



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EL PAPEL MEDIACIONAL DEL ESTRÉS PARENTAL Y ESTRATEGIAS
DISCIPLINARIAS EN RELACIÓN A ESTILOS DE CRIANZA Y LA
FRECUENCIA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA INFANTIL**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

CLAUDIA VÁZQUEZ RAMÍREZ

JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

Director: Dr. Ariel Vite Sierra

Revisor: Mtro. Pablo Valderrama Iturbe

Sinodales: Dr. Jorge Rogelio Pérez Espinosa

Mtra. Laura Somarriba Rocha

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 mis padres:

José Trinidad Vázquez Morales y María Celia Ramírez Corro

Lo primero que puedo expresar, es que ¡los amo!, sin su apoyo, guía y comprensión no sería la persona que soy ahora y no habría llegado hasta donde estoy, por ello estaré inmensamente agradecida con Dios por darme la oportunidad de compartir una vida a su lado y que sean ustedes las personas que guíen mi camino día a día. Gracias por los momentos agradables, por las risas y diversiones que hemos compartido y también agradezco que las situaciones no muy placenteras que hemos pasado hayan sido ¡solo eso! parte de un aprendizaje.

Papá, te agradezco que seas parte de mi vida, y que siempre estés presente para ayudarme, corregirme o brindarme un buen consejo, ¡TE AMO!

Mamá, gracias por darme la vida y estar a mi lado en todo momento, por enseñarme y darme los mejores consejos, por compartir gran parte de mis gustos y actividades y por la paciencia que demuestras tener, ¡TE AMO!

Solo me resta decirles que ¡los amo! y que agradezco su apoyo incondicional, sin ustedes no habría llegado hasta donde estoy ahora.

A mis hermanos:

Adrián, José y Elizabeth !los quiero mucho!

A mi hermanito Adrián, eres un ejemplo a seguir, gracias por tus consejos y tu apoyo.

A mi hermano José, gracias por compartir momentos y experiencias a mi lado.

Elizabeth, gracias por compartir momentos juntas y permitirme conocer a dos grandes seres humanos, Alán y Natalia, mis hermosos e inteligentes sobrinos, ¡los quiero mucho!

Dedico este espacio a mis queridas abuelitas, Raquel, ¡te quiero mucho! y con un profundo dolor aun en mi corazón a ti abuelita Martha que estés donde estés, estarás siempre presente en mis pensamientos, ¡te quiero mucho!

Jacky (Yuexi Lei), gracias por compartir tu vida, tu cultura, tus costumbres e ideología a mi lado, ya que a pesar de las dificultades que hemos tenido, solo puedo decirte actualmente, que TE AMO, y deseo lo mejor para ti hoy y siempre.

A mis amigos:

Gracias Ale por tu apoyo y positivismo hacia la vida, así mismo por permitirme compartir momentos a tu lado, te quiero mucho.

Gracias Lupita por ser parte de este trabajo, por compartir tantas experiencias y momentos juntas, por enseñarme aspectos de la vida cotidiana y académica que desconocía, eres una gran persona y quiero que sepas que siento un profundo aprecio por ti, ¡te quiero amiga!

Victor, Brendis, Fer, Lucí, Vale, Lauris, Vicky, Miri, Lulú y Carmen, les agradezco el tiempo que hemos compartido, las experiencias que con cada uno de ustedes he vivido y lo grato que este tiempo ha sido para mí, gracias por todo amig@s.

A los profesionales de la psicología:

Con un profundo agradecimiento, respeto y admiración al Doctor Ariel Vite por su valiosa ayuda y dirección en la elaboración de esta tesis, sin el cual no podría haber sido posible. Gracias por escucharme y orientarme de la mejor manera en todo momento.

Gracias Maestro Pablo Valderrama, por sus consejos y por enseñarme lo interesante que es la psicología, gracias por la orientación en aspectos de la vida personal y académica, un profundo respeto hacia su trabajo.

Agradezco al Doctor Jorge Pérez, a la Maestra Laura Somarriba y a la Licenciada Rocío Maldonado por su tiempo, dedicación y atención proporcionada en la realización de este trabajo.

Finalmente, agradezco a esta gran casa de estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología, por abrirme las puertas a un mundo de conocimientos y oportunidades, muchos años más para esta institución.

ÍNDICE

Contenido	Página
RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO I	
PROBLEMAS DE CONDUCTA	5
1.1 Clasificación.....	8
1.2 Epidemiología	11
1.3 Etiología.....	14
1.4 Factores de riesgo y factores protectores	16
1.5 Comorbilidad y diagnóstico diferencial.....	20
CAPÍTULO II	
ESTRÉS PARENTAL	
2.1 Definición de estrés	23
2.2 Afrontamiento al estrés.....	27
2.3 Estrés parental	29
CAPÍTULO III	
ESTILOS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA.....	34
3.1 Definición de estilos y prácticas de crianza	36
3.2 Prácticas de crianza	36
3.3 Estilos de crianza.....	38
3.4 Clasificación de los estilos de crianza	40
CAPÍTULO IV	
ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS	49
4.1 Estrategias disciplinarias y estrés	56
CAPÍTULO V	
VARIABLES MEDIADORAS	59
5.1 Epidemiología de la prevalencia de los problemas de conducta infantil en México..	61

CAPÍTULO VI

MÉTODO 65

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

7.1 Análisis estadísticos 72

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN 77

REFERENCIAS

ANEXOS

RESUMEN

El objetivo del estudio fue determinar el papel mediacional del estrés parental y de las estrategias disciplinarias en relación a los estilos de crianza y su relación con la frecuencia de problemas de comportamiento infantil. Participaron 200 cuidadores principales (madres y padres) de niños referidos por problemas de comportamiento (ej. gritar, pelear, desobedecer, hacer berrinches) de diferentes escuelas primarias públicas del ser de la Ciudad de México. Los instrumentos utilizados fueron, Índice de Estrés Parental: El PSI-SF, Abidin, (1995); Inventario de Comportamiento Infantil, Eyberg y Ross, (1978); Escala de Estrategias Disciplinarias, Pérez, (2006), y la Escala para Evaluar Estilos Educativos Parentales (Fuentes, Motrico & Bersabé, 1999) EA-P y ENE-P: Versión Padres. Los resultados obtenidos indican que existe una fuerte asociación entre los factores Crítica-Rechazo y Forma Indulgente y la Frecuencia de Problemas de Comportamiento Infantil. Asimismo, una asociación entre los factores de Estrés (Interacción Disfuncional y Niño Difícil) y la Frecuencia de Problemas de Comportamiento Infantil. Los resultados obtenidos indican el papel como variables mediadoras del estrés parental y las estrategias disciplinarias en relación a los estilos parentales y la frecuencia de problemas de conducta.

INTRODUCCIÓN

Datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004), señalan que los trastornos mentales y de conducta no son exclusivos de un grupo especial: se encuentran en personas de todas las regiones, todos los países y todas las sociedades. De acuerdo con los estimados proporcionados en el Informe de Salud Mundial 2001 de la OMS, alrededor de 450 millones de personas padecen de trastornos mentales. Una de cada cuatro personas desarrollará uno o más trastornos mentales o de conducta a lo largo de su vida. Los trastornos mentales y de conducta están presentes en cualquier momento del tiempo en aproximadamente el 10% de la población adulta a nivel mundial. Una quinta parte de los adolescentes menores de 18 años padecerá de algún problema de desarrollo, emocional o de conducta, uno de cada ocho tiene un trastorno mental; entre los niños en desventaja, la proporción es uno de cada cinco.

Por ello, la importancia de hacer referencia a la atención que se proporciona en las escuelas de educación especial de la Secretaría de Educación Pública, en donde se atienden anualmente a un número aproximado de 140 mil niños con problemas de aprendizaje; 35 mil por deficiencia mental; 12 mil por problemas de lenguaje; ocho mil por trastornos de la audición; tres mil por impedimentos motrices y dos mil por problemas de la conducta. De acuerdo con la Secretaría de Salud, 8 por ciento de las enfermedades mentales corresponden al área neuropsiquiátrica, cuatro millones de personas padecen depresión, seis millones más tienen problemas relacionados con el consumo de alcohol, 10 por ciento de los adultos mayores de 65 años sufren cuadros demenciales, mientras que 15 por ciento de la población entre 3 y 12 años de edad padece algún tipo de trastorno mental o de conducta (Secretaría de Salud, 2004).

Al respecto y por su importancia actual, los problemas o trastornos de conducta son el tema primordial de esta investigación, no solo por las repercusiones personales que conllevan, también porque en la actualidad muchas instituciones de educación pública refieren enfrentarse con esta problemática, así se dice que un niño tiene *problemas de conducta*, cuando en relación con sus compañeros tiene dificultades para socializar con sus padres y adultos. Los problemas de conducta pueden ser temporales y son relativos ya que surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del niño y las respuestas que recibe del medio ambiente. En general la influencia de los padres sobre el comportamiento de los niños es sumamente importante, por ejemplo, se ha comprobado que existe una gran relación entre el grado de estrés de los padres y la presencia de problemas de conducta en los niños, ya que éstos reciben más retroalimentación negativa que positiva del medio ambiente, dando como resultado en muchas ocasiones una baja autoestima que se puede tornar en depresión (Bloomquist, 1999).

Por otra parte, las investigaciones aluden también a las propias características de los padres como una pieza importante en los procesos de interacción familiar que fomentan los problemas de conducta. Estas características personales contribuyen al sostenimiento de unas prácticas parentales disfuncionales y de un clima familiar deteriorado (Romero, Robles & Lorenzo, 2006). Así, el estrés, las atribuciones, el modo de resolver el conflicto, el estilo de comunicación y las emociones negativas, minan, en muchas ocasiones, la habilidad de los padres para llevar a cabo unas prácticas parentales efectivas.

Ahora bien, teniendo en cuenta la prevalencia de problemas de conducta durante la infancia y de diversos factores que pueden estar relacionados en su aparición y mantenimiento, el objetivo del presente trabajo es: Explorar si el estrés parental y las

estrategias disciplinarias actúan como mediadores en la relación entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil.

Por lo tanto, el documento se encuentra conformado de la siguiente forma: en el primer capítulo se clasifican los problemas de conducta, en el segundo capítulo se conceptualiza el constructo estrés parental, en el capítulo tres se definen y clasifican los estilos y prácticas de crianza, el capítulo cuatro se refiere a las estrategias disciplinarias, el capítulo cinco explica las variables mediadoras. En el capítulo seis se presenta la metodología utilizada para esta investigación, en el capítulo siete se presentan los resultados y finalmente se expone la discusión, conclusiones y sugerencias arrojadas de esta investigación.

Capítulo I

PROBLEMAS DE CONDUCTA

“En nuestro tiempo, estas frases de madres angustiadas (-No sé qué hacer con él; se pasa horas frente al televisor, -Mi hija es tímida; no le gusta jugar con otros chicos..., -¡Es tan agresivo! ¿Cómo puedo remediarlo?), se han convertido en lugar común. Los problemas de conducta infantil constituyen temas de todos los días en la familia, en la escuela y en la sociedad en general” (...) (Itzcovich, 1995, p. 63).

Por ello un motivo frecuente para enviar a un niño o a un adolescente a un profesional de la salud mental es la evaluación y el tratamiento de un problema del comportamiento. No hace falta decir, sin embargo, que muchos de estos problemas que aparecen en los niños o adolescentes no se deben a un trastorno mental. En algunos casos, los comportamientos no son lo bastante graves ni duran lo suficiente como para garantizar ese diagnóstico. En otros casos, el trastorno se observa más en la relación familiar y no constituye un problema que emane del propio niño. Finalmente, existen algunos problemas del comportamiento ajenos a los trastornos mentales presentes en el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales-IV-TR de la American Psychiatric Association (DSM-IV-TR, APA, 2002) (ej., ganancia económica, status o venganza).

Así, el término de “problemas del comportamiento” se aplica a aquellas formas de comportamiento que afectan al mismo niño y a su ambiente social (First, Frances & Pincus, 2008).

Al respecto, diferentes estudios evidencian, que los trastornos del comportamiento no tratados, persisten y tienen repercusiones en la vida futura del individuo (Campbell, 1990; Lahey et al. 1995). Así, la variedad e intensidad de los trastornos del comportamiento, más que su mera presencia, son los mejores indicadores de su posterior

evolución. Los padres son una innegable e importante fuente de información en la valoración de comportamientos inadecuados en niños y adolescentes (Tarullo, Richardson, Radke-Yarrow & Martínez, 1995).

Esto es especialmente cierto para las madres (dado su papel básico dispensador de cuidados), pero también para los padres. En situaciones en las que los problemas del niño impliquen a la escuela, a los hermanos y/o a los compañeros, será necesario también obtener información sobre esas áreas (Caballo, 2008).

Así, la atención principal de la evaluación conductual del niño con problemas de conducta se centra en la evaluación de la conducta del niño en sí misma y, debido a la naturaleza interactiva de los problemas de conducta, en la conducta de los individuos relevantes del ambiente del niño, especialmente los padres. Con respecto a la conducta del niño, el terapeuta debería tener en cuenta una serie de puntos cuando lleva a cabo la evaluación. El primero y más importante, ¿está teniendo el niño realmente problemas de conducta? Si es así, el siguiente paso consiste en determinar si las conductas son características de patrones manifiestos, furtivos o mixtos de conductas problema. Además, es importante evaluar la desobediencia del niño de una manera completa. Dado el papel teórico central concedido a los déficit en el desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta de niño y el carácter interactivo de los problemas de conducta, es esencial evaluar la conducta de los padres en el contexto de las interacciones con el niño que se va a tratar (Caballo, 2008).

Por ello, Caballo (2008) señala que la importancia de las escalas de evaluación conductual, las cuales, son contestadas normalmente por los padres o los profesores con respecto a la conducta o a las características del niño. Son muy útiles como instrumentos de selección, tanto para cubrir un amplio rango de conductas problema como para evaluar la

presencia de otros trastornos de conducta en el niño. Las escalas de evaluación conductual se consideran actualmente como excelentes medidas de las percepciones de los padres y los profesores sobre el niño, y cuando se examinan en el contexto de los datos de la observación conductual y de las propias impresiones del terapeuta, pueden ser indicadores importantes de si los informadores (padres, profesores) parecen tener un sesgo perceptivo en su evaluación de la conducta del niño remitido para tratamiento.

A pesar de que estos sistemas de evaluación a través de los padres tienen limitaciones, la información obtenida por los cuestionarios es muy valiosa. Proporcionan una amplia descripción de diferentes comportamientos cuando hay un problema. También aportan datos cuantificables, que pueden compararse con los valores de referencia, siendo una guía directa sobre la normalidad o desajuste del comportamiento del niño de acuerdo a su desarrollo. Son útiles para determinar el curso y efectividad de tratamiento, ya que permiten una fiel y repetida medida del progreso (García-Tornel et al. 1998).

Sin embargo, existen muchas buenas escalas de evaluación conductual, dos han sido las que se han recomendado como más apropiadas para el uso clínico y la investigación con niños con problemas de conducta (McMahon & Forehand, 1988). The Child Behavior Checklist, CBCL (Lista de Cotejo de la Conducta Infantil) (Achenbach & Edelbrock, 1983) se ha construido para ser empleado con niños entre 2 y 16 años. Hay formas paralelas de la CBCL para padres, profesores, niños y observadores. Una ventaja de la CBCL es que puede proporcionar información sobre la presencia simultánea de trastornos de conducta, como déficit de atención, hiperactividad y depresión. El Inventario de la Conducta del Niño; Eyberg, 1980) puede utilizarse en situaciones en las que el terapeuta quiere centrarse únicamente en las conductas problema. El ECBI lo rellenan los padres y se emplea con niños entre 2 y 16 años. Los 36 ítems describen conductas problema específicas

(principalmente manifiestas) y se puntúan sobre una escala de frecuencia de la ocurrencia y sobre una escala si-no para la identificación del problema.

Así, de acuerdo a la literatura en el siguiente apartado se describirá la clasificación que algunos autores refieren de los problemas de comportamiento existiendo diversas conceptualizaciones de los tipos y características.

Clasificación

De acuerdo con la literatura, los síntomas infantiles por los cuales se acude en busca de ayuda a los servicios de salud mental se han agrupado según sus manifestaciones de externalización, como la hiperactividad, la impulsividad y otros síntomas de conducta desorganizada, reportados como más frecuentes y a los que con mayor premura se acude. A su vez, las manifestaciones de internalización incluyen principalmente las relacionadas con la angustia, los estados alterados del ánimo, y para éstas se reconoce un mayor retraso en la atención (Ollendick, Yang, King, Dong, & Akande, 1996; Rutter, Cox, Tupling, Berger, & Yule, 1975).

Al respecto, existen diversas conceptualizaciones de la clasificación de los trastornos del comportamiento en la niñez y la adolescencia, así Rapoport (1996) los clasificó en tres categorías: trastorno por déficit de atención (con o sin hiperactividad); trastorno por negativismo desafiante y trastorno de la conducta.

Otra de las conceptualizaciones es la Clasificación según el Manual Diagnóstico de Trastornos Mentales-IV-TR (APA, 2002) de problemas de conducta. Los problemas de conducta son clasificados en la categoría de Desordenes de Conducta Disruptiva. Las dos categorías de diagnóstico más relevantes son el Trastorno Negativista Desafiante (ODD) y Trastorno Disocial (CD).

Trastorno Disocial (CD)

Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de tres (o más) de los siguientes criterios durante los últimos 12 meses y por lo menos de un criterio durante los últimos 6 meses:

Agresión a personas y animales, a menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros, inicia peleas físicas, ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas (ej., bate, ladrillo, botella rota, navaja, pistola), ha manifestado crueldad física con personas, con animales, ha robado enfrentándose a la víctima (ej., ataque con violencia, arrebatarse bolsos, extorsión, robo a mano armada), ha forzado a alguien a una actividad sexual.

Destrucción de la propiedad, ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves, ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar incendios).

Fraudulencia o robo, ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona, a menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (esto es, tima a otros, ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (ej., robos en tiendas, pero sin allanamientos o destrozos; falsificaciones).

Violaciones graves de normas, a menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los 13 años de edad, se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo período de tiempo), pelea en la escuela, iniciando esta práctica antes de los 13 años de edad.

El trastorno disocial asimismo puede presentar un inicio en la infancia (antes de los 10 años). Esta forma de trastorno disocial es especialmente preocupante y se asocia a una incidencia más alta de comportamientos relacionados con la violencia, a una relación interpersonal más deteriorada y a una probabilidad aumentada de convertirse en un adulto con trastorno antisocial de la personalidad (López, 2002).

La edad de inicio del trastorno disocial depende de ciertas características; el tipo de *inicio final* comienza por lo menos con una de las características criterio del trastorno antes de los 10 años de edad, el tipo de *inicio adolescente*, refiere a la ausencia de cualquier característica criterio de trastorno disocial antes de los 10 años y por último el tipo de *inicio no especificado*, no se sabe la edad de inicio.

Trastorno negativista desafiante (ODD)

Refiere a un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que dura por lo menos 6 meses, estando presentes cuatro (o más) de los siguientes comportamientos:

A menudo se encoleriza e incurre en pataletas, discute con adultos, desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus demandas, molesta deliberadamente a otras personas, acusa a otros de sus errores o mal comportamiento, es susceptible o fácilmente molestado por otros, es colérico y resentido, es rencoroso o vengativo.

El trastorno de conducta provoca deterioro clínicamente significativo en la actividad social, académica o laboral.

Los comportamientos en cuestión no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico o de un trastorno del estado de ánimo.

No se cumplen los criterios de trastorno disocial, y, si el sujeto tiene 18 años o más, tampoco los de trastorno antisocial de la personalidad.

Trastorno de comportamiento perturbador no especificado

Esta categoría incluye trastornos caracterizados por un comportamiento negativista desafiante que no cumple los criterios de trastorno disocial ni de trastorno negativista desafiante. Por ejemplo, incluye cuadros clínicos que no cumplen todos los criterios ni de trastorno negativista desafiante ni de trastorno disocial, pero en los que se observa deterioro clínicamente significativo (López, 2002).

En resumen y en base a las clasificaciones antes mencionadas, Bloomquist en el año de 1999, refiere que un niño tiene problemas de conducta, cuando en relación con sus compañeros tiene dificultades para socializar con sus padres y adultos. Los problemas de conducta pueden ser temporales y son relativos ya que surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del niño y las respuestas que recibe del medio ambiente. Los problemas de conducta a los que se dirigen suelen ser rabietas, desobediencia, dificultades en la relación con los iguales, robos y conductas agresivas (Patterson, 1976). En general la influencia de los padres sobre el comportamiento de los niños es sumamente importante, por ejemplo, se ha comprobado que existe una gran relación entre el grado de estrés de los padres y la presencia de problemas de conducta en los niños, ya que éstos reciben más retroalimentación negativa que positiva del medio ambiente, dando como resultado en muchas ocasiones una baja autoestima que se puede tornar en depresión.

Epidemiología

En la República Mexicana, a través de diversos estudios epidemiológicos, se ha tratado de dimensionar la magnitud de los trastornos mentales y del comportamiento que permiten conocer con relativa certeza las características del problema. Dichos estudios

reportan alrededor de 15% de prevalencia de trastornos psiquiátricos en niños, esto indica que cinco millones de niños y niñas sufren algún problema de salud mental; de este total, la mitad de la población infantil requiere de una atención especializada e integral (OMS, 2004).

Cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) señalan que en el 2000, hay 33 470 538 de niñas y niños, de los cuales más de 10 millones son menores de cinco años y casi 23 millones se encuentran entre los 5 y 14 años; en la región centro-sur del país la concentración de menores es de más de un millón de niños por estado; en la zona norte en menos de un millón de niños por estado y disminuye en la zona del Caribe con menos de 500 mil niños por estado. La distribución de la población adolescente no es homogénea: el estado de México tiene más de un millón de adolescentes entre los 15 y 19 años de edad; el D.F., Jalisco, Puebla, Querétaro y Veracruz tienen entre 500 mil y un millón de adolescentes cada uno y el resto del país tiene menos de 500 mil por estado, por tanto la prevalencia de trastornos mentales en México agrupándolos por grupo de edad y género es variable.

Así en el Distrito Federal, los datos reportados por el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” de 1991 a 2000, indican que la prevalencia de los trastornos mentales se ha modificado a lo largo de la última década. Así la prevalencia de la dependencia a sustancias se ubica como la principal causa de internamiento psiquiátrico en adolescentes. Se encontró que el trastorno depresivo ha aumentado y ascendió al segundo lugar, mientras que el trastorno psicótico agudo y transitorio disminuyó, colocándose en tercer lugar. El retraso mental, la epilepsia y los trastornos de conducta se mantienen, en promedio, con la misma prevalencia (OMS, 2004).

Al respecto, Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez y Martínez-Vélez (2002), realizaron un estudio acerca de la prevalencia de síntomas emocionales y conductuales en niños y adolescentes en la zona del Distrito Federal, México. Se obtuvo información acerca de 1 685 menores, la mitad de la población resultó sintomática. La necesidad de atención fue solamente considerada para 25%, y la búsqueda de atención para 13%. Los síntomas de internalización fueron percibidos más frecuentemente y llevados a la consulta por los padres.

En otro estudio, Navarro-Pardo, Meléndez, Sales y Sancerni (2012) analizaron 588 sujetos derivados por los pediatras de Atención Primaria a una unidad especializada de Salud Mental de Infancia y Adolescencia. Encontraron relaciones significativas entre edad y diagnóstico, de modo que de 0-5 años la mayor incidencia se da en trastornos de conducta, comunicación, eliminación, control de impulsos y trastornos generalizados del desarrollo; entre 6-11 aparecen también los trastornos de conducta seguidos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH); entre 12-15 años, trastornos de conducta y de ansiedad; y de 16 hasta 18 años, trastornos de conducta. Respecto al género, existe relación significativa con el diagnóstico, con mayor incidencia en los chicos de los trastornos de la conducta, y de ansiedad en las chicas y una relación entre trastornos y adquisiciones evolutivas en el grupo de menor edad, y mayor incidencia de trastornos externalizantes en chicos e internalizantes en chicas en todos los grupos de edad.

Al respecto, al observar la edad de inicio de dichos trastornos antes mencionados, cabe resaltar la importancia que al ser un período en el que existe mayor plasticidad y se dan más cambios evolutivos, así resulta relevante su detección precoz, diagnóstico y tratamiento para mejorar el pronóstico (Navarro-Pardo, Meléndez, Sales & Sancerni, 2012).

Por tanto, a pesar del incremento en las tasas de incidencia y prevalencia de los trastornos en la infancia y adolescencia, son pocos los trabajos con muestras amplias y representativas de niños y adolescentes con síntomas psicopatológicos.

Así, este panorama general resalta algunos datos que se magnifican si se consideran las transformaciones demográfico-epidemiológicas del país; para los próximos 12 años se espera un aumento global del 29% de individuos afectados por alguno de los trastornos mencionados (Secretaría de Salud, 2004).

Etiología

Las causas de la conducta humana errática (extraña), perturbada y debilitante son un enigma, pues a diferencia de las enfermedades físicas los trastornos psicológicos no tienen por lo común un agente etiológico específico; los problemas psicosociales son multicausales, lo que obliga a poner atención no sólo en los aspectos genéticos de la persona, sino en las formas de interacción entre las fuerzas psicológicas y sociales.

Existe una variedad de factores personales que moldean las características de los trastornos clínicos de los niños; entre los más importantes se encuentran la edad cronológica, el grado de desarrollo, el nivel de integración de la personalidad, y el equilibrio dinámico entre el niño y su ambiente. Así como la organización de la personalidad del niño cambia continuamente, las reacciones dominantes de la conducta están propensas a modificarse con las pautas integradoras de la personalidad y en un momento dado con la forma de interactuar del niño con el ambiente (Bloomquist, 1999).

Sin embargo, el desarrollo de los trastornos de comportamiento no responde a un único factor etiológico sino que aparece en el contexto de un modelo en el que intervienen factores de riesgo y factores protectores; es decir, a lo largo del desarrollo del niño se van

acumulando distintos factores de riesgo que, en ausencia de factores protectores suficientes, llevan a un riesgo muy alto de que aparezcan los trastornos de conducta.

Al respecto, Gil (2008), realizó un estudio con el objetivo de estimar la prevalencia de los problemas de conducta e identificar los principales factores asociados, para ello aplicó el Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) y un formulario sobre variables sociodemográficas a 3 113 niños de 2 a 13 años. Encontrando que 17.3% de esta población podría estar en riesgo para desarrollar problemas de comportamiento y el riesgo es elevado en el 6.6%. Otros síntomas conductuales comprenden las conductas internalizantes (aislamiento, quejas somáticas, ansiedad y depresión) y las conductas mixtas (problemas de atención, problemas sociales y trastornos del pensamiento). Además, los resultados señalan que las variables que muestran mayor asociación con los problemas de comportamiento son: el rendimiento escolar, el estrés familiar y las horas dedicadas a los vídeo-juegos o uso lúdico del ordenador.

En otro estudio García, Bercedo, Redondo y González-Alciturri (2000), encontraron que de una muestra de padres de 796 niños de 2-13 años, a los cuales se les aplicó la versión española del cuestionario de Eyberg para los problemas de conducta infantil, un 17.2% de los niños presenta anomalías de conducta, siendo similar por grupos de edad y sexo, excepto en las niñas mayores (10-13 años), que son las que menos trastornos de conducta manifiestan ($p < 0.011$). La conducta más frecuentemente referida fue “le cuesta estar quieto un momento” (25.6%) y la que menos, “pega a los padres” (0.4%). Se asoció una menor frecuencia de alteraciones de conducta a tener menos edad, ser niña, nivel de formación mayor de los padres y haber comenzado a ver la televisión más tardíamente, mientras que se asoció con mayor frecuencia de conductas alteradas el hecho de un mayor número de horas dedicadas a ver televisión, hasta 2.84 horas más a la semana ven la

televisión los niños con alteraciones de la conducta en comparación con los demás niños, siendo esta diferencia de 4.99 horas más a la semana en los niños de 10-13 años. En cuanto a la relación entre estrés familiar y problemas de conducta es importante tener en cuenta que los estudios destacan su carácter bidireccional, de manera que el estrés familiar aumenta cuando los padres tienen que hacer frente a los problemas de comportamiento de sus hijos y que éste, a su vez, puede contribuir a exacerbar los problemas de conducta de los hijos (Morgan, Robinson & Aldridge, 2002). Por tanto, sugieren que el estrés familiar también puede contribuir a que los padres tengan una visión más crítica del comportamiento de sus hijos, ya que la puntuación media en la Escala de Problemas es más elevada que la obtenida por el grupo de bajo rendimiento escolar y por el que ve más de 4 horas de ordenador, lo que no ocurre respecto a la Escala de Intensidad.

Factores de Riesgo y Factores Protectores

En un esfuerzo por prevenir y detener la evolución del comportamiento agresivo de los niños se ha intentado identificar y describir los factores asociados con la manifestación de dicho comportamiento en las etapas del desarrollo que comprenden la infancia y la adolescencia. Algunos investigadores han introducido los términos: factores de riesgo y factores protectores (Dunst, & Trivette, 1994; Rutter, 1990; Rutter, 1993), mencionando que es muy probable que un individuo desarrolle problemas de conducta, conforme aumenta el número de factores de riesgo y disminuye el número de factores protectores.

Se ha propuesto que los factores de riesgo se pueden clasificar en cuatro grandes grupos (Barkley, 1997; Abidin, 1996): 1) las características de los niños, 2) las características de los padres, 3) los factores contextuales, y 4) la interacción padre-hijo. En relación con las características de los niños, una serie de estudios señala que los más

irritables, con poco autocontrol, muy activos y con problemas de atención e impulsividad, presentan más probabilidades de mostrar problemas de conducta y conducta antisocial que los que no presentan tales características (Ayala, Fulgencio, Chaparro, & Pedro- Zaf, 2000; Loeber, 1990; Olweus, 1979; Patterson, 1982).

Por otro lado, Abidin (1996) menciona que la forma en que los padres perciben el comportamiento de sus hijos también es importante, pues se ha encontrado que a los niños a los que se percibe como distraídos, hiperactivos, poco adaptables, demandantes, irritables, poco aceptados y no gratificantes, presentan problemas en su ajuste social. Además, estas características contribuyen a la interacción que los padres pueden tener con sus hijos.

En los padres se ha encontrado que la inmadurez, la inexperiencia, la impulsividad, la depresión, la hostilidad, el rechazo, el temperamento negativo, la incompetencia, el sentirse agobiado por su papel como padres, y la falta de apego hacia sus hijos se relacionan con el comportamiento agresivo de los niños (Ayala, Fulgencio, Chaparro, & Pedro- Zaf, 2000; Frick et. al., 1992; Olweus, 1979; Patterson, 1982).

Particularmente, Abidin (1996) propuso que hay ciertas características de los padres (ej. el grado de competencia con el que se perciben, su aislamiento social, su nivel de apego al niño, su estado de salud, su incapacidad para desempeñar su rol como padres, su depresión y el apoyo que reciben de su cónyuge) así como variables contextuales (ej. los estresores de la vida) que influyen en la habilidad de los padres para responder efectivamente ante la conducta de sus hijos.

Los factores contextuales constituyen el tercer grupo que asocia confiablemente con la conducta agresiva de los niños. La bibliografía señala que el aislamiento social de los padres (Wahler, 1980), los problemas de la pareja (Abidin, 1996; Patterson, 1982;

Schachar, Wachsmuth, 1990) y los problemas en sus relaciones sociales (Farrington, 1995; Patterson, Crosby, & Vuchinich, 1992) son factores representativos de este grupo.

En particular, estas situaciones estresantes actúan sobre la conducta de los niños, provocando irritabilidad e incongruencia en los padres cuando intentan manejar la conducta de sus hijos (Kazdin, 1993; Loeber, 1990).

Diversas investigaciones (Dishion, & McMahon, 1998; Kazdin, 1993; Patterson, Crosby, Vuchinich, 1992) han propuesto que el último grupo de factores se considera como una interacción funcional entre las características del niño, las características del padre y las variables contextuales. Bajo esta perspectiva, la teoría de la coerción de Patterson (Patterson, 1982; Patterson, Crosby, & Vuchinich, 1992; Patterson, Reid, & Dishion, 1992) permite explicar el estilo de la interacción de estas familias.

Específicamente los miembros de la familia intervienen en una relación sostenida por el reforzamiento negativo de las conductas agresivas y coercitivas hacia los demás miembros de la familia (Snyder & Patterson, 1995).

Bajo esta perspectiva, Ayala, Pedroza, Morales, Caso-López y Barragán (2002) realizaron un estudio con el fin de identificar y describir los factores asociados con la presencia y mantenimiento de la conducta agresiva en niños mexicanos en edad escolar, así como la predicción de este comportamiento en otros escenarios, particularmente en la escuela (en el salón de clases y en el patio de recreo). Para ello se trabajó durante tres años con 345 niños de siete escuelas oficiales del nivel básico, en la Ciudad de México, por medio de un estudio longitudinal de grupos. Se encontró que hay factores de riesgo relacionados con las características del niño y del padre, así como de la interacción padre e hijo y los factores de riesgo asociados a una disciplina irritable explosiva y los relacionados con la baja agresividad del niño, que lo protegen de presentar problemas de conducta. Entre

estos factores, las características de la familia y el tipo de disciplina que los padres utilizan en la crianza de sus hijos se relacionan con la ausencia de conductas agresivas en el niño. Específicamente, tener una adecuada organización familiar, fijar metas, la religiosidad y la cohesión familiar, aunadas a una disciplina flexible y congruente que no dependa del estado de ánimo de sus padres y la supervisión de las actividades del niño, favorecen su desarrollo social y familiar.

Así, los investigadores también se han dado a la tarea de identificar los factores protectores, es decir, aquellas variables que disminuyen la probabilidad de que se presenten problemas de conducta agresiva en los niños. En este sentido, Kumpfer y Alvarado (1998) clasificaron los factores protectores que previenen la conducta antisocial en 5 tipos principales: 1) las relaciones de apoyo padre e hijo, 2) los métodos positivos de disciplina, 3) el monitoreo y la supervisión, 4) que las familias estén dedicadas a sus hijos, y 5) que los padres busquen información y apoyo.

Por tanto, aunque tales mecanismos no permite identificar claramente los comportamientos protectores, se puede observar la importancia que tiene la manera de interactuar de la familia como un factor protector de la conducta antisocial, caracterizado por un comunicación eficiente, un buen nivel de recreación, calidad de las interacciones, un buen nivel de independencia y contar con redes sociales (Moos, 1974).

En definitiva, es importante la existencia de Factores Protectores que van a equilibrar los posibles Factores de Riesgo del trastorno de conducta. Entre ellos se encuentran un temperamento fácil que haga que se relacionen mejor y que les traten mejor, buenas habilidades de relación y resolución de problemas, inteligencia media-alta, destreza o habilidad valorada por los otros y padres con una competencia y un estilo de crianza adecuados. La existencia de un grupo de iguales no conflictivos, la participación en

actividades de ocio positivas y la existencia de un entorno escolar adecuado, son importantes factores protectores (OMS, 2004).

Comorbilidad y Diagnóstico Diferencial

El Hospital Psiquiátrico “Dr. Juan N. Navarro” (Secretaría de Salud, 2001:2006) reportó durante la década próxima pasada al trastorno de conducta como una de las seis causas principales de morbilidad hospitalaria. De los 13 a 18 años, los niños y adolescentes que sufren este padecimiento constituyen un porcentaje mayor, en comparación con el grupo de niños de 6 a 12 años. En los últimos años disminuyó la incidencia de casos en ambos grupos. Con respecto a la presencia de trastorno de la conducta por sexo, se observó que tanto para niñas como para niños existe una prevalencia similar.

El diagnóstico psiquiátrico comórbido más frecuente es el de TDAH (hasta un tercio de los niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH cumplen también criterios de trastornos de conducta).

Según la OMS (2004), el trastorno por déficit de atención (TDA) es la afección neuropsiquiátrica más frecuentemente diagnosticada en la población infantil. Se caracteriza por la presencia de inatención e impulsividad; puede darse con o sin hiperactividad en diversos grados, lo que afecta el rendimiento escolar de 7 de cada 10 pacientes, con una comorbilidad frecuente con trastornos conductuales como el síndrome oposicionista-desafiante y el trastorno disocial, así como con trastornos del estado de ánimo, de ansiedad y del aprendizaje; lo que impacta de una manera importante en la relación social y familiar.

En términos conservadores se estima una prevalencia del 4% en población infantil y adolescente, por lo que en nuestro país existen aproximadamente 1 500 000 niños y adolescentes con este problema; cifra que podría duplicarse, si se toma en cuenta a los

adultos que continúan padeciendo TDA. Actualmente se calcula que 50% de los niños que acuden a un servicio de consulta externa en un centro de salud mental de segundo nivel de atención, presenta este trastorno. Hace algún tiempo se pensaba que dicho trastorno desaparecía en la etapa de la adolescencia; sin embargo, aun en más del 50% de los casos la enfermedad perdura hasta la edad adulta, lo que aumenta el número de personas con este padecimiento.

Este grupo de pacientes es también más vulnerable a sufrir maltrato infantil, rechazo escolar y aislamiento social; los adolescentes con TDA tienen mayor probabilidad de tener problemas con la justicia, comparados con sus pares que no padecen este trastorno. La ausencia de tratamiento puede ocasionar fracaso escolar, social y familiar, multiplicando así los riesgos de que se presenten otros trastornos mentales como es el consumo de drogas. Las consecuencias de este padecimiento subrayan la importancia de establecer lineamientos generales para su manejo, obteniendo un beneficio para los enfermos y sus familias.

Además, es frecuente el uso de tóxicos y la presencia de episodios depresivos y trastornos de ansiedad. También existe una comorbilidad alta entre los trastornos de conducta y los problemas de específicos de aprendizaje, el retraso mental ligero y los trastornos generalizados del desarrollo.

Así, el Trastorno Disocial presenta una comorbilidad psiquiátrica a trastornos psiquiátricos secundarios, algunos de ellos poco frecuentes pero importantes, como la esquizofrenia, la manía, los trastornos del desarrollo, el trastorno hiperquinético y la depresión.

El Trastorno Disocial Desafiante y Opositor, también se ha asociado a chicos cuyas madres presentan algún trastorno depresivo, y a comorbilidad con trastorno por déficit de atención y antecedentes de conductas desafiantes. Como consecuencias del

comportamiento desafiante y opositor, se genera una baja autoestima en el menor que lo padece, escasa tolerancia a la frustración, ánimo deprimido y accesos de cólera. Los adolescentes pueden desarrollar problemas relacionados con el consumo de alcohol o farmacodependencia, y este trastorno puede evolucionar hacia un trastorno disocial o del humor (Secretaría de Salud, 2001:2006)

En lo que a los diagnósticos diferenciales se refiere, hay que descartar la presencia de TDAH tanto en el niño como en el adolescente, y de un episodio depresivo en la adolescencia (ya que es frecuente el que se presente con problemas conductuales) (OMS, 2004).

Al respecto, se ha documentado la relación existente de los problemas de conducta con un problema que en la sociedad actual acarrea múltiples consecuencias tanto fisiológicas, cognitivas y emocionales, este es el “estrés” que tanto padres como hijos experimentan, en base a esto nos enfocaremos principalmente al “estrés parental” que experimentan los padres durante el ejercicio de la paternidad-maternidad y como es que esto repercute en la incidencia de problemas de conducta durante la infancia.

Al respecto, se ha documentado la relación existente de los problemas de conducta con un problema que en la sociedad actual acarrea múltiples consecuencias tanto fisiológicas, cognitivas y emocionales, este es el “estrés” que tanto padres como hijos experimentan, en base a esto nos enfocaremos al “estrés parental” que experimentan los padres durante el ejercicio de la paternidad-maternidad y como es que esto repercute en la incidencia de problemas de conducta durante la infancia.

Capítulo II

ESTRÉS PARENTAL

Definición de Estrés

El estrés es, un concepto al que se presenta una atención cada vez más creciente. Es un término complejo y a la vez de uso común en la sociedad actual, no existiendo aún consenso en su definición, ya que se puede abordar indistintamente como estímulo, como respuesta o como consecuencia (García, 2011).

Desde el punto de vista de la Salud, la palabra Estrés se deriva del griego STRINGERE, que significa provocar tensión y se puede definir como un fenómeno psicobiológico complejo, de alarma y adaptación que permite al organismo hacer frente a situaciones de peligro (García, 2011).

Asimismo, el Diccionario de Psicología (Galimberti, 2002), lo define como, intensa reacción emocional a una serie de estímulos externos que activan respuestas fisiológicas y psicológicas de naturaleza adaptativa. Por tanto, si los esfuerzos del sujeto fallan porque el estrés supera la capacidad de respuesta, el individuo es vulnerable a la enfermedad psíquica, la somática o ambas.

El término, ampliamente usado también en el lenguaje común con significados con frecuencia opuestos entre sí, los introdujo el fisiólogo Walter Cannon en 1915, aplicó el término estrés a “todo estímulo susceptible de provocar una reacción de lucha o de huida”, pero sólo más tarde tuvo una definición unívoca gracias a H. Selye (1936), según quién “el estrés es la respuesta no específica del organismo a cualquier requerimiento efectuado por éste”.

Posteriormente en 1972, Brian Weiss estudió los efectos psicológicos y fisiológicos de la capacidad de control sobre las situaciones estresantes, llegando a la conclusión que la

ausencia de control sobre la situación es el principal factor desencadenante de muchos efectos negativos de la exposición al estrés.

Al respecto, dicho vocablo sirvió también para designar los factores del medio cuya influencia exige un esfuerzo no habitual de los mecanismos homeostáticos del individuo (García, 2011).

Como lo describe García (2011), el estrés produce una respuesta inespecífica y automática, poniendo alerta todas nuestras capacidades, pudiendo aparecer ante acontecimientos agradables.

Así, el estrés puede ser definido como esfuerzo o tensión fisiológica, cognitiva o emocional (Pipp, Sedey, & Yoshinaga, 2002), el cual implica cuatro factores importantes:

Presencia de una situación o acontecimiento identificable.

Dicho acontecimiento es capaz de alterar el equilibrio fisiológico y psicológico del organismo.

Este desequilibrio se refleja en un estado de activación marcado por una serie de consecuencias para la persona de tipo neurofisiológico, cognitivo y emocional.

Estos cambios, a su vez perturban la adaptación de la persona.

Así, lo que hoy en día conocemos como estrés hace referencia a la “interacción entre la persona y su entorno, lo que quiere decir que no se podría hablar de una reacción de estrés sin hacer referencia a determinadas situaciones o acontecimientos desencadenados” (Trianes, 2002, p. 13) provocados por factores que son resultado de un acelerado ritmo de vida. A cada persona le afecta de manera diferente, porque cada una tiene un patrón psicológico que la hace reaccionar de forma diferente a los demás y por lo tanto actuamos y nos manifestamos de forma diferente.

Así, el requerimiento abarca una gama muy amplia de estímulos, llamados agentes estresantes, que van desde los estímulos físicos, como el calor y el frío, hasta los esfuerzos musculares, la actividad sexual, el shock anafiláctico, los estímulos emocionales, mientras la respuesta biológica, siempre la misma, es consecuencia de una reacción defensiva del organismo que consiste en la activación del eje hipotálamo-hipófisis- ACTH-corteza suprarrenal, donde se liberan el círculo de los corticosteroides.

Tal reacción defensiva y adaptativa, denominada emergencia o síndrome general de adaptación, está caracterizada por:

- Una fase de alarma con modificaciones bioquímicas hormonales;
- Una fase de resistencia en la cual el organismo se organiza funcionalmente en sentido defensivo, y
- Una fase de agotamiento en la que se produce el derrumbe de las defensas y la incapacidad para adaptarse posteriormente.

Por tal motivo, de acuerdo a Selye (1951), el estrés no puede y no debe ser evitado porque constituye la esencia misma de la vida; por lo tanto no es una condición patológica del organismo, aunque en algunas circunstancias puede producir patología, como sucede cuando los estímulos actúan con gran intensidad y por largos períodos.

Investigaciones posteriores permitieron dar más flexibilidad a las concepciones de Selye, así la importancia de las emociones en las reacciones de estrés originó el concepto de estrés psicológico, que difiere del fisiológico puesto que la respuesta depende de la valoración cognoscitiva del significado del estímulo.

En base a lo anterior, podemos observar que existen definiciones de estrés basadas en la intensidad del estímulo, otras en la calidad de la respuesta fisiológica, otras más que describen el estrés a partir del costo requerido por el individuo en términos de sus

características específicas para enfrentar los problemas y responder al entorno. Además del estrés psicofisiológicos determinados por un exceso de estimulación se han descrito también el estrés psicosociales, cuya dinámica prevé;

-Una situación externa caracterizada por dificultades interpersonales, sociales o individuales, como la soledad, abandono, fracaso laboral, excesivos requerimientos de rendimiento y similares;

-Una respuesta interna que encuentra sus manifestaciones en la ansiedad, la culpa, la ira o la depresión;

-Un comportamiento externo causado por esa respuesta, a veces adecuado y realista, a veces inadecuado, con liberación de impulsos incontrolados de naturaleza psíquica o psicósomática funcional (García, 2011).

Entre los diversos elementos que componen la experiencia de estrés distinguimos variables antecedentes (estímulos y situaciones estresantes que pueden ser percibidas como tales). Variables mediadoras, que median la experiencia del estrés y pueden ser de diversa naturaleza, y por último consecuencias del estrés es decir las acciones o respuestas de estrés. Mismas que se clasifican en estímulos estresantes, factores protectores, factores moduladores, factores de riesgo, factores de afrontamiento y reacciones de estrés (Trianes, 2002).

Por tanto, desde esta concepción interaccionista hasta hoy en día se tienen en cuenta no sólo las respuestas fisiológicas del organismo, sino también los numerosos acontecimientos vitales, las características de nuestro ambiente social y determinados valores personales (evaluación, autoconcepto, atribución, afrontamiento...) que en distinta medida, actúan en nosotros como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés sobre nuestra salud y bienestar (García, 2011).

En definitiva podemos analizar, que el estrés es una parte desde un punto de vista adaptativo, esencial para la supervivencia del ser humano, pero cuando las demandas del medio ambiente rebasan nuestra expectativas y posibilidades inmediatas es de esencial importancia que reflexionemos sobre las consecuencias que un manejo inadecuado del estrés puede traer a nuestro sistema biopsicosocial, es desde este punto que surge un concepto denominado “*afrentamiento*” que nos ayuda a manejar las demandas externas y/o internas que evaluamos fuera de nuestras posibilidades ante situaciones que conceptualizamos como estresantes, que dependerán de diferencias individuales y que nos ayudarán a un mejor manejo de situaciones que percibimos como estresantes, de lo cual hablaremos a continuación.

Afrentamiento al Estrés

A partir de la década de los sesenta se fue aceptando progresivamente la idea que si bien, el estrés es un aspecto inevitable de la condición humana, su afrontamiento establece grandes diferencias en cuanto a la adaptación como resultado final (Hubber,1986).

Lazarus y Folkman (1991) definen el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognoscitivos y conductuales constantemente cambiantes y que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas evaluadas como abrumadoras o desbordantes de los recursos del individuo. Consideran que la capacidad para afrontar y las contrariedades que esto genera, son sumamente importantes en la generación de trastornos en la salud (mental y física) y el funcionamiento social y laboral. Para dichos autores, los diferentes modelos de afrontamiento que un sujeto utilice dependerán de la sensibilidad y vulnerabilidad de éste ante los diferentes tipos de situaciones estresoras.

Al respecto, existen algunos recursos con los que cuentan las personas para afrontar situaciones estresantes, como por ejemplo: la buena salud, los recursos materiales, creencias positivas, habilidades para la solución de problemas, habilidades sociales y apoyo social entre otras. Los recursos con los que cuente el individuo también determinarán la evaluación que haga de la situación así como lo vulnerable que se sienta ante la misma (Reidl & Sierra, 1996).

Dentro de la familia, los padres como primeros medios de contacto del infante, generan un vínculo afectivo cuya calidad depende de las características personales que tiene cada uno de ellos, así como de los elementos que aporten a la relación con el hijo, de tal manera que la función de un padre dependerá del bagaje personal conformado por conocimientos, actitudes, valores, disposiciones, habilidades específicas y estilos de interacción.

Sin embargo, así como de los padres o cuidadores principales depende el mantenimiento y promoción de factores ambientales que contribuyan al bienestar general de sus hijos, así también depende de ellos el mantenimiento y promoción de factores que contribuyan a su malestar. En el afrontamiento infantil, los padres ante una situación generadora de ansiedad en el niño, se encuentran en la posibilidad de exacerbar la ansiedad o aminorarla, modulando así su percepción de la situación y orientando sus respuestas ante situaciones futuras (Hernández, 1999). En el caso de exacerbar la ansiedad, una de las explicaciones gira en torno al estrés de los padres que es causado por diversos factores, especialmente por la adaptación que deben realizar ante su calidad de progenitores.

Estrés Parental

Actualmente una de las principales vías de investigación sobre estrés corresponde al estudio de las interacciones entre padres y los demás miembros de la familia cuando se desenvuelven en un ambiente familiar problemático. Sin embargo, los estudios hechos acerca de la relación estrés-parentalidad, por lo general, ignoran aquellas áreas en las que el estrés tiene consecuencias adicionales, como lo son las relaciones parentales donde el estrés influye significativamente sobre el bienestar de los padres, y por lo tanto de los hijos.

Al respecto, existen numerosos modelos explicativos sobre cuáles son los factores que influyen en la crianza. Estos modelos plantean la influencia interrelacionada de características tanto de los padres, como de los hijos y del ambiente físico y social en el que se desarrolla la crianza (Basa, 2010).

Los aspectos cualitativos de los procesos parentales se entienden como interacciones sensibles, afectivas e interesadas; de tal forma que el estrés parental no sólo es producto de la conducta del niño, sino que los padres pueden estar estresados por las tareas diarias, especialmente aquellas que involucren los roles parentales (Crnic & Low, 2002). No todos los padres que se encuentran bajo los mismos estresores desarrollan estrés parental; existen factores de diferencias individuales como las características de personalidad, calidad marital, apoyo social y convicción parental que deben ser considerados para comprender su naturaleza (Deater, 1998).

Si analizamos la literatura, encontramos que Deater en 1998 al aplicar el modelo general de estrés de Lazarus, propone que la conceptualización del estrés parental debe basarse en cuatro componentes:

-El hijo(os) y/o el rol parental funcionan como agentes externos en la experiencia estresante;

-Los padres valoran la conducta de sus hijos o los eventos parentales como estresores;

-La interacción entre el afrontamiento parental y el estrés determina el grado de afectación del estrés parental; y

- El estrés parental incide significativamente en el bienestar de los padres e hijos.

Para Abidin (1990), partiendo de un enfoque ecológico y sistémico de las relaciones familiares, considera que la tensión parental ocasionada por la crianza se produce en función de ciertas características del niño y de ciertas características de los padres. Las características de los niños asociadas al estrés parental que se incluyen en su modelo son el temperamento (humor, habilidad de adaptación a cambios, nivel de hiperactividad y demandas que ocasiona), el grado en que los hijos cumplen las expectativas que los padres tenían sobre él y el nivel de refuerzos que el niño ofrece a sus padres. Por otra parte hay ciertos aspectos de los padres que también pueden influir en el estrés de la crianza como son las características de personalidad de los padres, los problemas psicopatológicos como depresión o toxicomanías, las habilidades de manejo del niño y/o la relación conyugal. El estrés parental a su vez puede estar moderado por otras variables como el apoyo social que recibe de su entorno (familia extensa, amigos).

Así en posteriores revisiones del modelo, Abidin (1992) ha destacado la importancia de la percepción y cogniciones de los padres en el grado de estrés que experimentan, lo que denomina “la relevancia o compromiso con el rol parental” que se define como el conjunto de creencias y expectativas que sirven como mediadoras o moderadoras entre los estresores que se presentan a los padres, que proceden tanto de sus propias características como de sus hijos o del entorno, y el estrés parental que experimentan. Se considera que cada

progenitor tiene un modelo interno de sí mismo como padre o madre y que incluye tanto lo que uno espera de sí mismo como lo que espera de sus hijos y del entorno en el cumplimiento de su papel de padre.

Por tanto, señala que los padres que muestran mayor nivel de estrés parental perciben a sus hijos como más difíciles, muestran patrones de disciplina más ineficaces e interacciones paterno-filiales más disfuncionales, esto a su vez conlleva la presencia de mayores dificultades en el hijo.

Como señala Abidin (1995), el estrés parental es un tipo específico de estrés que se origina en las demandas de la paternidad/maternidad y que se añade al inducido por factores socioeconómicos o situacionales. Propone que existen tres factores generadores del estrés parental: la conducta infantil, los eventos que ocurren a lo largo de la vida y la personalidad parental.

A partir de lo anterior, el estrés parental se define como la reacción psicológica aversiva a las demandas de ser padre o madre, experimentado con sentimientos negativos hacia sí mismo y hacia el hijo o hijos; dichos sentimientos se han atribuido a las demandas de la parentalidad (Deater, 1998).

De esta manera, los estresores tienen el poder de alterar las prácticas parentales y aumentar el riesgo del desarrollo de problemas de conducta en el niño, lo cual tiene como consecuencia el ejercicio de interacciones negativas entre padres e hijos (Mash & Johnston, 1990).

Al respecto, en un estudio se halló que las madres que reportan altos niveles de estrés dentro de áreas de ajuste parental (ej. relaciones con el esposo, salud, aislamiento social...) tienen hijos pequeños que exhiben más externalización y problemas de conducta. En adición, padres que reportaron altos niveles de estrés en relación con su hijo pequeño

tendieron más a tener niños que exhibían problemas de conducta (Jackson, Gyamfi, Brooks-Gunn & Blake, 1998).

La investigación indica que el impacto negativo del estrés es mayor en niños que tienen menos de diez años de edad, que manifiestan un temperamento “difícil”, prematuros, varones, con una capacidad cognitiva limitada o que han sentido algún estrés prenatal (Barry, Dunlap, Cotten, Lochman & Karen, 2005; Monk, Fifer, Myers, et al. 2000). Así como algunos niños que viven en la pobreza, en comunidades violentas o que son intimidados en ambientes escolares también están sujetos a más estrés externo que otros niños (McLoyd, 1998).

Por otro lado, entre los estudios más recientes y que destacan por su aproximación al tema se encuentran los de Crnic, Gaze y Hoffman (2005), quienes analizan el desarrollo típico de niños y su relación con el estrés natural de los padres, y encuentran que el estrés parental es estable en la edad preescolar de sus hijos.

Otro aspecto importante a señalar es lo que Karlen (2004) considera el efecto bidireccional, en el cual los problemas de conducta de los niños predicen el estrés parental, que a su vez predicen los problemas conductuales de los niños, mostrándose que si los efectos son bidireccionales, reduciendo así los problemas conductuales de los niños, debería existir una reducción del estrés parental (Baker, Blacher & Olsson, 2005).

En otro estudio, donde se especifica la relación entre el estrés percibido por los padres como resultado de sus propias características y situaciones de vida, y el estrés percibido por las características de sus hijos de 4 a 6 años de edad, encontraron una clara correspondencia; si los padres de familia reportan estrés producto de sus propias características y situaciones de vida, también reportarán estrés producto de las características de sus hijos, y viceversa. Entre los factores que se evaluaron, se halló que el

estrato socioeconómico influye en la expresión del estrés del padre o la madre, y que mientras mayor edad tienen los niños, el nivel de estrés es mayor. Por último evaluaron el factor sexo, no habiéndose encontrado diferencias en la expresión del estrés entre los menores (Zárate, Montero & Gutiérrez, 2006).

Por tanto, dichas interacciones entre padres e hijo(s) conllevan dos constructos que hacen referencia a la dinámica familiar y a la relación diádica entre padres e hijo(s), el primero es el denominado estilo de crianza, que hace referencia a la forma en que los padres responden a las necesidades de sus hijos y el segundo son las prácticas de crianza que refiere a los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización; de los cuales ahondaremos a continuación.

Capítulo III

ESTILOS Y PRÁCTICAS DE CRIANZA

En este capítulo se analiza la definición de dos conceptos muy importantes para comprender la dinámica que existe entre padres e hijo(s): el primero de ellos son los estilos de crianza y el segundo las prácticas de crianza, así mismo se describen las implicaciones de los mismos en relación a la conducta infantil y finalmente, se hace un análisis teórico de diversos autores que clasifican los estilos de crianza.

Estilos y Prácticas de Crianza

Los padres, intencionadamente o no, son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991). La influencia de otros contextos sociales (medios de comunicación, grupo de iguales, escuela,...) pasa normalmente por el tamiz de la familia, que puede tanto amplificar como disminuir sus efectos e influencias, sean estos positivos o negativos. Las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo.

Al respecto, Pipp, Sedey y Yoshinaga (2002), señalan la importancia de obtener una mejor comprensión de los factores que influyen en el estrés en díadas padres-hijo(s). Para ello realizaron una investigación con madres de niños con pérdida auditiva, ya que el estrés se ha relacionado con patrones paternos negativos. Por ejemplo, la investigación con díadas padres-hijo(s) con problemas de audición reveló que el estrés de los padres (madre/padre) se relacionó con incremento en la depresión parental y que los padres de niños con apego inseguro son más estresados que padres de niños con apego seguro. En las

interacciones entre padres e hijos, los padres que están más estresados muestran más patrones de interacción negativos con sus hijos.

En otro estudio, Bersabé y Motrico (2001), encuentran que los padres que manifiestan mayor afecto y comunicación con sus hijos, son los que menos critican y rechazan. Los padres y madres que tienen una forma inductiva de establecer las normas son los que manifiestan más afecto, interés y comunicación con sus hijos, y también los que menos critican y rechazan. Además encuentran que la forma rígida de imponer las normas correlaciona positivamente con la manifestación de crítica, rechazo y falta de confianza del padre y la madre hacia sus hijos. Además, la forma rígida se relaciona directamente con la ausencia de afecto, interés y comunicación de las madres con sus hijos, aunque esta relación no alcanza la significación estadística en el caso de los padres. La forma indulgente está asociada a una manifestación positiva del afecto en el caso de los padres; sin embargo, no existe relación entre estas variables al tener en cuenta las puntuaciones de las madres.

En este sentido, Alzate (2003) menciona que a través de las distintas generaciones los padres comienzan a conocer y satisfacer las necesidades de sus hijos. Algunas de éstas son positivas, en tanto que otras son negativas; por esto, se debe conocer acerca de cuál es el patrón de crianza que utilizan los padres y madres, dada la importancia que ello puede representar en el proceso de desarrollo y socialización del niño o la niña (Palacios, 1988).

Estas prácticas de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes; con las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar el comportamiento de sus hijos e hijas en la dirección que ellos, en su rol de padres, valoran y desean de acuerdo a su personalidad. Por ello, se relacionan con

dimensiones como el tipo de disciplina, el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación y las formas que adopta la expresión de afecto (Rodrigo & Palacios, 1998).

Definición de Estilos y Prácticas de Crianza

Los *estilos* se definen como actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus hijos, por ejemplo, creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo (Solís & Díaz, 2007).

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

Las *prácticas de crianza* se refieren a los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización, por ejemplo, ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas (Solís & Díaz, 2007).

Prácticas de Crianza

El estudio de las prácticas de crianza tiene una larga tradición en psicología y, aunque constituye un constructo multidimensional, siempre se tiende a incluir dos dimensiones básicas: una relacionada con el tono emocional de las relaciones y la otra con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta de los hijos. En la primera dimensión se sitúa el nivel de comunicación y en la segunda el tipo de disciplina, y ambas dimensiones están relacionadas (Rodrigo & Palacios, 1998).

Como lo mencionan Newman, Harrison, Dashiff y Daviles (2008), diversos resultados de investigaciones realizadas durante los últimos 20 años muestran que la calidad en las relaciones entre padres e hijos ha provocado un impacto significativo en el

desarrollo de comportamientos de riesgo para la salud del adolescente y a partir de una revisión bibliográfica de estudios publicados entre 1996-2007, analizaron que los adolescentes criados bajo una disciplina autoritativa muestran comportamientos más seguros y menores comportamientos de riesgo al ser comparados con adolescentes que provienen de familias poco autoritativas. El tipo parental y comportamientos relacionados con la afectividad, comunicación familiar y disciplina predicen importantes mediadores para la formación del adolescente, incluyendo desarrollo académico y adaptación psicosocial.

Así, se pueden considerar las prácticas de crianza como las tendencias globales de comportamiento, a las prácticas más frecuentes, pero con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos ni en todas las situaciones, sino que los padres, dentro de un continuo más o menos amplio de tácticas, seleccionan con flexibilidad las pautas educativas (Ceballos & Rodrigo, 1998).

Y es dentro de este continuo que, los estilos de socialización se relacionan con la intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. Relacionando distintos estilos de crianza y nivel de comunicación dentro de la familia, los padres que usan más comprensión y apoyo en la crianza tendrán más altos niveles de comunicación, y las familias con niveles más bajos de comunicación tenderán a usar la coerción y el castigo físico más a menudo (Musitu & Soledad, 1993).

Así otro concepto clave que se relaciona al tratar de comprender la dinámica de la relación entre padres e hijo(s) son los estilos de crianza, de los cuales ahondaremos a continuación.

Estilos de crianza

La crianza es la responsabilidad asumida por los padres respecto al crecimiento físico y desarrollo emocional y social de sus hijos (Márquez et al., 2007). Es una actividad compleja que incluye muchas conductas específicas que trabajan individual y conjuntamente para influir en la sensibilidad o responsividad del niño (Darling, 1999).

En la crianza se encuentran involucrados tres procesos: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias (Aguirre, 2002). Así, la crianza involucra creencias como valores, mitos, prejuicios; las pautas dentro de las cuales están los patrones, normas y costumbres; y las prácticas que se refieren a las acciones, desde las cuales los grupos humanos determinan las formas de desarrollarse y las expectativas frente a su propio desarrollo.

Según Luna (1999) se puede decir que la crianza, constituye entonces el conjunto de acciones que los sujetos adultos de una cultura realizan, para orientar hacia determinados niveles y en direcciones específicas, el desarrollo de los sujetos, igualmente activos, pero más pequeños, del grupo. Las prácticas de crianza obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento, al igual que las creencias y las pautas tienen un carácter orientativo del desarrollo.

Para Craig y Baucum (2001) toda familia es única como lo es el individuo, de aquí se desprende que los padres y madres emplean un determinado método de crianza a partir de la situación, del niño, de su conducta en ese momento y de la cultura. Así en teoría, imponen límites razonables a la autonomía del menor y le inculcan valores y autocontrol, procurando no limitar su curiosidad, su iniciativa y su sentido de competencia. Para esta autora, el control y la calidez construyen aspectos esenciales de la crianza.

Así, para comprender los antecedentes o los factores que determinan los estilos de crianza, hay que tener en cuenta la eficacia de los diversos tipos de disciplina, las características del niño y de los padres, así como la interacción entre ambos. En este sentido, Palacios (1988) postula que las prácticas educativas de los padres pueden estar determinadas por una serie de factores que se dividen en tres grupos:

Un primer grupo relacionado con el niño: edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad.

Un segundo grupo relativo a los padres: sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos.

Un tercer grupo relacionado con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y contexto histórico.

Respecto al grupo de factores relacionados con los niños, existen investigaciones (O'Brien, 1996) que señalan las dificultades que conllevan las prácticas de crianza en niños pequeños y de preescolar. Los padres apuntan como mayores dificultades en su crianza una serie de comportamientos típicos del desarrollo del niño que son muy irritantes. Como más frecuentes señalan el llanto, la desobediencia a los adultos y la interrupción a los adultos cuando éstos están haciendo algo. El mayor grado de dificultad lo encuentran aquellos padres con más de un hijo, especialmente si éstos tienen más de dos años.

Entre los factores relacionados con los padres, el más consistentemente asociado con los estilos educativos familiares ha sido la clase social, si bien no refleja exactamente la complejidad de la estructura social, ya que los estudios se basan en comparaciones de grupos relativamente extremos. Además, dentro de la variable clase social o nivel socioeconómico, entendida como combinación de elementos (nivel educativo, profesión,

nivel de ingresos, calidad de vivienda), el nivel de estudios es el que más ayuda a diferenciar a unos padres de otros en los estilos de crianza.

Clasificación de Estilos de Crianza

La crianza en cuanto actividad simbólica y práctica, portadora de significaciones y acciones orientada al desarrollo, difiere en la forma de expresión y en los contenidos que se transmiten, aunque la finalidad es la misma en todas las culturas o grupos humanos, que no es más que asegurar el bienestar, la supervivencia, la calidad de vida y la integración a la vida social de los niños y niñas (Aguirre, 2010; Luna, 1999). Sin lugar a dudas, aunque se pretenda que la crianza tiene esta finalidad común, se puede encontrar que en múltiples circunstancias cercanas a nosotros, esta regla general se ve alterada, pues el bienestar de los niños y niñas en este proceso se ve perjudicado.

Sin embargo, se conserva el hecho de que la crianza envuelve dos elementos centrales: la sensibilidad o grado de reacción que brinda el padre a las necesidades del niño, en otras palabras el soporte que el padre/madre brinda al niño o niña. Y la demanda o el grado de control, que se entiende por lo que el padre le pide al niño que obedezca (Darling, 1999).

De estos elementos dependiendo del grado y del tipo de interrelaciones que los padres establecen para controlar o socializar con sus hijos se han identificado diversos estilos de crianza: Indulgente (Permisivo/no- directivo), Autoritario (Rígido), Autoritativo (Democrático/Inductivo) y Negligente (Indiferente), ampliamente desarrollados en la literatura.

Clasificación según Baumrind

El esquema investigado de manera más extensa para clasificar los estilos de comportamiento de los padres procede del trabajo de Baumrind (1966,1967, 1971, 1973,1991). Por medio de entrevistas y observaciones, obtuvo datos acerca de las prácticas de crianza de sus hijos de las madres y los padres de 134 niños en edad preescolar, centrándose al principio en cuatro dimensiones de la conducta de los padres: control, crianza, claridad de la comunicación y exigencias de madurez.

Sin embargo, también observó que las prácticas de los padres pueden ser descritas mejor en términos de combinaciones de dimensiones, y conforme a eso elaboró una taxonomía basada en los siguientes patrones, dentro de dos dimensiones: afecto-comunicación (Baumrind, 1966):

Prácticas *autoritarias (rígidas)* de los padres, marcadas por la afirmación del poder de los padres y una actitud más bien desprendida. Los padres imponen a sus hijos el cumplimiento de las normas, y mantienen un nivel de exigencias demasiado alto e inadecuado a las necesidades de los hijos. Raras veces solicitan la opinión del hijo, se enorgullecen o manifiestan placer por sus logros, tienden a dar órdenes y a ser exigentes, pueden recurrir a tácticas de amedrentamiento para controlar al niño. Esperan que sus órdenes sean obedecidas sin explicación.

Prácticas *permisivas (indulgentes/no- directivas)* de los padres, caracterizadas por amor y afecto pero también por el ejercicio de un control limitado. Los padres no ponen normas ni límites a la conducta de sus hijos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento. Estos padres exigen menos rendimiento por parte del niño, son sobre todo débiles con respecto a las reglas, tienden a ser algo inconsistentes acerca de la disciplina y en general consultan al niño acerca de las decisiones y explican las razones de las reglas familiares. En

general, se consideran a sí mismos un recurso a ser usado por el niño, no un agente activo responsable de alterar la conducta del niño.

Prácticas *autoritativas (democráticas/inductivas)* de los padres, que combinan niveles relativamente altos de calidez y exigencias de rendimiento. Los padres explican a sus hijos el establecimiento de las normas, y las adaptan a las necesidades y posibilidades de sus hijos. En tanto que estos padres ejercen un control firme sobre sus hijos, lo hacen sobre todo de manera no punitiva, fomentando el diálogo verbal y respetando los deseos propios del hijo. Comunican sus normas de conducta de manera clara pero no se las imponen al niño por medio de restricciones excesivas y para lograr sus objetivos pueden recurrir a la razón o a la fuerza. El afecto se expresa muy a menudo y de manera más cálida que en los demás grupos.

La teoría se amplió posteriormente para incluir a los padres negligentes (sin tener en cuenta a los niños, y se centra en intereses de otro tipo),

Prácticas de *rechazo/indiferencia (negligencia)* de los padres, que son sobre todo de un estilo no comprometido. Estos padres no comprenden a sus hijos ni les exigen nada. No controlan las actividades del niño, no le brindan apoyo y suelen darle poca estructura para comprender el mundo o las reglas sociales requeridas para vivir en él. Pueden rechazar activamente o ignorar las responsabilidades de crianza de su hijo.

Cada estilo de práctica de los padres se asocia, según hallazgos posteriores de Baumrind, con una pauta particular de características del niño. Se ha observado que los hijos de padres autoritativos son los más competentes: suelen confiar más en sí mismos, interesarse más en su rendimiento, ser socialmente más responsables, estar más satisfechos, tener mayor dominio sobre sí mismos, y ser más cooperativos con los adultos y sus compañeros que los niños de los demás grupos. Es probable que los hijos de padres

permissivos carezcan de propósitos, de agresividad, y suelen no interesarse en su desempeño; los de padres autoritarios suelen ser hoscos, insolentes, dependientes y socialmente incompetentes (sobre todo en el caso de los varones), en tanto que los de padres que rechazan e ignoran suelen ser los menos maduros de todos en las esferas cognoscitiva y social, (Schaffer, 2000). Estas diferencias son evidentes desde la niñez: aun en la adolescencia, Baumrind (1991) observó que los más competentes y autorregulados y con menor probabilidad de enfrentar problemas de farmacodependencia suelen tener padres autoritativos. Baumrind parece afirmar que las prácticas de crianza por parte de los padres son por completo responsables de dar origen a características particulares en los hijos; sin embargo, después, reconoció que la personalidad de los niños y también su sexo tienen una función ya que afectan el resultado y que desde luego no es adecuada una visión unilateral de la relación entre padres e hijos.

Ciertas características del temperamento de los niños pueden muy bien provocar estilos particulares de crianza por parte de los padres: por ejemplo, éstos, enfrentados a un niño hiperactivo, pueden verse obligados a adoptar un estilo muy controlador y autoritario sin importar cuál sea su inclinación. Así la crianza de los hijos no se trata sólo de lo que hacen los padres; también de lo que piensan del deber (Schaffer, 2000).

Respecto al grado de control, existen padres que ejercen mucho control sobre sus hijos, intentando influir sobre el comportamiento del niño para inculcar determinados estándares. Usan estrategias como la afirmación de poder, el castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales, retirada de afecto e inducción. El ejercicio del control puede manifestarse de forma consistente o inconsistente.

En cuanto a la comunicación padres-hijos, existen padres altamente comunicativos, utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño, explican las razones de las

medidas punitivas, piden opinión, animan a expresar argumentos y escuchan razones. Por el contrario, bajos niveles de comunicación caracterizan a padres que no acostumbran a consultar a los niños ni a explicar reglas de comportamiento, utilizan técnicas de distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño. Igualmente, el grado de comunicación permite establecer las diferencias entre los distintos tipos de padres ya mencionados anteriormente: inductivo, rígido, indulgente y negligente.

Referido a las exigencias de madurez, existen padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos. Son aquéllos que presionan y animan a desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional, y hacen hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Sin embargo, otros padres dejan que el desarrollo siga su curso, con ausencia de retos y de exigencias. Por consiguiente, también en esta dimensión difieren los padres.

Y por último, teniendo en cuenta la dimensión de afecto-hostilidad en la relación, existen padres afectuosos que expresan interés y afecto explícitos por el niño, por su bienestar físico y emocional; y hay padres que muestran conductas contrarias, es decir, hostiles. Por ello, de nuevo se evidencian las diferencias de los padres en esta dimensión.

A esta clasificación Baumrind (1971) formula varias hipótesis de acuerdo al estilo de crianza:

- Forma inductiva (democrático/autoritativo) de establecer y exigir las normas se relaciona directamente con las manifestaciones de afecto, e inversamente con la crítica de los padres a los hijos;

- Forma rígida (autoritaria) se relaciona directamente con la crítica; y

- Forma indulgente (permissiva) muestra poca asociación con la forma de afecto y de crítica.

Al respecto, Rohner (1975) estableció asimismo dos dimensiones de la conducta parental, la Aceptación y el Rechazo parental. De acuerdo con la teoría propuesta por Rohner, la *Aceptación-Rechazo parental* se concibe como un continuo de la conducta de los padres. En un extremo de este continuo se encuentran los padres que muestran su amor y afecto hacia los hijos, verbal o físicamente. En el otro extremo se encuentran los padres que sienten aversión (antipatía), desaprueban o se sienten agraviados por sus hijos. El rechazo parental se define conceptualmente como la ausencia o retirada significativa del calor, afecto o amor de los padres hacia sus hijos.

Maccoby y Martin (1983)

Propusieron, a partir del modelo tripartito: autoritativo-autoritario-permisivo, de Diana Baumrind (1967,1971), un modelo bidimensional en la socialización parental en el que las dimensiones, exigencia y responsividad eran teóricamente ortogonales (Darling & Steinberg, 1993:491-492; Smetana, 1995:299).

Proponen otros dos estilos, ya que el estilo permisivo puede adoptar dos formas distintas: el democrático-indulgente que es un estilo permisivo y cariñoso, y el de rechazo-abandono o indiferente, que se caracteriza por una actitud fría, distante y asociada a maltratos.

Estilo permisivo-democrático-indulgente es sobreprotector. Los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos.

Estilo indiferente o de rechazo-abandono. Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control

y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.

De la combinación de las dos dimensiones: exigencia y responsividad, resultan cuatro tipologías: padres autoritativos (alta coerción y mucho afecto); padres negligentes (baja coerción y poco afecto); padres indulgentes (baja coerción y mucho afecto); y padres autoritarios (alta coerción y poco afecto). Este modelo de cuatro tipologías o modelo cuatripartito, subraya según Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) la necesidad de considerar los efectos de la interacción de las dos dimensiones de la conducta parental cuando se analizan sus efectos en el autoconcepto y en la conducta de sus hijos.

Clasificación según Lamborn (1991)

Lamborn en su estudio sobre el impacto de los estilos parentales en el comportamiento adolescente, menciona cuatro tipos de estilos parentales interactivos y que afectan las diferentes dimensiones de la acción parental:

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 niños y animan a los niños a que hagan lo mismo. Son asertivos, pero no son intrusivos, ni restrictivos. Sus métodos disciplinarios son asertivos, en lugar de punitivos. Ellos buscan que sus niños sean asertivos, así como socialmente responsables, autorregulados y cooperativos.

Los padres *autoritarios* son exigentes y controladores pero no son responsivos o cálidos, es decir no están involucrados del todo en las necesidades de los niños. Tiene reglas claras que los niños no pueden cuestionar. Por lo general siguen una norma, y esperan que obedezcan sus órdenes sin explicación. Estos padres proporcionan las reglas claramente y estructuran ambientes normativos.

Los padres *indulgentes* (también llamados "permissivos" o "no-directivos") son responsivos y cálidos, pero exigen menos que los padres autoritarios, no son tradicionales en sus costumbres, permiten la autorregulación, pero son tranquilos y evitan la confrontación.

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 con calidez. Los padres negligentes son bajos en responsividad y demanda. En los casos extremos, este estilo podría abarcar rechazo o descuido, aunque la mayoría de los padres de este tipo cae dentro del rango normal.

Combinando estas cuatro dimensiones, se pueden distinguir cuatro tipos de padres, según las prácticas educativas utilizadas. Estas cuatro posibilidades son los estilos de educación más frecuentemente referidos en la investigación psicológica: democrático (autoritativo), autoritario (rígido), permisivo (indulgente) e indiferente (negligente). Aunque a veces no se encaje del todo en uno de los patrones, el comportamiento predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos parentales.

Clasificación según Buri (1991)

El prototipo *democrático* establece y exige las normas a través de una forma inductiva; el prototipo *autoritario* las impone de forma rígida; y el prototipo *permisivo* de forma indulgente.

Estos estilos de crianza han sido considerados por varios investigadores en el campo como fuertes indicadores y predictores del futuro comportamiento de los niños, la influencia de los estilos de crianza aunque es una tipología, varían en el grado de sensibilidad y demanda en cada padre, de ahí, el hecho que se manifiesten dimensiones que explican el involucramiento y la inversión de los padres dentro de los estilos de forma diferenciada.

Al respecto, se han relacionado dichos estilos de crianza con las estrategias disciplinarias, por ello en el siguiente apartado se hablará de las estrategias disciplinarias que los padres utilizan para llevar a cabo su rol parental y como esto puede estar relacionado al comportamiento de sus hijos.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS

La disciplina parental constituye un aspecto fundamental de las prácticas de crianza que incluye las conductas de los padres y madres dirigidas a corregir el comportamiento inadecuado del menor y a lograr su obediencia (Gámez, Calvete, Carrobles, Muñoz & Almendros, 2010).

Por disciplina familiar se entienden las estrategias y mecanismos de socialización que emplean los padres para regular la conducta e inculcar valores, actitudes y normas en los hijos. Asimismo, ante la aceptación y utilización de métodos de disciplina positiva y punitiva (castigos) por los padres abusivos, los potencialmente abusivos y los no abusivos, se comprueba que los padres no abusivos evalúan como más significativamente aceptable el refuerzo positivo sobre el punitivo. Los padres abusivos, en cambio, ven los refuerzos negativos o castigos como más aceptables (Kelley, Grace & Elliott, 1990).

Al respecto Brazelton y Sparrow, (2008), señalan que las estrategias disciplinarias deben cumplir varios objetivos. Primero, poner fin a la conducta inadecuada del niño. Segundo, permitirle al pequeño recuperar el control de sus emociones y calmarse antes de pasar a la siguiente etapa. Tercero, darle al niño la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha hecho y de entender las consecuencias, incluyendo los efectos de estas sobre otras personas. Cuarto, favorecer la solución de los problemas, y a veces la negociación, mientras el niño se esfuerza por enmendar sus acciones. Por último, lograr que el niño se disculpe y lleve a cabo las consecuencias contingentes a la situación.

Al respecto existe una gran cantidad de investigaciones, que coinciden en considerar el control de la conducta mediante la acción disciplinaria como una de las formas de acción psicopedagógica de la familia en el desarrollo personal y social de los hijos.

Así, Allinsmith (1960) distingue dos tipos de disciplinas familiares: la corporal y la psicológica.

Sears, Maccoby y Levin (1963) distinguen entre disciplina basada en la negación de objetos tangibles y disciplina basada en la negación de afectos.

Becker (1964) distingue entre métodos disciplinarios y métodos autoritarios, al tener en cuenta disciplina y afecto como las dos variables que distinguen a unos padres de otros. Los métodos disciplinarios son aquellos que tienen el amor hacia el niño como instrumento principal para modelar la conducta y se relacionan con reacciones internas contra la agresión. En cambio, los métodos autoritarios se relacionan con reacciones externas contra la agresión y con comportamientos agresivos no cooperadores.

Al respecto define cariño frente a hostilidad con variables tales como afecto, comprensión, uso de explicaciones y respuesta positiva a la independencia. En el extremo opuesto, se situaría la hostilidad como variable contraria al cariño. Relaciona la presencia del cariño con lo que él llama técnicas amorosas de disciplina y de hostilidad con las técnicas de poderío. Igualmente definió tolerancia como concepto opuesto al de severidad. Aluden ambas actitudes al nivel de permisividad o rigor de los padres en el control de la conducta de los hijos.

Aronfreed (1976) diferencia entre técnicas de sensibilización basadas en la aplicación directa de castigos y técnicas de inducción basadas en la explicación de las posibles consecuencias que puede tener para los demás la conducta realizada por el niño.

Hoffman (1976) confirma, que la casi totalidad de los procedimientos de disciplina empleados por los padres contiene elementos de afirmación del poder, negación de afecto e inducción; y que, a su vez, tiene efectos distintos sobre los niños. Estos tres elementos definen los tres tipos diferentes de control disciplinario:

La *afirmación de poder* consiste en el uso de la fuerza física, en la eliminación de privilegios, y/o en las amenazas de hacerlo. Comprende el componente de activación motivadora. Es decir, en la disciplina del poder de la fuerza, la cual reside en el poder desbordante de los padres y, sea cual fuere la acción específica, las técnicas de poder de la fuerza se basan primordialmente en el miedo al castigo.

La *retirada de afecto* es una forma de controlar la conducta infantil basada en que los padres expresan su desacuerdo con la conducta del niño mediante el rechazo, la negación a escucharle, el aislamiento o las amenazas de abandono. Aquí, el poder de la disciplina reside en el miedo a perder el apoyo afectivo, emocional y la aprobación de los padres. Por ello, al igual que en la afirmación de poder, también la retirada de amor comprende el componente de activación motivadora. La inducción, en cambio, consiste en explicar al niño las razones por las que los padres consideran que su conducta no es deseable, al tiempo que se le pide que no la realice.

En la *disciplina inductiva*, el poder de la disciplina reside en las llamadas del niño a la razón, al orgullo o al deseo de ser adulto y a la preocupación del niño por los demás. Esta forma de resolver los encuentros disciplinarios con los hijos resalta las consecuencias negativas y dolorosas de las acciones del niño sobre otras personas. Se pretende que el niño se coloque en el punto de vista de la víctima, se favorece la aparición de la empatía y de los sentimientos de culpa, se sugiere al niño que busque formas para reparar el mal causado. La inducción puede influir en el niño disminuyendo la oposición entre los deseos y las exigencias paternas y favoreciendo un sufrimiento empático y su posterior transformación en sentimiento de culpabilidad.

Socolar (1997), señala que la investigación sobre disciplina debe incluir tipos y modos de administración. Los tipos de disciplina los clasifica en: comunicación verbal,

castigo corporal, recompensa/retirada de recompensa o privilegios, cambio del ambiente para imposibilitar la “mala” conducta, monitores parentales, modelo de conductas deseables, el hecho de ignorar al transgresor y aprendizaje de las consecuencias naturales: dejar que éstas enseñen a los niños. Estos tipos representan posturas diferentes y divergentes de concebir la educación y cómo se aprende. En algunas se considera al sujeto dialógico capaz de construir un entendimiento con base en la retroalimentación verbal o el aprendizaje por observación y análisis de su realidad, pero otras posicionan al sujeto en una postura pasivo-receptiva que subordina el aprendizaje a condiciones externas al sujeto.

Los modos de administración, combinados con los tipos, permiten comprender las conductas de los implicados y los sistemas normativos en el contexto. Para Socolar (1997), los modos de administración son: severidad y cantidad; comportamiento/tono utilizado por los padres, y persistencia o seguimiento. Esta clasificación permite conocer que es la disciplina y cómo se usa. Al evaluar los estilos disciplinarios, se debe observar con qué severidad están actuando los padres, qué tono y actitud asumen al respecto y qué tan persistentes son en hacer cumplir lo que se quiere.

Al respecto, en un estudio citado en Adroher y Vidal (2009), realizado en población infantil española se encontró que en relación a las estrategias disciplinarias de los padres las estrategias utilizadas son el uso la regañina, los insultos y el pegar. Así pues, el hecho de que tanto la madre como el padre tengan una implicación laboral no influye en las estrategias disciplinarias que utilizan, no son más permisivos y riñen menos por el hecho de no dedicar más tiempo a sus hijos como se señala en ocasiones, y no se da con más frecuencia el uso de estrategias punitivas verbales o físicas. Se dan diferencias por edades y por sexo. La regañina es la táctica de corrección más utilizada, aunque con muchísima mayor frecuencia en secundaria que en primaria. Alrededor del 90% de los padres en

secundaria regañan con frecuencia a sus hijos frente al 25% en primaria. Pautas menos frecuentes como el insulto o pegar también tienen presencia diferencial dependiendo de la edad. Con respecto al sexo en la etapa infantil, los niños son más corregidos en todas las formas examinadas que las niñas. Sin embargo, a partir de la adolescencia a las niñas se les regaña más que a los niños, aunque se les pega menos. En la etapa infantil las niñas perciben, en mayor medida que los niños, que está justificado el comportamiento de sus padres cuando les castigan, mientras que en la pre adolescencia lo cuestionan más que los niños.

Sin embargo, derivado de las concepciones sobre disciplina, se han implementado estrategias y métodos para operarla. Una forma persistente es el uso del castigo físico, al cual se le atribuyen creencias erróneas sobre su efectividad porque se considera que funciona y evita futuras repeticiones de la transgresión (Sauceda, Olivo, Gutiérrez & Maldonado-Durán, 2006; Straus, 1994).

Así, como lo señalan Mueller y Silverman (1989) los maltratados físicamente tienden a mostrar elevados niveles de agresión física y verbal en sus interacciones e, incluso, a responder con ira y agresión tanto a los compañeros que se les acercan amigablemente, como a los que dan muestras de estar pasándolo mal. Además los resultados descritos señalan, la existencia de un alto grado de retraimiento y evitación de las relaciones interpersonales por parte de los maltratados. El maltrato infantil puede considerarse en términos del grado en que un padre utiliza estrategias de control negativas e inapropiadas con sus hijos. En ese sentido, algunas formas de maltrato infantil pueden entenderse como el extremo al que un padre puede llegar en la disciplina que emplea con sus hijos. Considerar el maltrato infantil en el contexto de las prácticas parentales de disciplina no significa negar o disminuir la seriedad de sus consecuencias en el niño, sino,

más bien, es intentar dirigir la atención hacia aquellos aspectos de los malos tratos que parecen prácticas parentales «habituales», excepto en términos del grado de severidad que alcanzan (Gracia, 2002).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2007) realizó una investigación en 29 países, reportando que 86% de niños y niñas de entre 2 a 14 años han sido sometidos a usos de disciplina violenta en su hogar, lo cual sucede en todos los estratos socioeconómicos.

Por otra parte, la OMS (2004), describe que la disciplina en los niños implica impartirles formación y ayudarlos a desarrollar un criterio, la conciencia de unos límites, el autocontrol, la autosuficiencia y una conducta social positiva.

Frecuentemente, la disciplina es confundida con el castigo, particularmente entre los cuidadores que se valen del castigo corporal para corregir y modificar el comportamiento del niño. Hay varias diferencias entre uno y otro concepto. Las estrategias de disciplina positiva reconocen el valor personal de cada niño. Su finalidad es reforzar su fe en sí mismo y su capacidad para comportarse adecuadamente y para entablar relaciones positivas.

Así, el castigo físico o emocional refleja frecuentemente la ira o la desesperación del cuidador, y no una estrategia para dar a entender al niño lo que se espera de él. Tales castigos implican un control externo y una relación de poder y de dominación.

Al respecto, la OMS (1999, 2002), define el maltrato infantil como cualquier tipo de maltrato físico y/o emocional, abuso sexual, desatención o trato desconsiderado, o explotación comercial o de otra índole que ocasione un daño real o potencial a la salud, supervivencia, desarrollo o dignidad del niño en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. Así, el castigo corporal conlleva el uso de la fuerza

física y ha sido habitual en muchas sociedades en tiempos pretéritos, y adopta formas diferentes en función de la cultura y de la religión. Sin embargo, las investigaciones han demostrado que no es un medio eficaz para conseguir el cambio de comportamiento deseado de modo duradero. Las consecuencias comportamentales y emocionales del castigo corporal varían en función de la frecuencia y severidad del castigo infligido, así como de la edad, el estado de desarrollo, la vulnerabilidad y la resiliencia del niño. El castigo corporal puede llegar a destruir una relación. Es humillante para el niño, y puede ocasionarle lesiones físicas y graves trastornos de desarrollo.

Todos los niños necesitan disciplina, y lo ideal sería ayudar al niño a disciplinarse a sí mismo. Habría que fomentar modalidades de disciplina que no estén basadas en el castigo corporal. Por ejemplo, la desviación o la reorientación, el establecimiento de un período de “enfriamiento”, el establecimiento de normas y límites apropiados a la edad y fase de desarrollo del niño, la resolución de problemas, o la retirada de privilegios.

Es así, que el uso de castigo corporal modifica las conductas, incrementando las antisociales o disruptivas (Gershoff, 2002; Saucedá et al. 2006), lo que sugiere que no surte el efecto deseado o produce beneficios inmediatos no consistentes y crea escenarios de transgresión similares a los que sanciona. Por otro lado. Resultados similares encuentran Mulvaney y Mebert (2007) quienes, además, indican que no pueden establecer relaciones causales únicas y directas entre el castigo corporal y el desajuste o inadaptación infantil, puesto que hay más variables relacionadas con los problemas de conducta que deben investigarse y delimitarse.

Así, la enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que ocurre en un clima frío, rígido, destructivo o que ignore al niño.

Al respecto, las investigaciones aluden también a las propias características de los padres como una pieza importante en los procesos de interacción familiar que fomentan los problemas de conducta. Estas características personales contribuyen al sostenimiento de unas prácticas parentales disfuncionales y de un clima familiar deteriorado (Romero, Robles & Lorenzo, 2006). Así, el estrés, las atribuciones, el modo de resolver el conflicto, el estilo de comunicación y las emociones negativas, minan, en muchas ocasiones, la habilidad de los padres para llevar a cabo unas prácticas parentales efectivas.

Por ello, en el siguiente apartado se hablará del estrés tomando como referencia el papel que juega en la vida actual familiar y la influencia en el modo de guiar las estrategias disciplinarias en base al adecuado o inadecuado cuidado de los hijos.

Estrategias Disciplinarias y Estrés

Los acontecimientos estresantes a menudo inducen a deterioros en el funcionamiento familiar, principalmente porque este tipo de sucesos afecta al estado de ánimo de los padres acrecentando las emociones negativas, especialmente la irritabilidad y la depresión (Snyder & Huntley, 1990), desembocando, a menudo, en un incremento del conflicto marital y en prácticas parentales más disfuncionales (Morawska & Sanders, 2007).

Por ello es importante mencionar que, frecuentemente, la fuente de estrés no proviene de factores “externos”, como la situación socioeconómica vivida o el suceso de un acontecimiento vital estresante, sino que existen diferentes características del niño, como el temperamento difícil (Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998), la impulsividad e inatención (Moffitt & Caspi, 2001) y las rabietas (Stoolmiller, 2001), que inducen a niveles elevados de estrés parental. Este estrés habitualmente procede de la propia percepción de los padres

de sentirse desprovistos de las habilidades necesarias para manejar adecuadamente a sus hijos, que ven como disruptivos y difíciles de tratar (Calzada, Eyberg, Rich & Querido, 2004). Esta percepción influye considerablemente en el estilo atribucional de los padres, condicionando su habilidad para poder desenvolver prácticas efectivas de disciplina.

Desde este ámbito de estudios también se sugiere que las madres de los niños con problemas de conducta, además de ser más negativas en la interacción con sus hijos poseen esquemas interpersonales más negativos, caracterizados por una desconfianza ante la conducta del hijo, una anticipación de las respuestas hostiles y valoran el comportamiento del niño como “menos deseable” (Potier & Day, 2007).

Las atribuciones y emociones negativas desencadenadas en los padres, propician la aparición de una irritabilidad frecuente (ej. comentarios críticos acerca del niño, enfado, riñas frecuentes), e infructuosidad en la ejecución de las prácticas parentales (ej. inconsistencia y falta de contingencia). Estos hallazgos coinciden con otros estudios llevados a cabo en este contexto (Barkley, 1988; Dumas, LaFreniere & Serketich, 1995), que revelan que las conductas disruptivas, agresivas y desafiantes frecuentes evocan irritabilidad en los padres y menoscaban el empleo de estrategias efectivas de disciplina.

Al respecto, el estrés ha sido implicado en el maltrato infantil (Straus, 1980). Existe evidencia que sugiere que los padres abusadores no necesariamente tienen más eventos estresantes que los padres no abusadores, sino que perciben estos eventos como más estresantes (Rosenberg & Repucci, 1983).

Asimismo, algunos autores sugieren que los padres que atribuyen las causas de los problemas de conducta a rasgos intrínsecos de sus hijos están poco dispuestos a cambiar sus prácticas de disciplina (Miller & Prinz, 2003).

En definitiva, como se ha visto, las estrategias disciplinarias forman parte del conjunto, que relacionadas con las prácticas y estilos parentales, nos dan un panorama más amplio de la dinámica padre(s) e hijo(s) y de su influencia en la frecuencia de los problemas de conducta infantil. Por ello, es de gran importancia analizar el papel que juega cada factor dentro de esta dinámica, con la finalidad de encontrar respuestas y soluciones más óptimas a las preguntas que esta investigación nos compete: ¿cuál es el papel mediador que juegan el estrés parental y las estrategias disciplinarias en relación a los estilos de crianza y la frecuencia de los problemas de conducta infantil?, lo cual analizaremos a detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

VARIABLES MEDIADORAS

Kazdin (2007) introduce y describe el término “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.

Inicialmente, es preciso mencionar que existe mediación cuando una variable independiente influye indirectamente sobre una variable dependiente a través de una tercera variable, llamada mediador (Baron & Kenny, 1986). Las variables mediadoras son, en gran medida, las responsables de que los cuidadores, a pesar de encontrarse unos y otros en situaciones parecidas, se vean afectados de manera diferente ante situaciones estresantes aparentemente similares. Así, existe un elevado consenso a la hora de considerar que la manera en la que los estresores afectan la salud física y psíquica de los cuidadores dependerá en gran medida de los factores protectores personales y sociales con que cuentan los cuidadores (Aneshensel, Pearlin, Mulan, Zarit & Whitlach, 1995). Las variables mediadoras son especialmente importantes en el contexto de investigación e intervención debido a que las variables identificadas como tal son candidatas ideales a ser objetivos de las intervenciones, asumiendo que los factores identificados son susceptibles al cambio (Gitlin, Corcoran, Martindale-Adams, Malone, Stevens & Winter, 2000).

Al respecto Kazdin (2007), señala que 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 intervención psicoterapéutica y el mediador hipotético de cambio. Así mismo debe haber una gran asociación entre el mediador propuesto y el cambio terapéutico.

Especificidad. El segundo criterio referente a la demostración es 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 un resultado a través de estudios, ejemplos y condiciones; esto es, consistencia en las relaciones, contribuyen a la inferencia de mediadores.

Línea del tiempo. Esta podría establecer la inferencia de una relación causal o mediador de cambio, las causas y mediadores podrían preceder temporalmente los efectos y respuestas.

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.

Plausible o coherente. 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.

Al respecto, Trianes (2003), define una variable mediadora como aquella que intenta explicar cómo o por qué una variable predictora (situación potencialmente estresante) afecta una variable resultado (respuesta del niño/adulto).

Así a partir de esta concepción, describe las variables que median la experiencia del estrés y pueden ser de diversa naturaleza, en primer lugar, variables moduladoras (como temperamento, género, edad o desarrollo, que influyen en la calidad e intensidad de la vivencia que hace un niño/adulto ante un estresor), variables amortiguadoras o protectoras (condiciones personales y ambientales que disminuyen el impacto del estímulo estresante y por tanto, la intensidad de la respuesta de estrés), factores de riesgo (condiciones personales y ambientales que predisponen a padecer estrés con mayor facilidad e intensidad) y por último, factores de afrontamiento (condiciones personales y ambientales que ayudan a manejar y superar el estrés).

Por ejemplo, Forgatch, Patterson y Ray (1996) hallaron en su estudio que la conducta coercitiva y agresiva del hijo afectaba de modo negativo a los padres provocando altos niveles de enfado e ira, derivando, a su vez, en que éstos evitasen las interacciones con el niño a causa del estrés vivido durante las mismas. Según estos autores, el impacto de estas emociones negativas sobre las habilidades parentales de disciplina y supervisión, actuaría, a su vez, como factor sustentador de las dificultades de conducta.

Epidemiología de la prevalencia de los problemas de conducta infantil en México

Las dificultades o problemas de conducta presentes durante la infancia, ya sea por su origen o sostenimiento son el tema central de esta investigación, tan solo en la República Mexicana, a través de diversos estudios epidemiológicos, se ha tratado de dimensionar la magnitud de los trastornos mentales y del comportamiento que permiten conocer con

relativa certeza las características del problema. Dentro de las encuestas nacionales de salud mental se encuentran la que aplicaron conjuntamente la Secretaría de Educación Pública, el Sistema de Vigilancia Epidemiológica (SISVEA) y el Sistema de Reporte de Información en Drogas (SRID).

Dichos estudios reportan alrededor de 15% de prevalencia de trastornos psiquiátricos en niños, esto indica que cinco millones de niños y niñas sufren algún problema de salud mental; de este total, la mitad de la población infantil requiere de una atención especializada e integral.

Así, los datos epidemiológicos reportados en México son similares a los presentados en el ámbito mundial en cuanto a la prevalencia de los trastornos en el desarrollo infantil y en la adolescencia. Los datos reportados por el Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro” indican que la prevalencia de los trastornos mentales se ha modificado a lo largo de la última década. Encontrándose, que el trastorno depresivo ha aumentado y ascendió a segundo lugar, mientras que el trastorno psicótico agudo y transitorio disminuyó, colocándose en tercer lugar. El retraso mental, la epilepsia y los trastornos de conducta se mantienen, en promedio, con la misma prevalencia (OMS, 2004).

Al respecto, Medina et al. (2003), analizaron la prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios, resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México (ENEP), cuya población blanco fue población no-institucionalizada, con hogar fijo, de 18 a 65 años de edad. Donde se encontró que el 28.6% de la población presentó algunos de los 23 trastornos de la CIE alguna vez en su vida, el 13.9% lo reportó en los últimos 12 meses y el 5.8% en los últimos 30 días. Por tipo de trastornos, los más frecuentes fueron los de ansiedad (14.3% alguna vez en la vida), seguidos por los trastornos de uso de sustancias (9.2%) y los trastornos afectivos (9.1%). Los hombres presentan

prevalencias más altas de cualquier trastorno en comparación con las mujeres (30.4% y 27.1%, alguna vez en la vida, respectivamente). Sin embargo, las mujeres presentan prevalencias globales más elevadas para cualquier trastorno en los últimos 12 meses (14.8% y 12.9%). Al analizar los trastornos individuales, las fobias específicas fueron las más comunes (7.1% alguna vez en la vida), seguidas por los trastornos de conducta (6.1%), la dependencia al alcohol (5.9%), la fobia social (4.7%) y el episodio depresivo mayor (3.3%). Los tres principales trastornos para las mujeres fueron las fobias (específicas y sociales), seguidas del episodio depresivo mayor. Para los hombres, la dependencia al alcohol, los trastornos de conducta y el abuso de alcohol (sin dependencia).

La ansiedad de separación (mediana de inicio de 5 años) y el trastorno de atención (6 años) son los dos padecimientos más tempranos. La fobia específica (7 años), seguida por el trastorno oposicionista (8 años), aparecen después. Para los trastornos de la vida adulta, los trastornos de ansiedad se reportaron con edades de inicio más tempranas, seguidos por los trastornos afectivos y por los trastornos por uso de sustancias. Solamente uno de cada 10 sujetos con un trastorno mental recibieron atención, sólo uno de cada cinco con dos o más trastornos recibieron atención, y sólo uno de cada 10 con tres o más trastornos obtuvieron atención.

Barrera, Bautista y Trujillo (2012), realizaron otro estudio donde se consideraron variables como sexo, edad, educación, ocupación, así como su correlación con la prevalencia de trastornos mentales. La muestra estuvo compuesta por 662 casos: 360 mujeres y 302 hombres, atendidos por un centro de educación y desarrollo humano. La población fue dividida en tres grupos: 30.2% niños, 25.5% adolescentes y 44.3% adultos. Los resultados mostraron que los cuatro problemas psicológicos más frecuentes reportados por el motivo de consulta fueron, en los niños, los de conducta, los académicos, TDAH y

ansiedad. En los adolescentes, los problemas académicos, de conducta, familiares y abuso sexual. En los adultos, los problemas familiares y de pareja, depresión y problemas emocionales no especificados.

Por tanto, como se observa, para explicar y atender este problema se han investigado las variables asociadas, teniendo como resultado una fuerte relación entre los estilos de crianza de los padres y los problemas de conducta infantil, sin embargo, falta ahondar en el papel mediador de las variables: estrés parental y estrategias disciplinarias que permean el problema. Por ello en esta investigación se pretende realizar un estudio que permita observar el papel que juegan dos variables mediadoras: el estrés parental y las estrategias disciplinarias. Por consiguiente el objetivo del estudio, es determinar si el estrés parental y las estrategias disciplinarias participan como mediadores entre los estilos de crianza y la frecuencia de los problemas de conducta.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

Participantes

Participaron una muestra de 200 cuidadores principales (madres, padres) de niños referidos por problemas de comportamiento (ej. gritar, pelear, desobedecer, hacer berrinches).

Se atendieron un total de nueve escuelas públicas de nivel primaria (desde 1 ° a 6 ° grado), ubicadas en la Ciudad de México, en zona de la Delegación Tlalpan. La edad media de las madres fue de 34 años (DE=6.21). En cuanto al nivel educativo, 13% de la muestra tenía educación primaria, 40% secundaria, 14% preparatoria, y el 33% restante refirió otras (ej. carrera técnica, universidad). En cuanto a la ocupación, 60% se dedicaba al hogar y el 40% tenía otras ocupaciones (ej. profesionistas, trabajadoras de apoyo en actividades administrativas, comerciantes, servicios domésticos). En cuanto al estado civil, 52% eran casadas y el 48% refirió otra categoría (ej. solteras, divorciadas, separadas, vivían en unión libre).

Mientras que la edad media del padre fue de 36 años (DE=6.81). En cuanto al nivel educativo, 32% de la muestra tenía secundaria y el 68% restante refirió otras (ej. primaria, preparatoria, carrera técnica, universidad, sin instrucción). En cuanto a la ocupación, 19.5% eran conductores y ayudantes de conductores de maquinaria móvil y medios de transporte, y el 80.5% restantes refirió otras ocupaciones (ej. profesionistas, técnicos, trabajadores de la educación, comerciantes, jefes de departamento, coordinadores y supervisores en actividades administrativas y de servicios). En cuanto al estado civil, 54% casados y 46% refirió otras (ej. solteros, divorciados).

De los datos proporcionados por los cuidadores, el 70% fueron niños y el 30% niñas, cuyo promedio de edad fue 8(DE=2.02). En cuanto al grado escolar, 24% fueron de segundo grado, seguido por 17% de primer grado, y el resto 59% de tercero, cuarto, quinto y sexto grado. En cuanto al número de hermanos, 38% refirió tener un hermano, 37% dos hermanos, y el 25% restantes entre tres, cuatro, cinco y seis hermanos. En cuanto al lugar que ocupa entre sus hermanos, 40% fueron el primer lugar, 35% el segundo, y el 25% restantes se ubicaron entre el tercero, cuarto, quinto y el sexto lugar. De la muestra general que participó, 87% fueron madres, 13% padres.

Escenario

Un salón de clases de 4X4 con adecuada iluminación y ventilación, con pupitres individuales. Donde se les aplicaron los instrumentos y se impartió el taller.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

Cuestionario sociodemográfico. Este cuestionario recaba datos de la madre y del padre como edad, ocupación, estado civil y escolaridad. Datos del niño como edad, sexo, escolaridad y número de hermanos, lugar entre hermanos, etc.

Inventario de comportamiento infantil (Eyberg & Ross, 1978). Es un cuestionario auto-aplicable de lápiz papel, de 20 minutos de aplicación, que consta de 36 reactivos que evalúan la conducta del niño en los últimos tres meses desde dos perspectivas: 1) a través de su frecuencia por medio de una escala Likert que puntúa de 1(nunca) a 3 (siempre), y 2) si ésta es considerada como problema, se emplea una respuesta binaria (sí o no). Los ítems traducidos al español así como los factores se tomaron de la versión española donde

obtuvieron una correlación test-retes de 0.89, un alfa de Cronbach de 0.87. Para este estudio se utilizó 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 de Si-No y una confiabilidad global (Vite, Negrete & Miranda, 2011).

Escala para evaluar estilos educativos parentales (estilos de crianza), de Fuentes, Motrico y Bersabé (1999). Son dos escalas que evalúan los estilos educativos parentales, la primera es *Escala de Afecto (EA)*, es un cuestionario auto-aplicable de lápiz papel, que consta de 20 reactivos con una escala tipo Likert con cinco grados de frecuencia desde 1(nunca) hasta 5(siempre), la cual a su vez se compone de dos factores: 1) afecto-comunicación y 2) crítica-rechazo de los padres hacia sus hijos. Cada uno de los factores consta de 10 ítems. La puntuación total de cada factor está comprendida entre 10 y 50; y la segunda es la *Escala de Normas y Exigencias (ENE)*, es un cuestionario auto-aplicable de lápiz papel, que consta de 28 reactivos con una escala tipo Likert con cinco grados de frecuencia desde 1(nunca) hasta 5(siempre), la cual se compone de tres factores correspondientes a los prototipos de autoridad parental descritos por Baumrind (1971): 1) forma inductiva, 2) forma rígida y 3) forma indulgente que tienen los padres de establecer y exigir el cumplimiento de las normas. Los dos primeros factores tienen 10 ítems, y el tercero se compone de 8. La puntuación total de los dos primeros factores está comprendida entre 10 y 50, únicamente la puntuación del tercer factor varía entre 8 y 40. Los coeficientes de fiabilidad indicaron una adecuada consistencia interna ($\alpha = 0,78$ en afecto-comunicación; $\alpha = 0,66$ en crítica-rechazo; $\alpha = 0,68$ en forma inductiva; $\alpha = 0,68$ en forma rígida; y $\alpha = 0,60$ en forma indulgente).

Índice de Estrés Parental (Parenting Stress Index-Short Form), de Abidin (1995). Es un cuestionario o medida de autoinforme constituido por 36 afirmaciones, en su versión

abreviada, a la que los padres deben responder en una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1(muy de acuerdo) hasta 5(muy en desacuerdo). Pretende evaluar el estrés que se experimenta en el ejercicio de la paternidad/maternidad, asumiendo que éste puede producirse por las características de los padres, por ciertos rasgos conductuales del niño y/o por variables situacionales que se relacionan directamente con el rol parental. Consta de tres subescalas de 12 ítems cada una. La subescala de Malestar Paterno (ítems del 1 al 12) determina el malestar que experimentan los progenitores al ejercer el papel de padres, provocado por factores personales que están directamente relacionados con el ejercicio de las funciones derivadas de este papel (sentido de competencia, tensiones asociadas con las restricciones impuestas a otras funciones que desarrollamos en la vida, conflictos con el otro padre del niño, falta de apoyo social, depresión, etc.). La subescala de Interacción Disfuncional Padres-Hijo (ítems del 13 al 24) se centra en la percepción que los padres tienen del grado en que su hijo satisface o no las expectativas que tenían sobre él o ella y del grado de reforzamiento que su hijo les proporciona. La tercera se denomina Niño Difícil (ítems del 25 al 36), es una valoración de cómo perciben los progenitores la facilidad o dificultad de controlar a sus hijos en función de los rasgos conductuales que poseen. Pero también se incluyen una serie de patrones o pautas aprendidas de conducta desafiante y de desobediencia. Las puntuaciones altas en esta variable sugieren que los niños pueden estar sufriendo problemas importantes en los procesos y mecanismos de autorregulación. Los coeficientes de consistencia interna fueron 0,87 (Malestar Paterno), 0,80 (Interacción Disfuncional Padres-Hijo) y 0,85 (Niño Difícil). La validación del instrumento se basó en una muestra de madres, en su mayor parte de raza blanca, casadas, y que tenían hijos menores de 4 años sin ningún tipo de problemas. La correlación entre las

puntuaciones totales de las formas completa y abreviada del PSI fue elevada (0,94) en estas muestras.

Escala para la Evaluación de Estrategias Disciplinarias, de Pérez (2006). Es una escala que nos arroja información sobre las estrategias disciplinarias que la madre y/o padre utilizan con el niño, de modo que puede detectarse si hay indicios de maltrato físico o emocional de la madre y/o padre hacia el niño y en qué medida están presentes. Consta de 107 reactivos que describe comportamientos que la madre y/o padre utilizan al interactuar con el niño, de los cuales 80 evalúan el maltrato físico y 27 el maltrato emocional. Todos los reactivos son evaluados con cuatro opciones de respuesta (siempre, casi siempre, a veces, nunca), y tienen un puntaje que abarca de 1 a 4. El instrumento posee un índice de consistencia interna .90 para la escala en general, .81 para la sección de maltrato físico y de .78 para la subescala de maltrato emocional.

Materiales

Cuadernillos (instrumentos), lápices del 2 ½, goma, plumas de tinta negra y manual del taller para cuidadores principales (madre y padre).

Variables

Variable Independiente. *Problemas de conducta*: Patrón de comportamiento que por su frecuencia, intensidad, gravedad y duración afecta al individuo, a su ambiente familiar y social (First, Frances & Pincus, 2008).

Variable Dependiente. *Estilos de crianza*: Actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus hijos, por ejemplo, creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo (Solís & Díaz, 2007).

VARIABLES MEDIADORAS. *Estrés parental:* La reacción psicológica aversiva a las demandas de ser padre o madre, experimentado con sentimientos negativos hacia sí mismo y hacia el hijo o hijos; dichos sentimientos se han atribuido a las demandas de la parentalidad (Deater, 1998).

Estrategias Disciplinarias. Conductas de los padres y madres dirigidas a corregir el comportamiento inadecuado del menor y a lograr su obediencia (Gámez et al. 2010).

Tipo de estudio

Se realizó un estudio no experimental de tipo transversal-correlacional. Es no experimental porque no se manipularon variables, ni se seleccionó aleatoriamente la muestra. Es de corte transversal porque se recolectaron los datos en un solo momento en un tiempo único.

Procedimiento

En primer lugar, se estableció contacto con personal encargado de las escuelas primarias públicas en la zona de la Delegación Tlalpan, en la Ciudad de México. Los cuales refirieron a nueve diferentes instituciones en donde se contactó a directivos, docentes y personal del área de educación USAER con la finalidad de identificar a niños con problemas de conducta (ej. gritar, pelear, desobedecer, hacer berrinches, etc.), así ya identificados se les entregó una invitación personal para participar en el taller dirigido a los cuidadores de los niños con la finalidad de informar y formar a los mismos de conocimientos teóricos y prácticos en el ámbito del manejo conductual durante la infancia.

En la primera sesión se realizó una presentación con los padres de familia, se explicó de manera muy concreta las características, horarios, duración y objetivos del taller,

una vez que se resolvieron las dudas correspondientes se inició la aplicación de los instrumentos en el siguiente orden: 1) Cuestionario sociodemográfico, 2) Inventario de comportamiento infantil (Eyberg & Ross, 1978), 3) Escala para evaluar estilos educativos parentales (Estilos de crianza) (Fuentes, Motrico & Bersabé, 1999), 4) Escala para la evaluación de estrategias disciplinarias (Pérez, 2006) y 5) Índice de estrés parental (Abidin, 1995), la aplicación se realizó de forma masiva, se explicaron y ejemplificaron cada uno de los instrumentos y se resolvieron las dudas correspondientes. La aplicación tuvo una duración aproximada de 60 a 120 minutos, sin embargo, en el transcurso de este tiempo se dio apoyo de manera individualizada a los participantes contestando y explicando cada cuestionamiento. Posteriormente, en las sesiones subsecuentes se impartió el taller titulado: “prácticas de crianza positivas para el manejo de conducta infantil”, el cual tuvo una duración aproximada de cuatro a cinco sesiones con una duración aproximada de 60 minutos por cada sesión, al finalizar la última sesión, se les proporcionó un diploma de participación y se agradeció su participación.

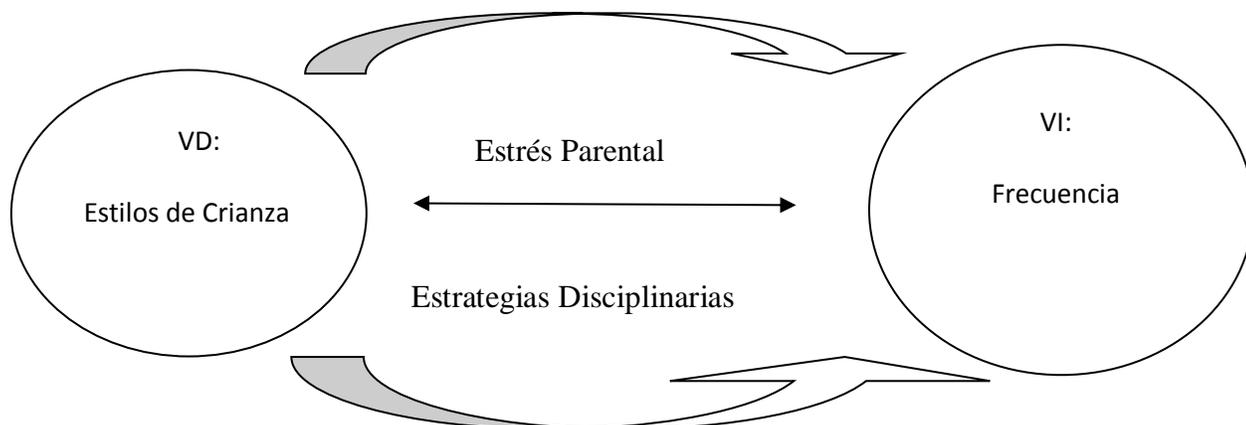
CAPÍTULO VII

RESULTADOS

Análisis estadísticos

Para el análisis, se calcularon los estadísticos básicos y se realizó una prueba de correlación Producto-momento de Pearson para conocer la relación entre estilos de crianza y frecuencia de problemas de conducta; estilos de crianza y estrés parental; estilos de crianza y estrategias disciplinarias; estrés parental y la frecuencia de problemas de conducta; estrés parental y estilos de crianza; estrés parental y estrategias disciplinarias; estrategias disciplinarias y la frecuencia de problemas de conducta; estrategias disciplinarias y estilos de crianza; estrategias disciplinarias y estrés parental. También se calcularon las correlaciones por factor de cada uno de los instrumentos: estilos de crianza, la frecuencia de problemas de conducta, estrés parental y estrategias disciplinarias. Asimismo, se realizó un análisis de regresión múltiple para conocer la influencia de cada variable sobre la frecuencia de problemas de conducta. Tomando como primer paso la frecuencia de problemas de conducta y los factores de estilos de crianza obteniendo los coeficientes de regresión estadísticamente significativos. Como siguiente paso, se analizó la frecuencia de problemas de conducta y los factores de estrés parental. A continuación, se analizó la frecuencia de problemas de conducta y los factores de estrategias disciplinarias.

El modelo que se utilizó fue el siguiente:



El análisis de resultados que se presenta a continuación se llevó a cabo a través del paquete estadístico STATISTICA.

Los resultados obtenidos se exponen de la siguiente manera: 1) análisis descriptivos generales y correlaciones entre las variables de cada instrumento, 2) modelo de regresión entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta durante la infancia, 3) modelo de regresión entre los estilos de crianza y el estrés parental y la frecuencia de problemas de conducta durante la infancia y 4) valores de la varianza explicada en la covariación entre el estrés parental, los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta.

Análisis descriptivos

La relación entre los estilos de crianza, los estilos disciplinarios, el estrés parental y la frecuencia de los problemas en el comportamiento infantil se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis descriptivos generales y correlaciones entre las variables Escala para evaluar estilos educativos parentales, Escala para la evaluación de Estrategias Disciplinarias, Índice de Estrés Parental y Frecuencia de problemas de comportamiento infantil.

INSTRUMENTOS	Media	DE	Correlación con frecuencia
Inventario de comportamiento infantil			
Problema	30.48	5.65	.547**
Frecuencia	66.76	9.54	
Escala de estilos educativos parentales			
Afecto-Comunicación	40.58	6.63	.260**
Crítica-Rechazo	18.88	4.98	.404**
Forma Inductiva	39.48	6.28	.135*
Forma Rígida	27.20	6.37	.204*
Forma Indulgente	15.70	4.06	.289**
Escala de evaluación de estrategias disciplinarios			
Maltrato Físico	30.61	7.02	.372**
Maltrato Emocional	133.8	25.35	.362**
Índice de estrés parental			
Malestar Paterno	43.30	9.28	-.197**
Interacción Disfuncional	44.83	9.92	-.319**
Niño Díficil	41.33	9.43	-.387**

*p<.05;**p<.00

Como puede observarse, todas las correlaciones son estadísticamente significativas. En el instrumento Escala para Evaluar estilos educativos parentales (Estilos de Crianza), los factores que más frecuentemente se asocian con los problemas de comportamiento infantil fueron, a saber: Crítica-Rechazo, Forma Indulgente y Afecto-Comunicación, y los que menos se asocian fueron los correspondientes a la Forma Inductiva y Rígida de los padres. En la Escala para Evaluar las Estrategias Disciplinarias, ambos factores, a saber: Maltrato físico y Maltrato emocional mostraron muy baja asociación con la frecuencia de problemas de comportamiento infantil. Por lo que respecta al Estrés Parental los factores que más se asociaron con la frecuencia de los problemas de comportamiento infantil fueron, a saber: Niño Difícil e Interacción Disfuncional y el factor que menos se asocio fue Malestar Paterno.

Además, se estimó un modelo de análisis de regresión múltiple para determinar la asociación exclusiva de cada estilo de crianza, estilo disciplinario y el estrés parental con la frecuencia de los problemas de comportamiento. En el primer paso, se determinaron los valores predictores que tienen los estilos de crianza en la frecuencia de problemas de conducta, y en el segundo los relacionados al estrés parental y a las estrategias disciplinarias. Como se muestra en la tabla 2, los coeficientes de regresión de Crítica-Rechazo y la Forma Indulgente fueron estadísticamente significativos.

Tabla 2. Modelo de regresión entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil (N=200).

Modelo de regresión					
Múltiple	B	SE	β	t	p
Afecto-Comunicación	.16	.090	.23	-1.82	.06
Crítica-Rechazo	.33	.078	.63	4.20	.00
Forma Inductiva	.13	.088	.20	1.50	.13
Forma Rígida	.05	.070	.07	0.72	.46
Forma Indulgente	.19	.070	.45	2.75	.00

R².23 F(5,178)=10.730 ** p < .001

Como segundo paso, para evaluar si la relación entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta esta mediada por los estilos disciplinarios y el estrés parental, como se muestra en la tabla 3, se realizó un análisis de regresión múltiple en donde se encontró que los factores Interacción Disfuncional y Niño Difícil pertenecientes a Estrés Parental fueron estadísticamente significativos. Mientras que los dos factores (Maltrato Físico y Maltrato Emocional) correspondientes a Estilos Disciplinarios no fueron estadísticamente significativos.

Tabla 5. Modelo de regresión entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil

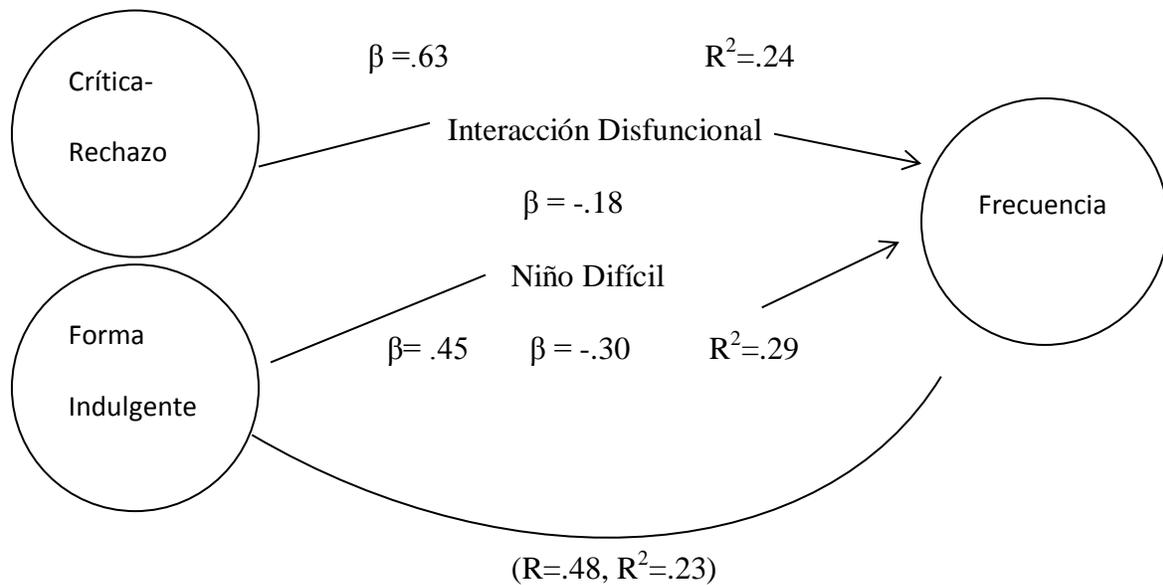
Modelo de regresión	B	SE	β	t	Sig
Múltiple					
Paso 1	R ² .23	F(5,178)=10.730 **			
Estilos educativos parentales					
Crítica-Rechazo	.31	0.07	.60	.48	.00
Forma Indulgente	.16	0.06	.39	.46	.01
Interacción Disfuncional	-.18	0.07	-.18	2.69	.00
Paso 2	R ² = .093, F (3, 181) = 6.175**				
Estrés parental					
Crítica-Rechazo	.31	0.07	.60	4.48	.00
Forma Indulgente	.18	.06	.44	2.91	.00
Niño Difícil	-.29	.06	-.30	-4.60	.00

** p < .001

Por último, para comprobar la covarianza del estrés parental sobre la relación existente entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta, se

obtuvieron, dentro de un análisis de regresión múltiple, los valores de beta y de varianza explicada, los que permiten entender el efecto mediador del estrés parental. Los valores de este análisis pueden observarse en la Figura 1. Como puede apreciarse, los valores (β) de los estilos de crianza disminuyen considerablemente cuando se les adicionan las variables de interacción disfuncional y niño difícil. Esto también puede verse en la varianza explicada (R^2), que aumenta considerablemente en Interacción disfuncional, excepto en niño difícil.

Figura 1. Valores de la varianza explicada en la covariación entre el estrés parental, los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta.



CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN

El objetivo del estudio consistió en determinar si el estrés parental y las estrategias disciplinarias actúan como mediadores en la relación entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil. Los resultados obtenidos señalan de manera general que el estrés parental funciona como mediador entre los factores de estilos de crianza y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil.

De acuerdo a los resultados de la asociación entre los factores de estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta infantil, los datos obtenidos señalan una fuerte asociación entre los factores Crítica-Rechazo y Forma Indulgente y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil. Es decir, la evaluación que reportan los padres señala que tienen dificultad en poner normas o límites a la conducta de sus hijos y, si lo hacen, no exigen su cumplimiento, así mismo, no acostumbran a consultar a los niños ni a explicar reglas de comportamiento, utilizan técnicas de distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño, lo que a su vez genera que sus hijos muestren problemas de conducta (ej. gritar, pelear, desobedecer, hacer berrinches). Estos hallazgos coinciden con otros estudios llevados a cabo en este contexto (Barkley, 1988; Dumas, LaFreniere & Serketich, 1995), que revelan que las conductas disruptivas, agresivas y desafiantes frecuentes evocan irritabilidad en los padres y menoscaban el empleo de estrategias efectivas de disciplina.

Así, las atribuciones y emociones negativas desencadenadas en los padres, propician la aparición de una irritabilidad frecuente (ej. comentarios críticos acerca del niño, enfado, riñas frecuentes), e infructuosidad en la ejecución de las prácticas parentales (ej. inconsistencia y falta de contingencia). Por otra parte, este resultado, contrasta con la

hipótesis señalada por Baumrind (1971), en donde explica que la forma indulgente muestra poca asociación con la forma de afecto y de crítica. Como lo señalan Bersabé y Motrico (2001), en donde encontraron una asociación entre la forma indulgente y una manifestación positiva del afecto en el caso de los padres; sin embargo, no existe relación entre estas variables al tener en cuenta las puntuaciones de las madres.

Otro de los resultados obtenidos fue la asociación entre los factores de estrés y la frecuencia de problemas de comportamiento infantil, controlando los factores de estilos de crianza, donde se manifestaron con mayor frecuencia los factores de interacción disfuncional y niño difícil.

Otro de los resultados obtenidos en el análisis mediacional señala que la percepción que los padres tienen respecto a los problemas de conducta de su(s) hijo(s), esta mediada por los factores de estrés parental. Estos resultados hacen referencia a la influencia que los padres tienen sobre el comportamiento de los niños, por ejemplo, se ha comprobado que existe una gran relación entre el grado de estrés de los padres y la presencia de problemas de conducta en los niños, ya que éstos reciben más retroalimentación negativa que positiva del medio ambiente, dando como resultado en muchas ocasiones una baja autoestima que se puede tornar en depresión (Bloomquist, 1999).

Por lo cual es importante mencionar que, frecuentemente, la fuente de estrés no proviene de factores “externos”, como la situación socioeconómica vivida o el suceso de un acontecimiento vital estresante, sino que existen diferentes características del niño, como el temperamento difícil (Bates, Pettit, Dodge & Ridge, 1998), la impulsividad e inatención (Moffitt & Caspi, 2001) y las rabietas (Stoolmiller, 2001), que inducen a niveles elevados de estrés parental. Este estrés habitualmente procede de la propia percepción de los padres de sentirse desprovistos de las habilidades necesarias para manejar adecuadamente a sus

hijos, que ven como disruptivos y difíciles de tratar (Calzada, Eyberg, Rich & Querido, 2004). Esta percepción influye considerablemente en el estilo atribucional de los padres, condicionando su habilidad para poder desenvolver prácticas efectivas de disciplina.

En cuanto a la relación entre estrés familiar y problemas de conducta es importante tener en cuenta que los estudios destacan su carácter bidireccional, de manera que el estrés familiar aumenta cuando los padres tienen que hacer frente a los problemas de comportamiento de sus hijos y que éste, a su vez, puede contribuir a exacerbar los problemas de conducta de los hijos (Morgan, Robinson & Aldridge, 2002). Al respecto, Pipp, Sedey y Yoshinaga (2002), señalan que en las interacciones entre padres e hijos, los padres que están más estresados muestran más patrones de interacción negativos con sus hijos. Por ejemplo, Forgatch, Patterson y Ray (1996) hallaron en su estudio que la conducta coercitiva y agresiva del hijo afectaba de modo muy negativo a los padres provocando altos niveles de enfado e ira, derivando, a su vez, en que éstos evitasen las interacciones con el niño a causa del estrés vivido durante las mismas. Según estos autores, el impacto de estas emociones negativas sobre las habilidades parentales de disciplina y supervisión, actuaría, a su vez, como factor sustentador de las dificultades de conducta. De esta manera, los estresores tienen el poder de alterar las prácticas parentales y aumentar el riesgo del desarrollo de problemas de conducta en el niño, lo cual tiene como consecuencia el ejercicio de interacciones negativas entre padres e hijos (Mash & Johnston, 1990).

Otro aspecto importante a señalar es lo que Karlen (2004) considera el efecto bidireccional, en el cual los problemas de conducta de los niños predicen el estrés parental, que a su vez predicen los problemas conductuales de los niños, mostrándose que si los efectos son bidireccionales, reduciendo así los problemas conductuales de los niños, debería existir una reducción del estrés parental (Baker, Blacher & Olsson, 2005). Al

respecto, los aspectos cualitativos de los procesos parentales se entienden como interacciones sensibles, afectivas e interesadas; de tal forma que el estrés parental no sólo es producto de la conducta del niño, sino que los padres pueden estar estresados por las tareas diarias, especialmente aquellas que involucren los roles parentales (Crnic & Low, 2002). No todos los padres que se encuentran bajo los mismos estresores desarrollan estrés parental; existen factores de diferencias individuales como las características de personalidad, calidad marital, apoyo social y convicción parental que deben ser considerados para comprender su naturaleza (Deater, 1998).

De igual modo, se encontró que existe un efecto de mediación de los factores de estrés parental, interacción disfuncional y niño difícil. El factor que mayor peso mediador tiene es el de niño difícil, el cual hace referencia a la valoración de cómo perciben los progenitores la facilidad o dificultad de controlar a sus hijos en función de los rasgos conductuales que poseen y también hace referencia a una serie de patrones o pautas aprendidas de conducta desafiante y de desobediencia. Así, estos datos son congruentes con las relaciones encontradas por Abidin (1992), en donde encontró que los padres que muestran mayor nivel de estrés parental perciben a sus hijos como más difíciles, muestran patrones de disciplina más ineficaces e interacciones paterno-filiales más disfuncionales, esto a su vez conlleva la presencia de mayores dificultades en el hijo.

Por tanto, la forma en que los padres perciben el comportamiento de sus hijos también es importante, pues se ha encontrado que a los niños a los que se percibe como distraídos, hiperactivos, poco adaptables, demandantes, irritables, poco aceptados y no gratificantes, presentan problemas en su ajuste social (Abidin, 1996). Además, estas características contribuyen a la interacción que los padres pueden tener con sus hijos, y a su vez en los padres se ha encontrado que la inmadurez, la inexperiencia, la impulsividad, la

depresión, la hostilidad, el rechazo, el temperamento negativo, la incompetencia, el sentirse agobiado por su papel como padres, y la falta de apego hacia sus hijos se relacionan con el comportamiento agresivo de los niños (Ayala, Fulgencio, Chaparro, Pedro-Zaf, 2000; Frick et. al. 1992; Olweus, 1979; Patterson, 1982).

El siguiente factor que también tiene un peso importante en la asociación entre los factores de estilos de crianza, crítica- rechazo y forma indulgente y la frecuencia de problemas de conducta es el factor de Interacción Disfuncional, el cual hace referencia a la percepción que los padres tienen del grado en que su hijo satisface o no las expectativas que tenían sobre él o ella y del grado de reforzamiento que su hijo les proporciona. Bajo esta perspectiva, la teoría de la coerción de Patterson (Patterson, 1982; Patterson, Crosby, & Vuchinich, 1992; Patterson, Reid, & Dishion, 1992) permite explicar el estilo de la interacción de estas familias. Específicamente los miembros de la familia intervienen en una relación sostenida por el reforzamiento negativo de las conductas agresivas y coercitivas hacia los demás miembros de la familia (Snyder & Patterson, 1995).

Al respecto, el resultado que se obtuvo al analizar los factores de estrategias disciplinarias, ubicadas en dos categorías: maltrato físico y maltrato emocional, no representaron estadísticamente un papel mediacional entre los estilos de crianza y la frecuencia de problemas de conducta infantil. Dicho constructo, hace referencia a las estrategias disciplinarias que utilizan los cuidadores como el castigo corporal o emocional para corregir y modificar el comportamiento del niño. Así, frecuentemente, la disciplina es confundida con el castigo. Hay varias diferencias entre uno y otro concepto. Las estrategias de disciplina positiva reconocen el valor personal de cada niño. Su finalidad es reforzar su fe en sí mismo y su capacidad para comportarse adecuadamente y para entablar relaciones positivas, impartirles formación y ayudarlos a desarrollar un criterio, la conciencia de unos

límites, el autocontrol, la autosuficiencia y una conducta social positiva (OMS, 2004). Así, estos datos son congruentes con las relaciones encontradas por Mulvaney y Mebert (2007), que el uso de castigo corporal modifica las conductas, incrementando las antisociales o disruptivas (Gershoff, 2002; Saucedo et al. 2006), lo que sugiere que no surte el efecto deseado o produce beneficios inmediatos no consistentes y crea escenarios de transgresión similares a los que sanciona, así mismo indican que no pueden establecer relaciones causales únicas y directas entre el castigo corporal y el desajuste o inadaptación infantil, puesto que hay más variables relacionadas con los problemas de conducta que deben investigarse y delimitarse. De manera contraria, el estrés ha sido implicado en el maltrato infantil (Straus, 1980). Existe evidencia que sugiere que los padres abusadores no necesariamente tienen más eventos estresantes que los padres no abusadores, sino que perciben estos eventos como más estresantes (Rosenberg & Repucci, 1983).

Por último, otro de los resultados encontrados se basa en los datos proporcionados por los padres, así se observa una relación con la frecuencia de problemas de conducta durante la infancia respecto al sexo y edad de los hijo(s), en donde el 70% fueron niños y el 30% niñas, cuyo promedio de edad fue 8(DE=2.02). En cuanto al grado escolar, 24% fueron de segundo grado, seguido por 17% de primer grado, y el resto 59% de tercero, cuarto, quinto y sexto grado. Así, estos datos son congruentes con las relaciones encontradas por Navarro-Pardo, Meléndez, Sales y Sancerni (2012), quienes encontraron relaciones significativas entre edad y diagnóstico, entre 6-11 años aparecen también los trastornos de conducta seguidos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Respecto al sexo, existe relación significativa con el diagnóstico, con mayor incidencia en los chicos de los trastornos de la conducta, y de ansiedad en las chicas y una relación entre trastornos y adquisiciones evolutivas en el grupo de menor edad.

Respecto al grupo de factores relacionados con los niños, existen investigaciones (O'Brien, 1996) que señalan las dificultades que conllevan las prácticas de crianza en niños pequeños y de preescolar. Los padres apuntan como mayores dificultades en su crianza una serie de comportamientos típicos del desarrollo del niño que son muy irritantes. Como más frecuentes señalan el llanto, la desobediencia a los adultos y la interrupción a los adultos cuando éstos están haciendo algo. El mayor grado de dificultad lo encuentran aquellos padres con más de un hijo, especialmente si éstos tienen más de dos años. En relación con las características de los niños, una serie de estudios señala que los más irritables, con poco autocontrol, muy activos y con problemas de atención e impulsividad, presentan más probabilidades de mostrar problemas de conducta y conducta antisocial que los que no presentan tales características (Ayala, Fulgencio, Chaparro, & Pedro- Zaf, 2000; Loeber, 1990; Olweus, 1979; Patterson, 1982).

Así, los hallazgos del presente estudio corroboran que entre estos factores, las características de la familia y el tipo de disciplina que los padres utilizan en la crianza de sus hijos se relacionan con la ausencia de conductas agresivas en el niño. Específicamente, tener una adecuada organización familiar, fijar metas, la religiosidad y la cohesión familiar, aunadas a una disciplina flexible y congruente que no dependa del estado de ánimo de sus padres y la supervisión de las actividades del niño, favorecen su desarrollo social y familiar (Ayala, Pedroza, Morales, Caso-López & Barragán, 2002). Por tanto, se puede observar la importancia que tiene la manera de interactuar de la familia como un factor protector de presentar problemas de conducta, caracterizado por un comunicación eficiente, un buen nivel de recreación, calidad de las interacciones, un buen nivel de independencia y contar con redes sociales (Moos, 1974).

Así, la enseñanza en la familia alcanzará su mayor efectividad en un clima de aprendizaje positivo, con un ambiente emocional cálido y de apoyo, al contrario de lo que ocurre en un clima frío, rígido, destructivo o que ignore al niño.

Por ello los padres, intencionadamente o no, son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Silverman, 1991). La influencia de otros contextos sociales (medios de comunicación, grupo de iguales, escuela,...) pasa normalmente por el tamiz de la familia, que puede tanto amplificar como disminuir sus efectos e influencias, sean estos positivos o negativos. Las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo.

Al respecto, diferentes estudios evidencian, que los trastornos del comportamiento no tratados, persisten y tienen repercusiones en la vida futura del individuo (Campbell, 1990; Lahey et al. 1995). Así, la variedad e intensidad de los trastornos del comportamiento, más que su mera presencia, son los mejores indicadores de su posterior evolución. Los padres son una innegable e importante fuente de información en la valoración de comportamientos inadecuados en niños y adolescentes (Tarullo, Richardson, Radke-Yarrow & Martínez, 1995). Esto es especialmente cierto para las madres (dado su papel básico dispensador de cuidados), pero también para los padres. En situaciones en las que los problemas del niño impliquen a la escuela, a los hermanos y/o a los compañeros, será necesario también obtener información sobre esas áreas (Caballo, 2008).

Así mismo, algunos autores sugieren que los padres que atribuyen las causas de los problemas de conducta a rasgos intrínsecos de sus hijos están poco dispuestos a cambiar sus prácticas de disciplina (Miller & Prinz, 2003).

Al respecto, al observar la edad de inicio de dichos trastornos antes mencionados, cabe resaltar la importancia de ser un período en el que existe mayor plasticidad y se dan más cambios evolutivos, así resulta relevante su detección precoz, diagnóstico y tratamiento para mejorar el pronóstico (Navarro-Pardo, Meléndez, Sales & Sancerni, 2012).

Por tanto, los problemas de conducta son sin duda alguna, un tema de gran relevancia social, familiar e individual, así las investigaciones futuras deberán orientarse a explicar la dinámica de las relaciones entre los problemas de conducta y las características de los niños, las características de los padres, la interacción padre-hijo y los factores contextuales que se relacionan con los estilos de crianza, y el estrés parental que experimentan los cuidadores, así como analizar las estrategias disciplinarias que utilizan, a fin de delimitar con mayor claridad las relaciones existentes para tener presentes las pautas de tratamiento indispensables para hacer frente a cada problemática, en especial, el estrés que experimentan los padres durante el ejercicio de la paternidad/maternidad; por lo tanto se sugiere la realización de otros estudios con la misma línea de investigación, considerando otras dimensiones, para obtener de esta manera resultados más contundentes.

Entre las posibles limitaciones que presenta este estudio se encuentran, por ejemplo, la recomendación de seguir empleando en futuros estudios análisis de variables mediadoras más amplias que permitan llegar a conclusiones más precisas. En futuras investigaciones también sería preciso controlar la definición del estilo parental de crianza empleado en niños y niñas. Además, sería interesante analizar el papel que juegan las variables moderadoras (ej. sexo, edad, raza) con la finalidad de obtener un panorama más amplio y preciso del fenómeno en estudio, ya que mientras las variables moderadoras especifican en qué casos ocurrirán ciertos efectos, las mediadoras especifican a través de qué mecanismos ocurren dichos efectos (Baron & Kenny, 1986). A pesar de estas limitaciones, los

hallazgos de este estudio resultan relevantes para el desarrollo de acciones preventivas e intervenciones psicoeducativas eficaces sobre el estrés experimentado en la crianza y las estrategias disciplinarias empleadas, ayudando a diseñar mejores tratamientos. Estas implicaciones conllevan un enfoque de prevención primaria ante situaciones de estrés cotidiano en el papel de ejercer la paternidad/maternidad a través de programas y actividades educativas dirigidas tanto al manejo del estrés como al empleo de estrategias conductuales que dirijan a los padres a prácticas de crianza positivas, por tanto si logramos determinar las variables que están interactuando en las relaciones entre padres e hijos, lograremos hacer los protocolos pertinentes para el tratamiento de los problemas de conducta infantil.

REFERENCIAS

- Abidin, R. (1990). Parenting Stress Index. (3rd. Ed.). Charlottesville, VA. Pediatric.
- Abidin, R. (1992). The Determinants of Parenting Behaviour. *Journal of clinical child Psychology*, 24, 31-40.
- Abidin, R. (1995). Parenting Stress Index: Professional Manual (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Abidin R. (1996). Parenting Stress Index: Manual. Pediatric Psychology Press, Charlottesville.
- Achenbach, T.I. & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile* (tesis doctoral). Burlington: Department of Psychiatry, Univer Vermont.
- Adroher, B. & Vidal, F. (2009). *Infancia en España: Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas*. Universidad Pontificia de Comillas (España).
- Aguirre, E. (2002). Prácticas de Crianza y Pobreza. En E. Aguirre (Ed.) *Diálogos 2. Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá, D.C.: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, F. (2010). Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas (tesis de maestría). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Alzate, M. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica. *Revista de Ciencias Humanas*, 9, 31.
- Allinsmith, W. (1960). The learning of moral standards. D. Miller & G. Swanson (Eds.), *Inner conflict and defence*. New York: Holt.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos de conducta mentales* (4ta ed. Texto revisado, pp. 108-121). Barcelona: Elsevier Masson.

- Aneshensel, C.S., Pearlin, L.I., Mulan, J.T., Zarit, S.H. & Whitlach, C.J. (1995). Profiles of caregiving. The unexpected career. San Diego: Academic Press.
- Aronfreed, J. (1976). Moral development from the standpoint of a general psychological theory. J. Lickona (ed.). *Moral development and behavior*. New York: Holt.
- Ayala H., Fulgencio M., Chaparro A. & Pedro- Zaf. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis Conducta*, 26, 65-89.
- Ayala V., Pedroza C., Morales C., Caso-López & Barragán, T. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (003), 27-40.
- Baker, B.L., Blacher, J. & Olsson M.B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parent's optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49,8.
- Barkley, R., A. (1988). Attention deficit disorder with hyperactivity. En E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*. (2^a ed., pp. 69-104). New York: Guilford.
- Barkley, R.A. (1997). Defiant Children. *A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training*. The Guilford Press. Nueva York.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.

- Barrera, Bautista & Trujillo (2012). Prevalencia de problemas psicológicos detectados en un centro de educación y desarrollo humano. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*. 17 (1), 13-27.
- Barry, T.D., Dunlap, S.T., Cotten, S.J., Lochman, J.E. & Karen, C. (2005). The influence of maternal stress and distress on disruptive behavior problems in boys. *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 44,3.
- Basa, J. A. (2010). *Estrés parental con hijos autistas. Un estudio comparativo* (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica Argentina. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estres-parental-con-hijos-autistas.pdf>
- Bates, Pettit, Dodge & Ridge (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior: *Developmental Psychology*, 982-995.
- 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.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (2, Pt. 2).
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Becker, W., C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (eds.). *Review of child development research*, 1. Cap. 9. New York: Russell Sage Foundation.

- Bersabé, R., Fuentes, M, J., & Motrico, M. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Bloomquist, M., L. (1999). *Skills training for children with behavior disorders*. New York: Guilford.
- Brazelton, B. & Sparrow, D. (2008). *La disciplina. El método Brazelton* (pp. 62). Colombia: Editorial Norma S.A.
- Buri, J. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.
- Caballo, V. (2008). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (pp. 452-454). México: Siglo XXI.
- Calzada, E., Eyberg, S., Rich, B., & Querido, J. (2004). Parenting disruptive preschoolers: Experiences of mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (2), 203-213.
- Campbell, SB & Ewing, LJ. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 31,871-889.
- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage, An Account of Recent Researches Into the Function of Emotional Excitement*. D. Appleton and Company, New York and London.
- Caraveo- Anduaga, J., Colmenares-Bermúdez, E. & Martínez- Vélez, N. (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.
- Ceballos, E. & Rodrigo, M. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. M.J. Rodrigo & J. Palacios (Eds., pp.225-242.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

- Craig, J. & Don, Baucum (2001). *Desarrollo Psicológico* (pp.696, 8a Ed.). México: Pearson Educación.
- Crnic, K., Gaze, C. & Hoffman, C. (2005). Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development, 14*(2), 117-132.
- Crnic, K. & Low, Ch. (2002) Everyday stresses and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Recuperado de [http://www.athealth.com/ Practitioner/ceduc/parentingstyles.html#Weiss](http://www.athealth.com/Practitioner/ceduc/parentingstyles.html#Weiss)
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.
- Deater, D., K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice, 5* (1)314-332.
- Dishion, TJ. & McMahon, R. (1998). Parental monitoring and the prevention of problem behavior: A conceptual and empirical reformulation. *Research Monography*.
- Dumas, JE., LaFreniere, PJ. & Serketich, WJ. (1995). El equilibrio de poder: Un análisis transaccional de control en díadas madre-hijo en la participación social de niños competentes, agresivos y ansiosos. *Diario de Psicología Anormal, 104*, 104-113.
- Dunst, CJ. & Trivette, CM. (1994). Methodological considerations and strategies for studying the long-term follow-up of early interventions. En: Friedman, S. & Haywood, H. (eds, pp. 277-313.). *Developmental Follow-up: Concepts, Domains and Methods*. Academic Press, San Diego.

- Eyberg, SM. (1980). *Eyberg Child Behavior Inventory: Professional Manual*. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*. (En prensa).
- Eyberg, S., M. & Ross, A., W. (1978). Assessment of child behavior: the validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7, 113-116.
- Farrington, DP. (1995) The twelfth Jack Tizard memorial lecture. The development of offending and antisocial behavior from childhood: Key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 36, 929-964.
- First, M., Frances, A. & Pincus, H. (2008). *Manual de diagnóstico diferencial*. Biblioteca del DSM-IV-TR (pp.274) España: Elsevier.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2007). *Protección contra el maltrato, la explotación y la violencia*. Disciplina Infantil.
- Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2007n6/index_41849.htm
- Forgatch, M., S., Patterson, G., R., & Ray, J., A. (1996). Divorce and boys' adjustment problems: Two paths with a single model. En E. M.
- Frick, PJ., Lahey, BB., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, MA. & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorder and conduct disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal Consult Clin Psychol*, 60,49-55.
- Fuentes, M., J., Motrico, E. & Bersabé, R., M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga (España).
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de Psicología. Psicología y Psicoanálisis* (pp. 453). México: Siglo XXI.
- Gámez, G., Calvete, E., Carrobes, J., A., Muñoz, R., M., & Almendros, C. (2010) Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI) en

universitarios. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Deusto. *Psicothema*, 22(1), 151-156.

García, C., Bercedo S., Redondo F. & González-Alciturri (2000). Valoración de la conducta de los niños de Cantabria mediante el cuestionario de Eyberg. *Anales Españoles de Pediatría*, 53(3), 234-240.

García, G. (2011). *Efectos del estrés percibido y las estrategias de aprendizaje cognitivas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios noveles de Ciencias de la Salud* (Tesis de Doctorado), Universidad de Málaga.

García-Tornel, F., Calzada, E.J., Eyberg, S.M., Mas Alguacil, J.C., Vilamala, S.C. , Baraza, M. C.,...Trinxant, D. A. (1998). Inventario Eyberg del comportamiento en niños. Normalización de la versión española y su utilidad para el pediatra extrahospitalario. *Anales Españoles de Pediatría*, 48(5), 475-482.

Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A Meta-Analytic and theoretical review, *Psychological Bulletin* (Estados Unidos), 128 (4), 539-579.

Gil, J. (2008). Presentación de los resultados del estudio Eyberg de la SEPEAP. Problemas de comportamiento de la infancia y adolescencia: variables educativas y del entorno familiar. Resultados del estudio Eyberg. *Revista Pediatría Integral, Suplemento* 1,99-102.

Gitlin, L.N., Corcoran, M., Martindale-Adams, J., Malone, C., Stevens, A. y Winter, L. (2000). Identifying Mechanisms of Action: Why and How Does Intervention Work?. En R. Schulz (ed.), *Handbook on Dementia Caregiving. Evidence- Based Interventions for Family Caregivers*. Nueva York: Springer.

- Gracia, E. (2002). El maltrato Infantil en el contexto de la conducta parental: Percepciones de padres e hijos. *14(2)* 274-279.
- Hernández, G. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México: Facultad de Psicología.
- Hoffman, M. (1976). Parental discipline and moral internalization. *Development Report 85*. Michigan: University of Michigan.
- Hubber, G., K., (1986). *Estrés y conflictos*. Madrid: PARANINFO.
- Itzcovich, S., R. (1995). Veinte años no es nada. *La literatura y la cultura para niños vista desde el periodismo* (pp. 63-155) Colección nuevos caminos, Colihue SRL.
- Jackson, A., Gyamfi, P., Brooks-Gunn, J. & Blake, M. (1998). Employment status, psychological well-being, social support, and physical discipline practices of single black mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 894-902.
- Karlen, R. (2004). La disociación y el diálogo infanto-parental: una perspectiva longitudinal a partir de la investigación sobre apego. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 17.
- Kazdin, A.E. (1993). Adolescent mental health, prevention and treatment programs. *Am Psychol*, 48, 127-141.
- Kazdin, A., E. (2007). Mediators and Mechanisms of Change in Psychotherapy Research. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3, 1-27.
- Kelley, M., Grace, N. & Elliott, S. (1990). Acceptability of positive and punitive discipline methods: comparisons among abusive, potentially abusive, and non abusive a parents. *Child Abuse and Neglect*. *14(2)* 219-226.
- Kumpfer, K.L. & Alvarado, R. (1998). *Effective Family Strengthening Interventions*. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Washington.

- Lahey, B., Loeber, R., Hart, E., et al. (1995). Four year longitudinal study of con disorder in boys: Patterns and predictors of persistence. *Journal Abnormal Psychol*, 104,83-93.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049- 1065.
- Lazarus, R., S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Loeber, R. (1990). Developmental and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clin Psychol Rev*, 10,1-42.
- López, I., & Valdés, M. (2002). *DSM-IV-TR: Breviario: criterios diagnósticos* (pp. 347). España: Elsevier.
- Luna, M., T. (1999). *Prácticas de crianza en Antioquia. Un estudio en Familias Campesinas*, Medellín: CINDE.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. E.M. Hetherington & P.H. Mussen(eds.Vol.IV.Cap.9,pp.1-102). Socialization, personality and social development. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Márquez, C., Hernández, G., Aguilar, J., Pérez, B. & Reyes, 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.
- Mash, E. & Johnston, C. (1990). Determinants of parenting stress: Illustrations from families of hyperactive children and families of physically abused children. (Special issue: The stresses of parenting). *Journal of Clinical Child Psychology*. 19, 313-328.
- McLoyd,V.(1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.

- McMahon, R. & Forehand, R. (1998). Conduct disorders. En E. J. Mash & L.G. Terdal (Eds.), Behavioral assessment of childhood disorders (2ª edición, pp. 185-219). Nueva York: Guilfor.
- Medina-Mora, Ma., Borges, G., Lara, M., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, B.,...Aguilar- Gaxiola, S. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Revista Salud Mental*. 26(4), 1-16.
- Miller, G. & Prinz, R. (2003). Engagement of families in treatment for childhood conduct problems. *Behavior Therapy*, 34 (4), 517-534.
- Moffitt, T. & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways, among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Monk, C., Fifer, W., Myers, M., Sloan, R., Trien, L. & Hurtado, A. (2000). Maternal stress responses and anxiety during pregnancy: Effects on fetal heart rate. *Developmental Psychology*, 36(1), 67-77.
- Moos, RH. (1974). Combined Preliminary Manual: Family Work and Group Environment Scales Manual. *Consulting Psychologist Press*, Palo Alto.
- Morawska, A. & Sanders, M. (2007). Concurrent predictors of dysfunctional parenting and parental confidence: Implications for parenting interventions. *Child: Care, Health and Development*, 33, 757-767.
- Morgan, J., Robinson, D. & Aldridge, J. (2002). Parenting stress and externalizing behaviour: Research Review. *Child and Family Social Work*; 7, 219-25.
- Mueller & Silverman(1989). Peer relation in maltreated children. En D. Cicchetti & V. Carlson (Eds., pp. 529-578).), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Mulvaney, M. & Mebert, C. (2007). Parental Corporal Punishment Predicts Behavior Problems in Early Childhood. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 389-397. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.389
- Musitu, G. & Soledad, L. (1993). Estilos de socialización e intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. *Revista de Psicología Universitas Tarragonensis(España)* 15(2),15-29.
- Navarro-Pardo, E., Meléndez, M., Sales, G. & Sancerni, B. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24 (3), 377-383.
- Newman, K., Harrison, L., Dashiff, C. & Daviles, S. (2008). Relaciones entre los tipos de padres y comportamientos de riesgo en la salud del adolescente: una revisión bibliográfica integrada. *Revista Latino-am Enfermagem*, 16(1).
- O'Brian, M. (1996). Child rearing difficulties reported by parents of infants and toddlers. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(3), 433-446.
- Ollendick, TH., Yang, B., King, NJ., Dong, Q. & Akande, A. (1996). Fears in American, Australian, Chinese, and Nigerian children and adolescents: A cross-cultural study. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 37,213-220.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive behavior patterns in make a review. *Psychol Bull*, 86,852-875.
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Krug, EG et al., (eds., pp. 47-49). Ginebra: Autor.

- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Diagnóstico epidemiológico: epidemiología en el ámbito internacional* (Capítulo III, pp.43-57). Recuperado de http://sersame.salud.gob.mx/pdf/pasm_cap3.pdf
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Patterson, GR. (1976). *Living with children*. Revised. Research Press. Champaign, Illinois.
- Patterson, GR. (1982). *A Social Learning Approach, 3, Coercive Family Process*. Castalia Publishing Company. Eugene.
- Patterson, GR., Crosby, L. & Vuchinich, S. (1992). Predicting risk for early police arrest. *Journal Quantitative Criminology*, 8,335-355.
- Patterson, GR., Reid, J. & Dishion, T. (1992). *Antisocial Boys*. Castalia Publishing Company, Eugene.
- Pérez, J. (2006). Escala para la Detección de Madres Maltratadoras Física y/o Emocionalmente. *Documento Inédito, Facultad de Psicología, UNAM*.
- Pipp, S., Sedey, A. & Yoshinaga, I. (2002). Predictors of parental stress in mothers of young children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1).
- Potier, J. & Day, C. (2007). Childhood onset conduct problems: a preliminary investigation into the role of mothers' interpersonal schemas and their relationship to parenting behaviour. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35 (4), 457-472.
- Rapoport, JL. & Ismond, DR. (1996). *DSM-IV training guide for diagnosis of childhood disorders* (1ª edición). New York. Brunnel/Mazel.
- Reidl, M. & Sierra, O. (1996). Afrontamiento al estrés y criterios de salud mental en madres solteras a través de grupos de reflexión. *Revista Mexicana de Psicología*. 13, 187-197.
- Rodrigo, M. & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

- Rohner, R. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance-rejection*. New Haven, CT: HRAF.
- Romero, E., Robles, Z. & Lorenzo, E. (2006). Prácticas parentales, atmósfera familiar y problemas de conducta externalizante en la infancia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33 (2), 84-92.
- Roserberg, M. & Repucci, N. (1983). Abusive mothers: Perceptions of their own and their children's behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 674-682.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanism. *Am Orthopsychiatry*, 57,316-331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal Adolesc Health*, 14,626-631.
- Rutter, M., Cox, A., Tupling C., Berger, M. & Yule, W. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: I. The prevalence of psychiatric disorder. *Br Journal Psychiatry*, 126, 493-509.
- Sauceda, J., Olivo, N., Gutiérrez, J. & Maldonado-Durán, J. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo, *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63 (6), 382-388.
- Schachar, R. & Wachsmuth, R. (1990). Oppositional disorder in children: a validation study comparing conduct disorder, oppositional disorder and normal control children. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 31, 1089-1102.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social* (pp.272-276). México: Siglo XII.
- Sears, R., Maccoby, E. & Levin, H. (1963). *Pattern of child rearing*. Nueva York: Harper.

Secretaría de Salud (2004). *Prioridad a salud mental y adicciones*. Comunicado de Prensa No. 35.

Recuperado de http://www.ssa.gob.mx/unidades/dgcs/sala_noticias/comunicados/2001-03-15-SALUD-MENTAL.htm

Secretaría de Salud (2001:2006). *Programa específico de psicopatología infantil y de la adolescencia*, (pp.2-140). Recuperado de

http://www.ssm.gob.mx/portal/page/programas_salud/salud_mental/guias_tecnicas/psicopatologia_infantil.pdf

Selye, H. (1936). A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138, 32.

Selye, H. (1951). The general adaptation syndrome and adaptation disease. *Rend Ist Sup Sanit.* 14(1), 958-82

Silverman, S. (1991). *Prevención del uso indebido de drogas: La comunidad en acción*. Nueva York: ONU.

Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-315.

Snyder, J. & Huntley, D. (1990). Troubled familias and troubled youth: The development of antisocial behavior and depression in children. En P.E. Leone (Ed., pp. 194-225). *Understanding Troubled and Troubling Youth*. Newbury Park, CA: Sage.

Snyder, J. & Patterson, GR. (1995). Individual differences in social agresion: A test of the reinforcement model of socialization in the natural environment. *Beha Therapy*, 26, 371-391.

Socolar, R. (1997). A classification scheme for discipline: type, mode of administration, context, *Aggression and Violent Behavior* (Estados Unidos), 2 (4), 355-364.

Solís, C. & Díaz, M. (2007). Relación entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23 (2), 177-184.

- Stoolmiller, M.(2001). Synergistic interaction of child manageability problems and parent-discipline tactics in predicting future growth in externalizing behavior for boys. *Developmental Psychology*, 37 (6), 814-825.
- Straus, M. (1980). Víctimas y agresores en la violencia conyugal. *American Behavioral Scientist*, 23, 681-704.
- Straus, M. (1994). Ten myths that perpetuate corporal punishment. *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families* (pp. 149-167). San Francisco, California: Jossey Bass/Lexigton.
- Tarullo, LB., Richardson, DT., Radke-Yarrow, M. & Martinez, PE. (1995). Multiple sources in child diagnoses: Parent-child concordance in affectively ill and well families. *Journal Clin Child Psychol*, 24, 173-183.
- Trianes., Ma., V. (2002). *Niños con estrés* (pp. 13). México: Alfaomega.
- Trianes, Ma., V. (2003). *Estrés en la Infancia. Su prevención y tratamiento* (pp. 26-27). Madrid, España: NARCEA.
- Vite, A., Negrete, A. & Miranda, D. (2011). Relación mediacional de los esquemas cognitivos maternos en los problemas de comportamiento infantil. *Revista Psicología y Salud*. 22, 27-36.
- Wahler, RG. (1980). The insular mother: her problems in parent-child treatment. *Journal Appl Behav Anal*, 13, 207-219.
- Zárate, Montero & Gutiérrez (2006). Relación entre el estrés parental y el niño preescolar. *Revista de Psicología y Salud*. 16(2) ,171-178.

ANEXOS

INVENTARIO DE COMPORTAMIENTO INFANTIL

Eyberg y Ross (1978)

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, y circule “si” o “no” para indicar si el comportamiento es actualmente un problema.

	¿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 las reglas.	1	2	3	Si	No
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

ESCALA PARA EVALUAR ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES (ESTILOS DE CRIANZA)

Fuentes, Motrico y Bersabé (1999)

EA-P

(Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

A continuación vas a leer unas frases. Marca con una cruz (X) la casilla que más se acerca a lo que verdaderamente piensas sobre la relación con tu hijo o hija. Responde de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas o malas.

		Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre
1	La(o) acepto tal como es					
2	Si tiene un problema, puede contármelo					
3	Me enfado con mi hijo/a por cualquier cosa que hace					
4	Le dedico mi tiempo					
5	Siento que es un estorbo para mí					
6	Hablo con mi hijo/a de los temas que son importantes para él/ella					
7	Me pone nervioso/a, me altera					
8	Soy cariñoso/a con mi hijo/a					
9	Hablo con mi hijo/a de lo que hace con sus amigos					
10	Lo que hace me parece mal					
11	Consuelo a mi hijo/a cuando está triste					
12	Estoy a disgusto cuando está en casa					
13	Confío en mi hijo/a					
14	Dedico tiempo a hablar con mi hijo/a					
15	Aprovecho cualquier oportunidad para criticar a mi hijo/a					
16	Estoy contento de tenerlo como hijo/a					
17	Me gustaría que mi hijo/a fuera diferente					
18	Le manifiesto mi afecto con detalles que le gustan					
19	Puede contar conmigo cuando me necesita					
20	Le doy confianza para que me cuente sus cosas					

ENE-P (Fuentes, Motrico y Bersabé, 1999)

		Nunca	Pocas veces	Algunas	A menudo	Siempre
1	Tengo en cuenta las circunstancias ante de castigarle					
2	Intento controlar su vida en todo momento					
3	Le digo sí a todo lo que me pide					
4	Le digo que en casa mando yo					
5	Si me desobedece, no pasa nada					
6	Antes de castigar a mi hijo/a, escucho sus razones					
7	Le doy libertad total para que haga lo que quiera					
8	Le explico lo importante que son las normas para la convivencia					
9	Le impongo castigos muy duros para que no vuelva a desobedecer					
10	Llorando y enfadándose, consigue siempre lo que quiere					
11	Le explico las razones por las que debe cumplir las normas					
12	Le exijo que cumpla las normas aunque no las entienda					
13	Me hago la de la vista gorda cuando no cumple las normas, con tal de no discutir					
14	Le explico muy claro lo que se debe y no se debe hacer					
15	Por encima de todo mi hijo/a tiene que hacer lo que yo digo, pase lo que pase					
16	Me da igual que obedezca o desobedezca					
17	Razono y acuerdo las normas con mi hijo/a					
18	Le exijo respeto absoluto a la autoridad					
19	Le explico las consecuencias de no cumplir las normas					
20	Le digo que los padres siempre llevamos la razón					
21	Consiento que haga lo que le gusta en todo momento					
22	Si alguna vez me equivoco con mi hijo/a, lo reconozco					
23	Le trato como si fuera un/una niño/a pequeño/a					
24	Con tal que sea feliz, le dejo que haga lo que quiera					
25	Me disgusta que salga a la calle por temor a que le pase algo					
26	Le animo a que haga las cosas por sí mismo/a					
27	Le agobio porque siempre estoy pendiente de él/ella					
28	A medida que se hace mayor, le doy más responsabilidades.					

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS

Pérez (2006)

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de afirmaciones, marque las respuestas que refleje el comportamiento que tiene usted hacia su hijo. Sus respuestas son confidenciales, le pedimos que responda honestamente ya que no hay respuestas buenas ni malas. Procure responder todas las preguntas.

Opciones de respuesta S= Siempre CS= Casi siempre A= A veces N= Nunca

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1	Daño a mis hijos emocionalmente	S	CS	A	N
2	Soy autoritaria con mis hijos	S	CS	A	N
3	Me cuesta trabajo controlarme cuando me enojo	S	CS	A	N
4	Maltrato a mis hijos físicamente	S	CS	A	N
5	Regaño a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
6	Soy agresiva con mis hijos	S	CS	A	N
7	Los golpes son la mejor forma de educar a los hijos	S	CS	A	N
8	Me enojo con facilidad cuando no me obedecen	S	CS	A	N
9	Les grito a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
10	Me desquito con mis hijos cuando estoy molesta	S	CS	A	N
11	Descargo mi frustración con mis hijos	S	CS	A	N
12	Les grito a mis hijos cuando son necios	S	CS	A	N
13	Insulto a mis hijos	S	CS	A	N
14	Cuando les pasa algo malo a mí me da gusto	S	CS	A	N
15	A mis hijos les hablo con groserías	S	CS	A	N
16	A mis hijos les pego cuando me desobedecen	S	CS	A	N
17	Jaloneo a mis hijos, cuando no me hacen caso	S	CS	A	N
18	Insulto a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
19	Castigo a mis hijos quitándoles lo que más les gusta	S	CS	A	N
20	Insulto a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
21	Me molesta que mis hijos se rebelen	S	CS	A	N
22	Jaloneo a mis hijos porque son más importantes para mi pareja que yo	S	CS	A	N
23	Jaloneo a mis hijos cuando me desobedecen	S	CS	A	N
24	Les grito a mis hijos cuando no hacen lo que les digo	S	CS	A	N

25	Insulto a mis hijos porque piden demasiado	S	CS	A	N
26	Me niego cuando mis hijos quieren hablar conmigo	S	CS	A	N
27	Crítico la música que les gusta a mis hijos	S	CS	A	N
28	Les prohíbo ciertas amistades	S	CS	A	N
29	Cuando mis hijos no hacen lo que les digo los insulto	S	CS	A	N
30	Les niego permisos sin razón	S	CS	A	N
31	Golpeo a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
32	Daño a mis hijos emocionalmente.	S	CS	A	N
33	Les pego a mis hijos porque piden demasiado	S	CS	A	N
34	Les pego a mis hijos cuando no hacen lo que les digo	S	CS	A	N
35	Chantajeo a mis hijos	S	CS	A	N
36	Controlo a mis hijos	S	CS	A	N
37	Menosprecio a mis hijos	S	CS	A	N
38	Le pego a mis hijos hasta cansarme	S	CS	A	N
39	Insulto a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
40	A mis hijos les exijo más de lo que pueden dar	S	CS	A	N
41	Comparo a mis hijos con otros niños	S	CS	A	N
42	Me irrita que mis hijos no hagan las cosas como yo quiero	S	CS	A	N
43	Les pego a mis hijos porque lloran	S	CS	A	N
44	Les grito a mis hijos porque me piden demasiado	S	CS	A	N
45	Educo a mis hijos como yo fui educada	S	CS	A	N
46	Soy muy fría con mis hijos	S	CS	A	N
47	Frente a mis hijos me cuesta trabajo aceptar mis errores	S	CS	A	N
48	En mi casa hago las cosas sin pedir opinión a mis hijos	S	CS	A	N
49	Amenazo a mis hijos con pegarles cuando hacen cosas que no me parecen	S	CS	A	N
50	Regaño a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
51	Jaloneo a mis hijos cuando lloran	S	CS	A	N
52	Les digo a mis hijos que son unos buenos para nada	S	CS	A	N
53	Cuando me piden dinero se los niego	S	CS	A	N
54	Cuando una persona se queja de mi hijo, creo más en la otra persona	S	CS	A	N
55	Escucho a mis hijos, cuando me cuentan sus problemas	S	CS	A	N
56	Entro al cuarto de mis hijos sin tocar la puerta	S	CS	A	N
57	Les pego a mis hijos porque son más importante para mi pareja que yo	S	CS	A	N
58	Regaño a mis hijos porque me quitan mucho tiempo	S	CS	A	N
59	Subestimo las capacidades de mis hijos	S	CS	A	N
60	Protejo a mis hijos	S	CS	A	N
61	Atiendo a mis hijos como una obligación	S	CS	A	N
62	Cuando me enojo, tomo cualquier cosa para pegarles	S	CS	A	N
63	Les grito a mis hijos porque son muy agresivos	S	CS	A	N
64	Cuando mis hijos toman mis cosas les pego	S	CS	A	N
65	Apoyo a mis hijos	S	CS	A	N
66	Me molesta que mis hijos me abracen	S	CS	A	N
67	Les pego a mis hijos porque son muy necios	S	CS	A	N
68	Les grito a mis hijos porque no aprecian lo que hago por ellos	S	CS	A	N
69	Insulto a mis hijos porque son muy necios	S	CS	A	N
70	Presiono mucho a mis hijos	S	CS	A	N

71	Les grito a mis hijos cuando son groseros	S	CS	A	N
72	Soy intolerante con mis hijos	S	CS	A	N
73	Insulto a mis hijos porque son muy agresivos	S	CS	A	N
74	Les dejo de hablar a mis hijos	S	CS	A	N
75	Les grito a mis hijos porque son voluntariosos	S	CS	A	N
76	Les brindo un trato bueno a mis hijos	S	CS	A	N
77	Hago sentir culpables a mis hijos	S	CS	A	N
78	Regaño a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
79	Les pego a mis hijos porque son voluntariosos	S	CS	A	N
80	Les grito a mis hijos porque toman mis cosas	S	CS	A	N
81	Insulto a mis hijos porque toman mis cosas	S	CS	A	N
82	Insulto a mis hijos porque son voluntariosos	S	CS	A	N
83	Les grito a mis hijos cuando me levantan la voz	S	CS	A	N
84	Rechazo a mis hijos	S	CS	A	N
85	Me enojo con mis hijos sin saber por qué	S	CS	A	N
86	Agredo a mis hijos cuando se burlan de mi	S	CS	A	N
87	Golpeo a mis hijos cuando ellos me retan	S	CS	A	N
88	Regaño a mis hijos porque me levantan la voz	S	CS	A	N
89	Les grito a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
90	Regaño a mis hijos porque me exigen mucho	S	CS	A	N
91	Cuando me enojo con mi pareja insulto a mis hijos	S	CS	A	N
92	Sé cómo tratar a mis hijos	S	CS	A	N
93	Insulto a mis hijos por cualquier cosa que hacen	S	CS	A	N
94	Cuando me enojo con mi pareja les pego a mis hijos	S	CS	A	N
95	Cuando me enojo con mí (pareja), les grito a mis hijos	S	CS	A	N
96	Les grito a mis hijos porque me exigen mucho	S	CS	A	N
97	Les hablo con groserías cuando mis hijos hacen lo que se les da la gana	S	CS	A	N
98	Les pego a mis hijos cuando me contestan	S	CS	A	N
99	Insulto a mis hijos cuando llegan a casa a la hora que quieren	S	CS	A	N
100	Les pego a mis hijos porque hacen lo que se les da la gana	S	CS	A	N
101	Insulto a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
102	Cuando mis hijos me contestan los insulto	S	CS	A	N
103	Les grito a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
104	Cuando recuerdo que fui abusada sexualmente me desquito con mis hijos	S	CS	A	N
105	Les pego a mis hijos porque son desordenados	S	CS	A	N
106	Jaloneo a mis hijos porque son más importantes para mi pareja que yo	S	CS	A	N
107	Les pego a mis hijos por cualquier cosa	S	CS	A	N

ÍNDICE DE ESTRÉS PARENTAL

Abidin (1995)

Instrucciones: *Al contestar las siguientes preguntas piense en lo que le preocupa más de su niño/niña. En cada una de las siguientes preguntas circule las respuestas que mejor describan sus sentimientos.*

Si no encuentra una respuesta que exactamente describa sus sentimientos, indique la que más se parezca a ellos. DEBE RESPONDER DE ACUERDO A LA PRIMERA REACCIÓN QUE TENGA DESPUÉS DE LEER CADA PREGUNTA.

Las posibles repuestas son:

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy segura	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Ejemplo: Me gusta ir al cine.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para esta pregunta, si a veces le gusta ir al cine, circule el número 3 en la hoja de respuestas.

		Muy de acuerdo	De acuerdo	No estoy segura	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Muchas veces siento que no puedo manejar la situación muy bien.	1	2	3	4	5
2	Me encuentro dando más de mi vida para satisfacer las necesidades de mi hijo/hija de lo que esperaba.	1	2	3	4	5
3	Me encuentro atrapado con las responsabilidades de ser padre/madre.	1	2	3	4	5
4	Desde que mi hijo nació no he podido hacer cosas nuevas y diferentes.	1	2	3	4	5
5	Desde que tuve a mi hijo/hija descubrí que no puedo hacer las cosas que desearía.	1	2	3	4	5
6	No estoy contenta con la ropa que me compré la última vez.	1	2	3	4	5

7	Hay muchas cosas que me molestan acerca de mi vida.	1	2	3	4	5
8	Tener un hijo /hija ha causado más problemas de lo que esperaba en mi relación con mi esposo/esposa (amigo/amiga).	1	2	3	4	5
9	Me siento solo/sola y sin amigos/amigas.	1	2	3	4	5
10	Cuando voy a una fiesta normalmente no espero divertirme.	1	2	3	4	5
11	No estoy tan interesado/interesada en la gente como antes acostumbraba a estar.	1	2	3	4	5
12	No disfruto tanto las cosas como antes.	1	2	3	4	5
13	Mi hijo/hija casi nunca hace cosas que me hagan sentir bien.	1	2	3	4	5
14	Casi siempre siento que mi hijo/hija no me quiere y no quiere estar cerca de mí.	1	2	3	4	5
15	Mi hijo/hija me sonrío mucho menos de lo que esperaba.	1	2	3	4	5
16	Cuando yo hago algo para mi hijo/hija, tengo la sensación de que mis esfuerzos no son apreciados.	1	2	3	4	5
17	Generalmente, mi hijo/hija no se ríe mientras juega.	1	2	3	4	5
18	Mi hijo/hija no parece aprender tan rápidamente como la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5
19	Mi hijo/hija no parece sonreír tanto como los otros niños.	1	2	3	4	5
20	Mi hijo/hija no puede hacer tantas cosas como yo esperaba.	1	2	3	4	5
21	Mi hijo/hija tarda mucho y se le hace difícil acostumbrarse a cosas nuevas.	1	2	3	4	5
22	Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones: Siento que yo: 1. No soy muy buen padre/madre. 2. Soy una persona que tiene alguna dificultad siendo padre/madre. 3. Soy un padre/madre promedio. 4. Soy mejor que un padre/madre promedio. 5. Soy muy buen padre/madre.					
23	Yo esperaba tener una relación más cercana y amorosa con mi hijo/hija que la que tengo y esto me molesta.	1	2	3	4	5
24	Algunas veces, mi hijo/hija hace cosas que me molestan, por el mero hecho de ser malo.	1	2	3	4	5
25	Mi hijo/hija parece llorar y encapricharse más a menudo que la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5

26	Mi hijo/hija generalmente se despierta de mal humor.	1	2	3	4	5
27	Yo siento que mi hijo/hija es muy malhumorado y se enoja fácilmente.	1	2	3	4	5
28	Mi hijo/hija hace algunas cosas que me molestan bastante.	1	2	3	4	5
29	Mi hijo/hija responde con un carácter muy fuerte.	1	2	3	4	5
30	Mi hijo/hija se enoja fácilmente por la menor cosa.	1	2	3	4	5
31	El horario de comer y dormir de mi hijo fue mucho más difícil de establecer de lo que yo esperaba.	1	2	3	4	5
32	<p>Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones:</p> <p>He notado que cuando le pido a mi hijo que haga algo o que pare de hacer algo es:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mucho más difícil de lo que yo esperaba. 2. Algo más difícil de lo que yo esperaba. 3. Igual a lo que yo esperaba. 4. Algo más fácil de lo que yo esperaba. 5. Mucho más fácil de lo que yo esperaba. 					
33	<p>Para la siguiente oración, escoja su respuesta de las siguientes selecciones “10+” a “1-3”, correspondientes a las opciones de la 1 a la 5.</p> <p><i>Piense cuidadosamente y cuente el número de cosas que su hijo/ hija hace que le molestan.</i></p> <p>Por ejemplo: pierde el tiempo, no escucha, es demasiado activo, llora, interrumpe, pelea, se queja, etc.</p> <p>Por favor circule el número que incluya el número de cosas que contó.</p> <p>1.10+ 2.8-9 3. 6-7 4. 4-5 5. 1-3</p>	1	2	3	4	5
34	Hay algunas cosas que mi hijo/hija hace que realmente me molestan mucho.	1	2	3	4	5
35	Mi hijo/hija ha sido más problema de lo que yo esperaba.	1	2	3	4	5
36	Mi hijo/hija me exige más de lo que exigen la mayoría de los niños.	1	2	3	4	5