticadas con desorden de conducta alimentaria. Los resultados indican una relación entre las conductas de comer y laxarse, realizar excesivo ejercicio físico y los esquemas de Privación emocional, Abandono y Subyugación e Inhibición emocional.

En cuando a la obesidad Aguilera et al. (2009) llevaron un tratamiento cognitivo conductual con 22 pacientes obesos para modificar los esquemas cognitivos. Al realizar el análisis pre-post tratamiento encontraron una disminución estadísticamente significativa en

los esquemas de Privación emocional ($Z = -2.15, p < .05$), Abandono ($Z = -1.9, p < .05$), Inestabilidad social ($Z = -2.59, p < .001$), Fracaso ($Z = -2.10, p < .05$). En el esquema de Autosacrificio ($Z = -1.91, p < .06$) hubo una disminución pero esta no fue estadísticamente significativa. En general, las personas con obesidad tienen percepciones exageradas negativas de sí mismos, como pesimismo, ansiedad interpersonal, creencias irracionales, estilo atribucional negativo, evitación social y autoeficacia negativa que pueden disminuirse para generar un cambio en los hábitos de alimentación y ejercitación.

Jaller y Lemos (2009) mostraron que los esquemas cognitivos actúan en la dependencia emocional. En su estudio utilizaron una muestra de 569 jóvenes universitarios, a los cuales se les aplicó el Cuestionario de Esquemas Cognitivos-Forma Larga (YSQ-L2) de Castrillón et al (2005) y el Cuestionario de Dependencia Emocional (CDE). Al realizar un análisis de regresión logística encontraron que los esquemas de Insuficiente Autocontrol (.190, $p < .001$) y Desconfianza (.757, $p < .001$) son los que mejor explican la dependencia emocional de estos jóvenes a los otros significativos.

3.6. Esquemas cognitivos y dinámica familiar

Como se abordó en la primera parte del capítulo, existen varios factores que contribuyen al desarrollo de los esquemas maladaptativos tempranos. El primero es el temperamento, el cual determina nuestra constitución emocional y la manera en que estamos preparados para responder a los hechos y situaciones (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Otro factor influyente y quizá el más importante es la familia, ya que sus dinámicas fueron las mismas desde la infancia. Específicamente, los estilos de crianza, comportamientos y actitudes que toman los padres hacia sus hijos. Además, existen otros factores que son importantes para el desarrollo de los esquemas cognitivos como lo pueden ser las relaciones con otros niños, la escuela, la comunidad y cultura, pero ninguno es tan decisivo como el ambiente familiar (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Young, Klosko y Weishaar (2003) proponen que los esquemas cognitivos pueden ser positivos o negativos, adaptativos o maladaptativos. Siendo la dinámica familiar la que origina los esquemas cognitivos, probablemente la dinámica familiar positiva genere esquemas cognitivos positivos o adaptativos, mientras que la dinámica familiar adversa genere esquemas cognitivos negativos o maladaptativos.

El vivir dentro de una familia donde los estilos de crianza son inapropiados propicia secuelas en etapas posteriores como distorsiones y sesgos en los pensamientos y creencias acerca de uno mismo y los demás. Por ejemplo, las personas que recibieron malos tratos en la infancia no tienen una adecuada percepción, organización y procesamiento de la información en la edad adulta. Lo que influye en la manera de actuar, pensar y tomar decisiones a lo largo de la vida, en las actitudes que asumen hacia otras personas y en la forma de relacionarse con las mismas. Gantiva et al. (2009) utilizaron el Cuestionario de Esquemas cognitivos de Young-Forma Larga, Segunda edición (YSQ-L2) de Castrillón et al. (2005) en jóvenes universitarios para conocer si existe relación entre los esquemas cognitivos y el maltrato físico sufrido en la infancia, efectivamente encontraron una relación baja pero estadísticamente significativa entre el maltrato físico en la infancia y los esquemas de Abandono ($r = .123, p < .05$) y Derecho/Grandiosidad ($r = .130, p < .05$). Esto

podría indicar que las personas que sufrieron maltrato se sienten amenazadas por las personas significativas, lo que podría generar problema en sus relaciones interpersonales. Aunque estos resultados se deben tomar con precaución debido a la baja correlación.

No solo existen secuelas en los esquemas cognitivos cuando se sufrió de maltrato en la infancia, sino además, cuando el maltrato esta dado por la pareja. Calvete, Estévez y Corral (2007) realizaron un estudio para evaluar la asociación del Trastorno por estrés postraumático y los esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres víctimas de violencia por parte de su pareja. Los resultados indican que las mujeres que fueron víctimas de violencia grave por parte de su pareja puntúan más alto en esquemas cognitivos de Abandono ($d = -.56 p < .05$), Abuso ($d = -.86 p < .001$), Imperfección/Culpa ($d = -.58 p < .05$), Dependencia ($d = -.49 p < .05$), Vulnerabilidad al daño ($d = -.75 p < .001$) y Apego ($d = -.49 p < .05$) en comparación con aquellas mujeres que fueron víctimas de una violencia baja. En los esquemas que no difirieron ambos grupos fue Aislamiento social, Fracaso y Privación. Emocional. Esta asociación de violencia y esquemas del dominio de Desconexión y Rechazo ($z = 2.41, p < .01$) y el dominio de Autonomía deteriorada ($z = 2.43, p < .01$) esta mediada por el trastorno por estrés postraumático.

Es importante considerar que si la dinámica familiar adversa contribuye al origen de los esquemas maladaptativos tempranos, dentro de la dinámica familiar los padres podrían estar actuando de acuerdo a los esquemas cognitivos que adquirieron en su infancia y así mismo estos esquemas cognitivos podrían estar guiando sus prácticas de crianza que a su vez podría generar esquemas maladaptativos en sus hijos.

Para analizar la relación entre las áreas de funcionamiento familiar, los esquemas cognitivos y los problemas de comportamiento Vite, Negrete y Miranda (2012) condujeron un estudio con 300 madres de niños referidos por problemas de comportamiento. Lo que obtuvieron fue una relación estadísticamente significativa ($p < .05$ o $p < .001$) de todas las áreas de funcionamiento familiar y los esquemas cognitivos con la frecuencia de problemas de comportamiento. Al realizar un análisis de regresión encontraron que los esquemas que mejor predicen los problemas de comportamiento son Insuficiente Autocontrol ($B = .637$, $p < .001$), Desconfianza ($B = .332$, $p < .05$), Estándares inflexibles 1 ($B = .517$, $p < .001$) e Inhibición emocional ($B = -.453$, $p < .05$), y el área de funcionamiento que mejor predice los problemas de comportamiento infantil es la Habilidad del niño para afrontar la ira/enojo ($B = .540$, $p < .001$). Al realizar un análisis de mediación se encontró que el coeficiente de varianza compartida disminuyó de .795 a .647, lo que indica que el .18 de la varianza en la relación Habilidad del niño para afrontar la ira/enojo y los problemas de comportamiento se explica en función de los esquemas cognitivos.

La importancia de los esquemas cognitivos adaptativos dentro del ambiente familiar recae en el deseo de los padres, de que los esquemas cognitivos sobre la crianza de los hijos sean flexibles y que los auxilien a identificar cuando ocurren o no los problemas en sus hijos, especialmente problemas de comportamiento. Tales esquemas también deben de propiciar la generación de una variedad de posibles respuestas competentes a los desafíos que representan la crianza. Sin embargo, los estilos de crianza pueden ser maladaptativos, demasiado rígidos, involucrar contenidos inapropiados, o estar dominados por el afecto negativo (Vite, Negrete y Miranda, 2012).

CAPÍTULO 4

VARIABLES MEDIADORAS

Para definir y entender lo que son las variables mediadoras es importante distinguir a estas de los moderadores.

Los moderadores son variables cualitativas (p. ej., sexo, raza, clase) o cuantitativas que tienen el efecto de dirección o fuerza de una relación entre una variable independiente o variable predictora y una variable dependiente o criterio. Un efecto básico de un moderador puede ser representado como una interacción entre una variable independiente y un factor (el moderador) que especifica las condiciones apropiadas para esta operación. Las variables moderadoras son introducidas típicamente cuando hay una inesperada, débil o inconsistente relación entre un predictor y una variable criterio (Holmbeck, 1997).

Kazdin (2007) define a las variables moderadoras como una propiedad que influye la dirección o magnitud en la relación entre variable independiente y variable dependiente. Si la relación entre la variable X y varias Y es diferente para hombres y para mujeres, el sexo es un moderador en la relación.

Kazdin (2007) introduce y describe el término de mediador. Entendido como una variable que interviene y puede dar cuenta (estadísticamente) de la relación entre la variable independiente y dependiente. Algunas veces el mediador del cambio no necesariamente puede explicar los procesos de cómo el cambio ocurrió. Además, el mediador podría ser un indicador de una o más variables o ser un constructo general que no necesariamente intentaba explicar los mecanismos de cambio. Un mediador puede ser una guía que apunta a posibles mecanismos, pero no es necesariamente un mecanismo.

Por su lado Holmbeck (1997) define la variable mediadora como un mecanismo a través del cual la variable independiente es capaz de influenciar la variable dependiente de interés. El mediador es en el mejor de los casos una gran relación entre el predictor y la variable criterio.

La relación entre la variable independiente, mediador y variable dependiente no necesariamente es causal, la naturaleza de la relación mediadora es semejante a la influencia de la variable independiente con el mediador en la variable dependiente. Como requisito previo debe haber una asociación entre la variable independiente y la variable dependiente antes de la prueba del efecto mediador (Holmbeck, 1997).

En la figura 2 se puede observar el diagrama que diferencia a los moderadores de los mediadores. En la figura de arriba se puede observar el diagrama de un mediador como un patrón causal entre dos variables (A y C), si A se asocia significativamente con C y A influencia a B y B influencia a C, entonces B es una variable mediadora entre A y C. Por otro lado, si A se relaciona con C pero solo bajo ciertas condiciones B, entonces B es la variable moderadora entre A y C.

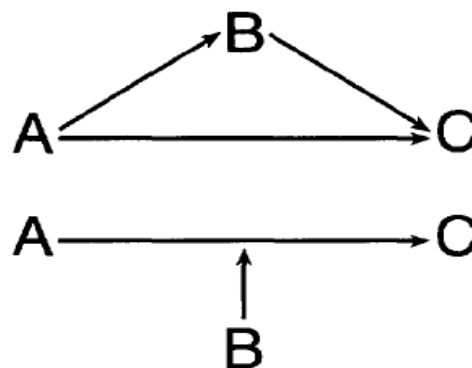


Figura 2. Modelo del efecto de mediación y moderación. En la parte de arriba, B media la relación entre A y C. En la parte de abajo, B modera la relación entre A y C (Holmbeck, 1997).

Existen cuatro condiciones principales para considerar a una variable como mediador: 1) el predictor A tiene que estar asociado significativamente con el mediador hipotético B, 2) el predictor A tiene que estar asociado significativamente con la variable dependiente C, 3) el mediador B tiene que estar asociado significativamente con la variable dependiente C, y 4) el impacto del predictor A en la variable dependiente C es menor después de controlar el mediador B (Holmbeck, 1997 y Kazdin, 2007).

Las variables deben cumplir ciertos requisitos para demostrar que son mediadores de cambio, dada la importancia para explicar la relación causal entre variables, estos requisitos son:

Una asociación fuerte. El requerimiento inicial es la demostración de una fuerte asociación entre la variable independiente (A) y el mediador hipotético de cambio (B). A sí mismo debe haber una gran asociación entre el mediador propuesto (B) y la variable dependiente (C).

Especificidad. El segundo criterio referente a la demostración de la especificidad de la asociación entre la intervención, mediador propuesto y la respuesta. No se recomienda la propuesta de múltiples mediadores dado que no siempre tienen una conexión específica con la respuesta.

Consistencia. La replicación de los resultados a través de estudios, ejemplos y condiciones. Esto es, la consistencia en las relaciones, contribuyen a la inferencia de mediadores.

Manipulación experimental. La manipulación directa a través de un experimento provoca una gran asociación entre la variable independiente y la variable dependiente (A y

C). La evidencia experimental muestra que el moderador propuesto es responsable del cambio en la respuesta de interés.

Línea del tiempo Esta podría establecer la inferencia de una relación causal o el mediador de cambio. Las causas y mediadores podrían preceder temporalmente los efectos y respuestas, demostrando una línea del tiempo entre la causa y el efecto.

Gradiente. Mostrando un gradiente en el cual se da una fuerte y grande activación del mediador propuesto asociado con el gran cambio en la respuesta, puede ayudar según el caso para un mediador en particular.

Plausibilidad o coherencia. La coherencia de una explicación en la cual un mediador o mecanismo opera e integra los descubrimientos con el conocimiento científico basado en las contribuciones de las inferencias. Una explicación es plausible porque invoca otra información y toma parte en alguna relación proceso-respuesta siendo razonable o un soporte para otros resultados.

Justificación

Los problemas de comportamiento son los más relevantes en niños entre 0 y 18 años (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000; Caraveo, Colmenares y Martínez, 2002). Actualmente se han convertido en un problema de salud, social y económico para el individuo, la familia y la comunidad en general. Principalmente porque estos problemas tienen una trayectoria: aparecen en la infancia, siguen en la adolescencia, y probablemente desencadenen un problema de conducta antisocial en la adultez (Achenbach, 1978; Campell, 1991; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999; Farrington y Loeber, 2000; Frick et al., 1993; Lahey, Loeber y Hart, 1995; Moffit, 1993; Moffit et al., 2008; Patterson, 1998; Patterson, 2002; Pihlakoski et al., 2006; Timmermans, Van Lier y Koot, 2010).

Las investigaciones actuales de los factores de riesgo de los problemas de comportamiento se han centrado principalmente en las características de la familia (Campell, 1991), en específico las prácticas de crianza (Farrington y Loeber, 2000; Loeber y Farrington, 1998; Loeber et al., 2005; Patterson et al., 1998). Sin embargo, es importante conocer las características de los padres como la historia familiar y sus cogniciones, y no solo las características sociodemográficas.

Por ello, el objetivo del presente estudio fue conocer si los estilos parentales y los esquemas cognitivos tienen un papel mediacional en la relación entre las prácticas de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil. Además de conocer si existe relación entre las prácticas de crianza y los estilos parentales, y entre los esquemas cognitivos y los estilos parentales.

Método

Preguntas de investigación

¿Los esquemas cognitivos y los estilos parentales funcionan como mediadores en la relación prácticas de crianza y frecuencia de problemas de comportamiento?

¿Qué prácticas de crianza están relacionadas a la frecuencia de problemas de comportamiento?

¿Qué estilos parentales se encuentran relacionados con la frecuencia de problemas de comportamiento, las prácticas de crianza y los esquemas cognitivos?

¿Qué esquemas cognitivos están relacionados a los estilos parentales, a las prácticas de crianza y a la frecuencia de problemas de comportamiento?

Participantes

Participaron una muestra de 184 progenitores de niños referidos por los directores, profesores y asesores de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) por problemas de comportamiento (p. ej., desobedecer, berrinches, gritar, pelear, desafiar a la autoridad), de nueve escuelas primarias públicas del sur de la ciudad de México. Del total de la muestra 166 eran madres y 18 padres. La edad promedio de las madres fue de 34.56 años (DS 6.47) entre 23 y 53 años. La edad promedio de los padres fue de 36.84 años (DS 7.12) entre 24 años y 63 años.

Tabla 1. Características demográficas de los padres

Variable	Madre		Padre		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Genero	166		18		
Media de edad	34.56		36.84		
Estado civil:					
	Casado(a)	92	50%	94	51%
	Unión libre	47	25%	42	23%
	Divorciado(a)	9	5%	7	4%
	Separado(a)	10	5%	8	4%
	Soltero(a)	18	10%	10	5%
	No especifico	5	3%	23	13%
Escolaridad:					
	Primaria	42	23%	37	20%
	Secundaria	71	39%	72	39%
	Media superior	35	19%	32	17%
	Licenciatura	6	3%	10	6%
	Carrera técnica	26	14%	10	5%
	Doctorado	0	0%	1	1%
	Sin instrucción	3	2%	6	3%
	No especifico	1	0%	16	9%

En la tabla 1 se observan las características demográficas de los progenitores. Como se puede observar la mayoría de las madres estaban casadas (50%), le sigue en unión libre (25%), solteras (10%), separadas (5%), divorciadas (5%) y viudas (2%). Al igual que las madres, la mayoría de padres se encontraban casados (51%), les siguen en unión libre (23%), solteros (5%), separados (4%), divorciados (4%) y de un 13% las madres desconocían el estado civil de los padres.

En relación a la escolaridad de los progenitores, el 39% de las madres contaban con secundaria terminada, 23% con primaria terminada, 19% media superior terminada, 14% carrera técnica terminada, 3% licenciatura terminada y el 2% no recibió instrucción. En

igual porcentaje los padres cuentan con secundaria terminada (39%), el 20% primaria terminada, 17% media superior terminada, 9% carrera técnica, 6% licenciatura terminada, 1% doctorado y un 3% no recibió instrucción.

La ocupación de las madres era principalmente ama de casa (53%), el otro porcentaje trabajaba específicamente en servicios domésticos (9%), en servicios personales (9%) y como comerciantes (7%). La ocupación principal de los padres era como chofer de medios de transporte (17%), ayudantes o peones en industrias o actividades de reparación (14%), artesanos y trabajadores en la industria de la transformación y actividades de reparación y mantenimiento (10.5%), trabajos no específicos (14%) y como trabajadores en servicios personales (9%), del 12.3 % de los padres no se especifico la ocupación debido a que las madres la desconocían.

Tabla 2. Características demográficas de niñas y niños

Variable		Niñas		Niños		Total	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Edad en años:	Seis	9	5%	16	9%	25	14%
	Siete	11	6%	26	14%	37	20%
	Ocho	10	5%	22	12%	32	17%
	Nueve	10	5%	19	11%	29	16%
	Diez	7	4%	14	7%	21	11%
	Once	5	3%	17	9%	22	12%
	Doce	2	1%	16	9%	18	10%
Sexo:	Niñas					54	29%
	Niños					130	71%

Estos padres estaban a cargo de 184 niños de 1ro a 6to grado de primaria. Las características demográficas de las niñas y niños se muestran en la tabla 2. Del total, 130

eran niños y 54 eran niñas. Las edades de los niños fluctuaban entre los 6 y 12 años. El promedio de edad fue de 8.7 años (DS 1.89).

Escenario

El escenario donde se llevo a cabo la aplicación de instrumentos, era generalmente un aula 4x4 acondicionada con pupitres con suficiente iluminación y ventilación, asignada por la institución educativa como: el aula de usos múltiples, el aula de cómputo o la biblioteca.

Materiales e instrumentos

Materiales

Cuadernillos de aplicación de instrumentos

Plumas

Hoja de datos personales

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

Inventario de Comportamiento Infantil (Eyberg y Ross, 1978). Instrumento de autoinforme que contesta la madre o el padre. Costa de 36 reactivos que evalúan la conducta del niño en los últimos tres meses, donde los padres tienen la posibilidad de elegir

en una escala tipo Likert de tres puntos (1 = nunca, 2 = a veces y 3 = siempre) la frecuencia con que los niños exhiben ciertas conductas. Además de dos opciones de respuesta (Si o No) a la pregunta si ¿representa un problema?

Los ítems traducidos al español así como los factores se tomaron de la versión española donde obtuvieron una correlación test-retest de 0.89, un alfa de Cronbach de 0.87 (Fernández, Corostiza, Lafuente, Ojembarrena y Olaskoaga, 1998). Para este estudio se utilizará la adaptación a México, validado en una muestra de 250 madres de familia, con un índice de confiabilidad de Cronbach de 0.90 para la subescala de frecuencia y 0.91 para la subescala de Si-No y una confiabilidad global .90 (Vite, Negrete y Miranda, 2012).

Inventario de Prácticas de Crianza (López, 2010). Inventario de autoinforme que contesta la madre o el padre. Consta de 40 afirmaciones cerradas donde los padres tienen la posibilidad de elegir en una escala tipo Likert de siete puntos (desde 0 = nunca hasta 6 = siempre), mismas que evalúan las conductas de los padres con respecto a la disciplina y a la promoción del afecto de sus hijos a través de las siguientes escalas: Castigo, con nueve reactivos que evalúan las conductas no deseadas que los padres realizan para corregir el comportamiento de sus hijos (p. ej., gritar, regañar, obligar, etc.). Ganancias materiales, con nueve reactivos que evalúan las consecuencias materiales que los padres otorgan ante el comportamiento deseado de sus hijos (p. ej., comprarles objetos o premiarlos con un juguete). Interacción social, con once reactivos que evalúan las conductas que realizan los padres con la finalidad de tener interacciones positivas con sus hijos (p. ej., platicar, explicar, escuchar, etc.). Normas, con seis reactivos que evalúan las acciones que realizan los padres con el objetivo de establecer reglas a sus hijos (p. ej., establecer acuerdos o enseñar cómo se tienen que cumplir reglas). Ganancias sociales, con cinco reactivos que

evalúan las conductas de aprobación de los padres ante el comportamiento adecuado de sus hijos (p. ej., elogiar, felicitar, dar gracias, etc.). Límites, con tres reactivos que evalúan las conductas que los padres realizan para establecer límites a sus hijos (p. ej., establecer autoridad o imponer un horario).

El Inventario de Prácticas de Crianza fue validado con una muestra de 260 participantes y se obtuvo un nivel de confiabilidad de .92 y una varianza explicada del .67.

Parental Authority Questionnaire (PAQ) (“Cuestionario de Autoridad Parental”) traducido y adaptado para México por el equipo de Varela y colaboradores (2004). Este es un cuestionario de autoinforme que contesta la madre o padre. Consta de 30 reactivos, con cinco opciones de respuesta en escala de tipo Likert (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = neutral, 4 = de acuerdo y 5 = muy de acuerdo). Este cuestionario está basado en la teoría de estilos parentales de Diana Baumrind y mide tres estilos parentales: Autoritario, con diez reactivos que evalúan a los padres que enfatizan la obediencia sin que los niños cuestionen y hacen cumplir las normas a través de la afirmación de poder. Autoritativo, con diez reactivos que evalúan a los padres que establecen claramente expectativas para los niños y hacen mayor uso de razones para lograr la adherencia de roles dentro del hogar. Permisivo, con diez reactivos que evalúan el estilo parental no directivo y sin exigencias a los niños. El alfa de Cronbach para la población mexicana fue de 0.81 y 0.90.

Cuestionario de Esquemas Cognitivos-Forma reducida, adaptado para México por Vite, Negrete y Miranda (2012). Este es un cuestionario de auto-informe que contesta la madre o padre. Consta de 45 reactivos con opción de respuesta en escala de tipo Likert (1 =

completamente falso de mí, 2 = la mayor parte del tiempo falso de mí, 3 = ligeramente más verdadero que falso, 4 = moderadamente verdadero de mí, 5 = la mayor parte verdadero de mí, 6 = me describe perfectamente). Este cuestionario mide once esquemas cognitivos: Abandono, Insuficiente autocontrol/autodisciplina, Desconfianza/Abuso, Privacidad emocional, Vulnerabilidad al daño y a la enfermedad, Autosacrificio, Estándares inflexibles 1, Estándares inflexibles 2, Inhibición emocional, Derecho y Entrampamiento.

Para fines del estudio se tomaron los once factores del Cuestionario de Esquemas Cognitivos de Young de la versión colombiana, con una consistencia interna de 0.91 total y los factores oscilaron entre 0.71 y 0.85 (Castrillón et al., 2005). En la validación en México se obtuvo un alpha total de 0.97 y para los factores de 0.87 a 0.97 (Vite, Negrete y Miranda, 2012).

Tipo de estudio

Fue un estudio de tipo transversal-correlacional. Es de corte transversal porque se recolectaron los datos de un solo momento en un tiempo único y correlacional porque busca la relación entre las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Procedimiento

Se estableció contacto con los directores de nueve escuelas primarias públicas de la Delegación Tlalpan y una de la Delegación Coyoacán en el Distrito Federal.

A los directores de cada escuela primaria se les ofreció un taller dirigido a padres de niños con problemas de comportamiento. Este taller psicoeducativo constaba de seis sesiones de dos horas cada una y contenía técnicas cognitivo-conductuales para el manejo del comportamiento infantil.

La detección de los niños con problemas de conducta se hizo a través de la observación de los directores, los pedagogos, trabajadores sociales y psicopedagogos del USAER, y los profesores titulares de cada grupo. Una vez detectados los niños se enviaba una invitación a sus padres para participar en el taller psicoeducativo.

En la primera sesión se llevaba a cabo la aplicación de los instrumentos. Los cuatro instrumentos fueron presentados en un paquete con una hoja de datos generales, la aplicación tenía una duración de 50 a 60 minutos y se hizo de forma grupal exclusivamente.

Inicialmente se les pidió que llenaran la hoja de datos generales como edad del niño, sexo y grado escolar, edad de los padres, escolaridad, ocupación y estado civil. En seguida se dieron las instrucciones de forma grupal para los cuatro instrumentos, se les subrayó la importancia de que sus respuestas fueran objetivas y verídicas, así como que no dejaran ningún reactivo sin contestar, así como que el aplicador resolvería cualquier duda que se presentara. Al terminar la aplicación se recogía el paquete de instrumentos y se les pedía la participación para las siguientes sesiones del taller.

Resultados

Para el análisis de datos se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión X. El análisis de resultados se presenta en el siguiente orden: En primer lugar, se presenta en análisis descriptivo como mediana, media, desviación estándar y correlación de las variables de prácticas de crianza, estilos parentales y esquemas cognitivos con la frecuencia de problemas de comportamiento.

En segundo lugar, se muestran los datos referentes a la regresión múltiple de las subpruebas que tienen la correlación más alta con la Frecuencia de problemas de comportamiento.

En tercer lugar, se presenta el análisis de mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 en la relación práctica de Castigo y Frecuencia de problemas de comportamiento.

En cuarto lugar, se presenta el análisis de mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 en la relación de la práctica de Interacción Social y Frecuencia de problemas de comportamiento.

Finalmente, se muestran los datos concernientes al análisis por reactivo del Inventario de Comportamiento Infantil (Eyberg y Ross, 1978).

Tabla 3. Análisis descriptivos generales y correlacionales entra las variables Frecuencia de problemas de comportamiento infantil, Prácticas de crianza, Estilos Parentales y Esquemas cognitivos.

Inventario de comportamiento infantil	Mediana	Media	DS	Correlación con Frecuencia
Problema	20	18.65	8.15	.495**
Frecuencia	66	67.88	8.65	
Prácticas de Crianza				
Castigo	42	40.58	9.04	.341**
Interacción Social	57	54.25	10.27	-.205**
Ganancias materiales	20	18.88	9.15	.164*
Normas	32	30.33	5.47	-.051
Ganancias sociales	25	24.16	5.18	.011
Limites	13.5	13.23	3.32	-.008
Estilos parentales				
Permisivo	27	26.46	6.18	.025
Autoritario	32	31.47	8.05	.008
Autoritativo	29	28.84	7.79	-.004
Esquemas Cognitivos				
Abandono	14	14.97	7.79	.277**
Insuficiente autocontrol	15	15.79	6.88	.196*
Privación emocional	13	13.61	6.20	.210**
Vulnerabilidad	9	9.98	5.03	.221**
Autosacrificio	13.5	13.70	5.04	.178*
Estándares inflexibles 1	11	11.67	5.72	.290**
Estándares inflexibles 2	10	9.82	4.11	.192**
Inhibición emocional	9	8.96	4.27	.211**
Derecho	7	7.38	3.76	.198**
Entrampamiento	4	4.91	2.90	.206**
Desconfianza	13	14.29	6.05	.113

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

En la tabla 3 se muestra la mediana, media, desviación estándar y correlación entre la frecuencia de problemas de comportamiento infantil, prácticas de crianza, estilos parentales y esquemas cognitivos. La correlación entre la frecuencia de problemas de comportamiento infantil y la percepción de la conducta como un problema se obtuvo a través del estadístico Gamma. Como puede observarse la percepción de la conducta como

problema para los padres tiene una asociación moderada con la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Para obtener el coeficiente de correlación entre las prácticas de crianza, estilos parentales y esquemas cognitivos con la Frecuencia de problemas de comportamiento se utilizó el estadístico no paramétrico Rho de Spearman.

Las prácticas de crianza que se correlacionan significativamente con la Frecuencia de problemas de comportamiento son el Castigo y la Interacción Social. El Castigo que ejercen los padres como práctica de crianza se correlaciona positiva y significativamente con la Frecuencia de problemas de comportamiento. La práctica de crianza de Interacción Social se correlaciona negativa y significativamente con la Frecuencia de problemas de comportamiento. Es decir, cuando existe poca interacción aumenta la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Los estilos parentales: Permisivo, Autoritario y Autoritativo no están correlacionados significativamente con la Frecuencia de problemas de comportamiento. Por lo tanto, se deja fuera del análisis de mediación esta variable.

Todos los esquemas cognitivos a excepción del esquema de Desconfianza están correlacionados estadística y significativamente con la Frecuencia de problemas de comportamiento. Los esquemas que tienen la correlación más alta con la frecuencia de problemas de comportamiento son el esquema de Estándares Inflexibles 1, Abandono y Vulnerabilidad. Por tanto, estos tres esquemas serán considerados para el análisis de regresión múltiple con la variable de Frecuencia de problemas de comportamiento.

Tabla 4. Modelo de regresión múltiple entre Prácticas de crianza y Esquemas Cognitivos con la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Modelo de regresión múltiple	B	SE	β	t	Sig
Paso 1	$R^2 = .123, F(2, 182) = 12.715^{**}$				
Prácticas de Crianza					
Castigo	.243	.067	.254	3.641**	.000
Ganancias Sociales	-.189	.059	-.224	-3.211**	.002
Paso 2	$R^2 = .093, F(3, 181) = 6.175^{**}$				
Esquemas Cognitivos					
Estándares inflexibles 1	.277	.128	.183	2.157*	.032
Abandono	.127	.095	.114	1.338	.182
Vulnerabilidad	.131	.143	.076	.912	.363

** $p < .001$ * $p < .05$

Se estimó un modelo de análisis de regresión múltiple, que ofrece una medida más válida de la asociación de las prácticas de crianza y los esquemas cognitivos con la Frecuencia de problemas de comportamiento. En el primer paso, se introdujeron las subescalas de Castigo e Interacción social como posibles predictores de la Frecuencia de problemas de comportamiento. Como puede observarse en la tabla 4, los resultados arrojan una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .123, F(2, 182) = 12.715, p < .001$. En el segundo paso, se introdujeron los esquemas cognitivos de Estándares Inflexibles 1, Abandono y Privación emocional como probables predictores de la Frecuencia de problemas de comportamiento, de este análisis se obtuvo una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .093, F(3, 181) = 6.175, p < .001$.

El coeficiente de regresión de la práctica de crianza de Castigo es positiva y estadísticamente significativo (.243), mientras que el coeficiente de regresión para la práctica de Interacción Social es negativa y estadísticamente significativo (-.189). En cuanto a los esquemas cognitivos solamente el esquema de Estándares Inflexibles 1 tiene

un coeficiente de regresión estadísticamente significativo (.277). Por tanto, los esquemas de Abandono y Privación emocional se dejan fuera del análisis posterior y solo se toma al esquema de Estándares Inflexibles 1 como posible mediador en la relación prácticas de crianza y Frecuencia de problemas de comportamiento.

Para evaluar si la relación de las prácticas de crianza de Castigo e Interacción Social y la Frecuencia de problemas de comportamiento esta mediada por el esquema de Estándares Inflexibles 1, se siguieron los criterios recomendados por Holmbeck (1997) y Kazdin (2007). En un primer paso, las prácticas de crianza de Castigo e Interacción Social deben estar relacionadas con la Frecuencia de problemas de comportamiento. En segundo paso, las prácticas de crianza deben estar relacionadas con el esquema de Estándares Inflexibles 1. En un tercer paso, la variable potencialmente mediadora (Estándares Inflexibles 1) debe estar asociada con la Frecuencia de problemas de comportamiento. El paso final, consiste en mostrar que la fuerza de asociación entre las prácticas de crianza de Castigo e Interacción Social con la Frecuencia de problemas de comportamiento se vea significativamente reducida cuando el esquema de Estándares Inflexibles 1 se introduce al modelo.

Los resultados se pueden observar en las tablas 5 y 6 para cada una de las prácticas de crianza (Castigo e Interacción Social) utilizando como posible mediador el esquema de Estándares Inflexibles 1, el cual siguiendo los criterios está asociado a la Frecuencia de problemas de comportamiento y a las prácticas de crianza.

Tabla 5. Análisis de Regresión evaluando la mediación por parte de la subescala de Estándares Inflexibles 1 en la relación de la Práctica de Castigo y la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Modelo de regresión	B	SE	B	t	Sig	Variable Criterio
Castigo						
Paso 1	$R^2 = .073, F(1, 182) = 14.385^{**}$					
Castigo	.259	.068	.271	3.793**	.000	Frecuencia
Paso 2	$R^2 = .060, F(1, 182) = 11.604^{**}$					
Castigo	.155	.046	.245	3.406**	.001	Estándares inflexibles 1
Paso 3	$R^2 = .119, F(2, 181) = 12.180^{**}$					
Castigo	.208	.069	.217	3.013*	.003	Frecuencia
Estándares Inflexibles 1	.332	.109	.220	3.053*	.003	Frecuencia

** $p < .001$ * $p < .01$

En la tabla 5 se observan los resultados del análisis de mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 como mediador en la relación de Castigo y Frecuencia de problemas de comportamiento. Como primer paso, se introdujo la variable de Castigo la cual predice estadística y significativamente la Frecuencia de problemas de comportamiento $R^2 = .073, F(1, 182) = 14.385, p < .001$. En segundo paso, se introdujo la práctica de Castigo como variable que predice el esquema de Estándares Inflexibles 1, como resultado se obtuvo una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .060, F(1, 189) = 11.604, p < .001$. En tercer paso, se introdujeron las variables de Castigo y Estándares Inflexibles 1 como variables predictores de la Frecuencia de problemas de comportamiento, obteniendo una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .119, F(2, 182) = 12.180, p < .001$.

Para comprobar la mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 se analizaron los coeficientes de regresión no estandarizados. Como puede observarse el coeficiente de

regresión no estandarizado disminuyo de .259 a .208, indicando que el 19.7% de la varianza en la relación práctica de crianza de Castigo y la Frecuencia de problemas de comportamiento se explica en función del esquema de Estándares Inflexibles 1 de los progenitores (.259 - .208 / .259). Esto significa que este esquema cognitivo actúa significativamente como mediador entre la práctica de Castigo y la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Tabla 6. Análisis de Regresión evaluando la mediación por parte de la subescala de Estándares Inflexibles 1 en la relación de la Práctica de Interacción social y la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Modelo de regresión	B	SE	B	t	Sig	Variable Criterio
Interacción Social						
Paso 1	$R^2 = .059, F(1, 182) = 11.406^{**}$					
Interacción Social	-.205	.061	-.243	-3.377**	.001	Frecuencia
Paso 2	$R^2 = .018, F(1, 182) = 3.379$					
Interacción social	-.075	.041	-.135	-1.838	.068	Estándares Inflexibles 1
Paso 3	$R^2 = .118, F(2, 182) = 12.066^{**}$					
Interacción Social	-.177	.059	-.210	-2.978*	.003	Frecuencia
Estándares Inflexibles 1	.370	.107	.244	3.469**	.001	Frecuencia

** $p < .001$

En la tabla 6 se observan los resultados del análisis de mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 en la relación de la práctica de crianza de Interacción social y Frecuencia de problemas de comportamiento. En primer paso, se introdujo la práctica de Interacción social como posible predictor de la Frecuencia de problemas de comportamiento, obteniendo una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .059, F(1, 182) = 11.406, p < .001$. En segundo paso, se introdujo la práctica de interacción social como posible variable predictora del esquema de Estándares Inflexibles 1, lo cual arrojó

una predicción sin significancia estadística $R^2 = .018$, $F(1, 189) = 3.379$. En tercer paso, se introdujeron las variables de Interacción Social y Estándares Inflexibles 1 como potenciales variables predictores de la Frecuencia de problemas de comportamiento, arrojando una predicción estadísticamente significativa $R^2 = .118$, $F(2, 188) = 12.066$, $p < .001$.

Al analizar los coeficientes de regresión no estandarizados se observa que disminuyó de $-.205$ a $-.177$, indicando que el 13.6% de la varianza en la relación entre la práctica de crianza de Interacción Social y la Frecuencia de problemas de comportamiento se explica en función del esquema de Estándares Inflexibles 1 de los progenitores ($-.205 - -.177 / -.205$). Esto significa que el esquema cognitivo de Estándares Inflexibles 1 actúa como mediador entre la práctica de Interacción Social de los cuidadores principales y la Frecuencia de problemas de comportamiento.

Figura 3. Modelo de mediación del esquema de Estándares Inflexibles 1 en la relación Prácticas de crianza y Frecuencia de problemas de comportamiento

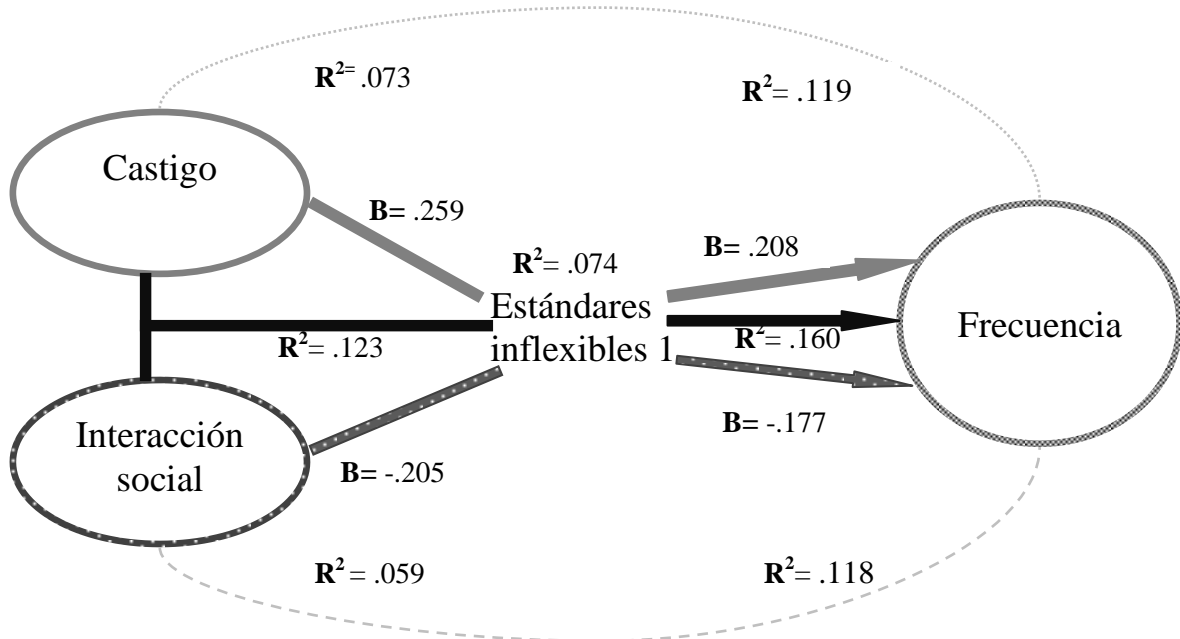


Figura 3. Modelo de mediación de los Estándares Inflexibles 1 en la relación prácticas de crianza y Frecuencia de problemas de comportamiento. Se presentan los coeficientes no estandarizados (B) antes y después de incluir en el modelo el esquema de Estándares Inflexibles 1, se observa como disminuyen estos. Las R^2 se presentan en el modelo antes y después de incluir los Estándares Inflexibles 1 en el modelo, se observa el aumento de estas.

En el análisis anterior se tomó de forma general la Frecuencia y los Problemas de comportamiento. Debido a que el Inventario de Comportamiento Infantil de Eyberg en su versión en español carece de factores del comportamiento infantil se realizó un análisis de frecuencias para conocer cuáles son los comportamientos que se presentan con mayor frecuencia y que representan un problema para los cuidadores.

Tabla 7. Sumatoria por reactivo de la subescala de frecuencia y problema del Inventario de Comportamiento Infantil de Eyberg.

	Σ Frecuencia	Σ Problema
1. Se demora al vestirse	373	86
2. Se tarda comiendo	348	72
3. Tiene pobres modales en la mesa	348	93
4. Rechaza la comida del día.	311	84
5. Rechaza hacer quehaceres cuando se le piden	390	124
6. Es lento para irse a dormir	349	85
7. Rechaza acostarse a tiempo	358	102
8. No obedece reglas de la casa.	382	138
9. Rechaza obedecer, si no es amenazado con castigarlo	370	121
10. Actúa de forma retadora cuando se le dice que haga algo	361	114
11. Discute con sus papás sobre las reglas	359	105
12. Se enoja cuando no obtiene las cosas como él o ella quiere	421	116
13. Hace berrinches	361	105
14. Es impertinente con adultos	328	100
15. Se queja	377	96
16. Lloro fácilmente	375	72
17. Grita o chilla	355	88
18. Patea a sus papás	209	21
19. Destruye juguetes y otros objetos	262	48
20. Es descuidado con juguetes y otros objetos	334	85
21. Roba	213	24
22. Miente	343	117
23. Fastidia o provoca a otros niños	315	99
24. Se pelea verbalmente con amigos de su propia edad	321	96
25. Se pelea verbalmente con hermanas y hermanos	350	116
26. Se pelea a golpes con amigos	273	71
27. Se pelea a golpes con hermanas y hermano	312	100
28. Constantemente busca atención	402	87
29. Interrumpe	381	120
30. Se distrae fácilmente	469	147
31. Su atención es de corta duración	403	133
32. No termina tareas o actividades	394	131
33. Tiene dificultad para entretenerse solo	305	68
34. Tiene dificultad para concentrarse en una sola cosa	384	124
35. Es demasiado activo o inquieto	433	120
36. Moja la cama	221	25

En la tabla 7 se muestra la suma en el área de Frecuencia y Problema por reactivo del Inventario de Comportamiento Infantil (Eyberg y Ross 1978). Como puede observarse las conductas que se presentan con mayor frecuencia son: se distrae fácilmente, es demasiado activo o inquieto, se enoja cuando no obtiene las cosas como él o ella quiere, su atención es de corta duración, no termina tareas o actividades, rechaza hacer quehaceres cuando se le piden, no obedece reglas de la casa, interrumpe, rechaza obedecer sino es amenazado con castigarlo, actúa de forma retardadora cuando se le dice que haga algo, se queja, constantemente busca atención, llora fácilmente, grita o chilla, destruye juguetes y otros objetos, hace berrinches y se pelea verbalmente con hermano(a)s.

Las conductas del inventario que se presentan con una menor frecuencia son: moja la cama, patear a sus papás, roba, y destruye juguetes y otros objetos. Estos problemas están englobados dentro de daño a las personas y objetos.

Discusión

El objetivo principal de este estudio consistió en determinar si los esquemas cognitivos de los progenitores actúan como mediadores en la relación entre las prácticas de crianza y la Frecuencia de problemas de comportamiento. Como muestran los resultados, solo el esquema cognitivo de Estándares Inflexibles 1 actúa como mediador en la relación prácticas de crianza de Castigo e Interacción Social y la Frecuencia de problemas de comportamiento.

El modelo de mediación de Estándares Inflexibles 1 en la relación Castigo y Frecuencia explica una varianza baja pero significativa (11.9% de la varianza total), del cual el 19.7% de la varianza en la relación Castigo y Frecuencia se explica en función de los Estándares Inflexibles 1.

Mientras que el modelo de mediación de los Estándares inflexibles 1 en la relación Interacción Social y Frecuencia explica el 11.8% de la varianza total, del cual el 13.6% de la varianza en la relación Interacción Social y Frecuencia se explica en función de los Estándares Inflexibles 1. Cabe notar que en este modelo la Interacción Social se relaciona negativamente con los la Frecuencia de problemas de comportamiento infantil, lo que indica la falta de interacción social de los padres con los niños que presentan problemas de comportamiento.

Estos resultados indican que los padres de los niños con problemas de comportamiento ejercen el castigo como técnica para corregir el comportamiento como son gritos, regaños y obligar a que se cumplan las reglas, a la vez que retiran la atención, sin platicar con sus hijos, sin brindar explicaciones y sin escuchar. Esto en medida explicado

por los estándares tan altos de exigencia que tienen los progenitores para sí mismos y para los demás, con el fin de evitar la crítica a tal punto que han generado en los progenitores problemas de salud, relaciones interpersonales, y sacrificio del placer y la felicidad (Young, Klosko y Weishaar, 2003). Estas madres y padres con estándares tan altos de exigencia probablemente crecieron dentro de una familia con prácticas severas que utilizaban el castigo como medio para obtener el logro, el perfeccionamiento, la evitación de errores y el cumplimiento (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

La relación negativa de la Interacción Social con la Frecuencia de problemas de comportamiento, se debe en medida al esquema cognitivo de Estándares Inflexibles 1, ya que las personas con este esquema tienen acciones y sentimientos que les dificultan la comunicación espontánea, lo que podría estar dificultando las habilidades de los padres para platicar, brindar explicaciones y escuchar a sus hijos (Young, Klosko y Weishaar, 2003).

Los datos respecto a la relación entre prácticas de crianza de Castigo y la Frecuencia de problemas de comportamiento son consistentes a la relación reportada por Campell (1991) entre los síntomas de hiperactividad, inatención, pobre autocontrol, agresión y desobediencia en preescolares, y el uso de estrategias de control negativas que incluyen nalgadas, desaprobación parental sobre el niño, gran crítica sobre el niño y falta de calidez maternal. Similarmente otros autores han coincidido en que las prácticas de crianza negativas como el castigo físico y la pobre comunicación son factores de riesgo para que aparezcan y se mantengan los problemas de comportamiento (Farrington y Loeber, 2000; Loeber y Farrington, 1998; Loeber et al., 2005).

Dentro del objetivo general de este estudio se tenían objetivos específicos. Uno de estos objetivos era observar la relación entre los esquemas cognitivos de los progenitores y los estilos parentales que estos progenitores recibieron de sus padres. De acuerdo con Young, Klosko y Weishaar (2003) el principal factor que contribuye al desarrollo de los esquemas cognitivos son los estilos de crianza, comportamiento y actitudes que los progenitores toman hacia sus hijos. En este estudio no se pudo observar que estilo parental había influido a los esquemas cognitivos, y que a su vez podrían estar fungiendo como mediadores en la relación prácticas de crianza y Frecuencia de problemas de comportamiento, debido a que las subpruebas del Cuestionario de Autoridad Parental (PAQ, Varela et al., 2004) como son: estilo Autoritativo, estilo Permisivo y estilo Autoritario no se relacionaron con ninguna de las variables de este estudio.

Una posible explicación podría ser la cercanía de los valores entre las subpruebas. Las medias del estilo Autoritario ($M = 31.5$), estilo Autoritativo ($M = 28.8$) y estilo Permisivo ($M = 26.5$) se encuentran muy cercanas entre sí, lo que sugiere que los progenitores asumieran no haber recibido un estilo parental definido. La instrucción general para el Cuestionario de Autoridad Parental (PAQ, Varela et al., 2004) era que evaluaron a ambos padres con cada una de las afirmaciones.

De acuerdo a testimonios de los progenitores evaluados, les era difícil definir un estilo, dado que su madre se comportaba de una forma y su padre de otra diferente. Este hecho ya ha sido reportado en la literatura por Torio, Peña e Inda (2008), los cuales encontraron que solo el 12.8% de los padres tienen un estilo parental definido entre Democrático, Autoritario y Permisivo, mientras que el restante (87.7%) no están definidos dentro de un estilo y se encuentran oscilando entre los tres estilos. Similarmente Oliva et al.

(2007) y López-Soler et al. (2009) encontraron en su muestra que los niños no recibieron un estilo parental concreto.

Como puede observarse, no se obtuvo una relación estadísticamente significativa de los estilos parentales con las variables de este estudio. Sin embargo, el estilo Autoritario tiene la media más alta. Lo que apunta a que los progenitores principalmente tenían padres que ejercían control sobre ellos, haciendo cumplir las reglas sin justificarlas o cambiarlas, padres que utilizaban y valoraban el castigo como una virtud y a la vez brindaban poco afecto y comunicación (Baumrind, 1966, 1967; Lamborn et al., 1991; Maccoby y Martin, 1983; McDavid y Garwood, 1978; Torio et al. 2008).

Por ende, es importante considerar para futuras investigaciones utilizar un instrumento de estilos parentales que separe la evaluación por sexo de los padres, además de tomar en cuenta el sexo de quien esta avaluando los estilos parentales. Debido a que existen diferencias en cuanto al sexo de quien evalúa los estilos parentales. Las chicas evalúan a sus madres más alto que los chicos en la promoción de autonomía, el control conductual y la revelación, de igual forma las chicas evalúan más alto a los padres en control conductual (Oliva et al., 2007). Mientras que los chicos perciben prácticas de crianza más negativas y centradas en la irritabilidad, rechazo, castigos, riñas y negligencia que las chicas (Mestre et al., 2007).

Otro objetivo específico de este estudio era observar la relación entre las prácticas de crianza que los progenitores utilizan para el manejo conductual y los estilos parentales que los progenitores recibieron de sus padres, lo cual permitiría observar la historia de las prácticas de crianza y si estas se repiten como un patrón conductual o si difieren por el

deseo de no repetir con sus hijos las prácticas de crianza que recibieron. En especial saber cuál estilo parental está asociado a que los progenitores utilicen el Castigo y la baja Interacción Social con sus hijos con problemas de comportamiento. Sin embargo, queda esbozada esta pregunta para futuras investigaciones debido a que los estilos parentales no tuvieron relación con ninguna práctica de crianza.

No obstante a los resultados encontrados, la literatura apunta a dos vertientes respecto a esta relación: a) la práctica de castigo se usa como imitación de la práctica que usaron los padres (Ato, Galián y Huéscar, 2007) y b) el patrón conductual no se repite, al contrario, se utiliza el estilo de crianza contrario al recibido por sus padres (Balzano, 2003).

Para cumplir el objetivo principal de este estudio se tomo en cuenta la Frecuencia de problemas de comportamiento del Inventario de Comportamiento Infantil (Eyberg y Ross, 1978). Este inventario mide principalmente conductas externalizantes que son fáciles de reportar por observación, pero carece de factores que agrupen a los problemas de conducta. Por lo cual, se realizó un análisis de frecuencia para conocer las conductas que principalmente aparecen y que son consideradas problemas. Los resultados muestran que los progenitores consideran que las conductas que se presentan más frecuentemente en sus hijos, consideradas como un problema son de concentración y atención, actividad excesiva, poco motivación para terminar tareas y actividades, enojos cuando no obtienen las cosas como las quieren, desobediencia ante las reglas o cuando no son amenazados con castigarlos, conducta desafiante, búsqueda de atención constante, berrinches y peleas con hermanos. Estos resultados son congruentes con lo reportado por Campell (1991), el cual denota como principales problemas en la infancia, la hiperactividad, inatención, búsqueda de atención, dificultad para controlarse, irritabilidad, humor negativo y problemas con

hermanos y compañeros. Sin embargo, para futuras investigaciones sería trascendente utilizar un instrumento que agrupe a los problemas de comportamiento en factores y que cuente con cortes por edad, que ayuden a conocer los principales problemas de comportamiento en nuestra sociedad.

Actualmente resulta difícil tratar los problemas de comportamiento infantil, principalmente porque se busca atención psicológica hasta que el impacto en el individuo, la familia y la sociedad es muy grave. La razón primordial para atenderlos desde su aparición recae en la progresión de estos problemas desde la infancia hasta la edad adulta como podría ser en conducta antisocial, agresión, adicción al alcohol y otras sustancias, violaciones y delincuencia crónica (Achenbach, 1978; Campell, 1991; Crijnen, Achenbach y Verhulst, 1999; Farrington y Loeber, 2000; Frick et al., 1993; Lahey, Loeber y Hart, 1995; Moffit, 1993; Moffit et al., 2008; Patterson, 1998; Patterson, 2002; Pihlakoski et al., 2006; Timmermans et al., 2010). Dado que los estilos parentales son un factor de riesgo para que aparezcan estos problemas, el tratamiento actual de los problemas de comportamiento se ha centrado en entrenar a los padres en técnicas positivas de manejo conductual que mejoren la relación padre-hijo (Eyberg et al., 1991; Eyberg et al., 2001; Eyberg y Robinson, 1982; Kazdin, 1993; Robles y Romero, 2011).

Precisamente la relevancia de este estudio recae en el conocimiento de las variables asociadas a los problemas de comportamiento, específicamente la incorporación de los esquemas cognitivos como mediadores de dicha relación. Con la pauta de que en un futuro se introduzca al tratamiento de los problemas de comportamiento un nuevo factor: los esquemas cognitivos que tienen los padres o cuidadores y que están repercutiendo en la manera en que educan a sus hijos. Bajo la perspectiva de que los padres requieren que los

esquemas cognitivos sobre la crianza de los hijos sean flexibles y que los auxilien a identificar cuando ocurren o no los problemas en sus hijos, especialmente problemas de comportamiento. Para que los esquemas cognitivos con los que cuentan los padres propicien la generación de una variedad de posibles respuestas competentes a los desafíos que representan la crianza (Vite, Negrete y Miranda, 2012).

Si el tratamiento cognitivo-conductual para modificar los esquemas cognitivos ha funcionado para el tratamiento de problemas como la obesidad, ansiedad, depresión y consumo de alcohol (Aguedo et al., 2009; Aguilera et al., 2009; Calvete y Estévez, 2009; Gantiva et al., 2009; Young, Klosko y Weishaar, 2003), podría funcionar para cambiar las prácticas de crianza y a través de estas modificar los problemas de comportamiento.

Es importante considerar que el modelo en el que los Estándares Inflexibles 1 media la relación entre las prácticas de Castigo e Interacción Social y la Frecuencia de problemas de comportamiento explica el 16% de la varianza. Lo que indica la implicación de otros factores que afectan el ejercicio de la paternidad y los problemas de comportamiento, como podrían ser las variables sociodemográficas, el malestar psicológico, la ansiedad, la depresión, el aislamiento social, el conflicto marital y el estrés (Pons-Salvador, Cerezo y Bernabé, 2005). Por lo cual, es sustancial para estudios futuros considerar los factores sociodemográficos, como son edad y sexo del niño; escolaridad, ocupación, sexo y estado civil de los padres, que podrían estar afectando la relación entre las prácticas de crianza y los problemas de comportamiento, así como el papel mediador en los problemas de comportamiento.

Un dato adicional al objetivo de investigación fue el número mayor de niños sobre niñas encontrados con problemas de comportamiento. Este dato es consistente a lo reportado por otras investigaciones donde predominan los varones (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000; Patterson, 2002). Aunque podría deberse a que de los 6 a los 12 años son los niños los que presentan en mayor medida problemas externalizantes los cuales son más fáciles de detectar en ambientes educativos y por el Inventario de Comportamiento Infantil (Eyberg y Ross, 1978), mientras que las niñas presentan en mayor medida problemas internalizantes, que inician en la pre-adolescencia (Pihlakoski et al., 2006; Timmermans et al., 2010). Por ende, es importante en futuras investigaciones considerar este punto y medir además del sexo, la edad de los niños y las conductas externalizantes e internalizantes.

La limitante principal de este estudio fue la selección de la muestra y dentro de ella el diagnóstico de los problemas de comportamiento. La selección de la muestra se hizo a través de la información oral brindada por los asesores del USAER y docentes responsables del grupo. Por lo cual, para futuras investigaciones es importante realizar un diagnóstico más oportuno y preciso de los problemas de comportamiento. Realizar evaluación directa al niño y además realizar la evaluación a través del maestro, porque la percepción de los problemas de comportamiento infantil difiere en cuanto al contexto (escolar, familiar).

La selección de la muestra posiblemente sea la razón principal de que la varianza explicada en el modelo sea baja, para futuras investigaciones convendría utilizar a los niños debidamente diagnosticados con problemas graves de comportamiento, probablemente en esta población el papel mediacional de los estilos parentales y los esquemas cognitivos en la relación prácticas de crianza y problemas de comportamiento se vea más acentuado.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1978). The child profile: I. Boys age 6-11. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 46 (3), 478-488. doi: 10.1037/0022-006X.46.3.478
- Aguelo, D. M. V., Casadiegos, C. P. G., y Sánchez, D. L. O. (2009). Relación entre esquemas maladaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8 (1), 87-103.
- Aguilera, V. R., Leija, G., Rodríguez, J. D., Trejo, J. I., y López-de la Rosa, M. R. (2009). Evaluación de cambios en Esquemas Tempranos Desadaptativos y en la antropometría de mujeres obesas con un tratamiento cognitivo conductual grupal. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (2), 157-166.
- Aláez, M., Martínez, R., y Rodríguez, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12 (4), 525-532.
- American Psychiatric Association. (1984). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos de conducta mentales (Tercera edición). Primera reimpresión. México: Masson. pp. 52-57.
- American Psychiatric Association. (1988). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos de conducta mentales (revisión de la tercera edición). España: Masson. pp. 65-71.
- American Psychiatric Association. (1996). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos de conducta mentales (Cuarta edición). México: Masson. pp 90-103.
- American Psychiatric Association. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos de conducta mentales (texto revisado de la cuarta edición). Barcelona: Masson. pp 108-121.
- Angold, A., y Costello, E. J. (1996). Toward establishing an empirical basis for the diagnosis of oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35, 1205-1212.
- Ato, E., Galián, M. D., y Huéstar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 3-40.

- Aunola, K y Nurmi, J, E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 79 (6), 1144-1159.
- Balzano, S. (2003). No todo tiempo pasado fue mejor... percepciones de las diferencias generacionales en la crianza y educación de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 9 (18), 103-126.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75 (1), 43-88.
- Calvete, E., y Estévez, A. (2009). Consumo de drogas en adolescentes: el papel del estrés, la impulsividad y los esquemas relacionados con la falta de límites. *Adicciones*, 21, (1), 49-56.
- Calvete, E., Estévez, A., y Corral, S. (2007). Trastorno por estrés postraumático y su relación con esquemas cognitivos disfuncionales en mujeres maltratadas. *Psicothema*, 19, (3), 446-451.
- Campbell, S. B. (1991). Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: individual differences in early behavior and outcome. En D, Cicchetti., S. L, Toth, (Eds), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (pp 57-90). Hillsdale, NY: Erlbaum. Recuperado de [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HF046zXnAgIC&oi=fnd&pg=PA57&dq=Campbell+SB+\(1991\),+Longitudinal+studies+of+active+and+aggressive+preschoolers:&ots=Wq4w5qqIWY&sig=OMMma1a5qK_20B_IVWzg6ywlzkl#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HF046zXnAgIC&oi=fnd&pg=PA57&dq=Campbell+SB+(1991),+Longitudinal+studies+of+active+and+aggressive+preschoolers:&ots=Wq4w5qqIWY&sig=OMMma1a5qK_20B_IVWzg6ywlzkl#v=onepage&q&f=false)
- Caraveo, J, J. (2006). Cuestionario breve de tamizaje y diagnóstico de problemas de salud mental en niños y adolescentes: confiabilidad, estandarización y validez de construcción. Primera parte. *Salud mental*, 29 (6), 65-72.
- Caraveo, J. J. A., Colmenares, E. B., y Martínez, N. A. V. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44 (6), 492-498.
- Castrillón, D. A., Chaces, L., Ferrer, A., Londoño, N. H., Maestre, K., Marín, C., y Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire long form:

- second edition (YSQ-L2) en población colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (3), 541-560.
- Cuevas, M. C. (2003). Los factores de riesgo y la prevención de la conducta antisocial. En A. Silva (Ed), *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México: Editorial Paz México. Recuperado de <http://books.google.co.cr/books?id=EYVHo5Oy68wC&printsec=frontcover&dq=editions:ISBN9688603619&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., y Verhulst, F. C. (1999). Problems reported by parents of children in multiple cultures: the Child Behavior Checklist syndrome constructs. *American Academy Journal of Psychiatry*, 156 (4), 569-574.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Dutra, L., Callahan, K., Forman, E., Mendelsohn, M y Herman, J. (2008). Core schemas and suicidality in a chronically traumatized population. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 196 (1), 71-74.
- Ellis, B., y Nigg, J. (2009). Parenting practices and attention-deficit/hyperactivity disorder: new findings suggest partial specificity of effects. *American Academy of child and adolescent psychiatry*, 48 (2), 146- 154.
- Estévez, A., y Calvete, E. (2007). Esquemas cognitivos en personas con conductas de juego patológico y su relación con experiencias de crianza. *Clínica y Salud*, 18 (1), 23-43.
- Estévez, A., y Calvete, E. (2009). Mediación a través de pensamientos automáticos de la relación entre esquemas y síntomas de depresión. *Anales de Psicología*, 25 (1), 27-35.
- Eyberg, S. M., Funderburk, B. W., Hembree-Kigin, T. L., McNeil, C. B., Querido, J. G., y Hood, K. K. (2001). Parent-child interaction therapy with behavior problem children: one and two year maintenance of treatment effects in the family. *Child and family behavior therapy*, 23 (4), 1-20.
- Eyberg, S. M., McNeil, C. B., Hembree, T. E., Newcomb, K., y Funderburk, B. (1991). Parent-child interaction therapy with behavior problem children: generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of clinical child Psychology*, 20 (2), 140-151.

- Eyberg, S. M., y Robinson, E. A. (1982). Parent-child interaction training: effects on family functioning. *Journal of clinical child Psychology*, 11 (2), 130-137.
- Eyberg, S. M., y Ross, A. W. (1978). Assessment of child behavior: the validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7, 113-116.
- Farrington, D. P., y Loeber, R. (2000). Epidemiology of juvenile violence. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 9 (4), 733-748.
- Fernández, R., Corostiza, E., Lafuente, P., Ojembarrena, E., y Olaskoaga, A. (1998). Versión española del ECBI (Eyberg Child Behavior Inventoty): medida de validez. *Atención primaria*, 21 (2), 65-74.
- Flores, M. M. G., Cortés, M. L. A., y Góngora, E. A. C. (2009). Desarrollo y validación de la escala de percepción de prácticas parentales de crianza para niños en una muestra mexicana. *RIDEP*, 28 (2), 45-66.
- Frick, P. J. (2004a). Developmental pathways to conduct disorder: implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools*, 41(8), 823-834. doi: 10.1002/pits.20039
- Frick, P. J., Barry, C. T., De Shazo, T. M., McCoy, M. G., Ellis, M., y Loney, B. R. (2000a). The importance of callous-unemotional traits for extending the concept of psychopathy to children. *Journal of abnormal Psychology*, 109 (2), 335-340.
- Frick, P. J., Bodin, S. D., y Barry, C. T. (2000b). Psychopathic traits and conduct problems in community and clinic-referred samples of children: further development of the psychopathy screening device. *Psychological Assessment*, 12 (4), 382-393.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, A. D., y Dane, H. R. (2003a). Callous-Unemotional traits and Conduct Problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (4), 457-470.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Bodin, S. D., Dane, H. E., Barry, C. T., y Loney, B. R. (2003b). Callous-unemotional traits and developmental pathways to severe conduct problems. *Developmental psychology*, 39 (2), 246-260. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.246

- Frick, P. J., Kimonis, E. R., y Barry, C. T. (2004b). Callous–Unemotional traits and delinquent peer affiliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (6), 956-966. doi: 10.1037/0022-006X.72.6.956
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., Hart, E. A., Hanson, K., y Tannenbaum, L. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinic Psychology Review*, 13, 319-340.
- Frick, P. J., Stickle, T. R., Dandreaux, D. M., Farrell, J. M., y Kimonis, E. R. (2005). Callous-Unemotional traits in predicting the severity and stability of conduct problems and delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (4), 471-487. doi: 10.1007/s10648-005-5728-9
- Gallegos, M. M. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 2533-2773.
- Gantiva, C. A. D., Bello, J. A., Vanegas, E. A., y Sastoque, Y. R. (2010). Relación entre el consumo excesivo de alcohol y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana en Psiquiatría*, 39 (2).
- Gantiva, C. A. D., Bello, J. A., Vanegas, E. A., y Sastoque, Y. R. (2009). Historia de maltrato físico en la infancia y esquemas maladaptativos tempranos en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2), 127-134.
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., y Baptista, P. L. (2010). Metodología de la investigación (Quinta edición). México: McGraw-Hill.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (4), 599-610.
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., et al. (2010). Preschool psychopathology reported by parents in 23 societies: testing the seven-syndrome model of the child behavior checklist for ages 1.5-5. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49 (12), 1215-1224.

- Jaller, C., y Lemos, M. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios con dependencia emocional. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (2).
- Johnson, J., Cohen, P., Chen, H., Kasen, S y Brook, J. (2006). Parenting behaviors associated with risk for offspring personality disorder during adulthood. *Arch Gen Psychiatry*, 63, 579-587.
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. *Psicología Conductual*, 1 (1), 111-144.
- Kazdin, A. E. (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 1-27.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Hart, E. L, et al. (1995). Four-year longitudinal study of conduct disorder in boys: patterns and predictors of persistence. *Journal Abnormal Psychology*, 104, 83-93.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, A. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., y Zera, M. (2000). Oppositional Defiant and Conduct Disorder: A review of the past 10 years, part I. *Child Adolescent Psychiatry*, 39 (12), 1468-1484.
- Loeber, R., y Farrington, D. P. (1998). Never too early, never too late: risk factors and successful interventions for serious and violent juvenile offenders. *National Council for Crime Prevention*, 7 (1), 7-30.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Koehler, S, A., Crawford, A, M., Creemers, J., Stouthamer-Loeber, M., Pardini, D. D., Homish, L., y Wei, E. (2005). The prediction of violence and homicide in Young men. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73 (6), 1074-1088. doi: 10.1037/0022-006X.73.6.1074
- Loeber, R., y Schmalting, K. B. (1985). Empirical evidence for over and covert patterns of antisocial conduct problems: a metaanalysis. *Journal of abnormal child Psychology*, 13 (2), 337-352.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Wei, E., Farrington, D. P., y Wikström, P. O. H. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious

- delinquency in boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (1), 111-123. doi: 10.1037//0022-006X.70.1.111
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Piña, J. A., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25 (1), 70-77.
- Márquez, M. E. C., Hernández, L. G., Aguilar, J. V., Pérez, V. B., y Reyes, M. S. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I “Mis memorias de crianza” como indicadores de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la ciudad de México. *Salud Mental*, 30 (2), 58-66.
- McDavid, J. W., y Garwood, S. G. (1978). Aprendizaje social y socialización (J. J. Sánchez-Sosa, Trad.). *Understanding Children* (pp. 241-274). Lexington, Massachusetts: D. C. Heath.
- McMahon, R. J., Wells, K. C., y Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. En E. J. Mash y R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 127-160). New York, NY: The Guilford Press.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Sarper, P., Nácher, M. J y Cortés, M. R. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.
- Mestre, V. V., Samper, P. G., y Frías, D. N. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (3), 445-457.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., y Del Barrio, M. V. (2004). Temperamento y crianza en la construcción de la personalidad. Conducta agresiva, inestabilidad y prosociabilidad. *Acción psicológica*, 3 (1), 7-20.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 211-225.
- Moffitt, T. E. (1990). The neuropsychology of delinquency: A critical review of theory and research. En N. Morris y M. Tonry (Eds.), *Crime and justice* (Vol. 12, pp. 99-169). Chicago: University of Chicago Press.

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674-701.
- Moffitt, T. E., Odgers, C. L., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M., y Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20, 673-716. doi: 10.1017/S0954579408000333
- Muñoz, A. S. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5 (2), 147-163.
- Offord, D. R., Boyle, M. H., Racine, Y. A., et al. (1992). Outcome, prognosis, and risk in a longitudinal follow-up study. *Journal of the American Academy of child y adolescent psychiatry*, 31, 916-922.
- Oliva, A. D., Parra, A. J., Sánchez-Queija, I., y López, F. G. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 27 (1), 49-56.
- Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39 (40), 113-136.
- Park, H y Walton-Moss, B. (2012). Parenting style, parenting stress, and children's health-related behaviors. *J Dev Behav Pediatr*, 33, 495-503.
- Patterson, G. R. (2002). Etiology and treatment of child and adolescent antisocial behavior. *The behavior analyst today*, 3 (2), 133-144.
- Patterson, G. R., y Forgatch, M. S. (1995). Predicting future clinical adjustment from treatment outcome and process variables. *Psychological Assessment*, 7, 275-285.
- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K. L., y Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.
- Pihlakoski, L., Sourander, A., Aromaa, M., Rautava, P., Helenius, H., y Sillanpää, M. (2006). The continuity of psychopathology from early childhood to preadolescence. A prospective cohort study of 3-12-year-old children. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 15 (7), 409-417. doi: 10.1007/s00787-006-0548-1

- Pinto, J., Castilho, P, Galhardoo, A y Cunha, M. (2006). Early maladaptive schemas and social phobia. *Cogn Ther Res*, 30, 571-584. doi: 10.1007/s10608-006-9027-8
- Pons-Salvador, G., Cerezo, M. A., y Bernabé, G. (2005). Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 17 (1), 31-36.
- Ramchandani, P. G., Richter, L. M., Norris, S. A., y Stein, A. (2010). Maternal prenatal stress and later child behavioral problems in an urban South African setting. *Journal of the American Academy of child y adolescent psychiatry*, 49 (3), 239-247.
- Raya, A. F., Herreruzo, J., y Pino, M. J. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20 (4), 691-696.
- Raya, A. F., Herreruzo, J., y Pino, M. J. (2009). La agresión en la infancia: el estilo de crianza como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 211-222.
- Robins, L. N., Tipp, J., McEvoy, L. (1991). Antisocial personality. En L. N, Robins y D, Regier (Eds.), *Psychiatric Disorders in America* (pp 258-290). New York: Free Press.
- Robles, Z. P., y Romero, E. T. (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*, 27 (1), 86-101.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización Familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Ryan, C., Shorey, A. A., Anderson, S y Stuart, G. (2011). Early maladaptive schemas in substance use patients and their intimate partners: a preliminary investigation. *Addictive disorders y their treatment*, 10 (4), 169-179. doi: 0.1097/ADT.0b013e318214cd11
- Solís, P. C., y Díaz, M. R. (2007). Relación entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23 (2), 177-184.
- Spatola, C. A. M., Fagnani, C., Pesenti-Gritti, P., Ogliari, A., Stazi, M. A., y Battaglia, M. (2007). A general population twin study of the CBCL/6-18 DSM-Oriented Scales. *American academy of child and adolescent psychiatry*, 46 (5), 619-627. doi: 10.1097/chi.0b013e3180335b12

- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D., y Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1 (1), 19-36.
- Stringaris, A., Maughan, B., y Goodnan, R. (2010). What's in a Disruptive Disorder? Temperamental antecedents of Oppositional Defiant Disorder: Findings from the Avon longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49 (5), 474-484.
- Timmermans, M., Van Lier, P. A. C., y Koot, H. M. (2010). The role of stressful events in the development of behavioral and emotional problems from early childhood to late adolescence. *Psychological Medicine*, 40, 1659-1668. doi: 10.1017/S0033291709992091
- Torío, A. L., Peña, J. C., e Inda, M. C. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Torres, L. (2007). *Las practicas parentales como factor de riesgo en la aparición de problemas de conducta en niños escolares* (Tesis de Licenciatura). Facultad de psicología, UNAM. México, D.F.
- Tur, A. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10 (1), 75-77.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., y Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta externalizados e internalizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3 (3), 207-221.
- Unoka, Z., Tolgyes, T., Czobor, P y Simon, L. (2012). Eating disorder behavior and early maladaptive schemas in subgroups of eating disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198 (6), 425-431.
- Varela, R. R., Vernberg, E. M., Sánchez-Sosa, J. J., Riveros, A., Mitchell, M., y Mashunkashey, J. (2004). Parenting style of mexican, mexican american, and caucasian-non-hispanic families: social context and cultural influences. *Journal of Family Psychology*, 18 (4), 651-657.

- Vite, A., Negrete, A., y Miranda, D. (2012). Relación mediacional de los esquemas cognitivos maternos en los problemas de comportamiento infantil. *Revista de Psicología y Salud*, 22, 27-36.
- Young, J. E., Klosko, J. S y Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy. A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press. Recuperado de [http://books.google.com.mx/books?id=vScjGGgJEZgC&printsec=frontcover&dq=Young,+J.+%26amp%3B%20Klosko,+J.+\(2003\).+Schema+Therapy.+New+York:+The+Guilford+Press.&hl=es&sa=X&ei=rZFEUeyTKqHg2gXJ8IGIBA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Young%2C%20J.%20%26amp%3B%20Klosko%2C%20J.%20\(2003\).%20Schema%20Therapy.%20New%20York%3A%20The%20Guilford%20Press.&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=vScjGGgJEZgC&printsec=frontcover&dq=Young,+J.+%26amp%3B%20Klosko,+J.+(2003).+Schema+Therapy.+New+York:+The+Guilford+Press.&hl=es&sa=X&ei=rZFEUeyTKqHg2gXJ8IGIBA&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Young%2C%20J.%20%26amp%3B%20Klosko%2C%20J.%20(2003).%20Schema%20Therapy.%20New%20York%3A%20The%20Guilford%20Press.&f=false)

ANEXOS

Inventario de comportamiento infantil

Instrucciones:

A continuación se le presentan una serie de frases que describen el comportamiento infantil. Por favor, **circule** el número que describa que tan a menudo (Nunca=1, A veces=2 y Siempre=3) el comportamiento ocurre actualmente con su hijo (a), y circule “si” o “no” para indicar si el comportamiento es actualmente un problema.

Por ejemplo:

	<i>Nunca</i>	<i>A veces</i>	<i>Siempre</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Lavarse los dientes</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>Si</i>	<i>No</i>

Circulo 3 porque mi hijo(a) todos los días (siempre) se lava los dientes y esto No es un problema para mí.

	¿Qué tan a menudo ocurre?			¿Representa un problema para Usted?	
	Nunca	A veces	Siempre	SI	NO
1. Se demora al vestirse.	1	2	3	Sí	No
2. Se tarda comiendo.	1	2	3	Si	No
3. Tiene pobres modales en la mesa.	1	2	3	Si	No
4. Rechaza la comida del día.	1	2	3	Si	No
5. Rechaza hacer quehaceres cuando se le piden.	1	2	3	Si	No
6. Es lento para irse a dormir.	1	2	3	Si	No
7. Rechaza acostarse a tiempo.	1	2	3	Si	No
8. No obedece reglas de la casa.	1	2	3	Si	No
9. Rechaza obedecer, si no es amenazado con castigarlo.	1	2	3	Si	No
10. Actúa de forma retardada cuando se le dice que haga algo.	1	2	3	Si	No
11. Discute con sus papás sobre	1	2	3	Si	No

las reglas.					
12. Se enoja cuando no obtiene las cosas como él o ella quiere.	1	2	3	Si	No
13. Hace berrinches.	1	2	3	Si	No
14. Es impertinente con adultos.	1	2	3	Si	No
15. Se queja.	1	2	3	Si	No
16. Lloro fácilmente.	1	2	3	Si	No
17. Grita o chilla.	1	2	3	Si	No
18. Patea a sus papás.	1	2	3	Si	No
19. Destruye juguetes y otros objetos.	1	2	3	Si	No
20. Es descuidado con juguetes y otros objetos.	1	2	3	Si	No
21. Roba.	1	2	3	Si	No
22. Miente.	1	2	3	Si	No
23. Fastidia o provoca a otros niños.	1	2	3	Si	No
24. Se pelea verbalmente con amigos de su propia edad.	1	2	3	Si	No
25. Se pelea verbalmente con hermanas y hermanos.	1	2	3	Si	No
26. Se pelea a golpes con amigos.	1	2	3	Si	No
27. Se pelea a golpes con hermanas y hermano.	1	2	3	Si	No
28. Constantemente busca atención.	1	2	3	Si	No
29. Interrumpe.	1	2	3	Si	No
30. Se distrae fácilmente.	1	2	3	Si	No
31. Su atención es de corta duración.	1	2	3	Si	No
32. No termina tareas o actividades.	1	2	3	Si	No
33. Tiene dificultad para entretenerse solo.	1	2	3	Si	No
34. Tiene dificultad para concentrarse en una sola cosa.	1	2	3	Si	No
35. Es demasiado activo o inquieto.	1	2	3	Si	No
36. Moja la cama.	1	2	3	Si	No

4. Le ayudo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
5. Lo (a) comprendo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
6. Me intereso en sus actividades.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
7. Le doy un premio.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
8. Paseo con él/ella.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
9. Le doy amor.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
10. Le doy atención.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
11. Estoy cerca de él/ella.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
12. Le doy tiempo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

Cuando mi hijo (a) no hace lo que le digo, yo...

13. Le explico.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
14. Lo (a) regaño.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

15. Le repito lo que tiene que hacer.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
16. Le hablo más fuerte.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
17. Le grito.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
18. Le llamo la atención.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
19. Me desespero.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
20. Lo (a) obligo hacer lo que le pedí.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

Cuando mi hijo (a) me obedece, yo...

21. Lo (a) premio.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
22. Le doy las gracias.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
23. Lo (a) felicito.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
24. Me da gusto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
25. Lo (a) halago.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

26. Le compro algo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
27. Le aplaudo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
28. Lo (a) consiento.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

Para establecerle reglas a mi hijo (a), yo...

29. Le explico lo que tiene que hacer.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
30. Le digo lo que pasará si desobedece las reglas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
31. Le pongo el ejemplo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
32. Le digo que las reglas se tienen que cumplir.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
33. Lo (a) regaño.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
34. Llego a acuerdos con él /ella.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
35. Le enseño cómo hacerlas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca
36. Establezco mi autoridad.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Siempre	Nunca

Cuestionario de Estilos Parentales

Instrucciones:

*Este cuestionario tiene como objetivo conocer cómo eran sus padres cuando Usted vivía con ellos. A continuación se presenta una serie de declaraciones, para cada una **circule** el número de la escala (1=**Muy en desacuerdo**, 2= **En desacuerdo**, 3=**Neutral**, 4=**De acuerdo** y 5= **Muy de Acuerdo**) que mejor describa como esa declaración se aplica a usted y a sus padres durante los años que vivió con ellos. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, lo que buscamos es su impresión general acerca de cada declaración.*

Ejemplo 1

<i>Mis padres me mandaban al mercado</i>	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Circulo el 5 porque estoy muy de acuerdo con la afirmación, es decir, en mi hogar mis padres siempre me mandaban al mercado.

Ejemplo 2

<i>Mis padres me compraban chocolates</i>	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Circulo el 1 porque estoy muy en desacuerdo con la afirmación, es decir, en mi hogar mis padres nunca me compraban chocolate.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Mis padres piensan (o pensaban) que en una casa que marcha bien los niños deben tener libertad para cumplir sus deseos tantas veces como los padres.	1	2	3	4	5
2	Aun cuando sus niños no estaban de acuerdo, mis padres pensaban que era por nuestro bien forzarnos a conformarnos con lo que les parecía correcto.	1	2	3	4	5
3	Siempre que mis padres me decían que hiciera algo, esperaban que lo hiciera inmediatamente sin preguntar.	1	2	3	4	5
4	Cuando se establecían las reglas familiares, mis padres explicaban las razones que había para esas reglas.	1	2	3	4	5
5	Mis padres siempre estimulaban la argumentación cuando las reglas y restricciones familiares no eran razonables.	1	2	3	4	5
6	Mis padres siempre pensaron que los niños necesitan libertad para pensar por sí mismos y hacer lo que quieran, siempre y cuando no se contrapongan a las exigencias de sus padres.	1	2	3	4	5
7	Mis padres no me permitían cuestionar ninguna decisión que tomaran.	1	2	3	4	5

8	Mis padres orientaban las actividades y decisiones de los niños a través del razonamiento y disciplina.	1	2	3	4	5
9	Mis padres siempre pensaron que los padres deben ser enérgicos para que sus niños se comporten como deben.	1	2	3	4	5
10	Mis padres no creían que las necesidades de sus hijos debían sujetarse a reglas de conducta sólo porque las estableció alguien con autoridad.	1	2	3	4	5
11	Sabía lo que mis padres esperaban de mí en la familia, pero también podía platicarlo con ellos cuando me parecía que no eran razonables.	1	2	3	4	5
12	Mis padres piensan (o pensaban) que unos padres sensatos deben enseñarles a sus niños desde pequeños quién manda en la familia.	1	2	3	4	5
13	Pocas veces mis padres me decían lo que esperaban de mí o cómo debía comportarme.	1	2	3	4	5
14	Al tomar decisiones familiares, la mayoría de las veces, mis padres hacían lo que los chicos queríamos.	1	2	3	4	5
15	Mis padres constantemente nos daban consejos y guía racional y objetivamente.	1	2	3	4	5
16	Mis padres se alteraban mucho si los contradecíamos	1	2	3	4	5
17	Mis padres piensan (o pensaban) que la mayoría de los problemas en la sociedad se resolverían si los padres no limitaran las decisiones, actividades, y deseos de sus niños.	1	2	3	4	5
18	Mis padres me decían lo que esperaban de mí, y si no lo hacía, me castigaban.	1	2	3	4	5
19	Mis padres me dejaban decidir la mayoría de las cosas por mí mismo(a), sin meterse demasiado.	1	2	3	4	5
20	Cuando se tomaban decisiones familiares, mis padres escuchaban la opinión de los niños, pero no siempre hacían lo que decíamos.	1	2	3	4	5
21	Mis padres no se hacían responsables de encauzar nuestra conducta.	1	2	3	4	5
22	Mis padres tenían reglas claras de conducta para los niños, pero estaban dispuestos a ajustarlas a nuestras necesidades individuales.	1	2	3	4	5
23	Mis padres me decían qué hacer y esperaban que hiciera lo que me decían, pero siempre estuvieron dispuestos a platicar de mis inquietudes y tomarlas en cuenta.	1	2	3	4	5
24	Mis padres permitían que nos formáramos nuestra propia opinión de los asuntos familiares y generalmente nos dejaban decidir por nosotros mismos lo que íbamos a hacer.	1	2	3	4	5
25	Mis padres siempre pensaron que la mayoría de los problemas en la sociedad se resolverían si pudiéramos convencer a los padres de tratar a sus niños de modo estricto y enérgico si no hacen lo que se les dice.	1	2	3	4	5
26	Mis padres muchas veces me decían exactamente lo que querían que hiciera y cómo querían que lo hiciera.	1	2	3	4	5
27	Mis padres me daban instrucciones precisas para mi conducta y actividades, pero cuando no estaba de acuerdo, entendían mis razones.	1	2	3	4	5
28	Mis padres no se metían con la conducta, actividades, y deseos de los niños.	1	2	3	4	5
29	Sabía lo que mis padres esperaban de mí, e insistían en que me conformara por mero respeto a su autoridad.	1	2	3	4	5
30	Si mis padres tomaban una decisión familiar que me lastimara, estaban dispuestos a platicar esa decisión conmigo y a admitir que se habían equivocado.	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE ESQUEMAS DE YOUNG

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones que una persona podría usar para describirse a sí misma. Por favor lea cada frase y encierre en un círculo el número de la escala del 1 al 6 que mejor la describe. Cuando no esté segura, base su respuesta en lo que usted siente, no en lo que usted piense que es correcto.

1	2	3	4	5	6
Completamente falso	La mayor parte de las veces falso	Más verdadero que falso	En ocasiones verdadero	La mayor parte de las veces verdadero	Me describe perfectamente

1. Las personas no han estado ahí para satisfacer mis necesidades emocionales	1	2	3	4	5	6
2. Por mucho tiempo de mi vida no he conocido a nadie que quisiera estar estrechamente ligado a mí y compartir mucho tiempo conmigo.	1	2	3	4	5	6
3. La mayor parte del tiempo no he tenido a nadie que realmente me escuche, me comprenda o esté sintonizado con mis verdaderas necesidades y sentimientos.	1	2	3	4	5	6
4. Rara vez he tenido una persona fuerte que me brinde consejos sabios o dirección cuando no estoy seguro de qué hacer.	1	2	3	4	5	6
5. Me preocupa que las personas a quienes me siento cercano me dejen o me abandonen	1	2	3	4	5	6
6. Cuando siento que alguien que me importa está tratado de alejarse de mí, me desespero.	1	2	3	4	5	6
7. Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto periodo de tiempo.	1	2	3	4	5	6
8. No puedo contar con que las personas que me apoyan estén presentes en forma consistente.	1	2	3	4	5	6
9. Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien más a quien prefieran y me dejen.	1	2	3	4	5	6
10. Necesito tanto a las personas que me preocupo a cerca de la posibilidad de perderlas.	1	2	3	4	5	6
11. Me siento tan indefenso(a) si no tengo personas que me protejan que me preocupa mucho perderlas.	1	2	3	4	5	6
12. Si alguien se comporta muy amable conmigo asumo que esa persona debe estar buscando algo.	1	2	3	4	5	6
13. Me da una gran dificultad confiar en a gente.	1	2	3	4	5	6
14. Sospecho mucho de las intenciones de otras personas.	1	2	3	4	5	6
15. Las personas muy rara vez son honestas, generalmente no son lo que parecen.	1	2	3	4	5	6
16. Usualmente estoy en búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	1	2	3	4	5	6
17. Me preocupa volverme un indigente o vago.	1	2	3	4	5	6
18. Me preocupa ser atacado.	1	2	3	4	5	6

19. Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar sin nada o en la ruina.	1	2	3	4	5	6
20. Me preocupa perder todo mi dinero y volverme indigente.	1	2	3	4	5	6
21. Mis padres y yo tendemos a involucrarnos demasiado en la vida y problemas de cada uno.	1	2	3	4	5	6
22. Es muy difícil tanto para mis padres como para mi, callar detalles íntimos sin sentirnos traicionados o culpables.	1	2	3	4	5	6
23. Le doy más a los demás de lo que recibo a cambio.	1	2	3	4	5	6
24. Usualmente soy el(la) que termina cuidando a las personas a quienes tengo cerca.	1	2	3	4	5	6
25. No importa que tan ocupado(a) esté, siempre puedo encontrar tiempo para otros.	1	2	3	4	5	6
26. Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo.	1	2	3	4	5	6
27. Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros.	1	2	3	4	5	6
28. Me es difícil ser cálido y espontáneo.	1	2	3	4	5	6
29. Me controlo tanto, que los demás creen que no tengo emociones.	1	2	3	4	5	6
30. Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden.	1	2	3	4	5	6
31. Tengo que parecer lo mejor la mayoría del tiempo.	1	2	3	4	5	6
32. Trato de hacer lo mejor. No puedo conformarme con lo “suficientemente bueno”.	1	2	3	4	5	6
33. Mis relaciones interpersonales sufren porque yo me exijo mucho.	1	2	3	4	5	6
34. Mi salud está afectada porque me presiono demasiado por hacer las cosas bien.	1	2	3	4	5	6
35. Con frecuencia sacrifico salud y felicidad por alcanzar mis propios estándares.	1	2	3	4	5	6
36. Cuando cometo errores, me merezco fuertes críticas.	1	2	3	4	5	6
37. Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás.	1	2	3	4	5	6
38. Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de otras personas.	1	2	3	4	5	6
39. Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que no tengo tiempo para dar a los amigos o la familia.	1	2	3	4	5	6
40. Parece que no puedo disciplinarme a mí mismo para completar tareas rutinarias o aburridas.	1	2	3	4	5	6
41. Si no consigo una meta, me frustró fácilmente y la abandono.	1	2	3	4	5	6
42. Es para mí muy difícil sacrificar una satisfacción inmediata.	1	2	3	4	5	6
43. Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente no puedo perseverar para completarlas.	1	2	3	4	5	6
44. No me puedo concentrar en nada por demasiado tiempo.	1	2	3	4	5	6