



UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

TESIS DOCTORAL

**PAPEL DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS
PARENTALES SOBRE LOS PROBLEMAS
PSICOLÓGICOS EXTERNALIZADOS E
INTERNALIZADOS Y DE ADAPTACIÓN EN NIÑOS
COLOMBIANOS DE 8 A 12 AÑOS**

Jaime Humberto Moreno Méndez

Director: Dr. José Pedro Espada Sánchez
Co-Directora: Dra. María Inmaculada Gómez Becerra

Programa de Doctorado en Deporte y Salud

Elche, 2019



JOSE PEDRO ESPADA SÁNCHEZ, Catedrático de Universidad del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche y INMACULADA GÓMEZ BECERRA, Catedrática del Área de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de Almería,

INFORMAN

Que la Tesis Doctoral titulada **“PAPEL DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES SOBRE LOS PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EXTERNALIZADOS E INTERNALIZADOS Y DE ADAPTACIÓN EN NIÑOS COLOMBIANOS DE 8 A 12 AÑOS”** ha sido realizada por D. JAIME HUMBERTO MORENO MÉNDEZ bajo nuestra dirección y reúne las condiciones para ser defendida ante el Tribunal correspondiente para optar al grado de Doctor.

Elche, 23 de octubre de 2019

**JOSE PEDRO
ESPADA|
SANCHEZ** Firmado digitalmente
por JOSE PEDRO|
ESPADA|SANCHEZ
Fecha: 2019.10.24
13:41:37 +02'00'

Fdo.: Dr. José Pedro Espada Sánchez
Director

**GOMEZ
BECERRA MARIA
INMACULADA -
25577359W** Firmado digitalmente
por GOMEZ BECERRA
MARIA INMACULADA -
25577359W
Fecha: 2019.10.31
00:05:44 +01'00'

Fdo.: Dra. Inmaculada Gómez Becerra
Co-Directora



D. JOSE PEDRO ESPADA SÁNCHEZ, Director del Programa de Doctorado en Deporte y Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche

INFORMA

Que la Comisión Académica del programa da su conformidad a la lectura y defensa de la Tesis Doctoral presentada por D. JAIME HUMBERTO MORENO MÉNDEZ y titulada “PAPEL DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES SOBRE LOS PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EXTERNALIZADOS E INTERNALIZADOS Y DE ADAPTACIÓN EN NIÑOS COLOMBIANOS DE 8 A 12 AÑOS”, para la obtención del título de Doctor de la Universidad Miguel Hernández.

Y para que conste a los efectos oportunos, emite el siguiente informe en Elche, a veintitrés de octubre de dos mil diecinueve.

JOSE PEDRO|
ESPADA|
SANCHEZ



Firmado digitalmente
por JOSE PEDRO|
ESPADA|SANCHEZ
Fecha: 2019.10.24
13:41:55 +02'00'

Fdo. Dr. José Pedro Espada Sánchez

Director del Programa de Doctorado en Deporte y Salud

La presente tesis se presenta en formato convencional. Producto del trabajo investigador llevado a cabo se tiene un artículo aceptado que se encuentra en proceso de publicación titulado:

Moreno-Méndez, J. H., Espada-Sánchez, J. P., & Gómez-Becerra, M. I. (2019). Advances on parental educational styles predictors of internalizing and externalizing behaviors in children. *Universitas Psychologica*, 18(5)





Biblioteca
UNIVERSITAS Miguel Hernández

En memoria a mi madre

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar un especial agradecimiento a mis Directores de Tesis la Doctora Inmaculada y el Doctor José Pedro porque confiaron mí y me orientaron de una manera muy profesional y rigurosa para que la tesis desarrollara con calidad, pero sobre todo me acompañaron de una manera muy gentil y respetuosa lo que para mí significó mucho para poder llevar a cabo a feliz término esta investigación.

A todos en mi familia les dedico esta tesis porque siempre me apoyaron y confiaron de manera muy paciente a que pudiera obtener este logro.

Son muchos los amigos y colegas que me orientaron y me apoyaron desinteresadamente para llevar a cabo este proyecto profesional. Les quedo inmensamente agradecido.

Un homenaje especial para los padres y los niños que participaron y colaboraron en el estudio porque en últimas son los que me inspiraron para persistir y no desfallecer.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	3

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES.....	9
1.1. Conceptualización de los estilos educativos parentales.....	10
1.2. Modelos teóricos sobre los estilos educativos parentales.....	11
1.2.1. Modelos categoriales.....	12
1.2.2. Modelos dimensionales.....	14
1.3. Dinámicas familiares.....	17
1.3.1. Cohesión familiar.....	18
1.3.2. Comunicación.....	19
1.3.3. Ocio compartido.....	20
1.3.4. Conflictos.....	22
1.4. Rol parental.....	23
1.4.1. Satisfacción parental.....	23
1.4.2. Colaboración con la escuela.....	25
1.4.3. Sobrecarga parental.....	27
1.5. Competencias emocionales.....	28
1.5.1. Impulsividad.....	29
1.5.2. Reconocimiento de las emociones.....	31
1.5.3. Expresión emocional.....	33
1.5.4. Manejo y regulación emocional.....	35
1.6. Estilos educativos.....	36
1.6.1. Estilo democrático o autoritativo.....	36
1.6.2. Estilo permisivo.....	39
1.6.3. Estilo autoritario.....	39

1.6.4. Estilo ambiguo/No consistente	41
1.7. Prácticas parentales.....	42
1.7.1. Promoción de comportamientos positivos.....	43
1.7.2. Reacciones funcionales ante desobediencias.....	44
1.7.3. Consistencia.....	45
1.7.4. Uso adecuado de correcciones.....	46

CAPÍTULO 2. PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EXTERNALIZADOS E INTERNALIZADOS.....53

2.1. Conceptualización de la perspectiva dimensional de los problemas psicológicos en niños.....	54
2.1.1. Definición y características de los problemas psicológicos internalizados....	56
2.1.2. Factores de riesgo asociados a problemas internalizados.....	57
2.1.3. Definición y características de los problemas psicológicos externalizados....	59
2.1.4. Factores de riesgo de los problemas externalizados.....	59
2.1.5. Covariación de los problemas internalizados y externalizados.....	62
2.1.6. Factores asociados a los problemas internalizados y externalizados.....	63
2.1.7. Prevalencia de los problemas externalizados e internalizados.....	67

CAPÍTULO 3. PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN.....69

3.1. Definición de adaptación.....	70
3.1.1. Adaptación personal.....	70
3.1.2. Factores asociados a los problemas de adaptación personal.....	71
3.1.3. Adaptación escolar.....	72
3.1.4. Factores asociados a los problemas de adaptación escolar.....	73
3.1.5. Adaptación social.....	75
3.1.6. Factores asociados a los problemas de adaptación social.....	75
3.1.7. Adaptación familiar.....	76
3.1.8. Factores asociados a los problemas de adaptación familiar.....	77

SEGUNDA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

INTRODUCCIÓN	82
ESTUDIO 1. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN POBLACIÓN COLOMBIANA	85
Objetivo.....	96
Hipótesis.....	96
Método.....	97
Participantes.....	97
Instrumento.....	97
Procedimiento.....	98
Análisis estadísticos.....	99
Resultados.....	99
Discusión.....	101
Conclusiones.....	104
ESTUDIO 2. VALIDEZ PREDICTIVA DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES SOBRE LOS PROBLEMAS INTERNALIZADOS Y EXTERNALIZADOS EN NIÑOS COLOMBIANOS	105
Objetivo.....	109
Hipótesis.....	109
Método.....	110
Participantes.....	110
Instrumentos.....	110
Procedimiento.....	112
Análisis estadísticos.....	113
Resultados.....	113
Discusión.....	121
Conclusiones.....	125

ESTUDIO 3. PAPEL DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS, INTERNALIZADOS Y DE ADAPTACIÓN EN NIÑOS COLOMBIANOS.....	127
Objetivo.....	131
Hipótesis.....	131
Método.....	131
Participantes.....	131
Instrumentos.....	132
Procedimiento.....	133
Análisis estadísticos.....	134
Resultados.....	134
Discusión.....	139
Conclusiones.....	143
CONCLUSIONES GENERALES.....	145
REFERENCIAS.....	151



LISTADO DE ABREVIATURAS

AFC: Análisis Factorial Confirmatorio

AGFI: Índice Modificado de Bondad de Ajuste

AIC: Criterio de Información de Akaike

APQ: Cuestionario de Crianza de Alabama

ASEBA: Sistema Dimensional de Evaluación de la Conducta con Base Empírica de Achenbach

CBCL: Lista de Chequeo de la Conducta Infantil

CEEP: Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos Parentales

CMIN/df: Razón Chi-cuadrado/Grados de libertad

CES: Corporación para Estudios en la Salud

CESE-P: Escala de Expresión de la Emoción para la Infancia

CFI: Índice de Ajuste Comparativo

DANE: Departamento Nacional de Planeación

EMBU-C: Egna Minnen Beträffande Versión Uppfostran-Infantil

GFI: Índice de Bondad de Ajuste Global

ICC: Coeficiente de Correlación Interclase

NFI: Índice de Ajuste Normalizado

OMS: Organización Mundial de la Salud

OPF: Observatorio de Políticas de las Familias

PBFQ: Cuestionario de la Frecuencia del Comportamiento Parental

PBIQ: Cuestionario de Importancia del Comportamiento Parental

PBS: Escala de Comportamiento Parental

PCRI-M: Cuestionario de Crianza Parental

RMSEA: Error Cuadrático Medio de Aproximación

TAMAI: Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

TLI: Índice de Tucker-Lewis

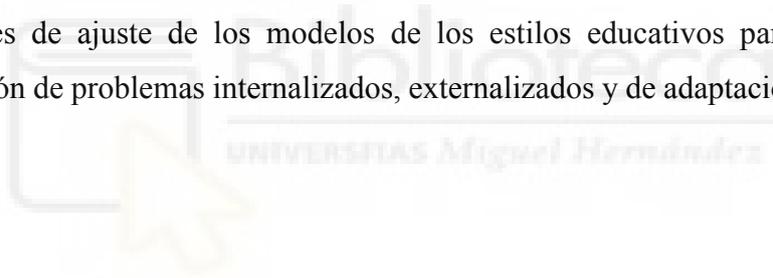
UNODOC: Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito

YPI: Inventario de Crianza de Young



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evidencia empírica sobre modelos explicativos de los estilos educativos parentales	12
Tabla 2. Factores protección y de riesgo asociados a los estilos educativos parentales.....	48
Tabla 3. Instrumentos de autoinforme de estilos parentales.....	94
Tabla 4. Análisis factorial confirmatorio de las escalas originales españolas y escalas adaptadas con una muestra colombiana.....	100
Tabla 5. Matriz de correlaciones escalas EECP y CBCL.....	119
Tabla 6. Análisis de regresión múltiple de los estilos parentales sobre los problemas internalizados	120
Tabla 7. Análisis de regresión múltiple de los estilos parentales sobre los problemas externalizados.....	121
Tabla 8. Índices de ajuste de los modelos de los estilos educativos parentales para la predicción de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	134



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sistema dimensional de los problemas psicológicos de niños y adolescentes.....	55
Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de dinámicas familiares predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	135
Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de roles parentales predictores de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	136
Figura 4. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de competencias emocionales predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	137
Figura 5. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de estilos parentales predictores de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	138
Figura 6. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de prácticas parentales predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.....	139



ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A. Consentimiento informado.....	188
ANEXO B. Asentimiento informado.....	189
ANEXO C. Cuestionario de Estilos Educativos Parentales. [CEEP] (Reducido y con Validación Piloto. España).	190
ANEXO D. Lista de Chequeo del Comportamiento Infantil [CBCL] - Formato para Padres.....	195
ANEXO E. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil [TAMAI].....	201
ANEXO F. Cuestionario de Estilos Educativos Parentales [CEEP] (Reducido y Validación Piloto con Muestra Colombiana)	205
ANEXO G. Cuestionario de Estilos Educativos Parentales [CEEP] (Reducido y Validación Piloto con Muestra Colombiana). Ficha Técnica.....	208



RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo establecer el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas psicológicos de comportamiento externalizados e internalizados y de adaptación en niños colombianos. La muestra estuvo conformada por 422 padres y 422 niños entre 8 y 12 años de edad pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad de Bogotá (Colombia). Los padres diligenciaron el Cuestionario de Estilos Educativos Parentales (CEEP) y la Lista de Chequeo del Comportamiento Infantil versión para padres validada para población Colombiana (CBCL). Los niños contestaron el Test de Adaptación Multifactorial infantil (TAMAI). El procesamiento de los datos se realizó a través del SPSS versión 24 para llevar a cabo los análisis correlacionales y de regresión. Finalmente, mediante el programa AMOS 22 se corrió el modelo predictivo verificado a través de ecuaciones estructurales. Los modelos probados sobre el papel de los estilos educativos parentales en los problemas de comportamiento y la adaptación de los niños dan cuenta de que el tipo de dinámica familiar, las prácticas de crianza, los roles parentales, la forma de expresión y manejo emocional y el estilo parental, se constituyen en factores que ayudan a comprender muchos de los problemas psicológicos y de ajuste en los niños. Concretamente, la cohesión familiar, la comunicación, el ocio compartido, la satisfacción parental, la colaboración con la escuela, el reconocimiento, manejo y expresión emocional, el estilo democrático, y la promoción de comportamientos positivos emergen como factores de protección de problemas psicológicos y de adaptación. A diferencia de lo anterior, los conflictos en el hogar, la sobrecarga parental, la impulsividad, los estilos permisivos, ambiguo/no consistente, y la reacción disfuncional ante las desobediencias desempeñan un papel importante en la manifestación de problemas internalizados, externalizados y de adaptación en los niños.

ABSTRACT

The aim of this research was to establish the role of parental educational styles on externalizing, internalizing and adjustment problems in Colombian children. The sample consisted of 422 parents and 422 children between 8 and 12 years of age belonging to public schools in the city of Bogotá (Colombia). The parents filled out the Parental Educational Styles Questionnaire (CEEP) and the Child Behavior Check List for parents validated for the Colombian population (CBCL). The children answered the Children's Multifactorial Adaptation test (TAMAI). Data processing was done through SPSS version 24 to carry out the correlational and regression analyzes. Finally, using the AMOS 22 program, the verified predictive model was run through structural equations. The models tested on the role of parental educational styles in the behavior and adjustment problems of children explain that the type of family dynamics, parenting practices, parental roles, the form of emotional expression and management and the parental style, are constituted in factors that help to understand many of the psychological and adjustment problems in children. Specifically, family cohesion, communication, shared leisure, parental satisfaction, collaboration with school, recognition, management and emotional expression, democratic style, and the promotion of positive behaviors emerged as factors for the protection of psychological problems and of adaptation. Unlike the above, conflicts in the home, parental overload, impulsivity, permissive, ambiguous / non-consistent styles, and dysfunctional reaction to disobedience play an important role in manifesting internalizing, externalizing and adjustment problems in children.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La presente tesis convencional del Programa de Doctorado en Deporte y Salud se encuentra vinculada al área de Ciencias del Comportamiento y Salud, y tiene por fin último determinar el papel predictivo de los estilos educativos parentales sobre los problemas de comportamiento externalizados e internalizados y de adaptación en niños colombianos de 8 a 12 años.

Para lograr este propósito, es indispensable resaltar que los estilos educativos de los padres constituyen un mecanismo fundamental para la promoción de la estabilidad emocional y del comportamiento ajustado de los hijos. Tradicionalmente se han desarrollado estudios sobre de los estilos de crianza desde los planteamientos de Baumrind (1971), que siguen un modelo categorial; sin embargo, en la actualidad se reconoce que la perspectiva dimensional, tanto de los estilos parentales como del comportamiento infantil, posibilita tener una medición más precisa de dichas variables, especialmente en el contexto colombiano, donde no se cuenta con estudios que evalúen la relación entre estas variables con suficiente profundidad. Ello demanda contar con instrumentos de medición válidos y confiables para la evaluación de dichas variables.

Para el presente estudio se asume la postura dimensional de los estilos parentales desarrollada por Gómez et al. (2013), así como la perspectiva dimensional del sistema de evaluación con base empírica de Achenbach para la evaluación de los comportamientos internalizados y externalizados (Achenbach & Rescorla, 2001; Rescorla, Althoff, Achenbach, & Ivanova, 2019), y el punto de vista multifactorial de Hernández (2004) sobre los problemas de adaptación en los niños.

Los objetivos generales de la presente tesis doctoral son:

- 1) Analizar las propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de los estilos educativos parentales.
- 2) Evaluar la validez predictiva de los estilos educativos parentales sobre los problemas externalizados e internalizados en niños colombianos.
- 3) Establecer un modelo predictivo de los estilos educativos parentales sobre los problemas de comportamiento externalizados e internalizados y de adaptación en niños de la ciudad de Bogotá (Colombia) de 8 a 12 años de edad.

Para sustentar teórica y empíricamente las variables objeto de estudio, esta Tesis se encuentra organizada en dos grandes apartados. En primera instancia, se presenta una revisión conceptual compuesta por tres capítulos. El primero está dirigido a desarrollar la temática de los estilos educativos parentales, la cual incluye las dinámicas familiares, los roles, las competencias emocionales, los estilos educativos y las prácticas parentales. El segundo describe de manera pormenorizada los problemas psicológicos de tipo internalizado y externalizado que pueden presentar los niños relacionados con los estilos de crianza de los padres. El tercero hace referencia a los problemas de adaptación personal, familiar, escolar y social de los niños asociados a los problemas de comportamiento y a las relaciones disfuncionales entre padres e hijos.

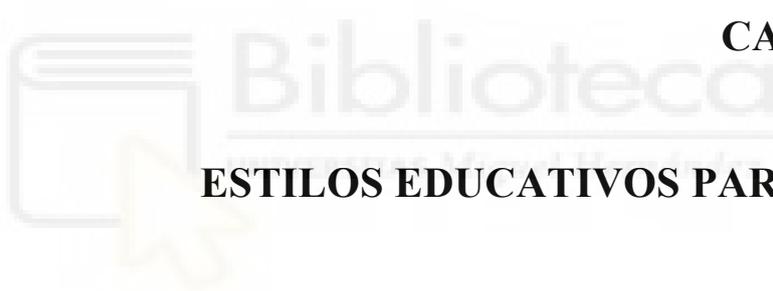
En la segunda parte se incluyen los tres estudios empíricos llevados a cabo. El primero pretende analizar psicométricamente el Cuestionario de Estilos Educativos Parentales. El segundo persigue evaluar su validez predictiva sobre los problemas externalizados e internalizados en niños colombianos. El tercero tiene como propósito establecer el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas de comportamiento externalizados e

internalizados y de adaptación en niños de 8 a 12 años. Se incluyen dos artículos científicos, uno aceptado para publicación, que integra los estudios 1 y 2 y otro en proceso de publicación que incluye los resultados del estudio 3.



PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA





CAPÍTULO 1

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

En el primer capítulo se presenta una revisión teórica y empírica sobre los estilos educativos parentales en sus diferentes aspectos conceptuales, los modelos existentes de tipo categorial y dimensional, haciendo énfasis en estos últimos dado que son los que permiten profundizar de manera específica las diversas variables que los conforman. En este sentido se ilustra una revisión de la evidencia acumulada sobre las dinámicas familiares, el rol, las competencias, los estilos y las prácticas parentales en los que se destacan los avances empíricos sobre los factores de protección y riesgo asociados a los mismos.

1.1. Conceptualización de los estilos educativos parentales.

Los estilos educativos parentales son considerados modelos prácticos que orientan las prácticas de crianza que los padres emplean en la formación de sus hijos y que dan lugar a patrones de educación en la familia. Igualmente implican las actitudes, patrones y metas que se construyen en la interacción emocional entre los padres y los hijos (Martínez Besteiro & Julián Quintanilla, 2017). También hacen referencia a las conductas que los padres evidencian para socializar a sus hijos, y que se caracterizan por configurar dos dimensiones complementarias: el *apoyo* y el *control*. El apoyo parental se refiere a la cantidad y calidad de soporte y afecto que expresan los padres hacia sus hijos; mientras que el control parental se caracteriza como el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres establecen a sus hijos y el conocimiento de las actividades que estos realizan (Betancourt & Andrade, 2007).

Betancourt y Andrade (2007) y Morris et al. (2002) refieren, por un lado, que el control psicológico es un tipo de control coercitivo y pasivo agresivo que se expresa de manera hostil hacia el hijo a través de invalidación de sentimientos, críticas excesivas e inducción de culpa. Adicionalmente en este tipo de control los padres presionan

emocionalmente a los hijos a través del rechazo y del retiro del afecto. Por otro lado, el control conductual se refiere a un conjunto de comportamientos de los padres que involucran atención y supervisión o monitoreo de las actividades de los hijos, el intercambio de una comunicación asertiva, el establecimiento de reglas y límites, así como las estrategias para poner en práctica las reglas y sus consecuencias (Betancourt & Andrade, 2008; Ripoll-Núñez & Carrillo, 2018).

Los estilos educativos parentales tienen relevancia para el desarrollo de los hijos debido a que los niños requieren del afecto y la orientación de sus padres para afianzar su autoestima y su seguridad personal, además brindan las bases para el establecimiento de relaciones armónicas a lo largo del ciclo de la vida dado que terminan por configurar los esquemas para futuras relaciones afectivas y sociales (Steele & McKinney, 2019). En este orden de ideas es importante hacer una revisión de los modelos que explican dichos estilos parentales.

1.2. Modelos teóricos sobre los estilos educativos parentales

Las explicaciones teóricas y conceptuales sobre los estilos educativos parentales se sitúan en dos grandes aproximaciones: los modelos categoriales y los modelos dimensionales. Los primeros confluyen en clasificar a los progenitores de acuerdo con su estilo educativo a partir de la relación entre diversas dimensiones. En este sentido clasifica principalmente dichos estilos en autoritario, democrático, permisivo e inconsistente; mientras que los segundos ponen énfasis en la relación de alguna de las diferentes dimensiones más relevantes del estilo parental con otras dimensiones asociadas a la adaptación de los hijos (Martínez Besteiro & Julián Quintanilla, 2017; Oliva, Parra, Sánchez-Queija & López, 2007). En así que algunas de las dimensiones que se tienen en cuenta son la cohesión, la

comunicación, el afecto, el reconocimiento y expresión de las emociones, entre otras. Aún así ambas posturas pueden complementarse para dar una visión más integradora de los estilos educativos de los padres precisamente por cuanto las variables que más se han asociado con la adaptación de los niños son el afecto y el control. A continuación se hace una descripción de los mismos que a su vez se ilustran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Evidencia empírica sobre modelos explicativos de los estilos educativos parentales

Modelos Catoriales	Modelos Dimensionales
Autoritario, permisivo y democrático o autoritativo (Baumrind, 1966, 1971; Torio López, Peña Calvo, & Rodríguez Menéndez, 2008).	Efecto del control conductual y psicológico sobre los problemas emocionales y conductuales (Betancourt & Andrade, 2007).
Castigo físico y verbal, retirada de afecto, inducción (Hoffman, 1970).	Control psicológico orientado a la dependencia y control psicológico orientado al logro (Soenens, Park, Vansteenkiste & Mouratidis, 2012).
Permisivo-negligente, permisivo-indulgente, autoritativo-represivo y autoritativo-recíproco (Maccoby & Martin, 1983).	Dimensiones de apoyo y disciplina, así como el grado de satisfacción y participación en la educación de los hijos, la promoción de la autonomía y la distribución de roles claros en la familia tienen un papel predictor en el desarrollo y mantenimiento de problemas emocionales y del comportamiento en los hijos (Franco Nerín, Pérez Nieto & Pérez 2014; Hasson-Ohayona, Ben-Pazi, Silberg, Pijnenborg, 2019; Yeon, Kamaruddin, Harun & Kusumawardani, 2019).
Inductivo de apoyo, inconsistente y autoritario (Alberdi, 1995).	Parentalidad positiva (Vargas-Rubilar, Richaud, & Oros, 2018).
Contractualista, estatuario y maternalista (Kellerhalls & Montandon, 1997).	Dinámicas familiares, rol, competencias, estilos educativos y prácticas parentales (Gómez et al., 2013).
Simplista, desaprobador, laissez-faire y preparador emocional (López Franco, 1998).	

Fuente: Elaboración propia

1.2.1. Modelos catoriales

Uno de los puntos de vista teórico pionero sobre el estudio de los estilos educativos parentales es la perspectiva catorial de Baumrind. Esta autora planteó tres tipologías de estilos parentales a través de los cuales los padres crían y moldean el comportamiento de sus

hijos a partir de la combinación de tres variables como son el control, el afecto y la comunicación. El primero de ellos es el estilo autoritario, en el cual los progenitores ejercen un control estricto y muestran menores expresiones de afecto hacia los hijos. El segundo es el estilo permisivo, que se caracteriza porque los padres proveen afecto, pero son menos cuidadosos y denotan menor monitoreo del comportamiento de sus hijos. El tercero, el estilo democrático o autoritativo, que es el que contribuye a tener un mejor desarrollo y adaptación personal, social y académica en los hijos en comparación con los dos primeros por cuanto se observa un equilibrio entre las expresiones afectivas y el establecimiento de límites y normas claras que son razonadas con los hijos (Baumrind, 1966, 1971; Torio López, Peña Calvo, & Rodríguez Menéndez, 2008).

Hoffman (1970) también asumió una postura categorial clasificando las formas de educación de los padres a partir de la afirmación del poder. La primera de ellas se caracteriza porque los progenitores utilizan el castigo físico y verbal. La segunda es la retirada de afecto, que implica el enojo de los padres e ignorar a los hijos como formas de desaprobación sobre su comportamiento. La tercera es la inducción, que es la estrategia mediante la cual los padres establecen interacciones afectivas razonando las reglas y los límites con los hijos.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) desarrollaron el planteamiento de Baumrind sobre los estilos parentales y plantearon un modelo basado en los factores básicos: la disponibilidad y la exigencia. Como consecuencia de ello propusieron un modelo conformado por cuatro estilos educativos: permisivo-negligente, permisivo-indulgente, autoritativo-represivo y autoritativo-recíproco. De acuerdo con estos autores, este último estilo es el que contribuye de una manera mas apropiada al desarrollo y estabilidad emocional de los niños dado que se caracteriza porque los padres muestran una disponibilidad hacia las necesidades de los hijos, evidencian una alta reciprocidad en la comunicación y calidez

afectiva y establecen un control firme y razonado con los hijos.

Mas adelante, surgieron otros planteamientos de estilos parentales centrados en clasificaciones de tipo inductivo de apoyo, inconsistente y autoritario (Alberdi, 1995). Por su parte, Kellerhalls y Montandon (1997) postularon tres estilos de crianza: el contractualista, que se caracteriza porque los padres promueven en los hijos habilidades de autonomía y regulación emocional; el estatuario, mediante el cual los progenitores dan importancia a la disciplina y a la obediencia con menor interés hacia la comunicación y sensibilidad de los hijos; el maternalista, concede especial interés a la obediencia y a la conformidad y menor énfasis en la autonomía del niño. Por su parte López Franco (1998) agrupa los diferentes estilos parentales en simplista, desaprobador, laissez-faire y el verdadero preparador emocional. Éste último es el que propicia un desarrollo saludable y un comportamiento adecuado en los hijos.

Mas recientemente Baumrind (2012) concluyó que los padres que utilizan un estilo democrático, a diferencia de los que asumen un estilo permisivo o autoritario, pueden proveer las condiciones para que sus hijos logren un adecuado desarrollo psicológico y social dado que logran equilibrar las demandas del medio con la capacidad de respuesta de los niños.

1.2.2. Modelos dimensionales

Los modelos dimensionales han dado cuenta de la evidencia sobre las relaciones entre las dimensiones del afecto, el control, la disciplina de los padres y las maneras en que los hijos logran un ajuste al ambiente o presentan problemas psicológicos cuando no consiguen adaptarse. En cuanto al efecto del control conductual y psicológico sobre los problemas emocionales y conductuales, Betancourt y Andrade (2008) reportan que, en general, el control psicológico, tanto materno como paterno, tiene una mayor influencia que el control conductual en la presencia de problemas emocionales y de conducta. De manera particular,

también concluyen que la supervisión paterna y la comunicación materna se asocian de manera negativa con este tipo de problemas. Esto indica que si los hijos perciben poca comunicación y apoyo de parte de su madre y/o de su padre, así como una baja supervisión parental, se presentarán más problemas emocionales en ellos.

De manera más específica, Soenens, Park, Vansteenkiste y Mouratidis (2012), diferencian entre el control psicológico orientado a la dependencia y el control psicológico orientado al logro. El primero implica el uso de presión, por parte de los padres, para hacer que sus hijos permanezcan cercanos a ellos de una manera estrecha tanto física como emocionalmente. El segundo ocurre cuando los padres emplean el uso de presión con el propósito de empujar o incentivar a los hijos para sobresalir en el desempeño en situaciones relevantes (por ejemplo, la escuela o los deportes).

Soenens et al. (2012) refieren que una percepción de control psicológico orientado a la dependencia está específicamente relacionada con la dependencia o falta de autonomía, y que una percepción de control psicológico orientado al logro está específicamente relacionada con la autocrítica. De igual modo, la dependencia y la autocrítica tienen asociaciones únicas con síntomas de depresión en los niños.

En estudios posteriores se ha reportado que las dimensiones de apoyo y disciplina, así como el grado de satisfacción y participación en la educación de los hijos, la promoción de la autonomía y la distribución de roles claros en la familia tienen un papel predictor en el desarrollo y mantenimiento de problemas emocionales y del comportamiento en los hijos (Franco Nerín, Pérez Nieto & Pérez 2014; Hasson-Ohayona, Ben-Pazi, Silberg, Pijnenborg, 2019; Yeon, Kamaruddin, Harun & Kusumawardani, 2019). Por otra parte se ha encontrado evidencia que el estilo de crianza inconsistente de los padres puede alentar a los hijos a manifestar comportamientos de manera irresponsable en diversas áreas de su vida (katz,

Lemish, Cohen & Arden, 2019).

En coherencia con la postura dimensional de los estilos educativos parentales, ha habido un desarrollo creciente sobre la promoción de la parentalidad positiva en las relaciones familiares. Al respecto, este movimiento de la crianza se entiende como todo comportamiento parental centrado en el niño por cuanto se orienta hacia su cuidado, la estimulación de sus competencias y el establecimiento de límites que estimulen su desarrollo integral sin ejercer la violencia. Esta perspectiva tiene por fin último propiciar interacciones positivas entre los padres y los hijos sustentadas en la puesta en marcha de la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos con el fin de que se garanticen los derechos, el desarrollo y bienestar de los niños al interior de la familia (Ministerio de Sanidad y Política Social & Federación Española de Municipios y Provincias, 2010). En este modelo se resalta el valor que tienen tanto los padres como los hijos como personas activas en la construcción mutua de estrategias que promuevan la socialización de los niños en un marco de Derechos Humanos.

El modelo de la parentalidad positiva asume como principios rectores para favorecer su ejecución los siguientes: (a) El establecimiento de vínculos cálidos y afectivos a lo largo del desarrollo del niño de tal forma que se adapten a su edad y a sus necesidades. (b) Promoción de un ambiente estructurado que le brinde guía y supervisión para que los niños interioricen normas y valores. (c) Estimulación y apoyo para la adquisición de aprendizajes de su vida cotidiana y académica. (d) Reconocimiento del valor que tienen los niños donde se validen sus experiencias y se de una respuesta apropiada y oportuna a sus necesidades. (e) Capacitación de los niños en la que se ofrezcan espacios en la familia para reflexionar sobre las enseñanzas de la escuela, de la comunidad y de la sociedad en general que le permitan construir una visión clara de la realidad (Ministerio de Sanidad y Política Social &

Federación Española de Municipios y Provincias, 2010).

La evidencia previa ha dado cuenta de la eficacia de la promoción de la parentalidad positiva en los padres, los niños y en sus entornos escolares en ambientes de vulnerabilidad social dado que se logra promover en los padres su crecimiento personal y sensibilidad parental, cambios en las creencias sobre la crianza así como un fortalecimiento de las expresiones afectivas y el manejo consistente en la disciplina, lo que a su vez es percibido de manera favorable en los hijos (Vargas-Rubilar, Richaud, & Oros, 2018).

En esta última línea conceptual, Gómez et al. (2013) asumen una perspectiva dimensional sobre los estilos educativos parentales los cuales pueden identificarse a partir de escalas caracterizadas por las dinámicas familiares, el rol, las competencias, los estilos educativos y las prácticas parentales. Dimensiones que se delimitarán a continuación al ser el fundamento conceptual de uno de los aspectos analizados en la presente investigación.

1.3. Dinámicas familiares

Gallego (2012) define las dinámicas familiares como los encuentros que se suscitan entre los individuos mediados por un conjunto de reglas, límites, normas, roles y jerarquías, que regulan la convivencia y promueven que el funcionamiento de la familia transcurra de manera armoniosa. Para tal fin, es necesario que cada uno de sus integrantes conozca y asuma su rol dentro de las relaciones que se construyen para promover su ajuste a la dinámica interna de su núcleo familiar.

De acuerdo con Gómez et al. (2013), las dinámicas familiares hacen referencia a “los rasgos generales del funcionamiento familiar como la cohesión familiar, la comunicación, el ocio o momentos de disfrute compartidos por los miembros de la familia y el grado de conflicto familiar” (p. 5).

1.3.1. Cohesión familiar

La cohesión intrafamiliar implica los acuerdos que se construyen dentro de la familia sin discusiones extremas y el diálogo sobre los problemas que se presentan entre sus miembros (Gómez et al., 2013). Este patrón de interacción en la familia se constituye en un factor de promoción de relaciones armónicas en la familia y de estabilidad emocional en los niños.

En relación con la cohesión en la familia, Lakin, LeRoy, Boxer y Mahoney (2014) evaluaron la interacción entre la alianza de los padres y entre las interacciones positivas entre padres e hijos con problemas internalizados y externalizados. En este estudio se encontró que cuando la cantidad de interacciones positivas entre padres e hijos era alta, una alianza de crianza más positiva predecía menos problemas de internalización. Así, las interacciones positivas entre padres e hijos aumentaron la influencia de la alianza de crianza en niños en edad escolar con problemas de sobrerregulación (por ejemplo, ansiedad, depresión) pero no sobre los problemas externalizados. Por otro lado Rosemond et al. (en prensa) reportaron que la calidad de las interacciones entre padres e hijos inclusive impulsa la calidad de los espacios al compartir actividades como la comida en familia.

A diferencia de lo anterior, cuando las interacciones positivas entre padres e hijos eran bajas y había poco apoyo entre los padres en la crianza, predecían mayores problemas de internalización en los hijos. Hay varias posibles razones de que los niños en edad escolar con problemas internalizados parezcan ser más vulnerables a la relación entre los padres, incluso cuando esa relación es positiva. En primer lugar, los padres pueden tener una fuerte alianza en la crianza, pero si ellos se están apoyando mutuamente de manera inadecuada en la educación de los hijos, los niños pueden tener más dificultades, porque ninguno de los padres reconoce o corrige la deficiencia en la crianza (Lakin et al., 2014).

En segundo lugar, los niños que tienen pocas interacciones positivas con sus padres, pero son testigos de las dificultades de sus padres para llevarse bien entre sí, también podrían culparse a sí mismos por la falta de crianza positiva y posteriormente sentirse peor, aún si sus padres tampoco se llevaran bien con los demás. Ello en gran medida se puede explicar debido a que los niños con problemas de internalización pueden ser particularmente sensibles a tales matices en las relaciones (Lakin et al., 2014; Vilela, Rocha, Figlie, & Mari, 2019).

Como una alternativa para promover unas relaciones más armónicas entre padres e hijos que han tenido interacciones disfuncionales, Gómez, Hódar, García Barranco y Martínez (2012) refieren que el trabajo motivacional con las familias aumenta su disposición parental y promueve cambios beneficiosos tanto en los padres como en los niños.

1.3.2. Comunicación

La comunicación al interior de la familia se constituye en uno de los ejes centrales para que cada uno de los miembros que la conforman pueda expresar sus ideas, expectativas, sentimientos, motivaciones, necesidades, se sienta satisfecho consigo mismo y pueda desarrollar un proyecto personal y familiar.

Según Gallego (2012), la comunicación es un punto fundamental dado que las relaciones familiares se caracterizan por la expresión mutua de pensamientos, emociones y formas de sentir entre las personas y que son manifestadas a través de la acción y el lenguaje, de tipo verbal o no verbal. Adicionalmente, Rivero y Martínez (2010) refieren que las pautas de comunicación en la familia describen la tendencia a construir maneras de expresarse verbalmente y de manera mutua, estable y predecible. Asimismo, cuando la comunicación padres hijos es de calidad promueven mejores niveles de ajuste en los hijos (Sigelman, Friedman, Rohrbeck, & Sheehan, 2018).

En aquellas familias en donde se asumen valores sólidos, los desacuerdos entre padres

e hijos en respuesta a los deseos de libertad y de nuevas experiencias, pueden ocurrir de manera transitoria. En otro sentido, la poca solidez en la crianza de las primeras edades puede generar consecuencias negativas en el desarrollo del hijo. Se ha demostrado que la poca accesibilidad y supervisión parental, así como la escasa o nula comunicación padres-hijos, se asocian con la tendencia de los niños a relacionarse con compañeros problemáticos y con el incremento de comportamientos antisociales (Buelga, Martínez-Ferrer, & Cava, 2017; McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014; Torrente, & Rodríguez, 2004; Tur, Mestre, & Del Barrio, 2004).

En concordancia con lo anterior, Fite, Rubens, Preddy, Raine, y Pardini (2014) encontraron que la insuficiente comunicación de los padres con sus hijos también parece exacerbar en síntomas de malestar emocional ansioso y depresivo en los niños que igualmente podrían generar un comportamiento agresivo de tipo reactivo. Esto a su vez estaría asociado a dificultades de regulación emocional en los niños. La comunicación entre padres e hijos estaría impactando el vínculo entre la agresión reactiva y sintomatología similar a la internalización, mucho más que las relaciones con los compañeros.

1.3.3. Ocio compartido

De acuerdo con Gómez et al. (2013), el factor de ocio compartido recoge características que reflejan que en la familia se comparten actividades de ocio, preferencias e intereses. En la literatura se ha destacado el importante papel que desempeñan los padres para la promoción del desarrollo de sus hijos al compartir diferentes actividades con ellos. Un estudio llevado a cabo por Baker (2014) encontró que los padres que se dedican más frecuentemente a compartir espacios de lectura de libros, contar cuentos, cantar canciones, tuvieron hijos con mejor rendimiento académico en lectura y matemáticas, así como mayor estabilidad emocional.

Offer (2014) examinó cómo los padres se sienten cuando pasan tiempo con sus hijos y si sus experiencias emocionales difieren según el tipo de actividad y el sexo de los padres. Se encontró que las madres pasaban más tiempo en el cuidado de niños que los padres, pero esta disparidad se debió principalmente a una participación más frecuente de las madres en actividades que no estaban centradas en los niños (es decir, no focalizadas en el cuidado de los niños). Los datos además mostraron, que la participación en estas actividades se relacionó con mayor afecto positivo en los niños. Las comidas compartidas y las actividades de ocio fueron particularmente beneficiosas para el bienestar emocional de los padres y la probabilidad de realizarlas no se vio afectada por las horas de trabajo remunerado de los padres (Offer, 2014; Rosemond et al., en prensa).

Por el contrario, el cuidado infantil de rutina se asoció con un aumento del estrés y la participación más baja, pero sólo entre las madres. Las madres eran también menos propensas a prestar servicios de guardería en conjunto con su cónyuge. Estos hallazgos revelan las dimensiones sutiles de la división desigual del cuidado de los niños por sexo. Podría ser que los padres obtienen la satisfacción y el placer de la actividad principal que se dediquen, independientemente de la presencia del niño. Pero también podría ser que la sola presencia de los niños contribuyó a la experiencia positiva de los padres. Los padres pueden disfrutar de tener a sus hijos a su alrededor, y al hacerlo puede ser una manera de aumentar o mantener el tiempo con ellos (Offer, 2014).

En otro estudio se confirmó la hipótesis de que el compromiso interpersonal mediaba la relación entre los problemas conductuales infantiles y el estado afectivo materno. En concreto, el afecto negativo materno se asoció con menor nivel de compromiso interpersonal, en términos de menor sensibilidad, estimulación cognitiva y atención conjunta en actividades

de solución de problemas, así como menor calidez afectiva mutua se asociaron con más problemas de conducta externalizada en los niños (Chisholm, Gonzalez, & Atkinson, 2014).

1.3.4. Conflictos

Para la presente investigación, el factor de conflictos evidencia la existencia de discusiones y falta de comunicación al interior de la familia (Gómez et al., 2013).

En relación con este aspecto, en un estudio realizado por Pereira, Negrao, Soares y Mesman (2013), se encontró que el estrés parental y el conflicto familiar predijeron la disciplina severa en las madres, pero solamente en las familias con deprivación económica severa. A su vez, la deprivación económica severa moderó las relaciones de estrés parental y conflicto familiar con la disciplina severa. Las madres más gravemente desfavorecidas percibieron mayores niveles de estrés parental y conflicto familiar, así como representaron el grupo más abrumado con recursos limitados, menos apoyo formal, mayor frustración relacional entre padres e hijos y más insatisfacción parental. Tales experiencias extremadamente estresantes pueden exceder los pocos recursos de los padres, dando lugar a mecanismos de afrontamiento desadaptativos que se manifiestan en un estilo de disciplina severa.

Adicionalmente, Chappel, Suldo y Ogg (2014) reportan que el estrés de la familia está inversamente relacionado con la satisfacción de los hijos. Hay dos tipos de estresores de la familia: el conflicto inter-parental percibido y la acumulación de eventos mayores del ciclo de la vida. En contraste, la estructura familiar y el bajo nivel socioeconómico de los hijos no fueron predictores únicos de la satisfacción de vida de los mismos. Uno de los estresores crónicos como el conflicto interparental, estuvo relacionado más fuertemente con la satisfacción de vida que los estresores agudos, como el divorcio. Adicionalmente se ha

reportado que cuando se presentan conflictos, los padres tratan de dar argumentos sobre el comportamiento del niño para justificar su reclamo; mientras los niños sólo se oponen sin dar una explicación clara al respecto (Bova & Arcidiacono, 2018). Estos hallazgos apoyan la noción que las relaciones entre los integrantes de la familia y la forma en que resuelven los conflictos son factores importantes para determinar la calidad de la dinámica familiar.

1.4. Rol parental

Otra de las dimensiones asociadas con los estilos educativos de los padres es el rol parental. Este implica la ejecución de las madres y los padres en su papel como formadores, modelos y guías, proveedores de recursos y apoyo hacia sus hijos. El rol parental hace referencia a los aspectos fundamentales del progenitor como son la satisfacción con su papel en la crianza de sus hijos, el nivel de sobrecarga con este rol y la colaboración con el colegio (Gómez et al., 2013). La evidencia acumulada sobre la importancia que tienen dichos componentes del rol parental se detalla a continuación.

1.4.1. Satisfacción parental

En relación con este aspecto, Pearl, French, Dumas, Moreland y Prinz (2014) refieren que la calidad en las pautas de crianza puede ser entendida como las percepciones de los cuidadores de una paternidad positiva, efectividad en la disciplina parental, eficacia y satisfacción con la paternidad.

Etxebarria, Apodaca, Fuentes, López y Ortiz (2009) confirman que se han producido cambios muy significativos a los que los padres y las madres no se han adaptado adecuadamente, ni desde la educación de sus hijos, ni desde el bienestar de las mujeres y los hombres sobre la manera de distribuir las tareas educativas. Por una parte, no todas las madres y los padres han cambiado y, por otra parte, solo una parte de ellos parece haber resuelto bien

la implicación mutua en la crianza.

La escasa implicación y satisfacción de muchos padres en la educación de los hijos constituye un serio problema. En primer lugar, porque los hijos requieren más atención y compromiso afectivo por parte de los padres; y porque el afecto paterno desempeña un importante efecto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los hijos. También es una seria dificultad, porque aun cuando las mujeres en su mayoría siguen afrontando adecuadamente las demandas de la maternidad, en la actualidad, la presión social es cada vez más exigente en el terreno educativo y laboral, y más seductora e individualista en cuanto al ocio y al consumo, lo que conlleva el riesgo de que muchas de ellas comiencen a descuidar también dichas demandas (Etxebarria et al., 2009).

Más allá de las diferencias de género, es fundamental destacar que muchos padres y madres tienden a poner en duda la dedicación y compromiso hacia sus hijos. En este sentido se debe resaltar la alta proporción de padres con nivel de estudios universitario en los grupos con un perfil de insatisfacción parental (Etxebarria et al., 2009). Este resultado, un tanto paradójico, puede comprenderse como resultado de un incremento de la presión que este sector de la población experimenta, durante los años referidos a la crianza de los hijos, y al desarrollo de la vida profesional. A esto se añade una mayor motivación y a menudo mayores oportunidades de acceso a variadas experiencias y bienes de consumo, que con frecuencia conlleva a vivir la maternidad y la paternidad como una fuente de insatisfacción que dificulta lograr sus propias metas (Etxebarria et al., 2009).

Los resultados obtenidos en un estudio desarrollado por Raya, Pino y Herruzo (2009) reflejan una elevada asociación entre determinadas características del estilo parental y el comportamiento agresivo, de manera que una combinación de altas puntuaciones en autonomía de la madre, junto con bajas puntuaciones tanto en la satisfacción con la crianza

y el compromiso del padre como en la disciplina de ambos progenitores, influyen de manera significativa en el aumento de la probabilidad de que los hijos presenten elevados niveles de agresividad.

1.4.2. Colaboración con la escuela

Sobre las relaciones de apoyo mutuo entre la familia y la escuela existen importantes y contundentes argumentos. La simple observación de que los niños pasan mucho tiempo en la escuela y de que muchas de las experiencias educativas de los niños suceden fuera del entorno familiar, debería ser suficiente argumento para reconocer el papel que tienen los padres para participar activamente con la escuela en la formación de sus hijos.

Sobre las relaciones de apoyo mutuo entre la familia y la escuela existen importantes argumentos. Uno de ellos está referido a que los niños pasan bastante tiempo en la escuela y que muchas de sus experiencias educativas ocurren fuera del entorno familiar, lo cual es un argumento central para reconocer el papel que tienen los padres para participar activamente con la escuela en la formación de sus hijos.

Según García-Bacete (2003) existen varios argumentos a considerar. En primer lugar, se encuentra un considerable número de cambios en la sociedad como la ampliación de la escolarización, la urbanización, nuevas formas de ocio, cambios en el ambiente familiar y escolar que generan como consecuencia dificultades en los maestros y las familias para afrontar las nuevas situaciones que se suscitan alrededor de los niños. La escuela, por ejemplo, todavía tiene el reto de comprender la diversidad creciente de los alumnos que asisten a sus aulas. La diversidad de la familia o la participación creciente de la mujer en la vida laboral, alertan en la misma dirección.

En segundo lugar, existen cinco grandes aspectos del entorno familiar que afectan el logro académico del estudiante tales como las expectativas y atribuciones sobre el desempeño

académico de los niños, la orientación del ambiente de aprendizaje en ambiente familiar, las relaciones entre padres e hijos, los métodos de disciplina y el compromiso de los padres en el proceso de formación de los hijos. Además, es importante tener presente la estructura familiar, el nivel académico y la profesión de los padres (García-Bacete, 2003).

En tercer lugar, si se tiene en cuenta lo planteado en los modelos ecológicos sobre la colaboración entre familia y escuela en el nivel del mesosistema, las experiencias de los niños en el ambiente familiar y las que experimentan en la escuela, no están claramente definidas y articuladas. Finalmente, la evidencia resalta que las escuelas que promueven una mejor formación en los niños siempre cuentan con la participación activa de los padres con ellas, promueven mayor percepción en los padres de una comunicación eficaz con los maestros y se encuentran integradas en sus barrios, lo cual revalida la noción de comunidad educativa (García-Bacete, 2003; Yotyodying & Wild, 2019).

No cabe duda que los beneficios que tiene para los padres participar activamente en la vida escolar de sus hijos son muchos. En relación con este aspecto, García-Bacete (2003) destaca que los padres aumentan su sentido de autoeficacia, obtienen un mejor entendimiento de la formación académica, valoran más su rol en el proceso de aprendizaje de sus hijos, incrementan la motivación para continuar con su propia educación, mejoran la forma de relacionarse con sus hijos y fortalecen sus competencias sobre la paternidad.

Tam (2008) encontró que, en comparación con los padres, las madres de niños en etapa escolar, participaban más en el proceso educativo de los hijos y tenían mayor percepción de autoeficacia para reforzar el rendimiento académico en sus hijos. Adicionalmente, los niños obtenían mayores beneficios de la eficacia maternal en comparación con las niñas, aun cuando también eran limitados por las madres por el alto control psicológico en la crianza.

Chung, Lee, Lee y Lee (2014) evaluaron si la participación de las madres en la escuela influía en su sentido de eficacia parental y en sus conocimientos sobre la vida escolar del niño. Para tal fin compararon a madres que trabajaban frente a madres que permanecían en el hogar dentro de cada nivel escolar de los niños. En los resultados se halló que, aun cuando había una diferencia estadísticamente significativa en la eficacia parental entre las madres trabajadoras y las que permanecían en el hogar, los bajos tamaños del efecto (0.28 y 0.18), sugieren que estos dos grupos no son tan diferentes en términos de cómo perciben su rol parental. Ello puede ser debido a que socialmente se espera que las madres sean una fuente de apoyo académico y participen en la educación de sus hijos, particularmente durante los años de la escuela primaria, además, dicho involucramiento es una fuente importante de su eficacia parental. Estos investigadores concluyeron que para las madres en particular, la forma de participar en actividades académicas en casa o en ambientes naturales con sus hijos, puede estar fuertemente ligada a su sentido de eficacia en la crianza de sus hijos (Cameron-Faulkner, Melville, & Gattis, 2018; Chung et al., 2014). Por lo tanto, las madres trabajadoras con niños de primaria pueden percibirse a sí mismas tan competentes como las madres que son amas de casa.

1.4.3. Sobrecarga parental

En relación con la sobrecarga parental, Raya (2008) encontró que las madres de niños entre 8 y 14 años reportan menor apoyo de los padres en las actividades relacionadas con la crianza de los hijos, mientras que evidencian una mayor tendencia hacia la distribución de responsabilidades en el hogar, lo que en alguna medida explica la percepción de inconformidad de las madres sobre el rol que asumen en dicha dinámica familiar.

En un estudio llevado a cabo por Huang, Costeines, Kaufman y Ayala (2014) refieren que los niveles más altos de estrés en la educación de los hijos y el menor apoyo social

percibido estuvieron asociados con altos niveles de depresión en madres adolescentes. Los altos niveles de depresión de la madre también estuvieron asociados con retrasos en el desarrollo en los niños. Adicionalmente la depresión medió la relación entre el estrés de la paternidad y los resultados posteriores en el desarrollo del niño. Posteriormente Calzada, Sales y O'Gara (2019) encontraron una relación entre el estrés en la crianza, los síntomas depresivos de las madres y los problemas internalizados de los hijos.

La sobrecarga de los padres en la crianza tiene un impacto en el desarrollo y en el comportamiento de los niños. Desde la teoría del aprendizaje social se propone que la falta de participación y apoyo de los padres cuando perciben sobrecarga en la educación de los hijos, aunado al uso de prácticas de crianza punitivas y a bajos niveles de compromiso en el monitoreo parental, dificultan el desarrollo de habilidades prosociales y habilidades de autorregulación en los niños que los protegen de la participación en las conductas de riesgo (McBride et al., 2014; Schaan, Schulz, Schächinger, & Vögele, 2019).

1.5. Competencias emocionales

En la actualidad se acepta que las emociones tienen un propósito funcional, ayudando en la iniciación, mantenimiento, modificación y cancelación de las relaciones entre un individuo y su entorno. Durante las últimas décadas, la conciencia del papel funcional que juegan las emociones en las trayectorias de desarrollo ha estimulado una cantidad creciente de la investigación empírica sobre el dominio de las emociones en las que se ha reportado que el manejo de las emociones facilita el funcionamiento psicosocial y emocional saludable y adaptativo en los niños. De acuerdo con Gómez et al. (2013), la evaluación de la impulsividad, el reconocimiento, expresión y manejo de las emociones permite caracterizar las competencias emocionales que tienen los padres para interactuar con sus hijos.

1.5.1. Impulsividad

La impulsividad es definida por Murray y Mouradian (1998) como aquel comportamiento que se lleva a cabo con poca o ninguna previsión y control, actuando sin planificación o reflexión, y con dificultades para resistir a los impulsos. Las dificultades para resistirse a los impulsos dificultan los procesos de autocontrol que son necesarios para la regulación de las emociones y para la adaptación con el medio. Al respecto, Hamilton, Sinha y Potenza (2014) en un estudio con 247 hombres y 319 mujeres, concluyeron que el estrés acumulado se asoció con la impulsividad, y, a su vez, esta se relacionó con el autocontrol disminuido, siendo este el camino mediante el cual el estrés mantiene una asociación con el autocontrol disminuido.

En relación con el logro del control emocional, Fox y Calkins (2003) argumentan que éste surge en la infancia temprana y está influenciado por la reactividad del niño a la estimulación ambiental. En el transcurso del desarrollo temprano, el aumento de la capacidad del niño para controlar o modular la reactividad emocional es el resultado de la maduración de procesos cognitivos, que incluyen la regulación de la atención, el control inhibitorio, y las funciones ejecutivas. Además de los procesos cognitivos, numerosos factores externos contribuyen a la disminución de la impulsividad emocional. El principal de estos factores hace referencia a la calidad de las interacciones con los cuidadores. A medida que el niño crece, las pautas de crianza que emplean los padres ayudan a que los niños disminuyan su impulsividad y se comporten de acuerdo con las expectativas de los padres y las normas sociales (Augustine & Stifter, 2019).

Un supuesto importante sobre la adquisición del autocontrol emocional es que las prácticas de crianza pueden apoyar o interferir con ese desarrollo. En la infancia hay una dependencia casi exclusiva de los cuidadores quienes son los encargados de ayudar a regular

las emociones a los hijos. Con el tiempo, las interacciones con los padres se constituyen en un espacio para enseñar a los niños el uso de estrategias particulares que pueden ser útiles para la reducción de la impulsividad emocional; sin embargo, cuando las interacciones son disfuncionales, terminan por configurar problemas comportamentales en los niños.

En concordancia con lo anterior, en una investigación desarrollada por Murray y Mouradian (1998), encontraron que cuanto más castigo físico es experimentado por el niño, mayor es la tendencia a que el niño evidencie conductas antisociales y actúe impulsivamente. También reportan que hubo efectos de interacción significativos entre el castigo con la impulsividad por la madre. Cuando dicho tipo de castigo se llevó a cabo de manera impulsiva, estuvo más fuertemente relacionado con la impulsividad infantil y la conducta antisocial; mientras que cuando el castigo físico se hizo cuando la madre estaba bajo control, la relación con los problemas de conducta del niño se redujo, aunque seguía presente. Dado que existe un alto riesgo de que los padres puedan perder el control cuando utilizan el castigo físico, incluso aquellos que no son usualmente impulsivos, y el hecho de que castigo físico sea impulsivo está tan fuertemente asociado con problemas de comportamiento infantil. Los resultados de este estudio sugieren que esta forma de corrección es un factor de riesgo importante en los niños para el desarrollo de un patrón de conducta impulsiva y antisocial que, a su vez, puede contribuir a los niveles de violencia y otros delitos en la sociedad.

Henschel, de Bruin y Möhler (2014) concluyeron que las madres abusadas con bajos niveles de autocontrol tenían más posibilidades de perder el control sobre sus emociones y su comportamiento en situaciones de estrés, lo que a su vez podría contribuir al aumento del potencial de abuso de sus hijos. Por tanto, estos análisis apoyan la hipótesis de que la impulsividad emocional y el bajo autocontrol materno, pueden ser tanto una consecuencia de los abusos del pasado como un predictor de futuro abuso infantil.

1.5.2. Reconocimiento de las emociones

En cuanto al reconocimiento de las emociones, en una investigación llevada a cabo por Gugliandolo, Costa, Cuzzocrea, Larcan y Petrides (2015) encontraron que las madres atribuyeron mayor emotividad a las hijas que los padres. Tanto las madres como los padres atribuyeron mayor sociabilidad a las mujeres que a los varones. También concluyeron que el hecho de que los varones obtuvieran puntajes más altos que las mujeres en todos los factores de inteligencia emocional, excepto en la emotividad, es consistente con la socialización divergente de la emoción como una función del género y en considerar a la emocionalidad como una característica más femenina.

Dunsmore, Her, Halberstadt y Perez-Rivera (2009) llevaron a cabo un estudio que tenía como objetivo investigar cómo las creencias de los padres acerca de las emociones de los niños podrían estar vinculadas a su propia experiencia y expresión emocional, y al reconocimiento de los niños de las expresiones faciales de sus padres en la niñez intermedia. En los resultados se encontró que los padres calificaron sus experiencias emocionales de manera similar a las madres; sin embargo, reportaron mayor enmascaramiento de las mismas en relación con las madres. Además, los padres evidenciaron menos expresiones emocionales claras en comparación con las madres, a juzgar por sus hijos y por observadores externos.

Estos resultados proporcionan evidencia adicional de que estas diferencias de género no son una función de que las mujeres experimentan una mayor emotividad, pero pueden ser al menos parcialmente explicadas debido a que los hombres optan por mostrarse más reservados con sus emociones que las mujeres. Igualmente, lo hallado da cuenta de una tendencia de los padres a emplear estrategias de evitación y de distracción más que las madres para afrontar las emociones que generan displacer en los niños (Dunsmore et al., 2009).

La creencia de los padres acerca de que las emociones son peligrosas fue relacionado de manera significativamente positiva con su enmascaramiento. Cuando los padres creen que las emociones son peligrosas, quieren proteger a sus hijos de ver demasiada emoción en los rostros de los padres. De este modo, se pueden escudar con sus hijos de la oportunidad de comprometerse con las emociones y explorarlas. Como consecuencia de ello, los niños de padres que creen que las emociones son peligrosas pueden ser propensos a participar en intentos de enmascarar sus propias emociones a través del tiempo (Dunsmore et al., 2009).

Los padres también pueden ser más propensos a creer que es responsabilidad de las madres enseñar a sus hijos acerca de las emociones. Las madres perciben con más probabilidad que los padres, la necesidad de guiar activamente las emociones de sus hijos, incluso cuando se encuentran con emociones que son peligrosas, ya que pueden percibir la socialización emocional como parte de las responsabilidades dentro de la crianza de sus hijos. Por su parte, los padres que creen que las emociones son peligrosas, consideran que pueden dejar socialización emocional a la madre de su hijo (Dunsmore et al., 2009).

Los resultados también sugieren que la claridad expresiva de las madres y los padres puede desempeñar diferentes roles en variados momentos durante el desarrollo de los niños. Mientras que la claridad expresiva de las madres inicialmente puede ser un buen predictor sobre la habilidad para reconocer la emoción de los niños; la relativa falta de claridad expresiva de los padres puede ser un mejor predictor de la habilidad de reconocimiento de emociones en los niños mayores, porque ya están listos para detectar señales más sutiles y ambiguas. Esto podría conducir a que la expresividad de los padres sea más influyente en momentos posteriores de desarrollo en comparación con la expresividad las madres, porque los niños pueden necesitar una mayor maduración cognitiva para percibir patrones menos predecibles de las señales expresivas de los padres (Dunsmore et al., 2009).

1.5.3. Expresión emocional

La expresión emocional que los padres tienen hacia sus hijos es un aspecto fundamental para promover la competencia emocional y social del niño. La expresión emocional de los padres en el contexto familiar es de particular importancia, ya que supone el ámbito primario en el que los niños aprenden acerca de las reglas de visualización emocional y obtienen una comprensión de las expresiones emocionales de las demás personas (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011).

En la literatura se han distinguido dos formas de expresión emocional de los padres en la familia. La primera hace referencia a la frecuencia y a la valencia de la expresión emocional de los padres dirigida a un miembro de la familia en particular. La segunda implica la tendencia de los padres a expresar en general emociones positivas y/o negativas de forma verbal y no verbal en la familia (Bariola et al., 2011; Halberstadt, Crisp, & Eaton, 1999; Milojevich & Haskett, 2018).

Estas formas de expresividad emocional al interior de la familia configuran un ambiente que puede posibilitar o dificultar el vínculo afectivo entre los padres y los hijos, y permite comprender las interacciones emocionales que ellos construyen. Cuando estas expresiones no son adecuadas, pueden generar en los niños dificultades para expresarlas de una manera regulada, así como propiciar insensibilidad emocional y terminar por manifestar problemas de comportamiento.

Los rasgos de insensibilidad emocional marcan un subgrupo de características de niños con problemas de conducta que están en mayor riesgo de desarrollar formas graves de comportamientos disruptivos y disociales. Siguiendo el modelo de la dimensión afectiva interpersonal de la psicopatía del adulto, estos rasgos se caracterizan por la falta de respeto por los sentimientos de otras personas, la deficiente culpa asociada con maldad y la

emotividad restringida (Pasalich, Waschbusch, Dadds, & Hawes, 2014). Los niños que presentan estas características interpersonales afectivas manifiestan un perfil único de impedimentos a través de dominios sociales, cognitivos y emocionales de funcionamiento, y evidencian más frecuentes, graves y variadas manifestaciones de comportamiento agresivo (Pasalich et al., 2014).

En una investigación desarrollada por Pasalich et al. (2014) cuyo objetivo era examinar los estilos de socialización emocional en los padres de niños con altos niveles de insensibilidad emocional, se encontró que las madres de niños de mayor calificación en dichos rasgos tendían a tener actitudes afectivas que se caracterizaban por menor aceptación de la experiencia y menor expresión de las emociones de los niños. No se encontraron asociaciones significativas que implicaran actitudes de socialización emocional paterna. También se observó que las madres de los niños con insensibilidad emocional fueron más propensas a rechazar la expresión verbal de la emoción de sus hijos. Los hallazgos de esta investigación convergen para sugerir que las madres de niños con altos niveles de rasgos de insensibilidad emocional tienen un estilo de socialización emocional más negativo, caracterizado por menor aceptación y más desentendimiento de la experiencia y la expresión de las emociones de sus hijos.

Los padres que aceptan menos las emociones negativas de sus hijos reaccionan con poco apoyo a estas manifestaciones emocionales, con comportamientos punitivos y minimizando la emoción del niño. Esto es consistente con la idea de que los pensamientos y sentimientos de los padres sobre las emociones influyen en la manera en que responden a las emociones del niño y con el mantenimiento de la insensibilidad emocional. La combinación de una predisposición hacia la baja emotividad y un estilo de crianza que ignora la emoción parece ser particularmente propicio para el desarrollo de un estilo interpersonal afectivo que

está menos centrado en los sentimientos de otras personas y carente de emociones morales, como la culpa (Li, Li, Wu, & Wang, 2019; Mirabile, 2014; Pasalich et al., 2014).

Todo ello sugiere que la calidad de la respuesta parental a las emociones y comportamientos de sus hijos, tiene una relación con el nivel de sensibilidad emocional y adaptación de los niños.

1.5.4. Manejo y regulación emocional

La regulación de las emociones se define como la participación de los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la supervisión, evaluación y modificación de las respuestas emocionales, particularmente sus características intensas y temporales, para lograr los objetivos (Bariola et al., 2011). El manejo adecuado de las emociones es un aspecto fundamental para promover un ajuste en el desarrollo de los hijos, lo que supone canalizarlas apropiadamente y regular ante los hijos las emociones displacenteras cuando son contraproducentes en la relación entre padres e hijos.

Al respecto, los resultados de las investigaciones desarrolladas por Buckholdt, Parra, y Jobe-Shields (2014) y Milojevich y Haskett (2018) mostraron que los padres que reportaron altos niveles de desregulación emocional tendieron a invalidar más a menudo las expresiones emocionales de sus hijos, lo que a su vez estaba relacionado con altos niveles de desregulación emocional en los hijos.

Por su parte, Pereira, Barros, Mendonça y Muris (2014) encontraron que tanto los padres como las madres tuvieron influencias únicas sobre los síntomas de ansiedad de los niños. Los rasgos de ansiedad de las madres y la sobreprotección y preocupación de los padres contribuyeron independiente y positivamente sobre la ansiedad de los niños. Además, los sesgos interpretativos de los niños mediaron la relación entre los rasgos de ansiedad

materna y los síntomas de ansiedad de los niños.

Hay varias hipótesis que explican estas influencias. En concreto, los estilos de crianza ansiosos de las madres pueden ayudar a comprender estos resultados. A su vez, comparados con los padres, las madres están más involucradas en la educación de los niños y pasan más tiempo con ellos, además son emocionalmente más expresivas que los padres; por estas razones, las madres tienen más oportunidades que los padres, de modelar ciertas emociones y conductas. De hecho, las madres ansiosas expresan más cogniciones y conductas ansiosas, las cuales influirán en la manera en la que los niños interpretan y piensan acerca de su ambiente y sus adversidades. Esto ocurre a través de la influencia de sesgos interpretativos, errores cognitivos e interpretaciones amenazantes, y no a través de creencias de control de la ansiedad (Pereira et al., 2014).

1.6. Estilos educativos

Baumrind (1991) plantea dos dimensiones fundamentales sobre los estilos de crianza que son la responsividad y la exigencia hacia los hijos. La primera está relacionada con el nivel de apoyo, cercanía, calidez afectiva y participación en las actividades de los hijos. La segunda implica la cantidad y nivel de disciplina, firmeza y control ejercido por los padres sobre el comportamiento de los niños. A partir de esta diferenciación identificó tres estilos parentales: el democrático o autoritativo, el permisivo y el autoritario. Posteriormente, Gómez et al. (2013) evaluaron el ambiguo/no consistente.

1.6.1. Estilo democrático o autoritativo

Este estilo se caracteriza porque los padres evidencian alta implicación en la relación

con sus hijos con muestras de cercanía y calidez afectiva. A su vez muestran apropiados niveles de exigencia y disciplina mediante la supervisión y el control conductual (Osorio & González-Cámara, 2016).

En diferentes estudios se ha reportado que el uso de un estilo de crianza democrático o autoritativo por parte de los padres tiene efectos positivos a nivel psicológico y conductual en los hijos, y que, en general, la crianza autoritativa tanto materna como paterna tiene un impacto beneficioso sobre la salud mental de los hijos. Existen dos aspectos de la crianza autoritativa, primero, promueve la autonomía del niño a través de la comunicación mutua, y segundo, permite ejercer la autoridad parental sobre el niño cuando es necesaria (Chen, Kawachi, Berkman, Trudel-Fitzgerald, & Kubzansky, 2019; Kaufmann et al., 2000; Tur et al., 2004).

Las familias que establecen estilos parentales consistentes, fundamentados sobre criterios que incentivan la autonomía de todos sus miembros y promueven adecuadas relaciones al interior de la familia, basadas en el cariño y el afecto, son las que mejores resultados logran en la formación de los hijos. Un estilo de crianza armónico forma un salvoconducto para el desarrollo de comportamientos aceptados socialmente (Rinaldi & Howe, 2012).

Relacionado con lo anterior, Jabaghourian, Sorkhabi, Quach y Strage (2014) encontraron relaciones positivas significativas entre el estilo autoritativo con el compromiso académico, la competencia social, la autorregulación y la toma de perspectiva en los hijos, así como relaciones negativas con la agresión.

Rankin Williams et al. (2009) y Rinaldi y Howe (2012) encontraron que el estilo autoritativo tuvo menor asociación con los problemas de comportamiento externalizado e internalizado, y contribuyó a disminuir dichos problemas con el tiempo. Ello se puede

explicar por el hecho de que cuando los padres emplean más calidez afectiva, razonamiento y la promoción de la autonomía en la crianza, se pueden fortalecer conductas adaptativas en sus hijos. Adicionalmente, la niñez intermedia, es un periodo donde los niños están comenzando a ejercer su independencia y autonomía de los adultos, por lo cual un estilo de crianza que promueva dichas necesidades en los niños se constituye en la estrategia más apropiada para incrementar la seguridad en los infantes.

Piko y Balázs (2012) reportaron el papel protector del estilo de crianza autoritativo en relación con los problemas del estado de ánimo de los niños, especialmente entre las niñas. Los resultados del estudio realizado sugieren que dicho estilo parental probablemente esté asociado con comportamientos de las niñas y los niños de una manera diferente. Entre los chicos, la capacidad de respuesta de la madre fue un predictor significativo. Mientras que entre las niñas, la paternidad del padre jugó un papel decisivo; no sólo en su capacidad de respuesta, sino también su exigencia. Curiosamente, la exigencia de la madre estuvo vinculada con una puntuación depresiva elevada para las niñas. Esto puede explicarse por el esfuerzo de las niñas por tener una mayor autonomía, la cual puede entrar en conflicto con el control de la madre; mientras que el control paterno puede ser más aceptado por ellos como parte del rol tradicional masculino.

Adicionalmente, Raya (2008) y Uji, Sakamoto, Adachi y Kitamura (2014) encontraron que las madres fueron percibidas como más autoritativas que los padres. Esto podría ser atribuido al hecho de que en muchos otros países las madres invierten más tiempo en la crianza de los hijos de una manera inductiva que los padres y dedican más tiempo a sus hijos.

1.6.2. Estilo permisivo

Este estilo es entendido como aquella forma de crianza en la cual los padres establecen pocas demandas y no marcan límites claros a los hijos, exhibiendo poco o casi ningún control sobre su comportamiento (Alt, 2015).

Según lo hallado por Rankin Williams et al. (2009) el estilo permisivo se ha asociado a problemas internalizados, especialmente en niños que evidencian patrones de inhibición conductual. Este estilo parental también afecta el rendimiento académico en los hijos (Moreno, Echavarría, Pardo, & Quiñones, 2014). Adicionalmente, se ha encontrado que la permisividad paterna incrementa los problemas comportamentales y emocionales en los hijos, mientras que la permisividad materna no tiene un impacto sobre la salud mental de los niños (Barton & Hirsch, 2016; Uji, et al., 2014). Por su parte, Fuentes, Salas, Bernedo y García-Martín (2014) encontraron que el estilo permisivo empleado por los padres estuvo asociado a la manifestación de problemas externalizados en los hijos.

1.6.3. Estilo autoritario

El estilo autoritario se caracteriza por el empleo de la coerción física, la crítica, el rechazo, la hostilidad verbal y la carencia de razonamiento con los hijos (Chen et al., 2019; Rinaldi & Howe, 2012). Estos autores hallaron relación de este tipo de interacción de los padres hacia los hijos con problemas psicológicos externalizados e internalizados en los niños. En una dirección similar, Fuentes et al. (2014) encontraron que el estilo autoritario estaba relacionado con la presencia de problemas internalizados en los hijos.

En una investigación realizada por Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa y Aunola (2014) sobre los estilos educativos parentales, hallaron que la baja positividad de los niños estuvo asociada con bajo afecto materno, mientras que la emocionalidad negativa estuvo

asociada con altos intentos de control de las madres en términos de control psicológico. Los impactos de los bajos niveles de positividad en los niños y los altos niveles de actividad de control psicológico en las madres estuvieron mediados por vía del bienestar materno: A más actividad y menos positividad percibida en su hijo, la madre tenía menor bienestar, y en consecuencia más control psicológico aplicaba. Las características de temperamento difícil (actividad, emocionalidad negativa, inhibición y baja positividad) estuvieron correlacionadas con menos calidez afectiva de las madres en la crianza.

Una posible explicación de los resultados podría ser que la baja positividad que el niño transmite a la madre puede tener un impacto negativo en el bienestar psicológico de la madre. Además, la madre puede sentirse inadecuada en su rol materno, porque un niño con una perspectiva negativa no ofrece necesariamente retroalimentación positiva, lo que puede llevar a la madre a experimentar más bajo bienestar psicológico. El alto nivel de actividad del niño, a su vez, puede ser agotador para la madre y puede afectar a su bienestar. El bajo bienestar y los sentimientos de inadecuación de la madre pueden entonces conllevar el empleo del control psicológico hacia su hijo, típico de los estilos de crianza autoritarios (Laukkanen et al., 2014).

Con respecto al impacto de los estilos de crianza de los padres en la salud mental de los hijos, los estilos de crianza autoritarios, tanto paterno como materno, empeoraron la salud mental de sus hijos, incluyendo problemas sintomáticos, el riesgo a sí mismos y a otros, en el funcionamiento de la vida y el bienestar psicológico (Uji et al., 2014).

Iglesias y Romero (2009) resaltan que el estilo negligente en la madre y el autoritario el padre son los que tienden a obtener las mayores puntuaciones en estas escalas relacionadas con depresión en ambos padres. Esto podría explicarse con base en lo que tienen en común los estilos negligente y autoritario, ya que ambos comparten puntuaciones bajas en el factor

aceptación/implicación (Wittig & Rodriguez, 2019). Igualmente, se encuentra una asociación significativa entre el estilo autoritario paterno y los prototipos de tipo externalizado, rudo y opositor, y entre el estilo autoritario materno y el rebelde. Rankin Williams et al. (2009) agregan que el estilo autoritario está asociado a problemas externalizados; sin embargo, la relación no es directa y en gran medida depende también del temperamento del niño.

La relación entre el factor de aceptación/implicación y las escalas externalizadas del Inventario de personalidad para niños de Millon (MACI) también es clara, ya que existe una correlación negativa con todas ellas, siendo estas correlaciones significativas en la mayor parte de los casos. Esta relación entre la baja aceptación e implicación y las alteraciones externalizadas podría tener dos significados. Una posible explicación podría ser que hay una relación directa entre esta carencia, a nivel afectivo, y el desarrollo de las alteraciones externalizadas. Otra posibilidad es que la coerción y la imposición, cuando no van acompañadas de diálogo y afecto, tienen un efecto más pernicioso. La coerción, en este último caso sería más dura al no ir amortiguada por este elemento afectivo (Iglesias & Romero, 2009).

1.6.4. Estilo ambiguo/no consistente

De acuerdo con Gómez et al. (2013), este estilo es evidenciado por padres que transitan por diversas y confusas formas de relacionarse y corregir a los hijos. En ocasiones establecen normas estrictas y en otras negocian con los hijos algunas actividades o privilegios o no establecen límites firmes ni prohibiciones.

Hernández, Gómez, Martín y González (2008) encontraron que algunos estilos de crianza, como repetir las reglas de manera insistente, castigar recurrentemente o reforzar a los niños permitiéndoles realizar actividades que habitualmente están prohibidas, son

factores de riesgo para la aparición de problemas de comportamiento; mientras que reforzar a los hijos cuando se han comportado adecuadamente o ser sistemáticos en el manejo de contingencias funcionan como factores de protección.

Pereira et al. (2014) señalan que los padres de niños ansiosos ofrecen a menudo limitados estímulos hacia la autonomía y la independencia de sus hijos. La sobreprotección puede prevenir a los niños de tener oportunidades para explorar su ambiente y desarrollar habilidades de afrontamiento en situaciones difíciles. Comparado con las madres, los padres pueden jugar un papel más importante en la exposición de los niños a situaciones de riesgo. Igualmente se concluyó que el estilo de crianza controlador está más relacionado con la ansiedad infantil que el estilo de crianza cálido y de apoyo.

En otro estudio, Rinaldi y Howe (2012) hallaron que el estilo de crianza permisivo de las madres en combinación con el estilo autoritario de los padres, estuvieron asociados con problemas externalizados de los hijos. Estos dos estilos opuestos (alta calidez / bajo control frente a una calidez baja / alto control) tienden a asociarse con conductas de externalización en los niños. El elemento común es que ambos son estilos ineficaces, tal vez debido al empleo predominante de cualquiera de las dos dimensiones, ya sea calidez o control, lo cual mantiene un estilo de crianza inconsistente y genera confusión en los hijos sobre lo que se espera de la interacción con sus padres.

1.7. Prácticas parentales

Son descritas como una serie de comportamientos que los padres evidencian con sus hijos para lograr los propósitos asociados con la crianza y se manifiestan a partir de las diversas maneras de comunicación, expresiones afectivas y estrategias de control disciplinar (Darling & Steinberg, 1993). Gómez et al. (2013) plantean que las prácticas de parentalidad

positivas se pueden manifestar a través de la promoción de comportamientos positivos, las reacciones funcionales ante desobediencias, la consistencia en la disciplina, y el uso adecuado de correcciones.

1.7.1. Promoción de comportamientos positivos

Barry, Frick y Grafeman (2008) llevaron a cabo un estudio donde evaluaron por separado los reportes de padres e hijos sobre las prácticas de crianza empleadas por los padres para predecir problemas de comportamiento internalizados y externalizados en los niños. En general, los reportes de los niños sobre la crianza mostraron asociaciones de pequeñas a moderadas con problemas de conducta y delincuencia. Estas asociaciones estaban presentes incluso cuando los padres eran informantes de estos comportamientos. Desde la perspectiva del niño, el bajo refuerzo positivo y la poca participación de los padres en la crianza, parecen estar vinculados con el auto-reporte de actos delictivos que incluyen comportamientos manifiestos del niño (es decir, la violencia) y potencialmente encubiertos (es decir, de drogas, y delitos contra la propiedad). Una posible razón de este hallazgo es que el uso poco frecuente de las prácticas de crianza positivas puede estar asociado con la falta de afiliación con los valores de los padres y, posiblemente, con vinculación con otros aspectos de la comunidad, de tal forma que un niño será más propenso a involucrarse en actividades delictivas. Igualmente, se encontró una asociación negativa entre los informes de los niños sobre la crianza positiva y las características de depresión.

En concordancia con lo anterior, Torrente y Rodríguez (2004) concluyen que las familias de niños institucionalizados con problemas de delincuencia tienen más dificultades para implicarse completamente en el proceso de socialización de los niños, por el propio proceso de exclusión al que están expuestas, dado que estos niños son objeto de un mayor

control por parte de los servicios de protección social, y porque también son los que soportan una mayor conflictividad familiar lo que pueden percibir el objeto de ese control desde edades muy tempranas.

Muris, Meesters, Schouten y Hoge (2004) hallaron una relación entre patrones de crianza negativa y la manifestación de síntomas de ansiedad y depresión, así como más bajo control percibido en los hijos.

De acuerdo con Stoltz et al. (2013), la crianza de los hijos está relacionada con la agresión infantil, en el sentido que una fuerte relación afectiva de los padres con los hijos se encuentra asociada a una menor agresión reactiva y proactiva en los niños. Este tipo de relación puede ser un amortiguador del desarrollo de la conducta agresiva más grave. Igualmente, la paternidad negativa se relaciona con un déficit en el funcionamiento social y cognitivo relacionado con la agresión en los niños.

1.7.2. Reacciones funcionales ante conductas de desobediencia

La tendencia en las familias latinas, incluyendo las mexicano-americanas, se ha caracterizado por tener especialmente una fuerte familiaridad, un valor cultural tradicional que enfatiza la vinculación, la unión y la conexión de la familia (Livas & Polo, 2014; Lugo Steidel, & Contreras, 2003). La familiaridad es un constructo multifacético que incluye vínculos afectivos entre los miembros de la familia, la lealtad familiar, la obligación familiar y el respeto a los ancianos (Lugo et al., 2003).

Una función fundamental de la familiaridad es su énfasis en las expectativas de las interacciones entre padres e hijos. Particularmente, se espera que los hijos obedezcan y respeten a sus mayores. De hecho, evidencia previa ha establecido que el respeto a la autoridad de los padres es de suma importancia para las familias, este valor fundamental se

define como obediencia afiliativa (Calzada, Fernández & Cortes, 2010; Livas & Polo, 2014; Livas-Dlott et al., 2010).

En un estudio desarrollado por Livas y Polo (2014) se encontró que cuando los padres tienen mayores niveles de obediencia afiliativa que sus hijos, los niños son más propensos a reportar más síntomas depresivos en edades tempranas. En general, esto sugiere que las brechas entre padres e hijos en obediencia afiliativa pueden estar asociadas con la inadaptación de los niños.

1.7.3. Consistencia

La consistencia en la crianza de los hijos es un factor que contribuye a que los niños tengan una adaptación en los diferentes entornos en que se desenvuelven. Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009) resaltan que la congruencia entre los padres favorece el desarrollo psicológico positivo en los hijos. De igual manera, los hijos cuyos padres establecen pautas de crianza de manera consistente desarrollan altos niveles de autoconfianza y autocontrol, los cuales se traducen en una mejora del rendimiento escolar, e incrementan la responsabilidad y la orientación a la tarea; mientras que los que presentan inconsistencia en el establecimiento de normas y límites generan conductas desadaptativas en los hijos.

En un estudio llevado a cabo por Rodríguez et al. (2009) concluyeron que la inconsistencia interparental a nivel de control y comunicación se asoció de manera significativa con las manifestaciones de depresión y agresión, tanto física como verbal, en los hijos. Por otro lado, los hijos formados en hogares consistentes interparentalmente evidenciaron menores indicadores clínicos de depresión y agresión, lo que se tradujo en una mejor adaptación emocional.

La relevancia que tiene el control parental inconsistente es coherente con

investigaciones previas, que establecen una clara asociación entre los problemas externalizados y la presencia de patrones de crianza disfuncionales relacionados con un control permisivo y autoritario (Katz et al., 2019; Rodríguez et al., 2009).

Berkien, Louwerse, Verhulst y Van der Ende (2012) indican que los niveles más altos de desacuerdo percibido entre la crianza paterna y materna tienen un efecto negativo sobre el bienestar emocional y conductual de los niños. Los niños que perciben más divergencia en la calidez emocional tienen mayores niveles de problemas internalizados; mientras que los niños que perciben más desacuerdo en la sobreprotección tienen más problemas tanto internalizados como externalizados.

Hernández et al. (2008) encontraron que algunas pautas de crianza, como repetir las normas de forma insistente, utilizar el castigo de manera frecuente o permitir a los niños realizar actividades que previamente han sido prohibidas, y castigar a los niños poniéndolos a estudiar, son aspectos que se constituyen en factores de riesgo para el surgimiento de problemas de comportamiento en los niños.

Por otra parte, Stoltz et al. (2013) proporcionan evidencia del papel de las técnicas de crianza de los hijos en el desarrollo de la agresión proactiva. La agresión proactiva puede fomentarse a través de la crianza negativa caracterizada por una disciplina parental inconsistente y por la falta de seguimiento y control del comportamiento de los hijos, que anima a los niños a considerar la agresión como una estrategia aceptable para alcanzar las metas.

1.7.4. Uso adecuado de correcciones

En relación con el manejo adecuado de la disciplina de los hijos, Grusec y Davidov (2010) y Ripoll-Núñez y Carrillo (2018) señalan que entre las características que propician

la obediencia en los hijos están la disposición de la madre a cooperar, así como la manera en que interpreta las respuestas del niño ante las estrategias de corrección utilizadas. Igualmente, se plantea que el uso del razonamiento y la reflexión son recursos apropiados a medida que el niño va teniendo un mayor desarrollo cognitivo (Ripoll-Núñez & Carrillo, 2018).

Hernández et al. (2008) refieren que los padres se constituyen en modelos que, de una forma más o menos planificada, transfieren normas y atribuciones a sus hijos. Asimismo, propician oportunidades para que sus hijos se conecten con determinados tipos de contingencias, y finalmente reaccionen de forma que puedan incentivar o debilitar las conductas de los niños en dirección a ciertos valores y actitudes más adaptativos a la norma social. Como formas adecuadas de corrección, reforzar a los hijos describiendo de manera específica lo que han hecho correctamente, aplicar consecuencias positivas una vez que los niños han cumplido sus deberes o ser sistemáticos en la aplicación de contingencias, funcionan como factores de protección de los problemas de comportamiento en niños.

Wittig y Rodríguez (2019) refieren que cuando los padres evidencian un equilibrio entre la respuesta afectiva positiva hacia los hijos y la exigencia para cumplir con las responsabilidades personales, a la vez que promueven su autonomía, se constituyen en factores de protección de problemas de comportamiento en los hijos.

Como se puede inferir de la evidencia consultada, la perspectiva dimensional de los estilos educativos parentales contribuye a ampliar y complementar de una manera más comprensiva las relaciones e influencias que tiene la parentalidad en el desarrollo y comportamiento de los niños. Esto se constituye en un argumento sólido y complementario a los modelos categoriales tradicionales sobre la crianza. Aún así es necesario seguir investigando sobre dichas variables dado que en los estudios consultados no se incluyen e integran todas las dimensiones que están involucradas en las relaciones entre padres e hijos

Una síntesis de lo presentado previamente se puede observar en la Tabla 2. Las dinámicas familiares, las competencias emocionales, los estilos, prácticas y roles parentales, permiten dar cuenta del impacto que pueden tener en los hijos en el desarrollo de problemas psicológicos de tipo internalizado y externalizado y, por ende, en su adaptación al ambiente familiar y social, aspectos que son necesario profundizar y que se presentan en los siguientes capítulos.

Tabla 2.

Factores protección y de riesgo asociados a los estilos educativos parentales

		PROTECCIÓN	RIESGO
DINÁMICAS FAMILIARES	Cohesión familiar	Interacciones positivas entre padres e hijos predicen menos problemas de internalización (Lakin, LeRoy, Boxer & Mahoney, 2014). El trabajo motivacional con las familias aumenta su disposición parental y promueve cambios beneficiosos tanto en los padres como en los niños (Gómez, Hódar, García Barranco & Martínez, 2012).	Pocas interacciones positivas entre padres e hijos predicen mayores problemas de internalización (Lakin, LeRoy, Boxer & Mahoney, 2014).
	Comunicación	Las pautas de comunicación en la familia describen la tendencia a construir maneras de expresarse verbalmente y de manera mutua, estable y predecible (Rivero & Martínez, 2010).	La escasa o nula comunicación padres-hijos, se asocia con el incremento de comportamientos antisociales (McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014; Torrente, & Rodríguez, 2004; Tur, Mestre, & Del Barrio, 2004). También a síntomas ansioso-depresivo y comportamiento agresivo de tipo reactivo (Fite, Rubens, Preddy, Raine, & Pardini, 2014).
	Ocio compartido	Padres que se dedican frecuentemente a compartir espacios de lectura de libros, contar cuentos, cantar canciones, tienen hijos con	El afecto negativo materno se asocia con menor nivel de compromiso interpersonal, en términos

		mejor rendimiento académico y mayor estabilidad emocional (Baker, 2014).	de menor sensibilidad, estimulación cognitiva y atención conjunta en actividades de solución de problemas, así como menor calidez afectiva mutua se asociaron con más problemas de conducta externalizada en los niños (Chisholm, Gonzalez, & Atkinson, 2014).
	Conflictos	El estrés parental y el conflicto familiar predicen la disciplina severa en las madres (Pereira, Negrao, Soares, & Mesman, 2013).	El estrés de la familia está inversamente relacionado con la satisfacción de los hijos (Chappel, Suldo, & Ogg, 2014)
ROL PARENTAL	Satisfacción parental	El afecto paterno desempeña un importante efecto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los hijos (Etxebarria et al., 2009).	La presión social en el terreno educativo y laboral, conlleva el riesgo de que las madres comiencen a descuidar la crianza de los hijos (Etxebarria et al., 2009). La insatisfacción con la crianza y el poco compromiso del padre influyen en el aumento de que los hijos presenten elevados niveles de agresividad (Raya, Pino, & Herruzo, 2009).
	Colaboración con la escuela	Los métodos de disciplina y el compromiso de los padres en el proceso de formación de los hijos se asocian a su desempeño académico favorable (García-Bacete, 2003). Las madres de niños en etapa escolar que participan más en el proceso educativo de los hijos y tienen mayor percepción de autoeficacia para reforzar el rendimiento académico en sus hijos (Chung, Lee, Lee, & Lee, 2014; Tan, 2008; Yotyodying & Wild, 2019).	La ampliación de la escolarización, la urbanización, nuevas formas de ocio, cambios en el ambiente familiar y escolar generan como consecuencia dificultades en los maestros y las familias para afrontar las nuevas situaciones que se suscitan alrededor de los niños (García-Bacete, 2003).
	Sobrecarga parental	La distribución de responsabilidades en el hogar en los padres se asocia con	Los niveles altos de estrés en la educación de los hijos y el menor apoyo social percibido se

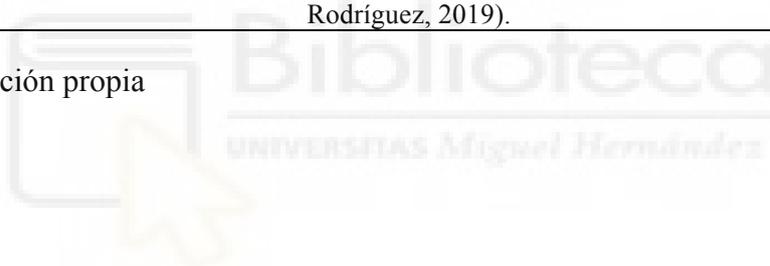
	satisfacción en la crianza (Raya, 2008)	asocian con altos niveles de depresión en madres adolescentes y con problemas internalizados en los hijos (Calzada, Sales, & O'Gara, 2019; Huang, Costeines, Kaufman, & Ayala, 2014). La sobrecarga parental se asocia con déficit en habilidades prosociales en los niños (McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014).
COMPETENCIAS EMOCIONALES	Impulsividad	Las interacciones positivas con los cuidadores contribuyen al autocontrol emocional en los niños (Fox & Calkins, 2003).
		Hay efectos significativos de interacción entre el castigo con la impulsividad de la madre (Henschel, de Bruin, & Möhler, 2014; Murray & Mouradian, 1998)
	Reconocimiento de las emociones	La claridad expresiva de las madres puede ser un buen predictor sobre la habilidad para reconocer la emoción de los niños (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009).
		Los niños de padres que creen que las emociones son peligrosas pueden ser propensos a enmascarar sus propias emociones a través del tiempo (Dunsmore, Her, Halberstadt, & Perez-Rivera, 2009).
	Expresión emocional	La expresión emocional que los padres hacen hacia sus hijos es un aspecto fundamental para promover la competencia emocional y social del niño (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011).
		Las madres de niños con altos niveles de rasgos de insensibilidad emocional tienen un estilo de socialización emocional más negativo, caracterizado por menor aceptación y más desentendimiento de la expresión de las emociones de sus hijos (Li, Li, Wu, & Wang, 2019; Mirabile, 2014; Pasalich, Waschbusch, Dadds, & Hawes, 2014).
	Manejo y regulación emocional	las madres que son emocionalmente expresivas tienen más oportunidades de modelar ciertas emociones y conductas influirán en la manera en la que los niños interpretan y piensan acerca
		Los padres con altos niveles de desregulación emocional tienden a invalidar más las expresiones emocionales de sus hijos, lo que a su vez esta relacionado con e

		de su ambiente y sus adversidades (Pereira, Barros, Mendonça, & Muris, 2014).	desregulación emocional en los hijos (Buckholdt, Parra, & Jobe-Shields, 2014).
ESTILOS EDUCATIVOS	Democrático o autoritativo	El uso de un estilo de crianza democrático o autoritativo por parte de los padres tiene efectos positivos a nivel psicológico y conductual en los hijos (Kaufmann et al., 2000; Tur, Mestre, & Del Barrio, 2004).	
	Permisivo		El estilo permisivo se ha asociado a problemas internalizados (Rankin Williams et al., 2009) y externalizados en los hijos (Fuentes, Salas, Bernedo, & García-Martín, 2014).
	Autoritario		El estilo autoritario esta relacionado a la presencia de problemas internalizados en los hijos (Fuentes, Salas, Bernedo, & García-Martín, 2014; Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa, & Aunola (2014).
	Ambiguo/No consistente		El estilo de crianza permisivo en combinación con el estilo autoritario estan asociados con problemas externalizados de los hijos (Pereira, Barros, Mendonça, & Muris, 2014; Rinaldi & Howe, 2012).
PRÁCTICAS PARENTALES	Promoción de comportamientos positivos	Una fuerte relación afectiva de los padres con los hijos se encuentra asociada a una menor agresión reactiva y proactiva en los niños (Stoltz et al., 2013).	El bajo refuerzo positivo y la poca participación de los padres en la crianza, están vinculados con comportamientos violentos en los niños (Barry, Frick, & Grafeman, 2008; Torrente & Rodríguez, 2004).
	Reacciones funcionales ante las desobediencias	La familiaridad es un constructo multifacético que incluye vínculos afectivos entre los miembros de la familia, la lealtad familiar, la obligación familiar y el	Cuando los padres tienen mayores niveles de obediencia afiliativa que sus hijos, los niños son más propensos a reportar más síntomas depresivos (Livas & Polo, 2014).

respeto a los ancianos (Lugo et al., 2003).

Consistencia	La congruencia entre los padres favorece el desarrollo psicológico positivo en los hijos (Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009).	Existe una asociación entre los problemas externalizados y la presencia de patrones de crianza disfuncionales relacionados con un control permisivo y autoritario (Katz, Lemish, Cohen, & Arden, 2019; Rodríguez, Del Barrio, & Carrasco, 2009).
Uso adecuado de correcciones	Las características que propician la obediencia en los hijos están la disposición de la madre a cooperar, así como la manera en que interpreta las respuestas del niño ante las estrategias de corrección utilizadas (Grusec & Davidov, 2010; Ripoll-Núñez & Carrillo, 2018; Wittig & Rodríguez, 2019).	

Fuente: Elaboración propia



CAPÍTULO 2

PROBLEMAS PSICOLÓGICOS EXTERNALIZADOS E INTERNALIZADOS



En el capítulo dos se presenta de manera detallada los diferentes aspectos conceptuales de los problemas psicológicos internalizados y externalizados fundamentados desde el sistema dimensional de evaluación con base empírica desarrollado por Achenbach (ASEBA). En primera instancia se ilustra la conceptualización de los mismos y luego se presentan los hallazgos mas significativos que dan cuenta de los factores de riesgo y de protección que explican dichos problemas clínicos en los niños.

2.1. Conceptualización de la perspectiva dimensional de los problemas psicológicos en niños

Los problemas clínicos infantiles se constituyen en uno de los retos más importantes que tiene que enfrentar el psicólogo a nivel profesional por las consecuencias que se generan en el medio familiar, escolar y social de los niños que los presentan. Una de las posturas que más evidencia empírica ha mostrado en torno a estos problemas psicológicos, es la perspectiva dimensional del Sistema de Evaluación de la Conducta con Base Empírica de Achenbach [ASEBA] por sus siglas en inglés (Achenbach & Edelbrock, 1983; Achenbach & Rescorla, 2001; Ivanova et al., 2018; Rescorla, et al., 2019). Cabe resaltar que el término dimensional se emplea para hacer referencia a los aspectos cuantitativos de la psicopatología (Achenbach & Ezpeleta, 2017), como es el caso de la evaluación usada de los problemas en niños y adolescentes.

Este sistema está construido a partir del planteamiento bottom-up (de abajo arriba) que empieza con la evaluación de amplias muestras de niños con instrumentos de autorreporte y de listas de chequeo diligenciadas por padres y maestros. A partir de análisis multivariados han identificado síndromes que agrupan problemáticas clínicas que co-ocurren de una

manera dimensional (Achenbach & Ezpeleta, 2017). Al respecto se propusieron las siguientes dimensiones evaluadas de la siguiente manera: Ocho escalas de banda estrecha o síndromes de primer orden y tres dimensiones de banda ancha o de segundo orden (Achenbach & Rescorla, 2001; Ivanova et al., 2018; Rescorla et al., 2019). En los síndromes de banda estrecha se encuentra la depresión, las quejas somáticas, los problemas sociales, los problemas de pensamiento, los problemas de comportamiento, la ruptura de reglas, entre otros; y las dimensiones de banda ancha hacen referencia a las dimensiones de problemas internalizados y externalizados. Por último, se encuentra la dimensión de tipo mixto, que agrupa los problemas sociales, de pensamiento y de atención (Achenbach & Rescorla 2001). En la Figura 1 se puede observar el modelo del sistema ASEBA sobre los problemas psicológicos de niños y adolescentes planteado por Achenbach.

Sistema dimensional de los problemas psicológicos de niños y adolescentes

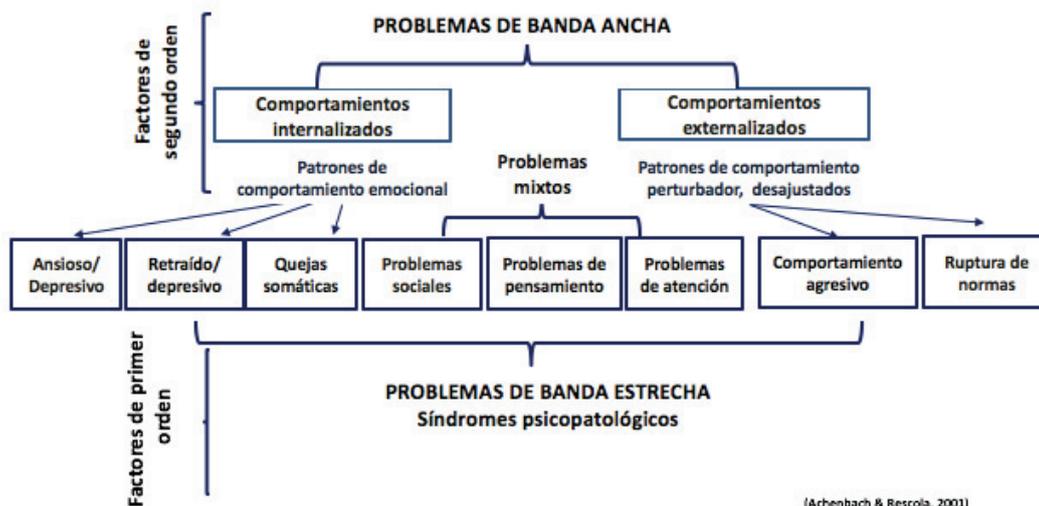


Figura 1. Sistema dimensional de los problemas psicológicos de niños y adolescentes

2.1.1. Definición y características de los problemas psicológicos internalizados

Los problemas internalizados se refieren a aquellos comportamientos en los cuales las respuestas cognitivas y emocionales se dirigen hacia el mismo individuo, implican patrones de comportamiento sobrerregulados donde el niño interioriza el malestar afectivo-emocional y que se manifiestan con síntomas de ansiedad, depresión, altibajos en los estados de ánimo y se agruparían en indicadores clínicos de tipo retraído-depresivo, quejas somáticas y ansioso-depresivo (Achenbach & Rescorla, 2001; Ivanova et al., 2018; Rescorla et al., 2019).

Relacionado con lo anterior, Zolog et al. (2011) examinaron la asociación entre la somatización y las quejas somáticas específicas, por un lado, y los síntomas de ansiedad general, depresión y tipos de ansiedad (separación, generalizada y síntomas de la fobia social), por otro lado. En este estudio se encontraron asociaciones significativas positivas entre la ansiedad general, los síntomas de la depresión, síntomas de la ansiedad por separación y fobia social, así como con la somatización. También hubo relación entre los síntomas de ansiedad por separación y los dolores de cabeza, abdominales, de piernas, cansancio y mareos. A su vez se concluyó que, con frecuencia, los niños que se quejan de estos síntomas somáticos tienen más deterioro en su actividad en el hogar, la escuela y en las relaciones con sus compañeros.

Adicionalmente, las insuficientes habilidades y la baja autoeficacia para afrontar las emociones negativas pueden contribuir a la persistencia de sentimientos de tristeza y subsecuente depresión, ansiedad y tendencia al aislamiento de los demás. Seguramente los niños no pueden buscar apoyo de un padre si sus emociones han sido invalidadas en el pasado (Buckholdt, Parra, & Jobe-Shields, 2014).

Cuando los niños se aíslan del medio, terminan generando esquemas de pensamiento disfuncionales que los ponen en riesgo de desarrollar problemas internalizados. Al respecto, Burgess y Younger (2006) hallaron en un estudio con 132 niños, que los menores con conductas de aislamiento tuvieron pocas palabras positivas y más palabras negativas para auto-describirse, que los niños sin problemas internalizados. Asimismo, tenían un pobre autoconcepto en múltiples dominios, no sólo en el dominio social. Estos autores también concluyeron que los niños que son tímidos, demasiado sensibles y que interactúan poco con sus iguales, tienden a experimentar un pobre autoconcepto. Quizás la autopercepción negativa, la cual es también un rasgo central de la depresión y la ansiedad, pone en riesgo a los niños con patrones de aislamiento, para desarrollar problemas internalizados.

Estos problemas se pueden presentar conjuntamente a otros problemas clínicos. Al respecto, se ha reportado la asociación de síntomas ansiosos en varones con el uso patológico de los videojuegos (Gonzálvez, Espada & Tejeiro, 2017). También se ha encontrado relación de la ansiedad con problemas de sueño (Orgilés, Fernández- Martínez, Gonzálvez, & Espada, 2016) y con problemas en la relación con los iguales (Pouwels, Hanish, Smeekens, Cillessen, & van der Berg, 2019).

2.1.2. Factores de riesgo asociados a problemas internalizados

Una de las causas a nivel familiar por las cuales un niño puede desarrollar problemas internalizados está relacionada con la salud mental de la madre. Hser, Lanza, Li, Kahn, Evans y Schulte (2013) lograron confirmar que la depresión y la ansiedad de las madres, que son los trastornos mentales más prevalentes comórbidos con el consumo de sustancias psicoactivas, aumentaron el riesgo de problemas psicológicos internalizados de sus hijos,

más allá de los efectos negativos de la historia del consumo de sustancias de las propias madres.

A su vez es importante tener en cuenta los reportes que las personas significativas hacen sobre los problemas internalizados de los niños. Van der Toorn et al. (2010) refieren que los problemas de internalización de la madre contribuyen a una mayor percepción materna de los problemas de sus hijos en relación a la propia evaluación que hacen sus hijos. Esto significa que las madres con problemas de internalización tienden a informar más problemas de internalización en sus hijos; mientras que las madres sin estas dificultades informan menos problemas en comparación con los reportes de sus hijos.

Por su parte Woodman, Mawdsley y Hauser-Cram (2015) encontraron relaciones recíprocas bidireccionales durante el período de la niñez intermedia, entre los problemas de conducta internalizada de los niños y el estrés parental materno. Por otro lado, también se han establecido relaciones entre las características de personalidad y los problemas internalizados de los niños. Al respecto Kushner, Tackett y Bagby (2012) concluyeron que el neuroticismo predice problemas de internalización en sujetos de la niñez intermedia. De manera específica, el alto neuroticismo estuvo asociado a ansiedad; mientras que la baja escrupulosidad predijo síntomas de depresión y de estrés.

La presencia de indicadores de problemas internalizados, como la ansiedad, interfiere en el ajuste de los niños tal como lo demostraron Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones (2014) y Moreno, Escobar, Vera, Beltrán y Castañeda (2009); que encontraron relación entre la ansiedad y el rendimiento escolar en niños y adolescentes de la ciudad de Bogotá (Colombia), es decir que los niños ansiosos tendían a tener más bajo desempeño académico que los que no tenían ansiedad. En concordancia, Hughes Lourea-Wadell y Kendall (2008) también hallaron que los niños ansiosos tenían más quejas somáticas y peor rendimiento

académico que los niños sin ansiedad. Al respecto, concluyeron que las quejas somáticas pueden ser una manera mediante la cual los niños con desórdenes de ansiedad expresan su estrés emocional y un medio para evitar situaciones que provocan ansiedad como la asistencia al colegio, presentar exámenes o hablar en público.

2.1.3. Definición y características de los problemas psicológicos externalizados

Los problemas externalizados hacen énfasis en grupos de comportamientos subcontrolados donde el niño no controla sus impulsos y termina causando daño o molestia a otras personas. Estos problemas pueden manifestarse a través de comportamiento de ruptura de reglas, agresividad, déficit de atención, hiperactividad, así como los síntomas de conducta delictiva y antisocial, violencia y problemas con el abuso de sustancias, tanto legales como ilegales (Rescorla et al., 2019; Vallejo et al., 2008). En algunos casos, en estos trastornos pueden observarse conductas de carácter negativo, agresivas, destructivas y transgresoras de las normas sociales (Hewitt & Rey Anacona, 2018). Adicionalmente, se ha reportado que los niños con problemas externalizados presentan problemas académicos (Moreno & Martínez, 2010).

2.1.4. Factores de riesgo de los problemas externalizados

Los niños con problemas de conductas externalizadas se caracterizan por presentar un patrón de comportamientos donde no regulan sus impulsos y los expresan hacia el medio en forma de agresividad, ruptura de reglas, y oposición hacia las normas de los adultos; esto trae como consecuencia que los niños terminen por evidenciar dificultades de adaptación al entorno y estrés en los adultos que los rodean.

Diferentes investigaciones se han llevado a cabo con el fin de comprender las causas

y consecuencias que tiene esta problemática. Al respecto, McCullough y Shaffer (2014) encontraron que los altos niveles de síntomas depresivos maternos, junto con altos niveles de comportamiento parental emocionalmente maltratante, se asociaron con mayores niveles de problemas de externalización del niño. Estos hallazgos refuerzan los supuestos de que el vínculo entre depresión materna y problemas de comportamiento infantil no es directa o determinista, pero depende del contexto de relaciones parentales entre padres e hijos.

Los problemas familiares se relacionan con un comportamiento externalizado de los hijos. De manera particular, Brook, Balka, Zhang y Brook (2015) y Hser et al. (2013) argumentan que la percepción de los problemas familiares por un padre y una madre con historia de abuso de sustancias es un predictor robusto de la externalización de los problemas de comportamiento de los hijos, por encima de la salud mental de la madre del niño. Ello está en línea con el hecho que los hijos de madres con antecedentes de consumo de sustancias psico-activas viven en ambientes familiares caracterizados por un menor apoyo emocional y donde se establecen interacciones más disfuncionales entre los miembros de la familia, lo cual a su vez hace que las madres sean proclives a ejercer formas más coercitivas y punitivas de disciplina.

Jouriles, Rosenfield, McDonald y Mueller (2014) reportaron que en las familias donde existe violencia doméstica de pareja y una mayor participación infantil en el conflicto intraparental, se dan mayores problemas de adaptación del niño. Por otra parte, las asociaciones concurrentes entre la participación en el conflicto intraparental y los problemas de externalización infantiles surgieron según los reportes de las madres y los niños, con relaciones más consistentes entre la participación y problemas de externalización que entre la participación y los problemas de internalización. Una explicación de ello puede estar dada por el hecho que cuando se presenta dicha participación de los niños, hace más probable que

sus padres se muestren enojados y agresivos hacia ellos.

Por su parte, se ha reportado en niños de 8 a 12 años cuyos progenitores están divorciados, mayor presencia de problemas de depresión y conflictividad en comparación con niños de padres que continuaban casados (Orgilés, Samper, Fernández-Martínez, & Espada, 2017).

Pearl et al. (2014) realizaron un estudio en el que concluyeron que la conducta externalizada predijo subsecuentemente la calidad de la paternidad y, a su vez, la calidad de la paternidad predijo subsecuentemente externalización del niño. Específicamente, se encontró una influencia de la conducta externalizada sobre la calidad de la paternidad, la cual decrementó con el tiempo; mientras que la influencia de la calidad de la parentalidad sobre el comportamiento externalizado del niño se incrementó con el tiempo. Por su parte, Woodman, Mawdsley y Hauser-Cram (2015) hallaron que las conductas externalizadas de los hijos fueron predictivas del estrés en los padres; aunque no observaron una dirección inversa de dichos efectos.

Esto puede reflejar una trayectoria típica del desarrollo del comportamiento externalizado del niño. A medida que los factores internos del niño maduran, tales como sus habilidades para regular sus emociones, como también sus habilidades lingüísticas y cognitivas, la conducta agresiva disminuye. La conducta autorregulada está asociada con un apropiado ajuste del niño; mientras que dificultades en la habilidad para autorregular las emociones y una dependencia sobre la regulación externalizada ha estado relacionada con problemas de comportamiento externalizados (Pearl et al., 2014).

Las insuficientes habilidades de regulación emocional podrían ser debidas a impulsividad cuando experimentan una emoción negativa. Esta impulsividad podría contribuir a la manifestación de comportamientos de ruptura de reglas y de agresividad. Los

adolescentes que reportaron más dificultades en regulación emocional también evidenciaron comportamiento externalizados como agresividad y ruptura de reglas. Ello es posible debido a que estos niños solicitan atención de sus padres a sus propias emociones, sobre todo si están molestos por la insuficiente atención y no han sido capaces de aprender estrategias efectivas para hacer frente a las experiencias emocionales por su propia cuenta (Buckholdt et al., 2014).

Los estilos de crianza desempeñan un papel importante en el desarrollo de conductas externalizadas de los niños. Estudios previos también han documentado los efectos interactivos significativos entre la disciplina severa por parte de los padres y tales problemas en los niños (Chen et al., 2015; Hser et al., 2013; Leathers, Spielfogel, Geiger, Barnett, & Vande Voort, 2019; McCullough & Shaffer, 2014; Porche, Costello & Rosen-Reynoso, 2016; Yoon et al., 2019).

2.1.5. Covariación de los problemas internalizados y externalizados

Es claro que los niños y adolescentes evidencian problemas externalizados e internalizados, los cuales se manifiestan de manera distinta en ellos, en algunos casos pueden empeorar y en otros pueden seguir sin ningún tipo de complicación.

Adicionalmente, De la Peña y Palacios (2011) señalan que es frecuente encontrar que los niños con problemas de comportamiento externalizado igualmente presenten problemas internalizados; mientras que los niños con sentimientos de inferioridad, tristeza, confusión y soledad, evidencien más problemas afectivos, somáticos y de pensamiento, y con menor frecuencia problemas externalizados. Esto evidencia una importante asociación entre la ansiedad, la depresión y los problemas somáticos de los niños.

Se considera que cuando se presentan problemas de comportamiento externalizados también se asocian con los problemas internalizados y de forma contraria; además, estudiar

los problemas emocionales y de comportamiento resulta complejo, ya que se ha encontrado que implican múltiples factores causales de tipo genético, familiar y cultural, como también factores como el temperamento, la interacción con los padres y las experiencias traumáticas; algunos de ellos pueden ser o no causa por sí mismos, pero pueden incrementar el riesgo de los problemas emocionales y del comportamiento, lo que se traduce en afectaciones negativas a nivel personal, familiar y social (Valencia & Andrade, 2005).

La identificación de los problemas internalizados y externalizados ha mostrado un patrón diferente cuando se le pide a los padres su evaluación. Al respecto, Gugliandolo et al. (2015) hallaron que los padres muestran mayores niveles de acuerdo en las calificaciones sobre la identificación de problemas de comportamiento externalizado que en los internalizados en sus hijos. La baja concordancia para los problemas de internalización a menudo se atribuye a su visibilidad disminuida en relación con problemas de externalización, como la agresión física, la ruptura de reglas y la desobediencia.

2.1.6. Factores asociados a los problemas internalizados y externalizados

La manifestación de problemas de conducta, tanto en la dimensión internalizada como en la externalizada, guarda relación con factores biológicos como ambientales. Sobre los factores biológicos, se ha encontrado una asociación con ciertos tipos temperamentales.

Oldehinkel, Hartman, De Winter, Veenstra y Ormel (2004) encontraron en un estudio con niños entre 10 y 12 años, que los perfiles temperamentales de alta intensidad al placer y timidez estaban asociados a problemas internalizados; mientras que la baja intensidad al placer y la baja timidez se vincularon más claramente con problemas externalizados. Estos perfiles temperamentales conforman la dimensión de surgencia, que se manifiesta como la orientación a la exploración de la novedad. Por otro lado, se estableció la asociación entre la

afectividad negativa y el bajo de control voluntario, con conductas de tipo externalizado. A su vez la frustración y la baja afiliación estuvieron relacionados con dificultades de adaptación.

Sobre los factores ambientales, los estilos educativos de los padres desempeñan un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de estos problemas de comportamiento. En ambas dimensiones la situación es semejante. Las variables que denotan una mayor fuerza en la función discriminante son el apoyo, la disciplina y la autonomía (Tur et al., 2004). Además de lo anterior, Matijasevich et al. (2015) reportan que la depresión materna está asociada tanto a problemas externalizados como internalizados en los niños.

De manera concreta, Apter-Levi et al. (2016) encontraron que la depresión materna está relacionada con el funcionamiento del eje hipotalámico pituitario adrenal en los niños, no sólo directamente, sino también a través de sus efectos sobre la crianza negativa de los hijos. Al respecto, concluyeron que las madres que presentaron depresión mostraron más hostilidad abierta, ira, ansiedad y estado de ánimo depresivo durante las interacciones con sus hijos, a menudo cambiando impredeciblemente entre momentos de ánimo negativo / ira y momentos de aislamiento. En dichas interacciones, los niños no sólo se ven privados de recibir los componentes de una regulación positiva con la madre que promueven la seguridad y apoyo de la maduración del cerebro social, sino que deben mantener una vigilancia constante y adaptarse a los cambios erráticos del estado de ánimo y del comportamiento de la madre. Como consecuencia, estos niños tienden a presentar mayores niveles de aislamiento social.

Tur et al. (2004) refieren que los niños que pertenecen a clases sociales más desfavorecidas tienen mayor probabilidad de presentar problemas emocionales y del comportamiento. La evidencia muestra que los niños y niñas de los estratos sociales bajos

mantiene una incidencia semejante en relación con el nivel de gravedad de los problemas de comportamiento manifiestos y terminan por presentar mayores índices de conductas antisociales. Se puede considerar que una clase social baja mantiene maneras particulares de relacionarse entre sus miembros, mediadas por el escaso apoyo social, el bajo nivel educativo y la insatisfacción laboral.

De esta manera, comprendida en su contexto, la clase social baja se puede constituir un factor de riesgo para transmitir valores, mensajes y comportamientos poco adaptados, resultado de la poca atención prestada a los hijos. También puede estar asociada a condiciones adversas en las que transcurre la vida de los padres, o no dar importancia al desempeño académico ni al esfuerzo por lograr mejores calificaciones en los hijos, o las pocas expectativas de los padres para lograr la independencia económica (Tur et al., 2004).

Además de los problemas socioeconómicos de los padres, las familias monoparentales se constituyen en otro factor de riesgo para los problemas de comportamiento de los niños. Al respecto, Flouri, Midouhas y Ruddy (2016) concluyeron que los niños hijos de familias monoparentales y con mayores problemas socioeconómicos, tuvieron más problemas emocionales y del comportamiento que los niños cuyas familias tenían ingresos socioeconómicos más altos, ello explicado en alguna medida por el hecho que en las familias que viven en vecindarios con más ingresos socioeconómicos tienen mayores fuentes de apoyo social.

Adicional a lo anterior, Chen et al. (2015) documentaron los efectos interactivos significativos entre la disciplina severa, la excitación del sistema nervioso autónomo, y la actividad hipotalámica pituitaria adrenal (HPA), en los problemas externalizados e internalizados en niños. Más específicamente, cuando el cortisol y el sistema alfa amilasa muestran perfiles asimétricos (es decir, bajo-alto o alto-bajo), la disciplina severa tuvo un

impacto en ambos problemas de externalización e internalización; pero cuando el cortisol y el sistema alfa amilasa eran simétricos (es decir, baja-baja o alta-alta) la disciplina severa tuvo un impacto nulo en los problemas externalizados e internalizados. Inesperadamente, este patrón fue evidente para niños, pero no para niñas. Es decir, los niños con actividad del HPA asimétrica y arousal del sistema autónomo tenían los niveles más altos de problemas externalizados e internalizados cuando experimentaban altos niveles de disciplina severa, y tuvieron niveles más bajos de estos problemas de comportamiento cuando experimentaron bajos niveles de disciplina severa. Estos hallazgos resaltan la interacción de los procesos de vulnerabilidad biológica con las influencias ambientales como la disciplina severa.

Dos variables psicológicas que se han encontrado asociadas con los problemas externalizados e internalizados son la autocrítica y la dependencia. De manera particular, en los niños, la presencia de dichas características de personalidad está asociada tanto con problemas externalizados como internalizados; mientras que en las niñas sólo con problemas internalizados, lo cual indica que en las niñas la agresividad y la delincuencia no parecen derivar de la autocrítica y la dependencia (Campos, Besser, Morgado & Blatt, 2014).

En otro estudio realizado por White, Jarrett y Ollendick (2013) con 400 niños entre 6 y 16 años con problemas de adaptación, concluyeron que la agresión reactiva estuvo asociada tanto a problemas internalizados como externalizados; mientras que la agresión proactiva se relacionó únicamente con problemas de externalización. Por otra parte, la pobre autorregulación se asoció con agresión reactiva, pero no proactiva. Esto significa que las dificultades en regulación de la conducta (modulación de comportamientos y emociones y desplazamiento conjunto cognitivo de manera flexible) y en metacognición (en funciones ejecutivas como planificación, organización, iniciación, y orientación hacia el futuro, así como resolución de problemas y memoria de trabajo), parecen funcionar como un mecanismo

común de la asociación entre la agresión reactiva, la conducta externalizada e internalizada y los problemas de adaptación de los niños.

2.1.7. Prevalencia de los problemas externalizados e internalizados

Las tasas de prevalencia a nivel mundial denotan un incremento importante de estos problemas en la niñez intermedia (8 a 12 años). Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001), los problemas psicológicos en la infancia se encuentran presentes entre un 14% y un 28%. Posteriormente, en un metaanálisis llevado a cabo a partir de la revisión de 41 estudios de 27 países se concluyó que la prevalencia mundial de indicadores de ansiedad en niños y adolescentes era de 6,5%, seguidos de los problemas de comportamiento perturbador con 5,7% y la depresión con 2,6% (Ishikawa et al., 2019; Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye, & Rohde, 2015). De manera concreta, De la Peña y Palacios (2011) y López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López-Pina (2010) reportan una prevalencia de problemas de conducta entre un 14% y un 28%, depresión en un 25,2% y ansiedad en un 13,3%. Además, se ha identificado mayor presencia de problemas de conducta externalizados en niños en comparación de las niñas con una razón de 2:1 a 4:1 (Frick, 2016).

En Colombia, en el Estudio Nacional de Salud Mental llevado a cabo por el Ministerio de la Protección Social, la Universidad Corporación para Estudios en la Salud (CES) y la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2010) evidencian una prevalencia anual del trastorno negativista desafiante del 2%, del déficit de atención con 1,2%, y para cualquier trastorno de inicio en la infancia, la niñez y la adolescencia del 7,6%.

En la Encuesta Nacional de Salud Mental realizada en Colombia por el Ministerio de Salud y Colciencias (2015) se encontró que la prevalencia de los trastornos mentales en niños de 7 a 11 años es del 4,7% en los últimos 12 meses; mientras que en los últimos 30 días es del 3%, siendo mayor la proporción en niñas que en niños con un 5,6% y un 3,8%,

respectivamente. Así mismo se concluyó que por regiones, la región central del país es la más prevalente con un 7,1%. Los trastornos que son más frecuentes son: el trastorno por déficit de atención con hiperactividad con un 3% y, en menor proporción, el trastorno de ansiedad por separación con 1,8%, la ansiedad generalizada y el trastorno negativista desafiante con un 0,4% cada uno. La comorbilidad de los trastornos presentes en los niños es bastante alta con un 15,6%.

En una investigación llevada a cabo en Bogotá (Colombia) con una muestra de 904 niños, entre 8 y 12 años, se reportó que un 30,5% de los niños presentaban comportamientos internalizados y el 23,6% externalizados (Hewitt, Vila, & Juárez, 2016).

Según el Boletín Nacional de Salud Mental de 2018, en Colombia entre el periodo de 2009 a 2017 fueron atendidos por año de 236.508 niños y adolescentes por trastornos mentales y del comportamiento, 15.707 por depresión siendo el sexo femenino el más prevalente con un 59.3%. Por ansiedad se atendieron 5.991 personas de 0 a 19 años con trastorno de ansiedad de separación en la niñez, con un promedio de 666 personas atendidas por año, el 50,5% del sexo femenino (Ministerio de Salud, 2018).

El anterior panorama referenciado da cuenta de la magnitud de la problemática de tipo internalizado y externalizado en los niños a nivel mundial y del contexto colombiano en particular. Como se ha señalado previamente justifica continuar su estudio con el fin de generar estrategias de prevención (Hewitt-Ramírez & Moreno-Méndez, 2018). Igualmente, estos problemas se encuentran asociados a diferentes factores, tanto de tipo biológico (como el temperamento) como de tipo ambiental, relacionados con factores familiares y sociales los cuales terminan por ocasionar problemas de adaptación personal, familiar, escolar y social en los niños.



Biblioteca
UNIVERSITAS Miguel Hernández

CAPÍTULO 3

PROBLEMAS DE ADAPTACIÓN

Como se ha podido analizar de la revisión de la evidencia acumulada presentada en los dos capítulos previos, son varios los factores de riesgo a nivel biológico, psicológico y social que pueden afectar la adaptación de los niños en los diferentes ambientes en que interactúan. En este marco contextual, en el capítulo tres se presenta y se desarrollan los aspectos teórico y empíricos de los problemas de adaptación personal, escolar, social y familiar en niños, los cuales se constituyen en un referente para posteriormente analizar el papel de los estilos educativos parentales sobre dichos problemas de ajuste en el periodo de la niñez intermedia.

3.1. Definición de adaptación

De acuerdo con Aragón y Bosques (2012), la adaptación en el campo psicológico es una de las concepciones que posibilita tener un referente de la estabilidad a nivel personal y emocional, e implica la exigencia que tiene el individuo por conseguir un ajuste entre las demandas del medio y sus propias características y necesidades personales.

En la presente investigación se asumirá la definición de adaptación propuesta por Del Bosque y Aragón (2008), quienes la delimitan como un proceso de tipo relacional y dinámico que se presenta entre el individuo y el ambiente, y del cual se tiene la expectativa que se traduzca en el ajuste del comportamiento de la persona a sus propias necesidades, deseos y preferencias. Las áreas que permiten describir la adaptación son la personal, la familiar, la escolar y la social.

3.1.1. Adaptación personal

De acuerdo con Moreno y Baamonte (2009), la adaptación personal hace referencia al equilibrio o ajuste del propio individuo que se manifiesta en las propias emociones, pensamientos y acciones. Este proceso es dinámico y se encuentra en un permanente reajuste.

Cuando se presentan dificultades para lograr una adaptación personal, suelen evidenciarse en los individuos problemas de ansiedad e inseguridad, sentimientos de culpa, tristeza, inhibición, somatización y baja autoestima. En este sentido, el grado de desajuste personal viene determinado por las dificultades del individuo para aceptarse a sí mismo y para adaptarse a su realidad; mientras que la adaptación personal supone el hecho de encontrarse a gusto y ajustado con el ambiente o con la realidad.

En esta misma dirección, se ha encontrado que, según avanza el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas, los niños se vuelven cada vez más competentes para manejar el impacto de experiencias familiares y sociales adversas. Cuando los niños logran tener una adecuada regulación emocional, especialmente de emociones displacenteras, su rendimiento mejora a nivel social y académico ayudándoles a incrementar su bienestar psicológico (Luthar, Crossman, & Small, 2015).

En un estudio más reciente se ha hallado que a través del establecimiento de nuevas relaciones y participación en actividades con otros iguales o pares, los niños pueden sentirse más seguros de sí mismos, lo que a su vez les permite mostrar sus fortalezas en la interacción social y académica, lo que en última instancia contribuye a afianzar su ajuste psicológico (Chen et al., 2019).

3.1.2. Factores asociados a los problemas de adaptación personal

En relación con las dificultades de adaptación personal, Gracia, Lila y Musitu (2005) refieren que la presencia de problemas de comportamiento en la niñez puede tener importantes repercusiones en la adaptación psicológica y social en la adultez, caracterizada por problemas de salud mental, abuso de sustancias y dificultades para mantener adecuadas relaciones sociales. También agregan que los niños rechazados tienden a percibirse como

poco amados, inferiores, con baja autoestima, poca aceptación de sí mismos y con tendencia a percibir el ambiente como un lugar amenazante, inseguro y hostil, lo que conduce a que evidencien desconfianza hacia las demás personas, para recibir apoyo y seguridad.

Una variable que ha estado relacionada con la adaptación personal en los niños es la conciencia emocional. Esta hace referencia al proceso atencional que posibilita monitorear y discriminar las emociones, así como a la manera en que las expresiones y experiencias emocionales son reconocidas en uno mismo y en los demás (Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum Terwogt, & Ly, 2008).

En otro estudio, Villanueva, Prado-Gascó, González y Montoya (2014) hallaron que la totalidad de los componentes de la conciencia emocional, con excepción de la conciencia corporal, contribuirían a predecir las dificultades de adaptación en niños entre 8 y 12 años. En las niñas se determinó que la conciencia corporal es una variable predictora de los problemas de adaptación personal. Esta sensibilidad para identificar la asociación entre el síntoma corporal y la emoción, no parece ser una variable fundamental para predecir las dificultades de adaptación en los niños, aunque sí lo es en el caso de las niñas, quienes tradicionalmente son consideradas más conscientes y expresivas emocionalmente y con una mayor tendencia a evidenciar más quejas somáticas que los niños.

Además de lograr una adaptación personal, como aspecto fundamental para que los niños puedan mantener la salud psicológica, Bart, Hajami & Bar-Haim (2007) mencionan dos tipos de adaptación en la niñez: la adaptación escolar y la adaptación social.

3.1.3. Adaptación escolar

La adaptación escolar es definida como la habilidad para aceptar y afrontar las exigencias académicas, involucrarse en las actividades de la escuela y convertirse en un

estudiante autónomo (Bart et al., 2007). Para cumplir con dichos objetivos, es fundamental el apoyo de la familia de tal manera que contribuya a que el niño se adapte al entorno escolar.

García-Bacete (2003), Martínez, Murgui, García y García (2019) y Yotyodying y Wild (2019) resaltan que cuando los padres se involucran activamente en la vida escolar de sus hijos, contribuyen a que los niños tengan una mayor adaptación escolar dado que ello genera amplios y abundantes efectos positivos tales como: mejores calificaciones, alto desempeño en test de rendimiento, actitudes positivas hacia la ejecución de deberes escolares, comportamiento más adaptativo, incremento de la autoestima, así como tenacidad y perseverancia académica. Adicionalmente, los niños evidencian mayor participación en las actividades propuestas en el aula de clase, menor probabilidad de ingresar en programas de educación especial, menor tasa de absentismo y abandono escolar, y, a futuro, mayores posibilidades de acceso a la universidad.

En una dirección similar, Chen et al. (2019) refieren que cuando los niños participan de las actividades sociales con las personas de su comunidad, pueden ser más competentes para solicitar y recibir apoyo de otros de sus compañeros del colegio cuando lo necesiten, al tiempo que logran un mayor sentido de pertenencia, afiliación y mejor desempeño académico.

3.1.4. Factores asociados a los problemas de adaptación escolar

La percepción y las actitudes de los padres sobre el proceso de adaptación escolar de sus hijos constituye un factor importante para lograrla o dificultarla. Siendo así, Cantero y López (2004) refieren que los padres que tienen creencias desfavorables en relación con ingresar a los niños a un centro infantil se relacionan significativamente con hijos que desobedecen y desafían más a sus propios padres durante la primera semana de ingreso a la

escuela. Igualmente, los padres que experimentan mayores niveles de ansiedad e inseguridad ante el hecho de llevar a su hijo al colegio se correlacionan de manera significativa con la manifestación de problemas externalizados de los hijos en el aula. También se ha documentado que el estilo parental permisivo se ha asociado con bajo desempeño y ajuste escolar de los hijos (Babinski Waschbusch, King, Joyce & Andrade, 2017).

En cuanto a la relación de la disciplina con los problemas de adaptación escolar, se ha reportado que la utilización de una disciplina severa por parte de los padres correlaciona directamente con la manifestación de problemas externalizados de los hijos en aula, durante los primeros días de de clase; reflejado en un menor control del niño en las relaciones con sus pares, un incremento de comportamientos antisociales en el ambiente familiar, mayor timidez y menor adaptación social. En este sentido, puede concluirse que el control severo interfiere con el proceso de adaptación escolar en los niños y genera más problemas de comportamiento, tanto en la escuela como en el hogar; por el contrario, el empleo de una disciplina responsiva y firme se relaciona con menores problemas externalizados en el aula, menos protestas en ausencia de las figuras de apego, menor ansiedad y mayor confianza en sí mismos durante el proceso de adaptación (Cantero & López, 2004).

Soltis, Davidson, Moreland, Felton y Dumas (2013) llevaron a cabo un estudio cuyo propósito era ampliar la investigación sobre el estrés parental, las competencias de afrontamiento en el niño y el funcionamiento del niño. Los resultados reportaron que el estrés parental y las competencias de afrontamiento del niño estuvieron significativamente relacionadas con la disposición hacia la escuela en los niños. Esto sugiere que los padres que experimentaron más altos niveles de estrés también reportaron más bajos niveles de competencias de afrontamiento en sus hijos, específicamente en retos relacionados con tareas orientadas a metas, mayores dificultades de afrontamiento a las demandas interpersonales y

sociales, y mayor dificultad en el manejo de situaciones emocionales, las cuales influyeron negativamente en el desempeño académico de los niños.

3.1.5. Adaptación social

Bart et al. (2007) definen la adaptación social como la habilidad del niño para establecer interacciones positivas y significativas con sus profesores y sus pares. En evidencia previa se ha concluido que las interacciones y relaciones sociales, la participación en prácticas culturales, el uso del lenguaje y las opciones de estilo de vida están relacionados con el ajuste social de los niños (Chen & Tse, 2010).

Relacionado con esta conceptualización, Chen et al. (2019) refieren que incluso las experiencias sociales adversas que en ocasiones viven los niños, pueden fomentar el desarrollo de sus competencias de afrontamiento porque contribuyen a comprender mejor dichas experiencias y a manejar diversas situaciones, incluidos los desafíos del desempeño y ajuste escolar y social. Así mismo, estas experiencias pueden motivarles a establecer nuevas metas, a reorganizar sus recursos personales y aprovechar las redes de apoyo social para lograr el éxito.

3.1.6. Factores asociados a los problemas de adaptación social

Un elemento que forma parte del proceso de adaptación social en los niños hace referencia a los estilos de afrontamiento emocional. Díaz-Aguado y Martín (2011) hallaron diferencias entre sexos frente a conductas de dominio o sumisión, como respuesta a eventos que podrían generar estrés al niño. En el caso de los varones, las conductas externalizadas agresivas, que perjudican las relaciones interpersonales; mientras que para las niñas hay una interiorización del conflicto que podría conducir a estados patológicos como la ansiedad o la

depresión, debido a que existe una predisposición de generar pensamientos de rumiación.

Por otro lado, Gracia et al. (2005) resaltan que cuando los niños son rechazados por sus padres experimentan falta de confianza en las demás personas, esto puede ser un modelo útil de representación de las relaciones que posibilita explicar las dificultades del niño para adaptarse y afrontar las situaciones de una manera relativamente apropiada. La aplicación de este modelo a las situaciones neutrales o de apoyo podría ocasionar respuestas defensivas o agresivas. El resultado más probable es la pérdida de oportunidades para establecer y mantener interacciones basadas en el apoyo y la confianza, que a su vez provoca reacciones negativas por parte de los otros, en respuesta al comportamiento defensivo y hostil del niño que experimenta el rechazo dificultando su adaptación social.

Otro de los procesos de adaptación que contribuye al desarrollo y ajuste de los niños al medio es la adaptación familiar, que de hecho se constituye en el primer ajuste que los niños necesitan lograr para tener una interacción más eficaz y efectiva con los demás ambientes que le rodean a lo largo de su ciclo vital.

3.1.7. Adaptación familiar

Trianes, Muñoz y Jiménez (2007) definen la adaptación familiar como la competencia del individuo para ajustarse al entorno familiar afrontando los retos de la vida de manera eficaz y sin costos psicológicos innecesarios y que le permitan alcanzar logros familiares.

Una de las tareas fundamentales que tienen los padres para la promoción de la adaptación familiar de los hijos está relacionada con el intercambio de experiencias afectivas y el manejo de normas en el hogar. En un estudio realizado por Rosa-Alcázar, Parada-Navas y Rosa-Alcázar (2014) encontraron que cuando los hijos vivían con sus padres o sólo con la progenitora, percibían a la madre más afectuosa y más promotora de la autonomía, por lo que

se sentían con mayor motivación por compartir sus experiencias, que cuando convivían sólo con el progenitor. Igualmente, cuando convivían con ambos padres, percibían a sus progenitores con mayor control conductual que cuando convivían sólo con la madre. También encontraron que cuando los padres expresaban más afecto y establecían un control conductual, era menos probable que los hijos presentaran indicadores psicopatológicos; mientras que cuando los padres establecían un control psicológico, caracterizado por inducción de la culpa y crítica, los hijos evidenciaban mayor número de síntomas psicopatológicos.

Lo anterior deja entrever que hay dos variables centrales, que deben mantener un equilibrio para la adaptación familiar de los hijos, son el afecto y el control conductual; donde los padres sean sensibles, afectuosos y establezcan una disciplina firme, donde se corrijan comportamientos específicos y sean contingentes al momento de educar a los hijos (Ripoll-Núñez & Carrillo, 2018). Cuando dicho equilibrio no se mantiene, es probable que los hijos manifiesten comportamientos inadaptados dentro de la familia.

3.1.8. Factores asociados a los problemas de adaptación familiar

De acuerdo con Torrente y Rodríguez (2004) la conducta inadaptada de los hijos mantiene una relación con el grado de conflictividad que se presente al interior de la familia, en ese sentido, dicho comportamiento disfuncional es mayor a medida que se incrementa dicha conflictividad. Estos autores resaltan que los menores infractores, que pasan por instancias judiciales, son los que evidencian un perfil sociofamiliar más disfuncional frente a preadolescentes no infractores. Estos niños parecen estar implicados en una serie de situaciones ambientales que indudablemente afectan su desarrollo y que los llevan a manifestar conductas desadaptadas. Igualmente, la mayoría de estos niños nacen en familias

caracterizadas por tener menores ingresos económicos y bajos niveles de formación académica, lo que a su vez puede afectar las relaciones que mantienen padres e hijos, así como la comunicación que establecen con ellos, mucho más centrada en los comportamientos externalizados de sus hijos y con menores expresiones de apoyo. Adicionalmente, terminan por afectar el rendimiento académico en los niños (Ge y Wang, 2019).

En línea con lo señalado anteriormente, Averdijk, Malti, Eisner y Ribeaud (2012) investigaron los efectos de la separación de los padres sobre la agresividad y el comportamiento internalizado en niños de siete años, y la medida en que tales efectos pudieran ser atribuidos a conflictos entre los padres, a la depresión materna, y a las dificultades financieras. Al respecto concluyeron que, mientras que el conflicto parental aumentó sustancialmente hasta el momento de la separación, éste se redujo drásticamente después de la misma. Por otro lado, la depresión materna se mantuvo en niveles elevados al igual que los problemas de comportamiento infantil. El hallazgo de que los tres aspectos aumentaran previo al momento de la separación y disminuyeran posteriormente, sugiere que la separación debe ser vista como un proceso de familia más que como un solo evento. Los análisis también mostraron que, desde la perspectiva de los padres, el efecto de la separación de sus hijos no duró mucho tiempo, tanto el comportamiento internalizado como el externalizado, dado que estos problemas se habían incrementado hasta el momento de la separación, pero luego los niños redujeron dichas dificultades pudiendo adaptarse.

Otras conclusiones relevantes del estudio hacen referencia a que cuando los niños se atribuyen la culpa de la separación de sus padres y experimentan alto estrés en el proceso de la separación, pueden contribuir a la manifestación de problemas de comportamiento. Adicionalmente, la ausencia paterna puede reducir la paternidad positiva y de apoyo, lo que puede afectar el desarrollo en sus hijos, sobre todo cuando hay menos apoyo por parte de la

madre. La ausencia paterna también puede causar menor apego seguro entre padres e hijos, y menos vigilancia de los padres, y por ende conducir a problemas de comportamiento en los niños (Averdijk et al., 2012).

Lo anterior sugiere que los factores estresantes como las relaciones parentales disfuncionales que suscitan la separación en los padres generan crisis en los hijos manifestadas a través de comportamientos de tipo internalizado como externalizado, los cuales afectan a su proceso de adaptación a la familia mientras permanece el conflicto.

En otro estudio, Moreno et al. (2014) encontraron que los niños con comportamientos internalizados tienden a evidenciar problemas en la funcionalidad familiar. En ese sentido se puede decir que este tipo de comportamientos no ocurren de manera descontextualizada, es decir, el ambiente tiene un impacto en su manifestación, especialmente cuando la relación entre los padres y los hijos se desarrolla en un entorno familiar disarmónico.

A partir de la revisión llevada a cabo sobre los problemas de adaptación en los niños, se puede concluir que se encuentran diversos factores a nivel de la familia, la escuela, la comunidad que tienen un impacto en la capacidad de los niños para enfrentar las demandas de los contextos en que interactúan y en consecuencia en sus procesos de ajuste a nivel personal, escolar, social y familiar. Llama la atención los insuficientes estudios que se han llevado a cabo en Latinoamérica y específicamente en Colombia, mas si se tiene en cuenta la historia de violencia a diferentes niveles que los niños han tenido que vivir en nuestro contexto y que podrían explicar los problemas psicológicos y de ajuste que se han reportado en los estudios de salud mental realizados en Colombia. En línea con estos argumentos se han planteado tres estudios para llevar a cabo en la presente tesis que permitan dar cuenta de nueva evidencia sobre el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas externalizados, internalizados y de adaptación en niños colombianos entre 8 y 12 años. Los

resultados de los mismos se ilustran en la segunda parte de esta tesis.





SEGUNDA PARTE
ESTUDIOS EMPÍRICOS

INTRODUCCIÓN

Los problemas de comportamiento internalizados y externalizados que se presentan durante la niñez intermedia se encuentran asociados a diferentes factores, tanto de tipo biológico, como el temperamento y la herencia; como de tipo ambiental, relacionados con factores familiares y sociales. Uno de los principales factores de tipo ambiental hace referencia a los estilos educativos parentales, que cuando son disfuncionales desempeñan un papel importante en el desarrollo problemas emocionales, afectivos y de conducta en los hijos. Estos problemas terminan por ocasionar dificultades en la adaptación personal, familiar, escolar y social en los niños.

Los resultados de estudios previos han proporcionado datos generales y en ocasiones contradictorios, sobre el papel que desempeñan los estilos educativos parentales en el desarrollo de conductas externalizadas e internalizadas en los niños, así como en los problemas de adaptación en la niñez. Lo que es evidente es la prevalencia de estos problemas tiende a incrementarse, por lo que es fundamental evaluar a los padres dado que pueden contribuir a mejorar sus estilos parentales y por ende a disminuir dichas problemáticas en sus hijos. Por lo anterior es indispensable profundizar el papel que desempeñan los estilos parentales en el desarrollo de dichos problemas en los niños en el contexto colombiano y probar dos modelos predictivos sobre los mismos.

La importancia del presente estudio radica en profundizar los estilos educativos de los padres dado que la evidencia referenciada previamente ha mostrado que cumplen un factor central en el desarrollo y estabilidad emocional de los niños; sin embargo, también en el desarrollo de problemas emocionales y adaptativos en los hijos. Es preciso profundizar en el rango de niños 8 a 12 años por cuanto en los estudios de prevalencia a nivel mundial y de

Colombia se ha documentado que es un grupo muy sensible a recibir el impacto desfavorable de las relaciones disfuncionales con los padres. En tal sentido, se pretende mostrar las implicaciones que tiene a nivel personal, familiar, escolar y social cuando los padres evidencian estilos parentales disfuncionales.

Los estudios consultados han evaluado las variables relacionadas con la crianza de manera aislada, centrándose en los estilos educativos, sin integrar las dinámicas familiares, las competencias emocionales, las prácticas y los roles parentales, especialmente con muestras colombianas. Debido a esto, se hace necesario contar con un instrumento válido y confiable para la población colombiana, que permita una evaluación más integrada y precisa de dichos estilos educativos de los padres para predecir tales problemas de comportamiento en los niños. A partir de allí se pueden probar dos modelos predictivos mediante análisis de regresión que permita, por un lado, predecir el papel de cada uno de los estilos parentales sobre los comportamientos internalizados y externalizados, y, por otro lado, de manera conjunta dicho papel sobre los problemas de adaptación personal, familiar, escolar y social de los niños. Para tal fin se asumirá la perspectiva dimensional de los estilos parentales por cuanto permite cuantificar más precisamente dichas variables. También se tendrá en cuenta una de las posturas que más evidencia empírica ha mostrado en torno a estos problemas clínicos, como lo es la perspectiva dimensional de Achenbach, que permite medir de manera válida y confiable los problemas internalizados y externalizados en niños. Igualmente, se asumirá el punto de vista multifactorial de los problemas de adaptación de los niños dado que contribuye a poder evaluar las características del ajuste de los niños a nivel personal, familiar, escolar y social, más si se tiene en cuenta los estudios previamente citados que han reportado implicaciones de los estilos parentales sobre dichos aspectos en los niños pero que han dado

explicaciones integradas y amplias de todos los procesos de adaptación, especialmente en el contexto colombiano.

En este orden de ideas, se presentan en esta segunda parte empírica tres estudios.

El primer estudio busca analizar psicométricamente el Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos Parentales (CEEP) en cuanto a la validez de constructo, la consistencia interna y la confiabilidad a partir de un pilotaje, con un grupo de padres de niños de edades entre 8 a 12 años de la ciudad de Bogotá (Colombia).

A partir de los hallazgos obtenidos de las propiedades psicométricas del CEEP se continúa con el segundo estudio, que pretende evaluar la validez predictiva del cuestionario de estilos educativos de los padres sobre los problemas internalizados y externalizados en niños colombianos.

Finalmente, el tercer estudio pretende establecer el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas externalizados e internalizados y de adaptación en niños colombianos.

ESTUDIO 1

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN POBLACIÓN COLOMBIANA

La familia es el contexto fundamental por excelencia donde los niños construyen las primeras bases para el desarrollo de su personalidad y para proyectar su sentido de la vida. Desde esta perspectiva, las relaciones familiares son esenciales para contribuir a que el niño pueda fortalecer su propia identidad, genere una confianza y seguridad en sí mismo, se desarrolle, mejore y construya un sentido de la realidad. Todo ello generando un soporte afectivo a los niños y construyendo un sistema ecológico de interacciones en continua autorregulación (Galarza, 2013).

Los padres ejercen un impacto en el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta su madurez. Esta trayectoria del ciclo vital es de fundamental importancia dado que el niño aprenderá observando a sus padres y aprenderá valores, comportamientos y actitudes que ven reflejados en sus padres y cuidadores como figuras significativas de autoridad, quienes a su vez tienen la capacidad para educar a sus hijos y ofrecerles un ambiente adecuado para el logro de su estabilidad emocional (Mendoza, 2013).

De manera particular, en el contexto colombiano se observa que ha habido un cambio en la estructura y dinámica de la familia. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia del 2015, actualmente las familias están conformadas por familias extensas en un 14% y monoparentales en un 10 %, observándose reducción en las familias nucleares en un 30% con respecto a años anteriores, siendo Bogotá la ciudad donde más predominan las familias nucleares incompletas; lo cual ha generado cambios en los roles, la crianza y el ejercicio del poder. Asimismo, se estima que de un 40.6% de niños que viven en situación de pobreza, un 25.2% experimentan algún grado de disfunción familiar, abandono de uno de los progenitores, poco tiempo compartido y limitación de la expresión afectiva y de sucesos vitales. Por su parte un 12.8% ha vivido la muerte de algún familiar y ha presenciado un problema de relación grave a nivel de la familia. Todas estas son variables que impactan la

salud mental de los niños y niñas colombianos y determinarán sus relaciones con los otros hacia el futuro (Ministerio de Salud & Colciencias, 2015). De otro lado, el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2019) reportó que a julio de dicho año que 5.697 niños y adolescentes sufrieron maltrato por parte de sus familiares, siendo los padres los que ejercieron la agresión hacia sus hijos.

En relación con los problemas presentados en el interior de la familia, Garaigordobil y Maganto (2013), Chen et al. (2015) y Sieh, Meijer, Oort, Visser-Meily y Van der Leij (2010) refieren que los niños también pueden manifestar dificultades de comportamiento externalizados e internalizados, en respuesta a relaciones disarmónicas en la familia.

La sensibilización de los padres sobre su papel y su responsabilidad para proveer un ambiente que contribuya a optimizar el desarrollo, las habilidades emocionales y sociales de los niños y el impacto de los modelos en la familia, para el fortalecimiento de competencias sociales, son esenciales para incentivar la regulación emocional y para estimular conductas pro-sociales en los hijos (Cuervo, 2010).

El estilo de crianza implica tanto la forma de comunicación como los diferentes recursos que emplean los padres en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones con los hijos. Los estilos parentales son definidos como el conjunto de prácticas educativas que aplican los padres para formar a sus hijos, y que son tenidas en cuenta con el fin de analizar el impacto de la socialización en la familia sobre el posterior desarrollo que evidencian los niños y adolescentes (Quiñones & Wilson, 2010).

Los problemas que puedan evidenciar los padres, aunado al rol parental que cada uno desempeña, pueden influir sobre el desarrollo y comportamiento de los hijos. Cuando ocurren conflictos en la familia, así como disfunción en las interacciones padre-hijos, ambos experimentan altos niveles de estrés que impedirían el adecuado rol de los padres como

educadores y el consiguiente desarrollo de los hijos (Cabrera, Guevara, & Barrera, 2006). Por ejemplo, en relación con el estilo parental permisivo, se ha reportado que tiene implicaciones en el desarrollo de problemas afectivos, académicos y sociales en los niños (Ato, Galián, & Huéscar, 2007; Moreno et al., 2014).

A partir de la evidencia presentada sobre los estilos educativos parentales en la primera parte de esta tesis doctoral, surge la necesidad de contar con un instrumento confiable y válido para el contexto colombiano que permita su evaluación, de tal manera que posibilite identificar la manera en que los padres crían a sus hijos y que se constituya en una fuente para orientar a los padres sobre la crianza y prevenir dificultades de adaptación en los niños.

En relación con lo anterior, se han desarrollado investigaciones a nivel internacional que han examinado las propiedades psicométricas de instrumentos para identificar estilos parentales. A continuación se presenta una revisión de aquellos instrumentos con mejores bondades psicométricas y más relacionados con el que es objeto de nuestra investigación.

Así, Essau, Sasagawa y Frick (2006) evaluaron la estructura factorial del cuestionario de crianza de Alabama (APQ) en una muestra de niños con edades entre 10 y 14 años. El análisis factorial confirmatorio generó un modelo de cinco factores constituido por crianza positiva, disciplina inconsistente, participación de los padres, castigo físico y escaso seguimiento-supervisión, los cuales fueron similares a la primera versión del cuestionario; sin embargo, con menor cantidad de ítems que permitían evaluar cinco constructos parentales que han demostrado estar asociados con la presencia de problemas de conducta en los niños. Sin embargo, los hallazgos se encuentran circunscritos al autorreporte de los niños, lo cual impide poder generalizarlo a las otras versiones del APQ. Adicionalmente, la muestra se limitó a niños alemanes, lo que, a su vez dificulta que lo encontrado pueda generalizarse a niños de otros grupos étnicos.

Sheffield, Waller, Emanuelli, Murray y Meyer (2006) realizaron una investigación para validar el inventario de crianza de Young (YPI; Young, 1999), el cual permite evaluar las conductas parentales relacionadas con esquemas nucleares negativos. El análisis factorial demostró que la versión abreviada del instrumento podría ser desarrollada y aplicada a las percepciones de cada padre. Cada una de las subescalas evidencian una consistencia interna apropiada y una buena confiabilidad test-retest. Los hallazgos de este estudio evidenciaron que el instrumento en su versión reducida da cuenta de una validez psicométrica en niveles aceptables, y que podría ser empleado para explicar parte de la variación de los esquemas centrales negativos.

Mowder y Shamad (2008) examinaron las propiedades psicométricas del cuestionario de importancia del comportamiento parental (PBIQ) y del cuestionario de la frecuencia del comportamiento parental (PBFQ). En los datos se encontró una consistencia interna entre moderada y fuerte de .33 a .80 para las subescalas del PBIQ y de .33 a .88 para las subescalas del PBFQ; por otro lado, ninguna de las subescalas es tan fuerte como la escala total. Entre las limitaciones de dicha investigación se puede decir que los criterios de selección de ítems requieren una evaluación con mayor detalle dado que fueron seleccionados según su importancia; aún así, no eran lo suficientemente diferentes en relación con otros ítems en términos de identificación de la categoría a la que pertenecen. Adicionalmente, el rango de edad restringido de las personas evaluadas podría haber incidido en los hallazgos, por lo que se requeriría ser ampliado para próximos estudios.

En otro estudio se llevó a cabo la validación del Eigna Minnen Beträffande Versión Uppfostran-Infantil (EMBU-C) con adaptación española, con una muestra de 174 pacientes con problemas psicológicos entre 8 y 12 años de edad. Este cuestionario posibilita identificar la percepción que tienen los niños sobre el estilo de crianza de sus padres. En dicho estudio

se concluyó que el análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste aceptable a los datos del modelo de 3 factores. Se encontró una adecuada consistencia interna en dos de las tres escalas, la calidez emocional y el rechazo; mientras que la escala de intentos de control evidenció valores bajos. Los datos para la falta de calidez emocional y para el rechazo se asociaron con dificultades en la interacción padres-hijos, insuficiente supervisión de los padres, disciplina dura y carencia de apoyo familiar (Penelo, Viladrich, & Domènech, 2010). La limitación mas evidente de esta investigación fue que no se pudo llevar a cabo un análisis factorial más robusto dado el número restringido de la muestra y en que los datos se obtuvieron únicamente de la percepción de los niños sobre los estilos parentales, lo cual podría diferir al momento de evaluar a los padres.

En un estudio posterior, Mowder y Shamad (2011) establecieron la consistencia interna del cuestionario sobre importancia del comportamiento parental, versión revisada, a partir de la evaluación de 502 expertos conformados por estudiantes graduados en psicología clínica, asesoramiento y/o psicología escolar y psicólogos en ejercicio. En dicha investigación se concluyó que el resultado global y la fiabilidad de las subescalas de protección, bienestar general, sensibilidad, educación y responsividad, fueron bastante fuertes. Igualmente, se reportó que la subescala de negatividad tuvo una la fiabilidad mas débil en relación con las demás subescalas. Una limitación que evidenció dicha investigación fue que la medición realizada no se comparó con otras medidas de valoración de los padres lo cual es importante con el fin de fortalecer la validez predictiva del cuestionario.

En India, Raval, Ward, Raval y Trivedi (2013) analizaron la estructura factorial del cuestionario de autoridad parental con una muestra de 145 madres de niños de educación media. En los resultados se encontró que la subescala de crianza permisiva tuvo un valor de alfa de Cronbach bajo; mientras que, la subescala de estilo autoritario tuvo un valor más alto.

En el análisis factorial confirmatorio se halló que ninguno de los modelos tuvo un ajuste adecuado. Los hallazgos sugirieron que únicamente la escala de estilo autoritario es válida y confiable para la clase media y urbana de la India. También se concluyó que la estructura factorial de tipo taxonómico de los estilos parentales, sustentada desde la perspectiva categorial de Baumrind (1976), no ofrece la claridad suficiente sobre las pautas de crianza, por cuanto el instrumento utilizado en la investigación únicamente posibilita medir el control parental pero no la calidez afectiva de los padres. No obstante, una perspectiva de tipo dimensional de los estilos parentales fundamentada en las dimensiones numéricas del control y la calidez podría captar con mejor precisión el constructo. En consecuencia, para próximas investigaciones sería importante incluir las dos dimensiones con el fin de medir de manera más amplia los estilos parentales.

Una investigación llevada a cabo en Malasia por Ang, Tan, y Fam (2015) en la cual se analizó la escala de estilos para la formación de padres, se encontró que el modelo que mejor se ajustaba era la escala conformada por 6 ítems. La consistencia interna evidenció una aceptable confiabilidad de la escala de 6 ítems para la formación materna y paterna, con un alfa de Cronbach de .70. Una de las limitaciones de dicha investigación es que los hallazgos solo se pueden generalizar a muestras de Malasia. También, el diseño transversal asumido dificulta la exploración de la estabilidad de la escala.

En otro estudio en el que se analizaron las propiedades psicométricas del cuestionario de autorreporte EMBU-C, que permite evaluar las percepciones tienen los niños sobre los patrones de crianza de sus padres. Las escalas del cuestionario dieron cuenta de adecuados niveles de confiabilidad. La subescala de sobreprotección arrojó una consistencia interna de .54. Las subescalas de calidez y rechazo evidenciaron una correlación negativa. Con respecto a la validez convergente, se concluyó que los comportamientos parentales se correlacionaron

de manera significativa con el estrés de crianza, y problemas externalizados y síntomas de ansiedad en los niños (Young, Wallace, Imig, Borgerding, Brown-Jacobsen, & Whiteside, 2013).

Una variable importante a tener en cuenta en la crianza hace referencia a las competencias emocionales que necesitan desarrollar los padres en la relación con sus hijos. Al respecto, Kerns, Comer y Zeman (2014) evaluaron las propiedades psicométricas de un informe para padres de la adaptación de la Escala de Expresión de la Emoción para la Infancia (CESE-P) con 78 madres de niños y adolescentes entre 6 y 17 años. Los resultados revelaron una consistencia interna de .86. La concordancia hallada entre padres e hijos se ubicó un nivel moderado en los participantes cuyos hijos diligenciaron completamente la escala ($r = .43$; $p = .05$). Una de las dificultades que se encontró en dicha investigación fue el tamaño reducido de la muestra dado que se evaluaron únicamente a las madres sin incluir a los padres, lo cual es necesario considerar para futuras investigaciones, debido a que las habilidades para el reconocimiento de las emociones en los hijos difieren según el género de los padres.

En el contexto latinoamericano se llevado a cabo análisis de algunos instrumentos relacionados con estilos educativos parentales. Concretamente en Perú, Manrique, Ghesquière y Van Leeuwen (2014) examinaron las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Comportamiento Parental (PBS; Van Leeuwen & Vermulst, 2004). Se probaron dos modelos mediante el análisis factorial confirmatorio. Ambos modelos arrojaron un ajuste moderado de los datos. Para el modelo de 9 factores, se obtuvo un error cuadrático medio de aproximación de .048 y un índice comparativo de Fix de .90; mientras que para el modelo de 5 factores los resultados fueron de .046 y .93, respectivamente. Los factores disciplina, crianza positiva, reglas y castigo severo tuvieron niveles aceptables de fiabilidad (entre .69 y .77). Por otro lado se halló una relación significativa entre problemas

de conducta del niño y el castigo severo utilizado por los padres. Una de las limitaciones del estudio fue que la mayoría de los participantes fueron las madres y sólo la mitad de los padres aceptó participar.

Becerra, Roldán y Aguirre (2008) hicieron una adaptación del cuestionario de crianza parental PCRI-M (Roa & Del Barrio, 2000) en Canto Grande, Lima (Perú) en padres con edades entre 26 y 53 años. En los resultados se reportó una consistencia interna para todas las escalas del instrumento, con un alfa de Cronbach, que oscilaba entre .38 y .68; para la prueba total se reportó un alfa de .66.

De manera particular, en Colombia se llevó a cabo la validación del cuestionario de conductas parentales para niños entre 5 y 10 años de edad (Ballesteros, 2001). Los resultados arrojaron índices de consistencia interna en niveles medio y alto con un alfa entre .72 y .90. También se reportó una adecuada validez discriminante con el fin de establecer diferencias entre grupos de niños adaptados y no adaptados; sin embargo, se enfatizó en la necesidad de tener una estandarización con mayores muestras así como refinar las mediciones de los mismos (Ballesteros, 2001).

Posteriormente, Aguirre-Dávila (2015) llevó a cabo un estudio del análisis factorial rotado de las subescalas del Cuestionario de Prácticas de Crianza (Aguirre, 2003), un instrumento de medición psicométrica que posibilita obtener un perfil de las prácticas de crianza que los padres implementan con sus hijos. Dicha herramienta permite identificar dos dimensiones de la crianza: regulación del comportamiento y apoyo afectivo. El análisis evidenció que los puntajes del cuestionario se agrupan en los dos factores.

Por su parte, Gómez et al. (2013) llevaron a cabo el desarrollo y la validación piloto del Cuestionario de Evaluación Estilos Educativos Parentales (CEEP) con una muestra española. En dicho cuestionario se encontró una alta fiabilidad de .92, una validez de

contenido con índice kappa de .92, una validez de constructo con una estructura factorial cuyos porcentajes explican entre .56.5 a .65.05 de la varianza. Sin embargo, una de las limitaciones reportadas fue que la muestra era muy pequeña debido a que sólo se aplicó a 95 padres, por lo que se sugirió para próximos estudios incrementar el número de participantes para tener unos resultados estadísticos mas robustos que den cuenta de mayores niveles de confiabilidad y de validez predictiva.

Finalmente, Caicedo et al. (2014) llevaron a cabo una validación de contenido del CEEP donde se concluyó que el instrumento permite la evaluación de los estilos parentales, para el contexto colombiano donde se encuentran pocas investigaciones que den cuenta de la validación de dicha clase de instrumentos. En ese sentido, surgió la necesidad de continuar analizando las propiedades psicométricas del CEEP. En la Tabla 3 se ilustra una síntesis de las características psicométricas de los instrumentos consultados:

Tabla 3

Instrumentos de autoinforme de estilos parentales

Referencia del instrumento	Autores y año	Factores que lo constituyen	Fiabilidad	Validez
Cuestionario de crianza de Alabama (APQ)	Frick (1991) Essau, Sasagawa y Frick (2006)	1. Crianza positiva	($\alpha = 0.82$)	Validez de constructo con problemas de conducta
		2. Disciplina inconsistente	($\alpha = 0.54$)	
		3. Participación de los padres	($\alpha = 0.81$)	
		4. Castigo físico	($\alpha = 0.79$)	
		5. Escaso seguimiento-supervisión	($\alpha = 0.83$)	
Inventario de crianza de Young (YPI)	Young (1999) Sheffield, Waller, Emanuelli, Murray y Meyer (2006)	1. Privación emocional en la crianza	($\alpha = 0.91$)	Validez de constructo con creencias negativas de las escalas del YPI-R
		2. Crianza sobreprotectora	($\alpha = 0.84$)	
		3. Menospreciar la paternidad	($\alpha = 0.91$)	
		4. Paternidad perfeccionista	($\alpha = 0.69$)	

		5.	Crianza pesimista / temerosa	($\alpha = 0.77$)	
		6.	Paternidad controladora de los hijos	($\alpha = 0.78$)	
		7.	Paternidad emocionalmente inhibida	($\alpha = 0.80$)	
		8.	Crianza punitiva	($\alpha = 0.79$)	
		9.	Paternidad condicional/narcisista.	($\alpha = 0.79$)	
Cuestionario de importancia del comportamiento parental (PBIQ)	Mowder y Sanders (2008)	1.	Apego	($\alpha = 0.80$)	Validez de constructo con las escalas del (PBFQ)
		2.	Disciplina	($\alpha = 0.74$)	
		3.	Bienestar y protección	($\alpha = 0.33$)	
		4.	Educación	($\alpha = 0.69$)	
		5.	Receptividad	($\alpha = 0.76$)	
		6.	Sensibilidad	($\alpha = 0.78$)	
Cuestionario de la frecuencia del comportamiento parental (PBFQ).	Mowder y Shamad (2011)	1.	Apego	($\alpha = 0.83$)	Validez de constructo con las escalas del (PBIQ)
		2.	Disciplina	($\alpha = 0.77$)	
		3.	Bienestar y protección	($\alpha = 0.60$)	
		4.	Educación	($\alpha = 0.73$)	
		5.	Receptividad	($\alpha = 0.76$)	
		6.	Sensibilidad	($\alpha = 0.88$)	
Egna Minnen Beträffande Versión Uppfostran-Infantil (EMBU-C)	Penelo, Viladrich, & Domènech, (2010).	1.	Comportamientos negativos de crianza (rechazo y intentos de control)	($\alpha = 0.89$)	Validez. Estructura interna con AFC con valores satisfactorios
		2.	Estilo positivo (calidez emocional)	($\alpha = 0.47$)	
Cuestionario de conductas parentales, para niños entre 5 y 10 años de edad	Ballesteros (2001)	1.	Comunicación afectiva	($\alpha = 0.87$)	Validez de constructo La comunicación afectiva explica el 78% del constructo. El manejo de contingencias el 32% Reglas el 16%
		2.	Contingencias	($\alpha = 0.91$)	
		3.	Monitoreo	($\alpha = 0.15$)	
		4.	Reglas	($\alpha = 0.67$)	
Cuestionario de prácticas de crianza. Versión padres.	Aguirre-Dávila (2015) Aguirre-Dávila (2003)	1.	Comunicación	($\alpha = 0.68$)	Validez predictiva de las prácticas de crianza con el comportamiento prosocial de los niños
		2.	Expresión de afecto	($\alpha = 0.78$)	
		3.	Grado de exigencia	($\alpha = 0.79$)	
Cuestionario de evaluación de estilos educativos parentales (CEEP)	Gómez et al. (2013)		Cuestionario global	($\alpha = 0.92$)	Validez de constructo con una estructura factorial cuyos
			Dinámicas familiares	($\alpha = 0.79$)	
			Rol parental	($\alpha = 0.64$)	
			Competencia emocional		

		Estilos educativos	($\alpha = 0.73$)	porcentajes explican entre .56.5 a .65.05 de la varianza. Validez concurrente con las escalas de comportamiento externalizado e internalizado de la CBCL de Achenbach
		Prácticas parentales	($\alpha = 0.66$)	
			($\alpha = 0.84$)	
Cuestionario de evaluación de estilos educativos parentales (CEEP)	Gómez et al. (2013) Caicedo et al. (2014)	Cuestionario global Dinámicas familiares Rol parental Competencia emocional Estilos educativos Prácticas parentales	($\alpha = 0.92$) ($\alpha = 0.79$) ($\alpha = 0.64$) ($\alpha = 0.73$) ($\alpha = 0.66$) ($\alpha = 0.84$)	Validez de contenido W de Kendall entre .275 y .430

Fuente: Elaboración propia

Objetivo

Analizar psicométricamente el Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos Parentales (CEEP) en cuanto a la validez de constructo, la consistencia interna y la confiabilidad a partir de un pilotaje, con un grupo de padres de niños de edades entre 8 a 12 años de la ciudad de Bogotá (Colombia).

Hipótesis

1) Se encontrarán altos niveles de consistencia interna en cada una de las escalas que componen la prueba al ser evaluados para la población colombiana.

2) Las escalas que se están validando con población colombiana serán equivalentes psicométricamente en cuanto a las dimensiones del constructo dinámicas familiares, rol parental, estilos parentales competencias emocionales y prácticas parentales a las evaluadas en la población española.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 680 padres ($M = 37.34$; $DE = 9.02$), de niños entre 8 y 12 años de edad, y pertenecientes a tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá, que estaba cursando los grados entre tercero y quinto de primaria y que pertenecían a los estratos socioeconómicos bajos. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios. La muestra estuvo conformada por un 70.1% de madres y un 29.9% de padres. 35.3% vivían en unión libre, 27.7% eran solteros, el 21.6% casados, el 5.9% eran separados y el 0.9% viudos. En relación con la ocupación, el 54.6% eran empleados, el 14.1% se dedicaban al hogar y el 12.1% laboraban de manera independiente.

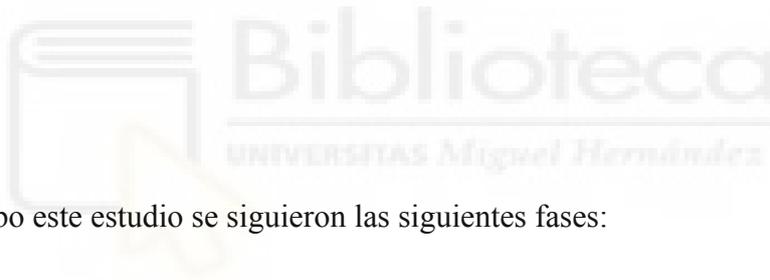
Para el análisis factorial confirmatorio se aplicó la prueba de distancias de Mahalanobis con el propósito de detectar casos extremos multivariados. Luego se eliminaron 9 casos, por no superar el punto de corte de .001; y 8 casos fueron depurados por inadecuado diligenciamiento del instrumento. En definitiva, la muestra quedó constituida por 680 participantes.

Instrumento

Cuestionario de estilos educativos parentales (CEEP - Versión reducida; Gómez et al., 2013). Este instrumento, en su formato original, tiene cinco escalas con los factores correspondientes de la siguiente manera: Prácticas parentales (Promoción de conductas positivas, reacciones disfuncionales a la desobediencia, inconsistencia, uso adecuado de correcciones); Estilos educativos (democráticos, permisivos, ambiguos, autoritarios);

Competencias emocionales (impulsividad, expresión emocional, reconocimiento de emociones, manejo emocional); Rol parental (Satisfacción parental, colaboración con la escuela, sobrecarga familiar) y Dinámicas familiares (cohesión familiar, comunicación, ocio compartido, conflictos). El cuestionario consta de 66 elementos Likert con cuatro opciones de respuesta (1 la mayoría de las veces, 2 con frecuencia, 3 a veces, 4 con poca frecuencia). Según el Alpha de Cronbach, el total del cuestionario mostró una alta confiabilidad de 0.92 mientras que las subescalas entre medio y alto entre 0.64 y 0.84; alta validez de contenido con un índice Kappa global de 0,92. Respecto a la validez de constructo, para todos los factores y escalas, se han cumplido de manera óptima los supuestos de esfericidad, la relación de adecuación de la muestra española y el valor del determinante (Anexo C).

Procedimiento



Para llevar a cabo este estudio se siguieron las siguientes fases:

Fase I. Se sustentó a los directores de las escuelas el estudio y, posteriormente, se obtuvo su autorización y colaboración para el acceso a los participantes y se aplicaron los instrumentos.

Fase II. Explicación del estudio a los padres, solicitud del consentimiento informado (Anexo A) y aplicación del cuestionario. Los instrumentos fueron administrados a los padres colectivamente en la escuela por 6 psicólogos, que fueron previamente entrenados por los investigadores en la prueba y su administración.

Fase III. Análisis de resultados y elaboración de discusión. Los datos resultantes fueron analizados y las instituciones recibieron los resultados de la investigación. A los padres se

les proporcionaron cartillas psicoeducativas para fortalecer los estilos de crianza con sus hijos para participar en el estudio.

Análisis estadísticos

Sobre la base del aporte de cada variable original en cada uno de los factores, se obtuvo un nuevo modelo ajustado a la población colombiana y se sometió a un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) utilizando el software AMOS 23. Se utilizaron otros índices, como CMIN / df, que se refiere a la Razón de Chi-cuadrado/Grados de libertad, GFI (Índice de Bondad del Ajuste Global), CFI (Índice de Ajuste Comparativo), TLI (Índice de Tucker-Lewis) y RMSEA (Error Cuadrático Medio de Aproximación), AIC (Criterio de Información de Akaike). Para determinar el ajuste de los datos al modelo, el valor de χ^2 debe ser significativo, el CMIN / df, requiere menos de 3.0, el CFI y el GFI varían entre 0 y 1, donde 0 significa que no hay ajuste y uno significa ajuste óptimo, los valores superiores a 0.90 representan un ajuste aceptable; mientras que los valores de 0.95 o más son considerados excelentes. El RMSEA debe ser menor que 0.08, y preferiblemente menor que 0.06, porque si el modelo es mayor que 0.10, debe ser rechazado (Pilatti, Godoy, & Brussino, 2012).

Resultados

Los resultados del análisis factorial confirmatorio (AFC) presentado en la Tabla 4 muestran que los índices en el modelo de ajuste son mejores que los índices en el modelo original y en el de una dimensión. El modelo resultante presenta los mejores indicadores de ajuste favorable de acuerdo con las recomendaciones sugeridas por AFC. Estos valores pueden mostrar una consistencia interna que también favorece los resultados para las escalas del instrumento.

El modelo de ajuste fundado para la población colombiana era unidimensional para dinámicas familiares ($\chi^2 = 2.78$; $df = 3$; $\chi^2/df = 0.93$; GFI = 0.99; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA = 0.00; AIC = 26.78), dos factores para el rol parental ($\chi^2 = 3.95$; $df = 4$; $\chi^2/df = 0.99$; GFI = 0.99; CFI = 1.00; TLI = 1.00; RMSEA = 0.00; AIC = 26.78), y prácticas parentales ($\chi^2 = 29.59$; $df = 12$; $\chi^2/df = 2.47$; GFI = 0.99; CFI = 0.97; TLI = 0.94; RMSEA = 0.04; AIC = 61.59); tres factores para las competencias emocionales ($\chi^2 = 35.33$; $df = 19$; $\chi^2/df = 1.86$; GFI = 0.98; CFI = 0.94; TLI = 0.91; RMSEA = 0.04; AIC = 69.33), y estilos educativos ($\chi^2 = 53.63$; $df = 31$; $\chi^2/df = 1.73$; GFI = 0.98; CFI = 0.95; TLI = 0.94; RMSEA = 0.03; AIC = 101.63).

Los coeficientes de confiabilidad encontrados fueron los siguientes: dinámica familiar (α de Cronbach= 0.65), rol parental (α de Cronbach= 0.53), competencias emocionales (α de Cronbach= 0.66), estilos educativos (α de Cronbach= 0.63), prácticas parentales (α de Cronbach= 0.60) y total estilos educativos parentales (α de Cronbach= 0.78).

Tabla 4.

Análisis factorial confirmatorio de las escalas originales españolas y escalas adaptadas con una muestra colombiana.

Total CEEP $\alpha = .78$ (35 items)	Modelo	χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	TLI	RMSEA	AIC
Dinámicas Familiares $\alpha = .65$	Original 4 factores relacionados 13 items	268.16**	59	4.54	0.94	0.71	0.62	0.07	332.16
	Unidimensional 13 items	326.45**	65	5.02	0.90	0.75	0.70	0.09	378.45
	Resulante Unidimensional 5 items	2.78	3	0.93	0.99	1.00	1.00	0.00	26.78
Rol Parental $\alpha = .53$	Original 3 factores relacionados f 10 items	160.75**	32	5.02	0.95	0.67	0.58	0.07	206.75
	Unidimensional 10 items	142.41**	35	4.07	0.95	0.58	0.45	0.08	182.41

	Resultante factores relacionados 5 items	2	3.95	4	0.99	0.99	1.00	1.00	0.00	25.95
Competencias Emocionales $\alpha = .66$	Original 12 items relacionados 4 factores	283.94**	48	5.91	0.92	0.59	0.43	0.09	343.94	
	Unidimensional 12 items	364.93**	54	6.76	0.88	0.46	0.34	0.11	412.93	
	Resultante 3 factores no relacionados 8 items	35.33*	19	1.86	0.98	0.94	0.91	0.04	69.33	
Estilos Educativos $\alpha = .63$	Original 4 factores relacionados 14 items	196.57**	71	2.77	0.96	0.83	0.78	0.05	264.57	
	Unidimensional 13 items	318.91**	65	4.91	0.89	0.43	0.32	0.09	370.91	
	Resultante 3 factores relacionados 10 items	53.63***	31	1.73	0.98	0.95	0.94	0.03	101.63	
Prácticas Parentales $\alpha = .60$	Original 4 factores relacionados 16 items	465.10**	98	4.75	0.91	0.63	0.55	0.07	541.10	
	Unidimensional 16 items	793.94**	104	7.63	0.79	0.56	0.49	0.11	857.94	
	Resultante 2 factores relacionados 7 items	29.59**	12	2.47	0.99	0.97	0.94	0.04	61.59	

GFI=Índice de Bondad de Ajuste Global; CFI= Índice de Ajuste Comparativo; TLI= Índice de Tucker-Lewis; RMSEA= Error Cuadrático Medio de Aproximación; TLI= Trucker-Lewis Index; AIC= Criterio de Información de Akaike

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de estilos educativos parentales (CEEP) en población colombiana. Al respecto se logró una adecuada confiabilidad y validez con una mayor muestra, teniendo en cuenta lo recomendado en estudios previos (Ballesteros, 2001; Gómez et al., 2013; Penelo et al., 2010).

Tal como se tenía previsto para la primera hipótesis del presente estudio, se encontraron niveles aceptables, aunque no tan altos de consistencia interna en cada una de las escalas que componen la prueba al ser evaluados para la población colombiana, los cuales oscilaron entre $\alpha = 0.53$ y $\alpha = 0.78$. Estos datos fueron similares a los reportados por Mowder

y Sanders (2008) y superiores a los hallados por Ang et al. (2015) y Becerra et al. (2008). De acuerdo con Campo-Arias y Oviedo (2008) y Hebson (2001) esto indica que los ítems que constituyen el CEEP se relacionan entre ellos y permiten medir el mismo constructo. El instrumento posibilita evaluar, desde una perspectiva dimensional, los cinco factores que lo conforman (competencias emocionales, dinámicas familiares, estilos educativos, rol parental, y prácticas parentales) así como los estilos educativos parentales a nivel general. En concordancia con Quiñones y Wilson (2010), se puede inferir que el CEEP se constituye en un adecuado instrumento para evaluar la comunicación como las estrategias que utilizan los padres para relacionarse con sus hijos.

A partir del análisis confirmatorio, se halló que el modelo CEEP para Colombia tenía valores que indicaban un ajuste óptimo para la escala total y sus subescalas. La escala total es superior al modelo español; al instrumento analizado por Penelo et al. (2010), que mostraron niveles aceptables; y al examinado por Manrique et al. (2014), que tuvo un ajuste moderado. Así como los hallazgos fueron similares al estudio de Sheffield et al. (2006).

Sobre la segunda hipótesis, esto es, si las escalas que se están validando con población colombiana serían equivalentes psicométricamente en cuanto a las dimensiones de dinámicas familiares, competencias emocionales, rol parental, prácticas y estilos parentales a las evaluadas en población española; se encontró que el modelo de ajuste fundado para la población colombiana era unidimensional para la dinámica familiar, dos factores para el papel de los padres y las prácticas de los padres, tres factores para competencias emocionales y estilos educativos. Los hallazgos del presente estudio proporcionan una perspectiva numérica dimensional de los estilos parentales que permiten capturar este constructo con mayor precisión que la estructura de tipo categórico de estilos de crianza (Ang et al., 2016; Kerns et al., 2014; Young et al., 2013).

Los datos también muestran que el instrumento permite evaluar con mayor determinación las habilidades de los padres sobre la crianza para satisfacer las necesidades de sus hijos, como lo han indicado estudios anteriores (Ballesteros, 2001; Jewell et al., 2019; Manrique, Ghesquière, y Van Leeuwen, 2014; Suarez-Acuña, Carvajal-Carrascal, & Serrano-Gómez, 2018).

Los resultados igualmente contribuyen a resolver el problema hallado por Raval et al. (2013), en cuya investigación ninguno de los modelos tuvo un ajuste óptimo. En dicho estudio igualmente se evidenció que la estructura factorial de tipo categórico de los estilos parentales basada en la perspectiva categorial de Baumrind (1976) no ofrece suficiente claridad sobre las pautas de crianza. El instrumento utilizado en dicha investigación únicamente permite examinar el control parental pero no la calidez de los padres; mientras que una conceptualización de tipo dimensional sobre los estilos parentales, fundamentada en las dimensiones numéricas sobre el control del comportamiento y la calidez, permite identificar con mejor precisión el constructo, tal como se logró mostrar en el presente estudio.

El modelo de AFC propuesto para la muestra colombiana quedó estructurado con cinco escalas. Unidimensional para dinámicas familiares, dos factores para rol parental y prácticas parentales; mientras que tres factores para las competencias emocionales y estilos educativos. Estos hallazgos son similares a los reportados por Essau et al. (2006), quienes al analizar la estructura factorial del cuestionario de crianza de Alabama, identificaron un modelo conformado por cinco factores; sin embargo, el componente de competencias emocionales no fue incluido en dicho instrumento, variable que si fue incorporada en el CEEP. Por su parte, en el estudio de Kerns et al. (2014) también se evaluó la expresión emocional en madres; pero a diferencia del presente estudio, únicamente midieron dicho factor y trabajaron con una muestra pequeña, excluyendo la evaluación con padres. Esta

escala cobra relevancia por cuanto permite evaluar las habilidades que tienen los padres para el reconocimiento, expresión y manejo de emociones de sus hijos. Adicionalmente, posibilita evaluar las capacidades que tienen los padres para expresar y regular sus propias emociones, lo cual supone que pueden servir de modelo para sus hijos sobre la manera de afrontar dificultades emocionales.

Conclusiones

A partir de los hallazgos del presente estudio, se puede decir que se cuenta con un instrumento breve para la evaluación de los estilos educativos parentales para población colombiana (Anexos F y G). Igualmente, la nueva versión del CEEP en la versión colombiana a partir del AFC, está fundamentada en un modelo más ajustado que sus versiones anteriores llevadas a cabo con población española lo que permite dar cuenta que puede ser utilizado no solo para fines investigativos, sino también para la evaluación en el ámbito clínico. Es un cuestionario que tiene una visión integral y dimensional de los estilos parentales, dado que posibilita valorar de manera ágil varios componentes de dichos estilos en un mismo instrumento como las prácticas, las competencias emocionales, el rol parental y las dinámicas familiares. Como limitaciones de este estudio, se puede concluir que no se empleó con muestra clínica, además los resultados solo son generalizables a la población colombiana. En este sentido, se sugiere para próximos estudios que el instrumento se pueda aplicar a una mayor muestra que incluya participantes de de distintas culturas y con diferentes características clínicas. También es importante emplearlo en un segundo estudio de tal manera que permita evaluar su valor predictivo sobre problemas psicológicos y de adaptación en niños en el rango de edad de 8 a 12 años.

ESTUDIO 2

VALIDEZ PREDICTIVA DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES SOBRE LOS PROBLEMAS INTERNALIZADOS Y EXTERNALIZADOS EN NIÑOS COLOMBIANOS

La mayoría de las investigaciones que han estudiado el valor predictivo de los problemas internalizados y externalizados han utilizado instrumentos que evalúan uno o unos pocos factores, obviando aspectos más específicos como las dinámicas familiares, las prácticas parentales, las competencias emocionales y el rol parental, lo que ha dificultado tener un instrumento que sea eficiente para determinar el valor predictivo de todos los componentes de los estilos de crianza de los hijos sobre dichos comportamientos en los niños.

La Organización Mundial de la Salud reporta que los problemas psicológicos en la infancia tienen una tasa de presencia entre el 14% y el 28% (OMS, 2001). López-Soler, Castro, Alcántara, Fernández y López-Pina (2010) informan una prevalencia de problemas de comportamiento externalizado entre el 14% y el 28%, y de tipo internalizado entre el 13,3% y el 25,2%. En Brasil, Callegaro, Silva y Ruschel (2011) hallaron una prevalencia del 41,4% de los problemas de comportamiento internalizado y el 32,9% de los externalizados. En Colombia, se ha encontrado entre 2% y 3% de las conductas externalizadas y entre 1% y 1.8% de internalizadas (Ministerio de Salud & Colciencias, 2015).

Varios estudios en Europa y América del Norte se han centrado en estudiar la predicción de los estilos parentales sobre los comportamientos externalizados. Fuentes, Salas, Bernedo y García-Martín (2014); Tagliabue et al. (2016) y Tan, Gelley y Dedrick (2015) encontraron que los estilos permisivos y autoritarios estaban asociados con la manifestación de los problemas de conducta externalizada en los niños. Sin embargo, en estas investigaciones se ha sugerido continuar evaluando los estilos parentales en otras culturas.

Se ha demostrado que la insuficiente supervisión y la poca accesibilidad de los padres, junto con poca o ninguna comunicación paterno-filial, predicen la tendencia de los niños a promover problemas de conducta (McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014; Tur, Mestre & Del Barrio, 2004). Si los padres actúan impulsivamente sin previsión ni control, es

probable que sus hijos se comporten también con autocontrol disminuido y conductas disfuncionales de externalización (Gómez et al., 2013, Hamilton, Sinha, & Potenza, 2014). Estos estudios sugieren seguir investigando para explicar más concretamente las formas en que, tanto madres como padres, contribuyen a prevenir problemas de conducta en sus hijos.

También ha habido un importante desarrollo de la investigación internacional sobre la predicción de los estilos de los padres sobre los problemas de comportamiento internalizados; aunque los resultados han sido inconsistentes. Fuentes et al. (2014) encontraron que el estilo autoritario estaba relacionado; mientras que Rankin Williams et al. (2009) encontró el estilo permisivo. Lakin, LeRoy, Boxer y Mahoney (2014) concluyeron que una alianza paterna negativa predecía más problemas de internalización. Además, estos estudios resaltan la necesidad de continuar profundizando la con muestras más amplias en las diferentes dimensiones de la crianza de los hijos que pueden predecir mejor la interacción con los problemas psicológicos internalizados de los niños.

La evidencia también ha proporcionado información sobre cómo el mismo estilo paterno puede predecir diferentes problemas de internalización y externalización en los niños; por ejemplo, el uso de castigo físico (Chen et al., 2015), la falta de comunicación (Fite, Rubens, Preddy, Raine, & Pardini, 2014), la inconsistencia y ambigüedad en las reglas y límites (Betancourt & Andrade, 2008; Moreno, Hernández & Suárez, 2016). Estos hallazgos resaltan la variación en el papel predictivo de los estilos parentales en diferentes países, lo que merece una mayor aclaración para próximos estudios.

Por el contrario, algunos de los estilos parentales pueden ser factores protectores para estos problemas, tales como: cohesión, promoción de conductas positivas, establecimiento de límites firmes, comunicación y afecto (Gómez et al., 2013); interacciones positivas entre padres e hijos (Lakin, LeRoy, Boxer, & Mahoney, 2014; Stoltz, Van Londen, Dekovic,

Prinzle, De Castro, & Lochman, 2013); competencias emocionales de los padres (Turculet & Tulbure, 2014); y estilo autoritativo (Piko & Balázs, 2012; Rankin Williams et al., 2009; Raya, 2008; Rinaldi & Howe, 2012; Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2014).

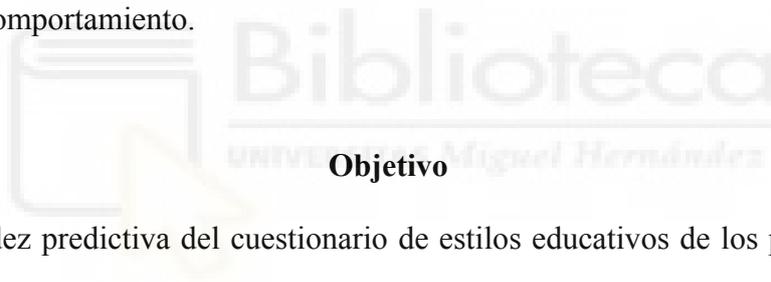
Teniendo esto en cuenta, se necesitan instrumentos para establecer factores de vulnerabilidad y protección con suficiente validez y efectividad. Se han desarrollado varios estudios que dan cuenta del valor predictivo de los cuestionarios de los estilos de crianza y las variables relacionadas con la familia, sobre los problemas de comportamiento en los niños, pero la investigación sobre este tema aún es insuficiente, especialmente en el contexto colombiano.

En España, García-Linares, García-Moral y Casanova-Arias (2014) concluyeron que las formas de disciplina negligente y rígida se constituyen en mayor medida en predictores de la agresividad en los niños. Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2016) encontraron que el efecto directo del castigo físico administrado por ambos padres, así como la falta de promoción de la autonomía predice la agresividad de los niños. Además, Kjeldsen, Janson, Stoolmiller, Torgersen y Mathiesen (2014) informaron que el estrés familiar tuvo un mayor impacto en el desarrollo de comportamientos externalizados desde la infancia hasta la adolescencia media.

Gómez et al. (2013) emplearon el Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos para Padres (CEEP) y encontraron que los factores de reconocimiento de emociones, permisividad, inconsistencia, impulsividad y reacciones disfuncionales a la desobediencia mostraban correlaciones significativas con problemas externalizados. Sin embargo, estos autores concluyeron que son datos provisionales, porque se obtuvieron con una muestra pequeña, por lo que sugieren que próximos estudios han de establecer la validez predictiva con una muestra más representativa. A su vez, Caicedo et al. (2014) consideraron que era

necesario continuar estableciendo las propiedades psicométricas del CEEP.

En general, la mayoría de los estudios se han centrado en predecir una de las dimensiones de los estilos de crianza sobre los comportamientos internalizados y externalizados de los niños o en evaluar diferentes variables, pero no de forma conjunta como el rol de los padres, la dinámica familiar, las competencias emocionales y las prácticas parentales, lo que probablemente podría explicar la inconsistencia de los hallazgos. El estudio de Gómez et al. (2013) y el de Caicedo et al. (2014) incluyeron todas estas variables, pero trabajaron con pequeñas muestras. Además, en la actualidad no hay instrumentos en Colombia que permitan una evaluación conjunta de todas las dimensiones que constituyen los estilos educativos parentales y que permitan evaluar su función predictiva sobre dichos problemas de comportamiento.



Objetivo

Valorar la validez predictiva del cuestionario de estilos educativos de los padres sobre los problemas internalizados y externalizados en niños colombianos.

Hipótesis

Los estilos educativos parentales, las dinámicas familiares, las competencias emocionales, el rol parental, y las prácticas parentales predicen de manera significativa los problemas internalizados y externalizados en niños colombianos.

Método

Participantes

La muestra se obtuvo a través de un procedimiento no probabilístico de sujetos voluntarios. Estuvo conformada por 680 padres ($M = 37.34$; $DE = 9.02$), cuyos niños tenían entre 8 y 12 años de edad y estaban cursando entre tercer y quinto grado escolar en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá (Colombia). Los participantes eran de niveles socioeconómicos bajos, un 70.1% eran madres y un 29.9% eran padres. El 35.3% vivían en unión libre, 27.7% estaban solteros, el 21.6% casados, el 5.9% eran separados y el 0.9% viudos. En relación con la ocupación, el 54.6% eran empleados, el 14.1% se dedicaban al hogar, y el 22.1% trabajaban de forma independiente.

Para el análisis factorial confirmatorio se realizó la prueba de distancias de Mahalanobis con el propósito de identificar casos extremos multivariados, tras no superar el punto de corte de .001 se eliminaron 9 casos; y 8 fueron depurados debido a un inadecuado diligenciamiento de los instrumentos. Finalmente, la muestra quedó conformada por 680 participantes.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

1.- Cuestionario de estilos educativos parentales (CEEP - Versión reducida; Gómez et al., 2013). Este instrumento tiene cinco escalas con los factores correspondientes de la siguiente manera: Prácticas parentales (Promoción de conductas positivas, reacciones disfuncionales a la desobediencia, inconsistencia, uso adecuado de correcciones); Estilos educativos (democráticos, permisivos, ambiguos, autoritarios); Competencias emocionales

(reconocimiento, expresión, y manejo emocional e impulsividad); Rol parental (Satisfacción parental, colaboración con la escuela, sobrecarga de los padres) y Dinámicas familiares (cohesión familiar, comunicación, ocio compartido, conflictos). El cuestionario consta de 66 elementos Likert con cuatro opciones de respuesta (1 la mayoría de las veces, 2 con frecuencia, 3 a veces, 4 con poca frecuencia). Según el Alpha de Cronbach, el total del cuestionario mostró una alta confiabilidad de .92, mientras que las subescalas entre medio y alto entre .64 y .84; alta validez de contenido con un índice Kappa global de .92. En relación con la validez de constructo para todos los factores y escalas, se cumplieron de manera óptima los supuestos de esfericidad, la relación de adecuación de la muestra española y el valor del determinante.

2.- Lista de Chequeo de la Conducta Infantil (CBCL) de Achenbach & Edelbrock (1983), formato de padres (Anexo D). El instrumento consta de dos escalas principales, la primera es la de competencia social que está conformada por 20 ítems referidos a la calidad y cantidad de participación de los niños en juegos, deportes, pasatiempos, labores, organizaciones y amistades así como el funcionamiento escolar. La segunda es la de problemas que está conformada por 112 ítems. El rango de edad se limitó entre 8 y 12 años dado que es el periodo donde los padres reportan mejores observaciones sobre las valoraciones normativas del comportamiento de sus hijos. Para el presente estudio se usó la de problemas. Las posibilidades de respuesta de este instrumento son (0) si no es cierto, (1) si algunas veces es cierto y (2) si es cierto muy a menudo. El tiempo de aplicación varía entre 30 y 45 minutos. Las puntuaciones se transforman en puntuaciones normalizadas T y están organizadas de la siguiente manera:

Rango Clínico: 70 ó >

Rango borderline Clínico: 65 a 69

Rango Normal: < 65

La confiabilidad de las puntuaciones de los ítems se procesó mediante el Coeficiente de Correlación Interclase (ICC) a través del análisis de varianza de una vía a fin de establecer los tipos de confiabilidad en la escala de problemas de comportamiento y los ítems referidos a la competencia social. La confiabilidad test-retest (con intervalo de una semana), la ICC total fue de .952 de los ítems correspondientes a la escala de problemas; mientras que para los ítems de competencia fue de .996. Con un intervalo de 3 meses, las ICC fueron de .838 y .974, respectivamente. En relación con el acuerdo interparental, la ICC total fue de .978 para los de competencia y de .985 para los ítems de problemas.

En cuanto a la validez del contenido de la CBCL se reportó que 116 de los 118 ítems de problemas de comportamiento y todos los 20 ítems de competencia social tuvieron una relación significativa con el estado clínico ($p < .01$).

El instrumento ha sido adaptado para población colombiana en el que se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .83 y de consistencia interna de .94 (Hewitt, Jaimes, Vera, & Villa, 2012; Rescorla et al., 2019).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad al que pertenecen los autores. Se pidió a los directores de las escuelas que autorizaran el acceso a los participantes. De acuerdo con la Declaración de Helsinki, los objetivos del estudio se explicaron a los padres para obtener un consentimiento informado (Anexo A) para completar los instrumentos. Cumpliendo con las consideraciones éticas se mantuvo la confidencialidad de identidad de los participantes. Los instrumentos fueron aplicados a los padres de manera grupal en las escuelas de sus hijos por 6 psicólogos que fueron previamente

entrenados por los investigadores en la prueba y su aplicación. Como reconocimiento por la participación en el estudio, se entregaron a los padres unas cartillas psico-educativas para fortalecer los estilos de parentales democráticos con sus hijos.

Análisis estadísticos

Inicialmente, se realizó la prueba de normalidad porque apoya la elección de la prueba estadística. También se establecieron los coeficientes de confiabilidad de las escalas del CEEP. Posteriormente, se analizaron las correlaciones entre las escalas del CEEP y de la CBCL utilizando el coeficiente de Spearman en el software SPSS 22.0. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple para establecer la validez predictiva del CEEP. Se utilizaron como predictores los estilos parentales en cada una de sus dimensiones, y las conductas de internalizados y externalizados como variables de criterio. Los resultados se compararon con los encontrados previamente con la muestra española por Gómez et al. (2013).

Resultados

La mayoría de variables fueron significativas para la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov; por tanto, se concluyó que no había un comportamiento normalizado y la correlación que debía realizarse era la Rho de Spearman. Las únicas variables que tuvieron un comportamiento normal fueron los estilos educativos (.078) y las prácticas de los padres (.592); sin embargo, esto no justificó el uso de otra prueba estadística. Según el coeficiente alfa de Cronbach, la confiabilidad encontrada fue la siguiente: dinámica familiar ($\alpha = .65$), rol parental ($\alpha = .53$), competencias emocionales ($\alpha = .66$), estilos educativos ($\alpha = .63$), prácticas parentales ($\alpha = 0.60$) y total Estilos educativos parentales ($\alpha = .78$).

De acuerdo con la tabla 5, al establecer las relaciones entre los diferentes estilos parentales (CEEP) y los problemas psicológicos internalizados y externalizados (CBCL), se encontró que el factor cohesión familiar presentó correlación negativa significativa ($p < 0.01$) con las subescalas ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. También presentó correlación negativa significativa ($p < 0.05$) con quejas somáticas. Esto significa que tener mayor consenso dentro de la familia y llegar a acuerdos se relacionan significativamente con menor comportamiento de ansiedad, aislamiento y depresión en los niños, así como menos problemas externalizados.

El factor comunicación presentó correlaciones negativas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Así mismo presentó correlación negativa significativa al .05 con quejas somáticas. Esto quiere decir que cuando al interior de la familia se expresan mutuamente las ideas, expectativas, sentimientos, motivaciones y necesidades, se asocia con menor presencia de comportamientos internalizados y externalizados en los hijos.

El factor ocio compartido tuvo correlaciones negativas significativas al .01 con aislado-depresivo, y al .05 con comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. De lo anterior se puede concluir que cuando dentro de la familia se comparten actividades de tiempo libre e intereses, ello se relaciona con una menor manifestación de problemas de comportamiento subcontrolados y sobrerregulados en los hijos.

El factor conflictos presentó una correlación positiva significativa al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, comportamiento de ruptura de reglas,

conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. De esto se concluye que cuando se presentan discusiones constantes y falta de comunicación en la familia hay mayor comportamiento externalizado e internalizado en los hijos.

La escala global de dinámicas familiares evidenció correlaciones negativas significativas al .01 con aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Así mismo presentó correlación negativa significativa al .05 con ansioso-depresivo. Es decir, que en los patrones generales del funcionamiento familiar donde haya cohesión, comunicación y ocio compartido hay menor presencia de comportamientos subcontrolados y sobrerregulados.

El factor satisfacción parental evidenció correlaciones negativas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas externalizados. Así mismo presentó correlación negativa significativa al .05 con problemas internalizados. Esto significa que cuando los padres establecen una crianza positiva con sus hijos y se sienten satisfechos con dicha paternidad, hay menor manifestación de conductas externalizadas e internalizadas en los niños.

El factor colaboración con la escuela evidenció una correlación negativa significativa al .01 con aislado-depresivo. También presentó correlación negativa significativa al .05 con comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas externalizados. Es decir, que cuando hay una relación de apoyo mutuo entre la familia y la escuela hay menor comportamiento externalizado e internalizado en los hijos.

El factor sobrecarga parental presentó correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. De esta manera

se puede decir que cuando alguno de los padres percibe menor apoyo del otro en la crianza de los hijos hay mayores problemas subcontrolados y sobrerregulados en los niños.

El factor de impulsividad presentó correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con la escala total de problemas internalizados y externalizados. También presentó correlación positiva significativa al .05 con la subescala quejas somáticas. Se puede concluir que cuando los padres evidencian comportamientos sin previsión ni control con sus hijos hay mayor presencia de comportamientos de tipo externalizado e internalizados.

El factor expresión emocional evidenció una correlación negativa significativa al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Esto significa que cuando padres e hijos intercambian emociones positivas hay menor manifestación de problemas subcontrolados y sobrerregulados en los niños.

El factor de reconocimiento de emociones evidenció una correlación negativa significativa al .01 con aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, y con problemas internalizados y externalizados. También presentó correlación negativa significativa al .05 con ansioso-depresivo y con conducta agresiva. Esto significa que cuando los padres identifican sus propias emociones y las de sus hijos, éstos presentan menos problemas externalizados e internalizados en los niños.

El factor democrático evidenció una correlación negativa significativa al .05 con la subescala aislado-depresivo. De esta relación se puede concluir que las familias que actúan mediante estilos de crianza firmes, apoyados sobre criterios donde promueve la autonomía y el intercambio afectivo de todos sus miembros, hay menor presencia de retraimiento, tristeza y bajo ánimo en los hijos.

El factor permisivo presentó correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Esto hace referencia a que cuando los padres no monitorean el comportamiento de sus hijos y evidencian patrones excesivamente laxos en la disciplina, se relaciona con la manifestación de problemas suncontrolados y sobrerregulados en los hijos.

El factor ambiguo evidenció una correlación positiva significativa al .05 con aislado-depresivo, lo cual significa que cuando los padres tienen una disciplina inconsistente al momento de corregir a sus hijos se relaciona con comportamientos de retraimiento, tristeza y aislamiento de los niños.

La escala global de estilos educativos evidenció correlaciones positivas significativas al .05 con aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas y problemas internalizados. Esta relación indica que, a nivel general, el tipo de crianza se asocia en los hijos con patrones de aislamiento, tristeza, bajo ánimo y dificultad para respetar límites y normas.

El factor de promoción de comportamientos positivos presentó correlaciones negativas significativas al .01 con comportamiento de ruptura de reglas y con problemas externalizados. También presentó correlaciones negativas al .05 con aislado-depresivo y conducta agresiva. Así, se puede concluir que cuando los padres explican a los hijos lo que pueden y no deben hacer y los motivan a que hagan cosas por sí mismos se relaciona con menor comportamiento externalizado, así como menor retraimiento y bajo estado de ánimo.

El factor reacciones disfuncionales ante las desobediencias presentó correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y

externalizados. Esto indica que la manifestación disfuncional de los padres ante la falta de límites y normas en los hijos se relaciona con la manifestación de patrones de comportamientos subcontrolados y sobrerregulados en los niños.

El factor inconsistencia presentó correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Es decir, que la incongruencia en el establecimiento de normas y límites por parte de los padres se relaciona con conductas externalizadas e internalizadas en sus hijos.

El factor uso adecuado de correcciones presentó correlaciones positivas significativas al .01 con comportamiento de ruptura de reglas y problemas externalizados. También evidenció una correlación positiva significativa al .05 con ansioso-depresivo. Esta relación se puede explicar en el sentido que cuando los padres consideran y promueven el uso del castigo como método de corrección en la crianza de sus hijos, los niños evidencian agresividad, falta de respeto de límites y normas, así como problemas de tipo internalizado caracterizados por ansiedad y bajo estado de ánimo.

La escala global de prácticas parentales evidenció correlaciones positivas significativas al .01 con ansioso-depresivo, aislado-depresivo, comportamiento de ruptura de reglas, conducta agresiva y con problemas internalizados y externalizados. Así mismo presentó correlación positiva significativa al .05 con quejas somáticas. Esto significa que cuando las prácticas educativas empleadas por los padres son disfuncionales se relacionan con problemas de tipo externalizado e internalizado en sus hijos.

Tabla 5.

Matriz de correlaciones escalas EECP y CBCL

Escalas		Ansioso depresivo	Aislado depresivo	Quejas somáticas	Problemas internaliz.	C. rupt. reglas	C. agresiva	Problemas externaliz.
Cohesión familiar	Rho	-,180**	-,223**	-,109*	-,206**	-,190**	-,173**	-,187**
	Sig.	,000	,000	,025	,000	,000	,000	,000
Comunicación	Rho	-,167**	-,240**	-,118*	-,202**	-,243**	-,240**	-,256**
	Sig.	,001	,000	,015	,000	,000	,000	,000
Ocio compartido	Rho	-	-,136**	-	-,118*	-,097*	-,113*	-,123*
	Sig.	-	,005	-	,015	,047	,020	,012
Conflictos	Rho	,253**	,229**	,213**	,262**	,313**	,315**	,330**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Dinámicas familiares	Rho	-,109*	-,208**	-	-,162**	-,149**	-,158**	-,169**
	Sig.	,025	,000	-	,001	,002	,001	,001
Satisfacción parental	Rho	-,132**	-,146**	-	-,124*	-,244**	-,199**	-,219**
	Sig.	,007	,003	-	,010	,000	,000	,000
Colaboración con la escuela	Rho	-	-,132**	-	-	-,098*	-,096*	-,099*
	Sig.	-	,007	-	-	,045	,048	,043
Sobrecarga parental	Rho	,185**	,151**	,145**	,202**	,237**	,211**	,243**
	Sig.	,000	,002	,003	,000	,000	,000	,000
Rol parental	Rho	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-
Impulsividad	Rho	,281**	,208**	,123*	,236**	,260**	,264**	,278**
	Sig.	,000	,000	,011	,000	,000	,000	,000
Expresión emocional	Rho	-,154**	-,220**	-	-,175**	-,216**	-,158**	-,185**
	Sig.	,002	,000	-	,000	,000	,001	,000
Reconocimiento de emociones	Rho	-,125*	-,171**	-	-,148**	-,196**	-,112*	-,149**
	Sig.	,010	,000	-	,002	,000	,021	,002
Manejo emocional	Rho	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-
Competencias emocionales	Rho	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-
Democrático	Rho	-	-,120*	-	-	-	-	-
	Sig.	-	,014	-	-	-	-	-
Permisivo	Rho	,161**	,188**	,150**	,198**	,188**	,156**	,182**
	Sig.	,001	,000	,002	,000	,000	,001	,000
Ambiguo	Rho	,097*	-	-	-	-	-	-
	Sig.	,046	-	-	-	-	-	-
Autoritario	Rho	-	-	-	-	-	-	-
	Sig.	-	-	-	-	-	-	-
Estilos educativos	Rho	-	,096*	-	,097*	,106*	-	-
	Sig.	-	,048	-	,047	,029	-	-
Promoc. Comportam. positivos	Rho	-	-,115*	-	-	-,155**	-,121*	-,143**
	Sig.	-	,018	-	-	,001	,013	,003
Reacc. Disfuncionales ante desobediencias	Rho	,335**	,274**	,222**	,326**	,360**	,426**	,425**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Inconsistencia	Rho	,289**	,219**	,159**	,276**	,248**	,270**	,282**
	Sig.	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
Uso adecuado correcciones	Rho	,114*	-	-	-	,119*	,141**	,151**
	Sig.	,019	-	-	-	,015	,004	,002
Prácticas parentales	Rho	,257**	,126**	,124*	,209**	,205**	,258**	,258**
	Sig.	,000	,010	,011	,000	,000	,000	,000
N		422	422	422	422	422	422	422

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla 6 presenta los resultados correspondientes al análisis de regresión múltiple.

Como se deriva de los resultados obtenidos, la reacción disfuncional a la desobediencia, la

cohesión familiar, la inconsistencia, la comunicación y los conflictos predicen los problemas internalizados. Es importante señalar que una reacción disfuncional a la desobediencia en los padres predice significativamente el comportamiento ansioso-depresivo, aislado-depresivo, las quejas somáticas y los comportamientos internalizados en los niños. Los conflictos son otra variable que permite predecir quejas somáticas, síntomas aislado-depresivo y comportamientos internalizados.

Tabla 6.

Análisis de regresión múltiple de los estilos parentales sobre los problemas internalizados

Ansioso depresivo			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.281	0.134	106.023***
Impulsividad	0.108	0.145	10.022***
Sobrecarga parental	0.217	0.151	5.788*
Colaboración con la escuela	-0.150	0.167	13.736***
Promoción de comportamientos positivos	-0.085	0.172	4.992*
Aislado depresivo			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.120*		
Dinámicas familiares	-0.114*		
Impulsividad	0.134*	0.204	0.009**
Conflictos	0.119*		
Quejas somáticas			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.236**		
Conflictos	0.156**	0.124	0.014**
Promoción de comportamientos positivos	-0.121**		
Total de Problemas internalizados			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.203**		
Cohesion familiar	-0.108*		
Inconsistencia	0.179**	0.242	0.012**
Comunicación	-0.123**		
Conflictos	0.138**		

Nota: β (coeficientes estandarizados), R² ajustado. (coeficiente de determinación ajustado), ΔF (cambio en la prueba estadística) * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

En la Tabla 7 se presentan los resultados del análisis de regresión múltiple. La reacción disfuncional a la desobediencia, la comunicación, los conflictos, la sobrecarga y la satisfacción de los padres predicen problemas de externalización. Específicamente, la

reacción disfuncional a la desobediencia y los conflictos en los padres predice tanto el comportamiento que rompe las reglas como el comportamiento agresivo en los niños.

Tabla 7.

Análisis de regresión múltiple de los estilos parentales sobre los problemas externalizados

Comportamiento de ruptura de reglas			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.237**		
Satisfacción parental	-0.136**		
Sobrecarga parental	0.159**	0.226	0.012*
Conflictos	.0157**		
Promoción de comportamientos positivos	-0.127*		
Comportamiento agresivo			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.349**		
Comunicación	-0.157**	0.261	0.020**
Conflictos	0.173**		
Total Problemas externalizados			
Predictores	β	R ² ajustado	ΔF
Reacción disfuncional a la desobediencia	0.310**		
Comunicación	-0.120**	0.280	0.010**
Conflictos	0.172**		
Sobrecarga parental	0.103*		
Satisfacción parental	-0.110*		

Nota: β (coeficientes estandarizados), R² ajustado. (coeficiente de determinación ajustado), ΔF (cambio en la prueba estadística) * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido establecer la validez predictiva de los estilos educativos parentales medidos a través del CEEP sobre los problemas psicológicos internalizados y externalizados evaluados a través de la CBCL. Dicho propósito se ha cumplido por cuanto se han logrado establecer los factores de los estilos de los padres que se constituyen en predictores de riesgo y protección sobre dichos problemas psicológicos en una muestra significativa colombiana.

Los factores de riesgo para los problemas internalizados fueron la reacción disfuncional a la desobediencia, la inconsistencia, los conflictos y las dificultades en la cohesión y comunicación familiar. A su vez, los resultados indican que la reacción disfuncional a la desobediencia, los conflictos, la sobrecarga de los padres, los problemas de comunicación y la falta de satisfacción de los padres predijeron los problemas de comportamiento externalizados. La reacción disfuncional a la desobediencia, es decir, el uso del castigo por parte de los padres tiene un impacto en la manifestación de conductas externalizadas en los niños. Esto puede explicarse por la asociación entre la coerción y la imposición, cuando no están acompañadas por el diálogo y el afecto tienen un efecto más perjudicial que adaptativo (Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2014; Yoon et al., 2019).

En relación con las reacciones disfuncionales ante las desobediencias y la inconsistencia, coincide con lo encontrado por Rodríguez, Del Barrio y Carrasco (2009) quienes concluyen que la inconsistencia interparental se relaciona significativamente con las manifestaciones emocionales de los hijos, particularmente, con la agresión y la depresión. Es decir, cuando no se promueve el respeto por la autoridad de los padres, no se logra en los hijos la obediencia afiliativa, lo cual los hace propensos a desarrollar problemas psicológicos internalizados y externalizados que dificultan su adaptación (Calzada, Fernández, & Cortes, 2010; Livas & Polo, 2014; Livas-Dlott et al., 2010).

Cuando surgen conflictos dentro de la familia caracterizados por la existencia de discusiones y la falta de comunicación entre sus miembros, predicen patrones de comportamiento internalizados y externalizados en los niños (Estévez, Jiménez, & Moreno, 2010; Livas & Polo, 2014; Percy, Creswell, Garner, O'Brien, & Murray, 2016).

Por su parte, Pereira, Negrao, Soares y Mesman (2013) señalan que el estrés paterno y el conflicto familiar son predictores de una disciplina severa en las madres. Además,

Malczyk y Lawson (2017) concluyen que los padres que están abrumados por la paternidad tienden a controlar menos a sus hijos. Ambas influencias tienen un impacto negativo significativo en la estabilidad y el comportamiento emocional de los niños.

Lo anterior significa que cuando se presentan conflictos dentro de la familia caracterizados por la existencia de discusiones y falta de comunicación entre sus miembros, predicen en los hijos patrones de comportamiento internalizados ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, así como externalizados de ruptura de reglas y agresividad. Esto se puede explicar según lo hallado por Percy et al. (2016), quienes reportan que el empleo de una comunicación amenazante de los padres hacia los hijos predice síntomas de ansiedad en los niños. Por su parte, Pereira et al. (2013) señalan que el estrés parental y el conflicto familiar son predictores de disciplina severa en las madres, lo cual tiene un impacto negativo significativo en la estabilidad emocional y en el comportamiento de los hijos. Adicionalmente, Chappel, Suldo y Ogg (2014) y Georgsson y Almqvist (2015) plantean que el conflicto de la familia está inversamente relacionado con la satisfacción y seguridad emocional de los hijos.

Respecto al impacto del uso del castigo por parte de los padres y la manifestación de conductas externalizadas en los hijos, se puede explicar por la asociación que existe entre la coerción y la imposición, cuando no van acompañadas de diálogo y afecto lo cual tiene un efecto más pernicioso que adaptativo. La coerción, en este caso, sería más dura al no ir amortiguada por el elemento afectivo (Iglesias & Romero, 2009; Moreno, Hernández & Suárez, 2016; Uji et al., 2014).

La comunicación ha sido el factor de protección encontrado tanto para las conductas externalizadas como para las internalizadas. Esto puede ser explicado porque las familias que tienen estilos de crianza firmes y sostenidos y que promueven el diálogo, infunden

autonomía para todos sus integrantes y promueven relaciones adecuadas basadas en el afecto. Estas familias presentan los mejores resultados en la educación de los niños (Duncan et al., 2009; Jabaghourian et al., 2014) y generan entre padres e hijos un alto efecto positivo en la relación (Gómez et al., 2012).

En cuanto a los factores protectores encontrados, tanto de problemas externalizados como internalizados, fueron: cohesión, comunicación y promoción de comportamientos positivos. Específicamente, la colaboración con la escuela y las dinámicas familiares se configuraron como factores protectores de comportamientos internalizados; mientras que la satisfacción parental lo fue para los comportamientos externalizados.

En este orden de ideas, se puede decir que las familias que emplean estilos parentales contingentes, apoyados sobre criterios que estimulan la autonomía de todos sus miembros y propician apropiadas relaciones al interior de la familia, sobre las cimentadas en el cariño y el afecto, son las que promueven una mejor educación de los hijos. Un patrón de crianza equilibrado se constituye en un salvoconducto para la educación y el desarrollo de comportamientos aceptados socialmente (Kaufmann et al., 2000; Rinaldi & Howe, 2012; Tur et al., 2004). Relacionado con lo anterior, Jabaghourian et al. (2014) encontraron relaciones positivas significativas entre el estilo de crianza y el compromiso académico, la competencia social, la autorregulación y la toma de perspectiva en los hijos, así como las relaciones negativas con comportamientos externalizados como la agresión.

Lo anterior también se puede explicar, según lo hallado por Rankin Williams et al. (2009) y Rinaldi y Howe (2012), por el hecho que cuando los padres emplean más calidez afectiva, razonamiento y la promoción de la autonomía en la crianza, pueden fortalecer conductas adaptativas en sus hijos. Adicionalmente, la niñez intermedia es un periodo donde los niños están comenzando a ejercer su independencia y autonomía de los adultos, por lo

cual un estilo de crianza que promueva un comportamiento positivo en los niños, se constituye en una de las estrategias más adecuada para incrementar su seguridad y, por ende, en factor protector de problemas psicológicos en los infantes. Igualmente, Davis y Suveg (2014) refieren que la manifestación del afecto positivo de los padres hacia los hijos puede facilitar su adecuado funcionamiento psicosocial. Por su parte, Chisholm et al. (2014) destacan una relación inversa entre la dedicación de las madres a sus hijos y los problemas de conducta externalizada en los niños.

Llama la atención que el factor de ocio compartido, que según Gómez et al. (2013), recoge características que reflejan que en la familia se comparten actividades de ocio, preferencias e intereses fue un factor que no se constituyó como protector de los problemas internalizados y externalizados, lo cual fue diferente a lo reportado previamente por Offer (2014) quien refiere que la participación en actividades compartidas entre padres e hijos genera un alto afecto positivo en la relación. La presencia de los niños contribuye a que los padres puedan disfrutar de tener a sus hijos a su alrededor y al hacerlo puede ser una manera de aumentar o mantener el tiempo con ellos. Por tanto, sería un aspecto a seguir investigando para próximos estudios, más si se tiene en cuenta que el ritmo de vida que se presenta en las familias colombianas, donde las madres y los padres trabajan, dificulta tener suficiente tiempo libre compartido con los hijos.

Conclusiones

El presente estudio tiene importantes implicaciones desde el punto de vista clínico a nivel de la evaluación de los estilos educativos parentales en población colombiana y su impacto en los problemas internalizados y externalizados en el periodo de la niñez

intermedia. Esto en razón a que el CEEP, tiene una buena validez predictiva de dichos problemas en los niños colombianos.

A su vez brinda información de interés para la prevención de los problemas psicológicos de los niños y para la asesoría a padres en la crianza de sus hijos, dado que se identificaron las diferentes dinámicas familiares, roles parentales, competencias emocionales de los padres, así como los estilos y prácticas de crianza que se constituyen en factores de riesgo/protección de los problemas de comportamiento y emocionales de los niños.

Como limitaciones, la presente investigación no incluyó una muestra clínica que permitiera dar cuenta, de una manera más precisa, la predicción de los problemas externalizados e internalizados, por lo cual para futuros estudios sería importante tener en cuenta este aspecto. Así mismo se sugiere incluir otro instrumento que permita dar cuenta de la asociación de los estilos parentales con el comportamiento adaptativo de los niños a nivel personal, familiar, escolar y social, dada las implicaciones que tienen los estilos de crianza sobre las diferentes áreas de ajuste de los hijos.

ESTUDIO 3

PAPEL DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES EN LOS PROBLEMAS EXTERNALIZADOS, INTERNALIZADOS Y DE ADAPTACIÓN EN NIÑOS COLOMBIANOS

Los estilos parentales desempeñan un papel fundamental en la salud mental de los niños, por cuanto a través de ellos los padres establecen los límites y normas, así como un intercambio afectivo con sus hijos. Previos estudios han aportado evidencia de los efectos interactivos significativos entre la disciplina severa utilizada por los padres y los problemas externalizados en los niños (Chen et al., 2015; Hser et al., 2013; Leathers, Spielfogel, Geiger, Barnett, & Vande Voort, 2019; McCullough & Shaffer, 2014; Porche, Costello & Rosen-Reynoso, 2016). Adicionalmente, Pearl, French, Dumas, Moreland y Prinz (2014) concluyeron que la calidad de la paternidad predijo externalización del niño; sin embargo, sugieren continuar con investigaciones que den cuenta de las implicaciones de la crianza en la adaptación de los niños.

Otros de los problemas psicológicos que afectan la adaptación de los niños son los comportamientos internalizados. Voltas, Hernández-Martínez, Arija y Canals (2016) refieren que los niños con depresión y ansiedad tienen más deterioro en su actividad en el hogar, la escuela y en las interacciones con sus compañeros. García-Bacete (2003) resalta que cuando los padres se involucran en la vida escolar de sus hijos, contribuyen a que los niños tengan una mayor adaptación escolar.

En cuanto al papel de la cohesión y la comunicación familiar, Jouriles, Rosenfield, McDonald y Mueller (2014), Zuñeda, Llamazares, Marañón y Vázquez (2016) hallaron que cuando había problemas en la dinámica familiar, había una baja capacidad para adaptarse a las experiencias vitales de la familia y comportamiento agresivo en los hijos. Por su parte, Verdugo et al. (2014) encontraron una correlación positiva entre la cohesión familiar y la adaptación social en los hijos.

En cuanto al ocio compartido, Baker (2014) encontró asociaciones con la adaptación escolar en los niños y Offer (2014) con más alto afecto positivo en los hijos. En un sentido

opuesto, los problemas externalizados en los niños se asociaron con menor dedicación de las madres a sus hijos (Chisholm, Gonzalez, & Atkinson, 2014) y con baja satisfacción y compromiso de la crianza de ambos padres (Raya, Pino & Herruzo, 2009).

Sobre las relaciones de apoyo entre la familia y la escuela, García-Bacete (2003) destaca que los padres que valoran su papel en la educación de sus hijos mejoran la comunicación con sus hijos. Adicionalmente, Ogg y Anthony (2019) refieren que ayuda a mejorar el desempeño académico de los niños. En relación con la sobrecarga parental, la falta de apoyo de los padres dificulta el desarrollo de habilidades prosociales y de regulación emocional en los niños (McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014).

Las dificultades para resistirse a los impulsos dificultan los procesos necesarios para la regulación de las emociones y para la adaptación al medio. En similar dirección, la impulsividad se ha relacionado con el autocontrol disminuido (Hamilton, Sinha & Potenza (2014) y con el riesgo de maltratar a los hijos (Henschel et al., 2014).

La expresión emocional de los padres en el contexto familiar es importante ya que es el contexto primario en el que los niños obtienen una comprensión de las emociones de los demás (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011). Los padres que aceptan menos las emociones de sus hijos generan problemas de adaptación en los niños (Cumsille, Loreto Martínez, Rodríguez & Darling, 2015; Mirabile, 2014; Pasalich, Waschbusch, Dadds, & Hawes, 2014; Ramírez-GarcíaLuna, Araiza-Alba, Martínez-Aguñaga, Rojas-Calderón, & Pérez-Betancourt, 2016).

En diferentes estudios se ha reportado que el empleo de un estilo de crianza democrático tiene efectos positivos a nivel emocional y conductual en los hijos (Osorio & González-Cámara, 2016; Rankin Williams et al., 2009; Rinaldi & Howe, 2012; Uji, Sakamoto, Adachi & Kitamura, 2014). También es un salvoconducto para la educación y el

desarrollo de conductas aceptadas socialmente (Jabaghourian, Sorkhabi, Quach & Strage, 2014; Rinaldi & Howe, 2012).

El estilo permisivo se ha asociado con problemas internalizados en niños (Rankin Williams et al., 2009), con dificultades adaptación escolar de los niños (Moreno et al., 2014), y con afectaciones a la salud mental de los niños (Barton & Hirsch, 2016; Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2014).

En cuanto al estilo ambiguo/no consistente, Hernández, Gómez, Martin y González (2008) encontraron que castigar frecuentemente o permitir a los niños realizar actividades que normalmente le son prohibidas, son factores de riesgo para la aparición de problemas de comportamiento. Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Velandrino-Nicolás and Llor-Zaragoza (2016) y Rinaldi y Howe (2012) refieren que estilos opuestos (alta calidez / bajo control frente a una calidez baja / alto control) tienden a asociarse con conductas externalizadas.

El estilo autoritario se encuentra relacionado con problemas externalizados e internalizados en los niños (Leiner et al., 2015; Rescorla, Althoff, Ivanova & Achenbach, 2019; Rinaldi & Howe, 2012; Stoltz et al., 2013), y con falta de afiliación con los valores de los padres (Barry, Frick & Grafeman, 2008). Laukkanen, Ojansuu, Tolvanen, Alatupa y Aunola (2014) hallaron que los sentimientos de inadecuación de la madre pueden llevarla a emplear el control psicológico con el niño, típico de un estilo autoritario. Dicho estilo empeora la salud mental de los hijos y su bienestar psicológico (Scharf, Mayseless, & Rousseau, 2016; Uji, Sakamoto, Adachi, & Kitamura, 2014).

Iglesias y Romero (2009) resaltan que el estilo negligente materno y el autoritario paterno tienen en común puntuaciones bajas en el factor aceptación/implicación y una asociación con el comportamiento externalizado (Rankin Williams et al., 2009). El respeto a la autoridad de los padres es de suma importancia para las familias, este valor fundamental

se define como obediencia afiliativa (Livas, & Polo, 2014; Livas-Dlott, et al., 2010). Livas y Polo (2014) encontraron que cuando hay mayor discrepancia en la obediencia afiliativa, los niños son más propensos a reportar más síntomas depresivos y de inadaptación.

Objetivo

Establecer el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas externalizados, internalizados y de adaptación en niños colombianos.

Hipotesis

Los estilos educativos parentales, las dinámicas familiares, las competencias emocionales, el rol parental, y las prácticas parentales predicen de manera significativa los problemas externalizados, internalizados y de adaptación en niños colombianos.

Método

Participantes

La muestra se seleccionó mediante un procedimiento no probabilístico utilizando un muestreo aleatorio simple con un nivel de confianza del 95%. Los participantes fueron 422 diadas de padres con hijos de 8 a 12 años ($M = 9.71$; $DE = 1.2$), de los cuales el 52.1% fueron niñas y el 47.9% niños. El 7.3% tenían 12 años. El 31.1% cursaban cuarto grado escolar en colegios públicos de la ciudad de Bogotá. El 81.8% eran madres y el 18.2% padres. El 39.8% estaban en unión libre, el 27.7% eran solteros y el 24.4% estaban casados. El 29.6% de los padres eran empleados, mientras que sólo el 7.3% de las madres estaban empleadas.

Instrumentos

Se han aplicado los siguientes instrumentos:

1.- Cuestionario de Evaluación de Estilos Educativos de Padres [CEEP] (Gómez et al., 2013): permite la evaluación de los estilos parentales que pueden constituirse en factores de riesgo o protección de problemas del desarrollo psicológicos de niños entre 6 y 12 años. Consta de cinco escalas cada una con sus correspondientes factores: Dinámicas familiares (cohesión familiar, comunicación, tiempo libre compartido, conflictos); Rol parental (satisfacción parental, colaboración con la escuela, sobrecarga parental); Competencias emocionales (impulsividad, expresión emocional, reconocimiento emocional, manejo emocional); Estilos educativos (democrático, permisivo, ambiguo, autoritario); y Prácticas parentales (promoción de comportamientos positivos, reacción disfuncional a la desobediencia, inconsistencia, uso apropiado de correcciones). El cuestionario tiene 66 ítems tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1 la mayoría de las veces, 2 con frecuencia, 3 en ocasiones, 4 rara vez). Está desarrollado para ser cumplimentado por padres de hijos entre 6 y 12 años. Tiene una confiabilidad elevada (.92). Sus escalas tienen confiabilidades medias-altas (.64 y .84) (véase en Anexo C).

2.- Lista de chequeo de la conducta infantil [CBCL] formato de padres (Achenbach & Rescorla, 2001). Evalúa los comportamientos externalizados e internalizados en niños de 4 a 16 años. La adaptación colombiana arrojó un coeficiente de confiabilidad de .83 con una consistencia interna de .94 (Hewitt, Jaimes, Vera, & Villa, 2012; Rescorla et al., 2019). Consta de 112 ítems cuyas posibilidades de respuesta son: (0) si no es cierto, (1) si algunas veces es cierto y (2) si es cierto muy a menudo. Las puntuaciones T están organizadas de la siguiente manera: Rango Clínico de 64 a 100, Rango Borderline de 60 a 63, y Rango Normal de 33 a 59 (véase en Anexo D).

3.- Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil [TAMAI] (Hernández, 2004). Permite realizar una auto-evaluación de la Inadaptación Personal, Social, Escolar, Familiar en niños de 8 a 18 años. Tiene un índice de fiabilidad de .87. Cuenta con las siguientes categorías ordinales: Muy Bajo (centil 1 a 5), Bajo (centil de 6 a 20), Casi Bajo (centil 21 a 40), Medio (centil 41 a 60), Casi Alto (centil 61 a 80), Alto (centil 81 a 95), Muy Alto (centil 96 a 99) (véase Anexo E).

Procedimiento

Inicialmente se solicitaron los permisos a los colegios, a los padres el consentimiento informado (véase el modelo utilizado en Anexo A) y a los niños el asentimiento informado (véase el modelo en Anexo B) para diligenciar los instrumentos, previa explicación de los objetivos del estudio. Luego, los padres y los niños respondieron los cuestionarios de forma separada en el aula de clase correspondiente. Finalmente, se realizaron los análisis de ecuaciones estructurales a través del programa AMOS 22 para analizar si el modelo se ajustaba a los datos. A las instituciones participantes les fueron entregados los resultados generales del estudio. En reconocimiento por su participación en el estudio a los padres se les entregaron unas cartillas psicoeducativas para el fortalecimiento y/o mejora de los estilos educativos parentales.

Se tuvieron como consideraciones éticas, la confidencialidad de la identidad de los participantes según lo señalado en la declaración de Helsinki y de manera particular en Colombia según la Ley 1090 de 2006. De acuerdo con la Resolución 8430 del Ministerio de Salud (1993), el presente estudio fue de riesgo mínimo puesto que sólo se aplicaron algunas pruebas para evaluar las variables del estudio.

Análisis estadísticos

Se llevó a cabo un análisis de senderos utilizando el software AMOS 22 en el cual, a través de ecuaciones estructurales, se verificó el ajuste del modelo propuesto. Se examinó si los patrones de relación hipotéticos eran consistentes con la matriz de covarianza observada. Los índices de ajuste fueron los recomendados por Hu y Bentler (1995) para muestras variadas y diferentes distribuciones: Chi cuadrado (χ^2 , punto de corte $p > .05$), Índice Modificado de Bondad de Ajuste ($AGFI > 0.90$), Índice de Ajuste Normalizado ($NFI > 0.90$); Índice de Ajuste de Comparativo ($CFI > 0.95$), y el Error Cuadrático Medio de Aproximación ($RMSEA < 0.06$). Finalmente, se llevaron a cabo revisiones de los índices de cambio para determinar el mejor modelo empírico ajustado.

Resultados

Como se observa en la tabla 8, los indicadores de ajuste fueron favorables para los cinco modelos establecidos, dado que el CFI, GFI, AGFI y NFI, estuvieron por encima de .90 lo que indica un buen ajuste, y el RMSEA estuvo por debajo de .08.

Tabla 8.

Índices de ajuste de los modelos de los estilos educativos parentales para la predicción de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Modelo	χ^2	DF	χ^2/DF	CFI	GFI	AGFI	NFI	RMSEA
Dinámicas familiares	94.103***	43	2.188	.975	.967	.930	.955	.053
Roles parentales	76.282***	36	2.119	.976	.971	.937	.957	.052
Competencias emocionales	77.674**	44	1.765	.981	.973	.944	.958	.043
Estilos educativos parentales	70.615*	46	1.535	.986	.976	.952	.961	.036
Prácticas parentales	68.036**	38	1.790	.985	.976	.943	.967	.043

Nota: χ^2 (Chi cuadrado); DF (Grados de libertad); χ^2/DF (Chi cuadrado sobre grados de libertad); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); GFI (Índice de bondad de ajuste); AGFI (Índice modificado de bondad de ajuste); NFI (Índice de Ajuste Normalizado); RMSEA (Error Cuadrático Medio de Aproximación). Fuente: Elaboración propia

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

De acuerdo con la Figura 2, la cohesión familiar, la comunicación, el ocio compartido y los conflictos tienen un efecto directo sobre el comportamiento ansioso-depresivo. La comunicación y los conflictos muestran una relación directa sobre la variable aislado-depresivo. La comunicación tiene un efecto directo sobre la ruptura de reglas. De otro lado, hay un efecto indirecto de la comunicación y los conflictos a través de la conducta agresiva sobre la inadaptación escolar y social.

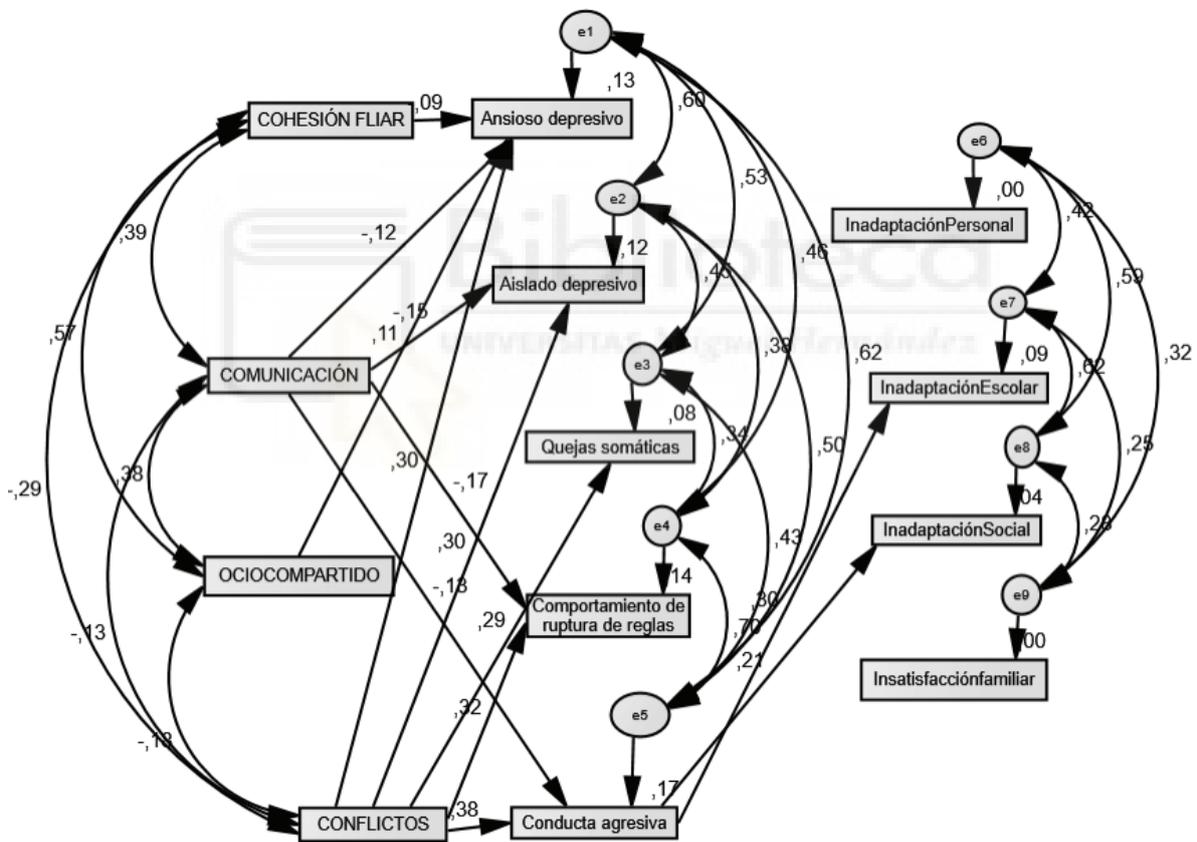


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de dinámicas familiares predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Tal y como se muestra en la Figura 3, la sobrecarga parental evidencia efectos directos sobre los problemas ansioso-depresivo, aislado-depresivo y quejas somáticas, ruptura de

reglas e insatisfacción familiar. A su vez muestra efectos indirectos sobre la inadaptación escolar y social a través de la conducta agresiva. La satisfacción parental influye directamente sobre la ruptura de reglas e indirectamente sobre la inadaptación escolar y social a través de la conducta agresiva. La colaboración con la escuela tiene una influencia directa sobre la inadaptación escolar.

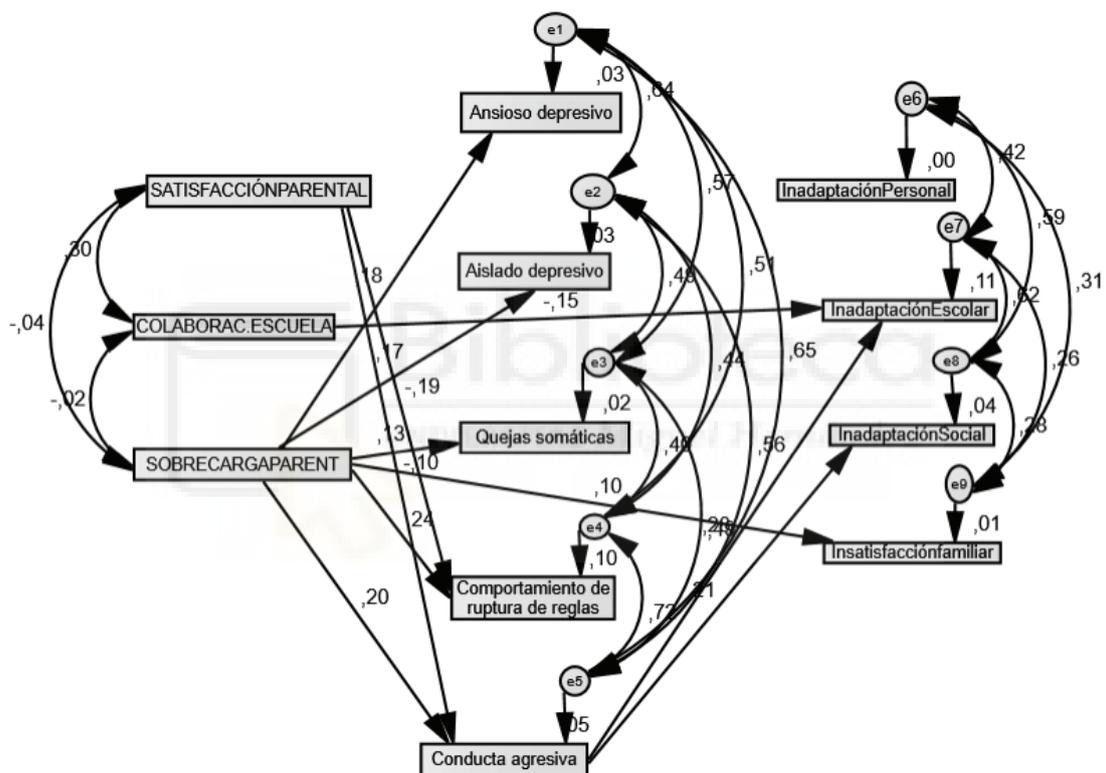


Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de roles parentales predictores de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Como se refleja en la figura 4, la impulsividad tiene influencias directas sobre los problemas ansioso-depresivo, aislado-depresivo, quejas somáticas, ruptura de reglas, conducta agresiva, inadaptación escolar y social. La expresión emocional explica directamente el problema aislado-depresivo y la ruptura de reglas, e influye indirectamente

sobre la inadaptación escolar y social a través de la conducta agresiva. El reconocimiento y manejo emocional covarían con la impulsividad y la expresión emocional sin efectos directos sobre los problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

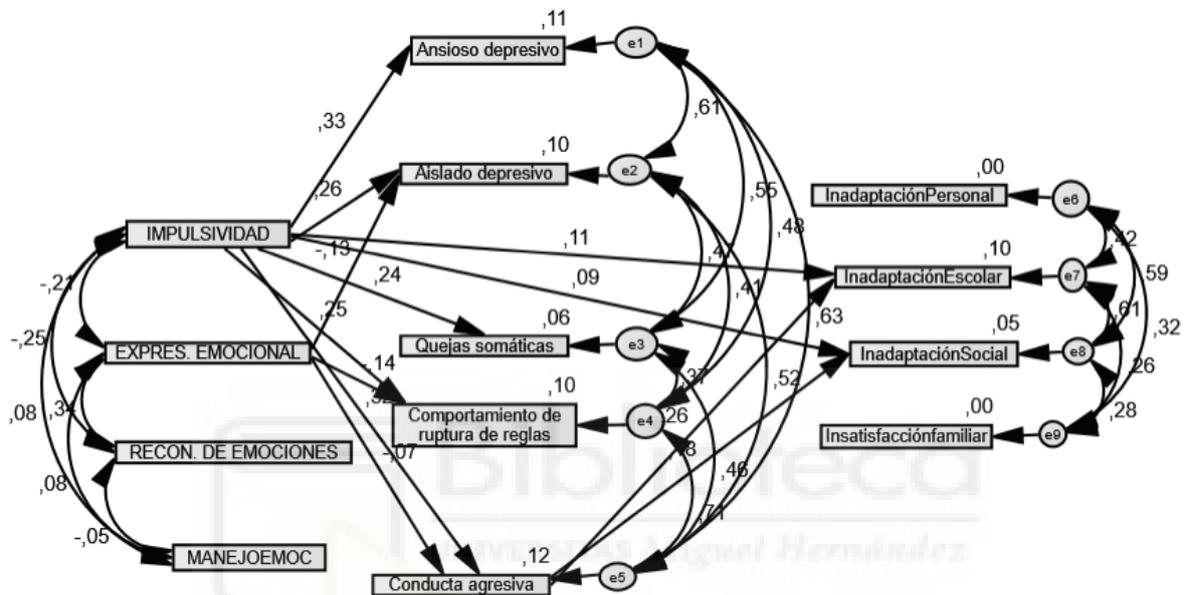


Figura 4. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de competencias emocionales predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Según se presenta en la Figura 5, el estilo democrático influye directamente sobre la ruptura de reglas; mientras que el permisivo tiene influencias directas sobre los problemas ansioso-depresivo, aislado-depresivo y quejas somáticas, ruptura de reglas y sobre la insatisfacción familiar; por otro lado, muestra influencias indirectas sobre la inadaptación escolar y social a través de la conducta agresiva. El estilo ambiguo denota una influencia directa sobre la insatisfacción familiar. El reconocimiento y el manejo emocional covarían con la impulsividad y la expresión emocional sin efectos directos sobre los problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

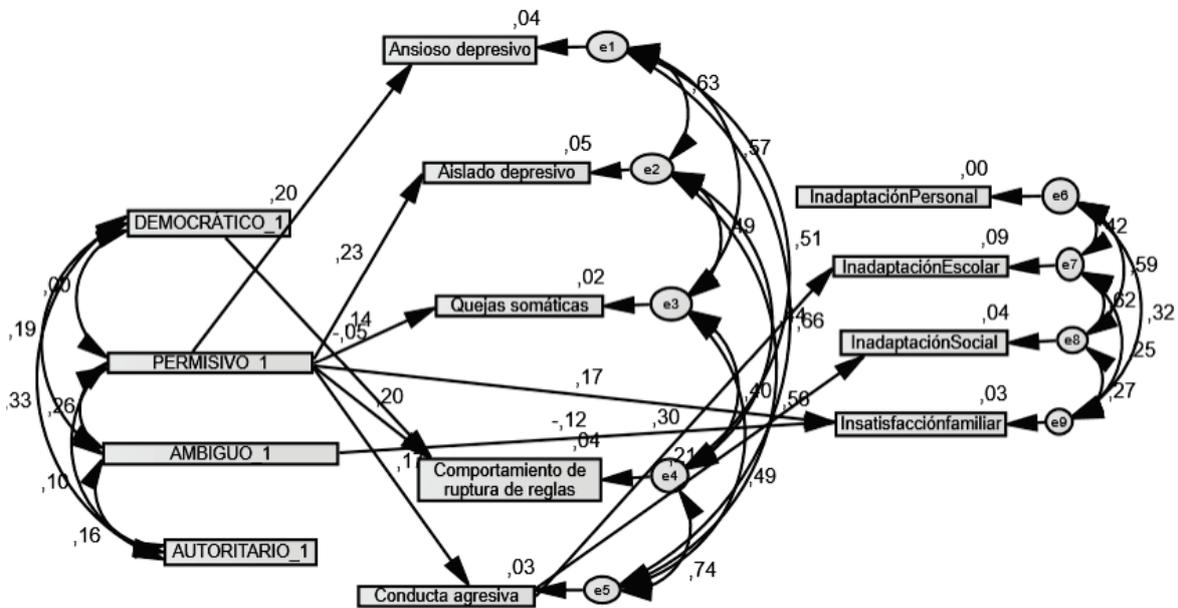


Figura 5. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de estilos parentales predictores de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Según se muestra en la Figura 6, la promoción de comportamientos positivos explica de manera directa los problemas ansioso-depresivo, aislado-depresivo y quejas somáticas. También tiene influencias indirectas sobre la inadaptación escolar y social a través de la ruptura de reglas y la conducta agresiva. La reacción disfuncional ante las desobediencias evidencia una influencia directa sobre los problemas ansioso-depresivo, aislado-depresivo y quejas somáticas, ruptura de reglas y conducta agresiva, así como sobre la inadaptación personal, escolar y social e insatisfacción familiar. El uso adecuado de correcciones covaría con la promoción de comportamientos positivos, la reacción disfuncional ante las desobediencias y la inconsistencia sin efectos directos sobre los problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

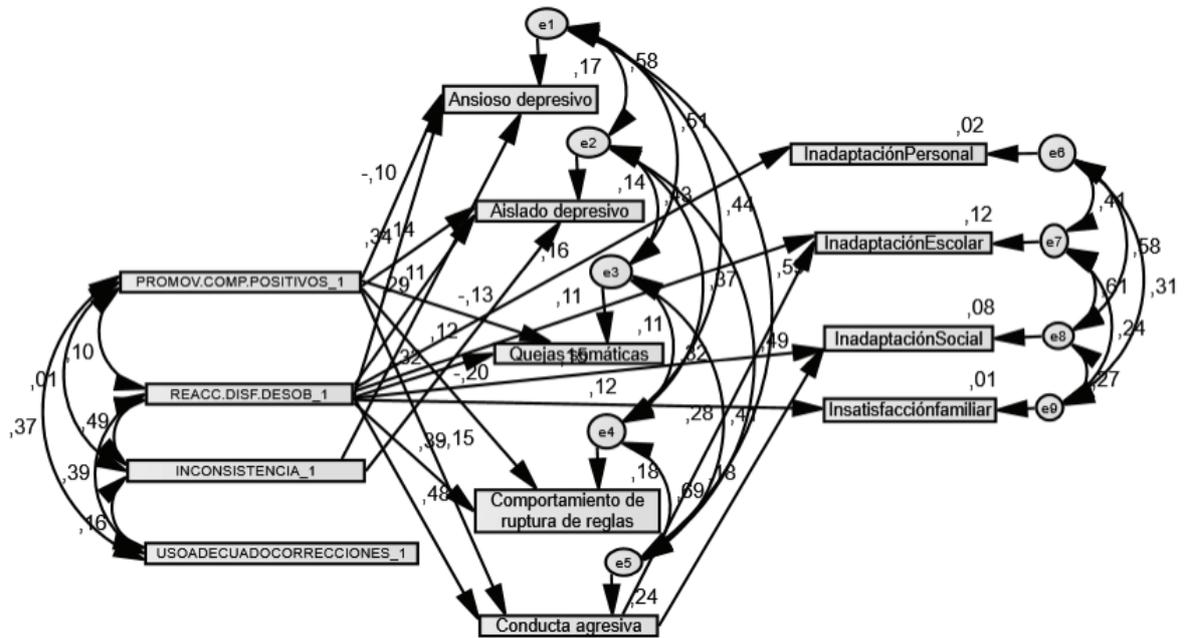


Figura 6. Modelo de ecuaciones estructurales de las subescalas de prácticas parentales predictoras de problemas internalizados, externalizados y de adaptación.

Discusión

El presente estudio permitió identificar el papel de los estilos educativos parentales en los problemas internalizados, externalizados y de adaptación en niños colombianos. Se encontró que las dificultades en cohesión familiar, comunicación, ocio compartido, y los conflictos desempeñan un papel predictivo sobre los problemas internalizados. Esto se encuentra en línea con hallazgos previos en los que se ha establecido que cuando los niños perciben poco afecto e inseguridad evidencian ansiedad y depresión (Cumsille et al., 2015). Verdugo et al. (2014) reportaron que a mayor cohesión familiar mejor adaptación en los hijos. Baker (2014) y Offer (2014) resaltan que para los niños es beneficioso, a nivel de adaptación escolar, tener tiempo compartido con sus padres porque experimentan alto afecto positivo, aspecto fundamental para una crianza adecuada.

La comunicación y los conflictos también desempeñan una relación con los problemas externalizados y la inadaptación escolar y social. Jouriles, et al. (2014) y Zuñeda, Llamazares, Marañón y Vázquez (2016) hallaron que los hijos con problemas de comunicación en la familia terminaban por presentar agresividad y dificultades para poder adaptarse a acontecimientos vitales. A diferencia de lo hallado en este estudio, Chen et al. (2019) reportaron que las dificultades en la familia pueden promover actitudes resilientes en los niños y un mejor ajuste escolar y social, probablemente debido a que estos niños pueden desarrollar habilidades para manejar el estrés y para incrementar su interacción social.

La sobrecarga parental también evidencia efectos sobre los problemas internalizados y externalizados, y de inadaptación escolar y social; dado que la falta de participación y apoyo de los padres en la crianza de los hijos dificulta el desarrollo de habilidades prosociales y de autorregulación en los niños, lo cual ya se ha señalado los lleva a evidenciar problemas de comportamiento subcontrolado o hipercontrolado y dificultades para reponder a las demandas del medio escolar y social (Chisholm et al., 2014; McBride, McNair, Myers, Chen, & Brody, 2014; Muratori, 2016; Raya et al., 2009).

Por otro lado, el papel de la satisfacción parental y de la colaboración con la escuela sobre los problemas de comportamiento y de inadaptación escolar se puede explicar porque si los padres se sienten satisfechos con la educación de sus hijos están más dispuestos a establecer límites y normas consistentes, lo cual posibilita que los hijos respeten y sigan las reglas del hogar como ha sido indicado por diferentes autores (Barg, 2019; Demirtaş-Zorbaz & Ergene, 2019; García-Bacete, 2003). Así mismo la participación de los padres en las actividades de la escuela permite monitorear mejor el comportamiento de sus hijos en el entorno escolar y acceder a información importante para potenciar su desarrollo y su

desempeño académico y, a su vez, para prevenir comportamientos internalizados y externalizados (Ogg & Anthony, 2019).

En cuanto al papel de la impulsividad de los padres sobre los comportamientos externalizados, Hamilton et al. (2014) y Henschel et al. (2014) reportan que la impulsividad se relaciona con el autocontrol disminuido y con aumento de agresión a los niños. La relación directa de la expresión emocional sobre problemas internalizados puede ser explicada según lo planteado por Bariola et al. (2011), cuando los padres tienen actitudes frías y descalificadoras de las emociones de los hijos dificultan su proceso de desarrollo y socialización emocional (Mirabile, 2014; Pasalich et al., 2014; Ramírez-GarcíaLuna et al., 2016).

El estilo democrático o autoritativo influye directamente sobre el comportamiento de ruptura de reglas. Esto mantiene coherencia con lo hallado por Jabaghourian et al. (2014), Rankin Williams et al. (2009) y Rinaldi y Howe (2012), en el sentido de que este estilo está asociado con una disminución de conductas externalizadas y seguimiento de normas; dado que cuando los padres son más cálidos afectivamente, emplean el razonamiento y promueven la autonomía, pueden fortalecer la seguridad emocional y la manifestación de conductas adaptativas en sus hijos. También tiene un impacto beneficioso sobre la salud mental y educación de los niños (Osorio & González-Cámara, 2016; Rinaldi & Howe, 2012; Uji et al., 2014; Wittig & Rodríguez, 2019) y el desarrollo de conductas aceptadas socialmente (Rinaldi & Howe, 2012).

El estilo permisivo tiene influencias directas sobre los problemas internalizados. De hecho, ha sido asociado con dichos problemas, especialmente en niños que tienen patrones de inhibición conductual (Rankin Williams et al., 2009). Igualmente, muestra efectos indirectos sobre la inadaptación escolar y social a través de la conducta agresiva. Esto

mantiene coherencia con lo hallado por Moreno et al. (2014) y Babinski, Waschbusch, King, Joyce and Andrade (2017), por cuanto el estilo permisivo afecta la adaptación y al desempeño escolar de los niños. Igualmente tiene un impacto sobre la salud mental de los niños (Barton & Hirsch, 2016; Uji et al., 2014).

El estilo ambiguo/no consistente denota una influencia directa sobre la insatisfacción familiar. Esto puede ser debido a que la ambigüedad genera confusión e incertidumbre y frustración en los hijos. Por otro lado, la consistencia en la crianza favorece en los hijos un desarrollo de elevados niveles de autocontrol y satisfacción familiar (Berkien, Louwerse, Verhulst, & Van der Ende, 2012). Rinaldi y Howe (2012) hallaron que el estilo de crianza permisivo de las madres, en combinación con el estilo autoritario de los padres, estuvieron asociados con problemas externalizados de los hijos; mientras que Iglesias y Romero (2009) asociaron dicha inconsistencia con la depresión. Esto es resultado de unos estilos donde se evidencia: alta calidez, bajo control frente a una calidez baja, y alto control. El elemento común es que son estilos ineficaces, porque el empleo predominante de cualquiera de dichas dimensiones mantiene un estilo de crianza inconsistente (Laukkanen et al., 2014).

En concordancia con lo anterior, los hallazgos del presente estudio podrían ser explicados con lo reportado por Katz, Lemish, Cohen y Arden (2019), quienes encontraron que la inconsistencia en la crianza puede animar a los hijos a emplear su libertad de una manera irresponsable involucrándose en comportamientos externalizados de riesgo y de agresión hacia el grupo de iguales.

La promoción de comportamientos positivos y la reacción disfuncional ante las desobediencias muestran vínculos inversos con los problemas internalizados y externalizados, con los consiguientes problemas de inadaptación escolar y social e insatisfacción familiar. Según Barry et al. (2008), la crianza positiva percibida en los hijos

tiene una relación inversa con la depresión en los niños. Berkien et al. (2012) han encontrado una relación entre patrones de crianza negativa y síntomas de ansiedad y depresión. Estos síntomas a su vez interfieren en la adaptación escolar y social (Voltas et al., 2016).

El uso poco frecuente de las prácticas de crianza positivas puede estar asociado con la falta de afiliación con los valores de los padres y, posiblemente, con vinculación con otros aspectos de la comunidad, de tal forma que un niño será más propenso a involucrarse en actividades delictivas (Barry et al., 2008) y a reportar mayores niveles de síntomas depresivos e inadaptación (Livas & Polo, 2014) y a evidenciar comportamientos de *bullying* hacia sus iguales (Martínez, Murgui, Garcia, & Garcia, 2019).

Conclusiones

Los modelos probados sobre el papel de los estilos educativos parentales en el comportamiento y la adaptación de los niños dan cuenta de que el tipo de dinámica familiar, las prácticas de crianza, los roles parentales, la forma de expresión y manejo emocional y el estilo parental, se constituyen en factores que ayudan a comprender muchos de los problemas psicológicos y de ajuste en los niños.

Concretamente, la cohesión familiar, la comunicación, el ocio compartido, la satisfacción parental, la colaboración con la escuela, el reconocimiento, manejo y expresión emocional, el estilo democrático, y la promoción de comportamientos positivos emergen como factores de protección de problemas psicológicos y de adaptación. A diferencia de lo anterior, los conflictos en el hogar, la sobrecarga parental, la impulsividad, los estilos permisivos, ambiguo/no consistente, y la reacción disfuncional ante las desobediencias desempeñan un papel importante en la manifestación de problemas internalizados, externalizados y de adaptación en los niños.

Como limitaciones del presente estudio se puede señalar que, en su mayoría, los resultados fueron obtenidos de evaluar casi únicamente a las madres, dado que en el contexto colombiano es más difícil acceder a la muestra de padres, en tal sentido se sugiere para próximas investigaciones incluir una muestra más homogénea y equilibrada, al respecto.

No se pudo identificar claramente el papel que tiene el estilo parental autoritario en los problemas externalizados e internalizados y de adaptación, lo cual requiere seguir profundizando. Igualmente, no se incluyó la perspectiva de los profesores, que también podría ayudar a clarificar los problemas de adaptación y de comportamiento que pueden tener los niños en el entorno escolar y social.



CONCLUSIONES GENERALES

En este último apartado se relacionan las principales aportaciones de los tres estudios que conforman la presente tesis doctoral a nivel científico y a nivel aplicado al campo de la psicología clínica, concretamente dentro del estudio de las ciencias del comportamiento y en el ámbito de la infancia y la familia.

En el **primer estudio** se evaluaron las características psicométricas del Cuestionario de Estilos Educativos Parentales (CEEP), diseñado y validado al idioma castellano por Gómez et al. (2013). Este instrumento fue seleccionado para el presente estudio por cuanto ofrecía muchas ventajas sobre otros instrumentos existentes y publicados a nivel mundial y a nivel del contexto colombiano. Una de las fortalezas del instrumento es que cuenta con niveles adecuados de confiabilidad y validez. Otra ventaja es que permite evaluar en los padres mediante un sólo instrumento diferentes dimensiones de sus estilos educativos, tales como: dinámicas familiares, competencias emocionales, prácticas y estilos educativos, y roles parentales. Igualmente, es un cuestionario fácil de aplicar, diligenciar y calificar. Adicionalmente, una de las sugerencias planteadas en la investigación llevada a cabo por Gómez et al. (2013) era que se pudiera aplicar con un número mayor de muestra y de diferente cultura, como efectivamente se hecho para la presente tesis doctoral.

En este estudio se aplicó el cuestionario con una muestra ampliada a 680 padres de niños, entre 8 y 12 años de edad, en Bogotá (Colombia). Esto respondió también a lo previamente sugerido por Ballesteros (2001) y Penelo et al. (2010).

Se lograron obtener niveles aceptables de consistencia interna del instrumento superiores a los reportados en otros estudios (Ang et al., 2015; Becerra et al., 2008) y al

estudio original del cuestionario (Gómez et al., 2013). Esto significa que se cuenta con un instrumento que permite evaluar dimensionalmente los estilos parentales ajustado para Colombia. Un aporte importante desde punto de vista psicométrico es que el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) llevado a cabo al CEEP para Colombia permitió determinar valores que indicaron un ajuste óptimo mejorando el de la versión original.

Este primer estudio contribuye también a generar, como valioso aporte para la evaluación psicológica en el campo clínico, un instrumento que puede servir para caracterizar los estilos parentales y los factores que lo componen de una manera más precisa y breve, en tanto que el instrumento se ha logrado reducir de 66 ítems a 35 ítems. El modelo de análisis factorial confirmatorio propuesto para Colombia quedó estructurado de la siguiente manera: dos componentes para el factor de rol parental, unidimensional para dinámicas familiares, tres dimensiones para estilos educativos, tres componentes para el factor de competencias emocionales y dos para el de prácticas parentales. Esto denota una ventaja de coste/beneficio para futuros procesos de evaluación.

En el **segundo estudio** se buscó identificar los factores predictivos de los estilos educativos parentales, medidos con el CEEP, sobre los problemas internalizados y externalizados, medidos con el CBCL. Esto se justificó por varias razones. En primera medida, y tal como se presentó previamente, dichos problemas de comportamiento tienen una alta prevalencia a nivel mundial y local en Colombia (Callegaro, Silva & Ruschel 2011; López-Soler, et al., 2010; Ministerio de Salud & Colciencias, 2015; OMS, 2001). Esto amerita que se estudien las posibles variables asociadas a dichos trastornos con el fin de prevenirlos. Una de las variables que se ha encontrado relacionada, y más ha reportado la literatura, hace referencia precisamente a los estilos parentales (Betancourt & Andrade, 2008;

Chen et al., 2015; Fuentes et al., 2014; McBride et al., 2014; Moreno et al., 2016; Preddy et al., 2014; Tagliabue et al., 2016; Tan et al., 2015; Tur et al., 2004); sin embargo, dichos estudios refieren la necesidad de seguir clarificando el papel diferencial que tienen los aspectos emocionales, comportamentales y relacionales que los padres evidencian en las interacciones con sus hijos.

En un primer momento, se lograron establecer las relaciones entre las variables. Tal como se esperaba, se concluyó que la cohesión, la comunicación, el ocio compartido, la colaboración con la escuela, la satisfacción parental, el reconocimiento y expresión emocional, la promoción de comportamientos positivos y el estilo democrático tuvieron correlación negativa con los problemas internalizados y externalizados. En un segundo momento, se pudo determinar que igualmente dichas variables tuvieron un papel predictor sobre los problemas internalizados y externalizados, lo que es coherente con otros hallazgos (Cerezo et al., 2018; Chisholm et al., 2014; Davis & Suveg, 2014; Duncan et al., 2009; Gómez et al., 2013; Jabaghourian et al., 2014). Lo que, además, da cuenta de que estas variables constituyen factores de protección de dichos comportamientos y es necesario estimularlas, en el área de la atención clínica a padres de niños entre 8 y 12 años. A su vez, podrían ser tenidos en cuenta para el diseño y puesta en marcha de programas de escuelas de familias, para la promoción de interacciones armónicas con los hijos.

Por otro lado, se logró establecer que las relaciones disfuncionales ante las desobediencias, el estilo parental ambiguo, el permisivo, la impulsividad y los conflictos, estuvieron correlacionados e igualmente se constituyeron en factores asociados y predictivos de los problemas internalizados y externalizados. Esto coincide con lo hallado en estudios previos (Calzada et al., 2010; Estévez et al., 2018; Gómez et al., 2013; Livas & Polo, 2014; Livas-Dlott, et al., 2010; Malczyk & Lawson, 2017; Percy et al., 2016; Rodríguez et al., 2009;

Uji et al., 2014). Esto deja entrever la importancia de desarrollar programas de prevención en el ámbito clínico y/o escolar, que incluyan el abordaje de estos aspectos con los padres a fin de mejorar el comportamiento de sus hijos. De igual modo, esta investigación ha permitido concluir la necesidad de evaluar el efecto de los estilos parentales sobre los problemas de adaptación en los niños, aspecto que fue tenido en cuenta en el tercer estudio.

El **tercer estudio** tuvo como propósito establecer el papel de los estilos educativos parentales sobre los problemas internalizados, externalizados y de adaptación en niños colombianos. Dicho objetivo se planteó en razón a que en la revisión de la evidencia teórica y empírica a nivel internacional y nacional se ha reportado que los niños con estos patrones de comportamiento tiene dificultades para adaptarse a los diferentes entornos en que interactúan; sin embargo, no existen suficientes estudios en Colombia que permitan dar cuenta de ello, más si se tiene presente que en nuestro país la situación de violencia social y política ha permeado a muchas familias y ha estado asociado a violencia intrafamiliar.

Por otro lado, es importante considerar que la tipología de las familias ha cambiado, tal como lo reportan los datos del más reciente estudio de la familia en Colombia llevado a cabo por el Observatorio de Políticas de Familias, donde se evidencia un incremento de las familias reconstruidas, los hogares monoparentales, homoparentales y unipersonales y un decremento de las familias nucleares (Departamento Nacional de Planeación [DANE]. Observatorio de Políticas de las Familias [OPF], 2015). También el estudio de tendencias de las familias en Colombia ha concluido que las familias son cambiantes como resultado de las influencias del contexto (Páez-Martínez, 2017). Esto conduce a reflexionar que estos cambios posiblemente están teniendo un impacto en las dinámicas de las relaciones entre

padres e hijos. Esto demanda saber cuáles estilos parentales son factores protectores y de riesgo de los problemas psicológicos de los niños y, por ende, de su adaptación.

En línea con lo anteriormente expuesto, se buscó probar un modelo que permitiera establecer la relación entre las variables predictoras referidas a los estilos educativos parentales de los padres y las variables criterio, observadas a partir de la medición del comportamiento y de la adaptación en los niños. Para tal fin se aplicó a los padres el CEEP y la CBCL, que como se había resaltado en cada estudio, permiten tener información de tipo dimensional, además tienen resultados basados en la evidencia. Adicionalmente, a los niños se les aplicó el TAMAI, debido a que permite tener una visión multifactorial de los problemas de adaptación personal, familiar, escolar y social. Todos los instrumentos han reportado buenos índices de confiabilidad y validez, lo cual justificaba su uso.

Dada la complejidad de las variables relacionadas, finalmente se obtuvieron cinco modelos, los cuales evidenciaron indicadores de ajuste favorables dado que el CFI, GFI, AGFI y NFI, estuvieron por encima de .90 y el RMSEA estuvo por debajo de .08.

Los cinco modelos representan de una manera interesante la forma en que se organizan los diferentes estilos educativos parentales y los efectos directos e indirectos que tienen sobre los problemas psicológicos internalizados, externalizados y de adaptación de los niños. Así entonces, los modelos probados sobre el papel de los estilos educativos parentales en el comportamiento y la adaptación de los niños dan cuenta de que el tipo de dinámica familiar, las prácticas de crianza, los roles parentales, la forma de expresión y manejo emocional y el estilo parental, se constituyen en factores que ayudan a comprender muchos de los problemas psicológicos y de ajuste en los niños.

Lo obtenido amplía la explicación que en estudios previos se había buscado determinar sobre el papel que desempeñan las variables evaluadas de los padres sobre las de

los niños (Babinski et al., 2017; Cumsille et al., 2015; Jouriles et al. 2014; Verdugo et al., 2014; Zuñeda et al., 2016).

Teniendo en cuenta las **limitaciones** presentadas en los tres estudios, quedan como **retos para futuras investigaciones** poder incrementar los índices de confiabilidad así como establecer la validez concurrente con otros instrumentos que evalúen el mismo constructo, de tal manera que el cuestionario sea más robusto para determinar dichos estilos parentales. Igualmente, se sugiere obtener los baremos para población colombiana con un mayor número de participantes de diferentes regiones de Colombia, donde se encuentren variados aspectos culturales e incluir también muestras clínicas.

Además, aún se requiere probar estos modelos con muestras más amplias y homogéneas de madres y padres. También que se puedan llevar a cabo estudios transculturales, por cuanto la significación de los estilos parentales puede tener variaciones debido a factores familiares, culturales y sociales, tal como lo señalan los modelos ecológicos y transaccionales del desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child profile*. Burlington, VT, University of Vermont Department of Psychiatry.
- Achenbach T. M., & Ezpeleta, L. (2017). Modelos de clasificación en psicopatología. En L. Ezpeleta, & J. Toro (Coords.). *Psicopatología del desarrollo*. (pp. 53-71). Madrid: Pirámide.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA Age Forms y Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research.
- Aguirre-Dávila, E. (2003). *Cuestionario de Prácticas de Crianza (CPC-P) de autodiligenciamiento, versión para padres*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcls/v13n1/v13n1a14.pdf>
- Alberdi, I. (1995). *Informe sobre la situación de la familia española*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- Alt, D. (2015). First-year female college students' academic motivation as a function of perceived parenting styles: A contextual perspective. *Journal of Adult Development*, 22, 63–75. doi: 10.1007/s10804-014-9201-2
- Ang, C., Tan, J., & Fam, S. (2015). Psychometric Properties of the Training Parenting Style Scale in a Malaysian Sample of Adolescents: Factor Analysis, Internal Consistency, and Measurement Invariance. *Journal of Child and Family Studies*, doi:

10.1007/s10826-015-0333-1

- Apter-Levi, Y., Pratt, M., Vakart, A., Feldman, M., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2016). Maternal depression across the first years of life compromises child psychosocial adjustment; relations to child HPA-axis functioning. *Psychoneuroendocrinology*, *64*, 47–56. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2015.11.006>
- Aragón, L. E., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *17*(2), 263-282. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159002>
- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M. D., Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, *23*(1), 33-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723105>
- Augustine, M. E., & Stifter, C. A. (2019). Children's behavioral self-regulation and conscience: Roles of child temperament, parenting, and parenting context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *63*, 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>
- Averdijk, M., Malti, T., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2012). Parental separation and child aggressive and internalizing behavior: an event history calendar analysis. *Child Psychiatry and Human Development*, *43*, 184–200. doi:10.1007/s10578-011-0259-9
- Babinski, D. E., Waschbusch, D. A., King, S., Joyce, A. M., & Andrade, B. F. (2017). Maternal and paternal parenting and associations with school performance in a sample of children with varying levels of externalizing behavior problems. *School Mental Health*, *9*, 322–333. doi: 10.1007/s12310-017-9229-0

- Baker, C. (2014). African American fathers' contributions to children's early academic achievement: evidence from two-parent families from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Early Education and Development, 25*(1), 19-35. doi:10.1080 / 10409289.2013.764225
- Ballesteros, B. P. (2001). Conductas parentales prevalentes en familias de estratos 1 y 2 de Bogotá. *Suma Psicológica, 8*(1), 95-142. Recuperado de publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/230
- Barg, K. (2019). Why are middle-class parents more involved in school than working-class parents? *Research in Social Stratification and Mobility, 59*, 14–24. doi: 10.1016/j.rssm.2018.12.002
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: the role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*, 198 – 212. doi: 10.1007/s10567-011-0092-5
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development, 16*, 597-615. doi: 10.1002/icd.514
- Barton, A. L., & Hirsch, J. K. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health, 64*(1), 1-8. doi: 10.1080/07448481.2015.1060597
- Barry, C. T., Frick, P. J., & Grafeman, S. J. (2008). Child versus parent reports of parenting practices implications for the conceptualization of child behavioral and emotional problems. *Assessment, 15*(3), 294-303. doi: 10.1177/1073191107312212
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907. <http://dx.doi.org/10.2307/1126611>

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1,2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1976). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 28(30), 421-424. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style of adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55, 35–51. doi: 10.1159/000337962
- Becerra, S., Roldán, W., & Aguirre, M. (2008). Adaptación del cuestionario de crianza parental (pcri-m) en Canto Grande. *Pensamiento Psicológico*, 4(11), 135-150. https://www.researchgate.net/publication/40636632_Adaptacion_del_cuestionario_de_crianza_parental_pcri-m_en_Canto_Grande
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & Van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 79–85. doi: 10.1007/s00787-011-0234-9
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2007). Control Parental y Problemas Internalizados y Externalizados en Niños y Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80419035006>
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2008). Prácticas parentales asociadas a los problemas internalizados y externalizados en adolescentes. *La Psicología Social en México*, 12,

667-671.

Recuperado

de

<https://investigacionbiopsicosocial.files.wordpress.com/2010/12/amepso08-diana.pdf>

Bova, A., & Arcidiacono, F. (2018). The interplay between parental argumentative strategies, children's reactions and topics of disagreement during family conversations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 124–133. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.003>

Brook, J. S., Balka, E. B., Zhang, C., & Brook, D. W. (2015). Intergenerational Transmission of Externalizing Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2957-2965. doi: 10.1007/s10826-014-0099-x

Buckholdt, K. E., Parra, G. R., & Jobe-Shields, L. (2014). Intergenerational transmission of emotion dysregulation through parental invalidation of emotions: implications for adolescent internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 324–332. doi: 10.1007/s10826-013-9768-4

Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>

Burgess, K. B., & Younger, A. J. (2006). Self-schemas, anxiety, somatic and depressive symptoms in socially withdrawn children and adolescents. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 3, 175-187. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02568540609594560>

- Cabrera, V. E., Guevara, I. P., & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología* 9(2), 115-126. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Caicedo, D., Vela, S., Martín, D., & Romero, J. (2014). *Validación de contenido del cuestionario de estilos educativos parentales (CEEP)*. (Trabajo de grado inédito) Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Callegaro, J., Silva, D., & Ruschel, D. (2011). Prevalência dos problemas de comportamento em uma amostra de crianças do Rio Grande do Sul. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 15-29. Recovered from pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n2/v13n2a02.pdf
- Calzada, E. J., Fernández, Y., & Cortes, D. E. (2010). Incorporating the cultural value of respeto into a framework of latino parenting. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 77–86. doi:10.1037/a0016071
- Calzada, E. J., Sales, A., & O'Gara, J. L. (2019). Maternal depression and acculturative stress impacts on Mexican-origin children through authoritarian parenting. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.001>
- Cameron-Faulkner, T., Melville, J., & Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child Communication. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2018.08.008>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n5/v10n5a15.pdf>
- Campos, R. C., Besser, A., Morgado, C., & Blatt, S. J. (2014). Self-criticism, dependency, and adolescents' externalising and internalising problems. *Clinical Psychologist*, 18,

21–32. doi:10.1111/cp.12024

- Cantero, M. J., & López, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 43-61. doi: 10.1174/021037004772902097
- Chappel, A. M., Suldo, S. M., & Ogg, J. A. (2014). Associations between adolescents' family stressors and life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 76–84. doi: 10.1007/s10826-012-9687-9
- Chen, Y., Kawachi, I., Berkman, L. F., Trudel-Fitzgerald, C., & Kubzansky, L. D. (2019). Does optimal parenting style help offspring maintain healthy weight into mid-life? *Preventive Medicine*, 123, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2019.03.001>
- Chen, X., Li, D., Xu, X., Liu, J., Fu, R., Cui, L., & Liu, S. (2019). School adjustment of children from rural migrant families in urban China. *Journal of School Psychology*, 72, 14-28. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.003>
- Chen, F. R., Raineb, A., Rudo-Huttc, A. S., Glennd, A L., Soyfere, L., & Granger, D. A. (2015). Harsh discipline and behavior problems: The moderating effects of cortisol and alpha-amylase. *Biological Psychology*, 104, 19–27. <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.11.005>
- Chen, X., & Tse, H. C. (2010). Social and psychological adjustment of Chinese Canadian children. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 330–338. <https://doi.org/10.1177/0165025409337546>
- Chisholm, V., Gonzalez, A., & Atkinson, L. (2014). Interpersonal engagement mediates the relation between maternal affect and externalising behaviour in young children with type 1 diabetes. *PLoS ONE* 9(6), e97672. doi:10.1371/journal.pone.0097672
- Chung, G. H., Lee, H., Lee, J., & Lee, K. (2014). A mediational model of school involvement,

- knowledge about a child's school life, and parental efficacy among south korean mothers. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-014-9900-0
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/pluginfile.php/33977/mod_resource/content1/Pautas%20de%20crianza%20y%20desarrollo%20psicoafectivo%20en%20la%20infancia.pdf
- Cumsille, P., Loreto Martínez, M., Rodríguez, V., & Darling, N. (2015). Parental and individual predictors of trajectories of depressive symptoms in Chilean adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 208-216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.06.001>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487.
- Davis, M., & Suveg, C. (2014). Focusing on the positive: A review of the role of child positive affect in developmental psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 97–124. doi: 10.1007/s10567-013-0162-y
- De la Peña, F., & Palacios, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34, 421-427. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58221288005>
- Del Bosque, A. E., & Aragón, L. E. (2008). Nivel de Adaptación en Adolescentes Mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(2), 287-297. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442210>
- Demirtaş-Zorbaz, S., & Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer

relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.04.019>

Departamento Nacional de Planeación. [DANE]. Observatorio de Políticas de las Familias – OPF (2015). *Tipologías de Familias en Colombia: Evolución 1993 – 2014 Documento de Trabajo No. 2016-1*. Recuperado de [https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/.../D3-tipologias-evolucion_dic3-\(1\).pdf](https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/.../D3-tipologias-evolucion_dic3-(1).pdf)

Díaz-Aguado, M., & Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.

Dunsmore, J. C., Her, P., Halberstadt, A. G., & Perez-Rivera, M. B. (2009). Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 121 – 140. doi: 10.1007/s10919-008-0066-6

Essau, C. A., Sasagawa, S. A., & Frick, P. J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 597–616, doi: 10.1007/s10826-006-9036-y

Estévez, E., Jiménez, T. I., & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186. doi: 10.1989/ejep.v3i2.58

Etxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M. J., López, F., & Ortiz, M. J. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿lo estamos haciendo bien? *Revista de Psicología Social*, 24(1), 81-96. doi: 10.1174/021347409786922952

Fite, P. J., Rubens, S. L., Preddy, T. M., Raine, A., & Pardini, D. A. (2014). Reactive/proactive aggression and the development of internalizing problems in

- males: the moderating effect of parent and peer relationships. *Aggressive Behavior*, 40, 69–78. doi: 10.1002/ab.21498
- Flouri, E., Midouhas, E., & Ruddy, A. (2016). Socio-economic status and family structure differences in early trajectories of child adjustment: Individual and neighbourhood effects. *Health & Place* 37, 8–15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthplace.2015.11.005>
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26.
- Franco Nerín, N., Pérez Nieto, M. Á., & Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156. http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire*. Unpublished rating scale, University of Alabama.
- Frick, P. J. (2016). Current research on conduct disorder in children and adolescents. *South African Journal of Psychology*, 46(2), 160-174. <https://doi.org/10.1177/0081246316628455>
- Fuentes, M. J., Salas, M. D., Bernedo, I. M., & García-Martín, M. A. (2014). Impact of the parenting style of foster parents on the behaviour problems of foster children. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 704-711. doi:10.1111/cch.12215
- Galarza, M. I. (2013). *La comunicación familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños/as de primer grado paralelo de educación general básica de la escuela Santa Rosa, parroquia Santa Rosa del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua*

(Informe Final del Trabajo de Graduación, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación). Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/6812/1/FCHE-EP-515.pdf>

Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/364>

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros*, 351. Recuperado de http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_351_RevJun_def.pdf

García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. Recuperado de <http://inx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Relaciones-escuela-familia1.pdf>

García-Linares, M. C., García-Moral, A. T., & Casanova-Arias, M. F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533065007>

Ge, T., & Wang, L. (2019). Multidimensional child poverty, social relationships and academic achievement of children in poor rural areas of China. *Children and Youth Services Review*, 103, 209–217. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.007>

Georgsson, A., & Almqvist, K. (2015). How children with experiences of intimate partner violence towards the mother understand and relate to their father. *Clinical Child*

Psychology and Psychiatry, 20(1) 148–163. doi: 10.1177/1359104513503352
ccp.sagepub.com

Gómez, I., García-Barranco, M. R., De las Heras, R. R., Martínez de Salazar, A. A., Cobos, L. S., Martín, M. J. G., & Fernández, C. S. (2013). *Memoria proyecto investigación de evaluación de los estilos educativos parentales*. Patrocinado por la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología (AEPCP). Recuperado de <http://www.aepcp.net/arc/Memoria%20%20final%20Ayuda%20Investigacio%CC%81n%20%20AEPCP%20%282011%29.pdf>

Gómez, I., Hódar, J. C., García Barranco, M. R., & Martínez, M. (2012). Intervención en valores con familias de riesgo social desde la Terapia de Aceptación y Compromiso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157-158), 39-58.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132–143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>

Gonzálvez, M. T., Espada, J. P., & Tejeiro, R. (2017). El uso problemático de videojuegos está relacionado con problemas emocionales en adolescentes. *Adicciones*, 29(3), 180-185. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6159080>

Gracia, E., Lila, M., & Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73–81. Recuperado de www.uv.es/egracia/enriquegracia/.../Gracia_Salud%20Mental_2005.pdf

Grusec, J. E., & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: a domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687-709. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x.

- Gugliandolo, M. C., Costa, S., Cuzzocrea, F., Larcan, R., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and behavioral problems among adolescents: A cross-informant design. *Personality and Individual Differences, 74*, 16–21. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.09.032>
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. W., & Eaton, K. L. (1999). Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. In P. Philippot, R. S. Feldman, & E. Coats (Eds.). *The social context of nonverbal behavior* (pp. 109–155). New York: Cambridge University Press.
- Hamilton, K. R., Sinha, R., & Potenza, M. N. (2014) Self-reported impulsivity, but not behavioral approach or inhibition, mediates the relationship between stress and self-control. *Addictive Behaviors, 39*, 1557–1564. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.01.003>
- Hasson-Ohayona, I., Ben-Pazi, A., Silberg, T., & Pijnenborg, G. H. M. (2019). The mediating role of parental satisfaction between marital satisfaction and perceived family burden among parents of children with psychiatric disorders. *Psychiatry Research, 271*, 105–110. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.037>
- Hebson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: a conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 177-189. Recuperado de [https://www.researchgate.net/.../209835926_Henson... -](https://www.researchgate.net/.../209835926_Henson...)
- Henschel, S., de Bruin, M., & Möhler, E. (2014). Self-Control and child abuse potential in mothers with an abuse history and their preschool children. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 824–836. doi: 10.1007/s10826-013-9735-0
- Hernández, P. (2004). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid:

TEA Ediciones S.A.

- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M. J., & González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil – juvenil: Estilos educativos de las familias con factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 73–84. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/185/prevencion-de-la-violencia-infantil-juvenil-ES.pdf>
- Hewitt, N., Jaimes, S., Vera, L. A., & Villa, M. C. (2012). *Características psicométricas del cuestionario de comportamientos infantiles CBCL en niños y adolescentes colombianos*. (Trabajo de Grado inédito). Universidad de San Buenaventura. Bogotá – Colombia.
- Hewitt, N., & Rey Anacona, C. A. (2018). Trastornos de conducta. En J. C. Arango, I. Romero, N. Hewitt, & W. Rodríguez (Eds.). *Trastornos psicológicos y neuropsicológicos en la infancia y la adolescencia*. México: El Manual Moderno
- Hewitt, N., Vila, J., & Juárez, F. (2016). *Predicción de los problemas de banda ancha y banda estrecha mediante la integración de los modelos transaccional, cognitivo-social y de regulación emocional* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/42435>
- Hewitt-Ramírez, N. & Moreno-Méndez, J. H. (2018). Intervención psicológica para comportamientos externalizados e internalizados en niños de 8 a 12 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 37-42. doi: 10.21134/rpcna.2018.05.2.5
- Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13(2), 90-126. <http://dx.doi.org/10.1159/000270884>

- Hser, Y., Lanza, H. I., Li, L., Kahn, E., Evans, E., & Schulte, M. (2013). Maternal mental health and children's internalizing and externalizing behaviors: beyond maternal substance use disorders. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-013-9874-3
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, C. Y., Costeines, J., Kaufman, J. S., & Ayala, C. (2014). Parenting stress, social support, and depression for ethnic minority adolescent mothers: Impact on child development. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 255–262 doi: 10.1007/s10826-013-9807-1
- Hughes, A. A., Lourea-Wadell, B., & Kendall, P. C. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 211–220. doi: 10.1007/s10578-007-0082-5
- Iglesias, B., & Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(2), 63-77. Recuperado de <http://www.aepcp.net/rppc.php?id=176>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2019). *Boletín estadístico mensual*. Julio 2019. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/349426/boletin+julio.pdf/6006abbd-3edd-d659-f186-739cf41a0c31>
- Ishikawa, S., Kikuta, K., Sakai, M., Mitamura, T., Motomura, N., Hudson, J. L. (2019). A randomized controlled trial of a bidirectional cultural adaptation of cognitive behavior

- therapy for children and adolescents with anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 120, 103432. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103432>
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Guo, J., Althoff, R. R.... Verhulst, F. (2018). Testing syndromes of psychopathology in parent and youth ratings across societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-14. doi: 10.1080/15374416.2017.1405352
- Jabaghourian, J., Sorkhabi, N., Quach, W., & Strage, A. (2014). Parenting styles and practices of latino parents and latino fifth graders' academic, cognitive, social, and behavioral outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(2), 175-192. doi: 10.1177/0739986314523289
- Jewell, T., Gardner, T., Susi, K., Watchorn, K., Coopey, E., Simic, M., Fonagy, P., & Eisler, I. (2019). Attachment measures in middle childhood and adolescence: A systematic review of measurement properties. *Clinical Psychology Review*, 68, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.12.004>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Velandrino-Nicolás, A. P., & Llor-Zaragoza, L. (2016). Actitudes hacia la violencia, impulsividad, estilos parentales y conducta externalizada en adolescentes: comparación entre una muestra de población general y una muestra clínica. *Anales de Psicología*, 32(1), 132-138. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.195091>
- Jouriles, E. N., Rosenfield, D., McDonald, R., & Mueller, V. (2014). Child involvement in interparental conflict and child adjustment problems: A longitudinal study of violent families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 693–704. doi: 10.1007/s10802-013-9821-1

- Katz, I., Lemish, D., Cohen, R., & Arden, A. (2019). When parents are inconsistent: Parenting style and adolescents' involvement in cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 74, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.006>
- Kaufmann, D., Gesten, E., Santa Lucia, R., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: the parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231–245. doi:10.1023/A:1009475122883
- Kellerhalls, J., & Montandon, C. (1997). Les styles éducatifs, en F. De Singly, (Dir.). *La famille l'état des savoirs*. (pp. 194-200). Paris: Éditions La Découverte.
- Kerns, C. E., Comer, J. S., & Zeman, J. (2014). A Preliminary psychometric evaluation of a parent-report measure of child emotional awareness and expression in a sample of anxious youth. *Cognitive Therapy and Research*, 38, 349–357. doi: 10.1007/s10608-014-9596-x
- Kjeldsen, A., Janson, H., Stoolmiller, M., Torgersen, L., & Mathiesen, K. S. (2014). Externalising behaviour from infancy to mid-adolescence: Latent profiles and early predictors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 25–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.003>
- Kushner, S. C., Tackett, J. L., & Bagby, R. M. (2012). The structure of internalizing disorders in middle childhood and evidence for personality correlates. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34, 22–34. doi: 10.1007/s10862-011-9263-4

- Lakin, R., LeRoy, M., Boxer, P., & Mahoney, A. (2014). Interaction between the parenting alliance and parent–child activities in a clinic-referred sample of 2 to 18-year-olds. *Journal of Child and Family Studies*, *23*, 303–311. doi: 10.1007/s10826-012-9697-7
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S., & Aunola, K. (2014). Child’s difficult temperament and mothers’ parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, *23*, 312–323. doi: 10.1007/s10826-013-9747-9
- Leathers, S. J., Spielfogel, J. E., Geiger, J., Barnett, J., & Vande Voort, B. L. (2019). Placement disruption in foster care: Children’s behavior, foster parent support, and parenting experiences. *Child Abuse & Neglect*, *91*, 147–159. doi: 10.1016/j.chiabu.2019.03.012
- Leiner, M., Villanos, M. T., Puertas, H., Peinado, J., Ávila, C., & Dwivedi, A. (2015). The emotional and behavioral problems of children exposed to poverty and/or collective violence in communities at the Mexico-United States border: A comparative study. *Salud Mental*, *38*(2), 95-102. doi: 10.17711/SM.0185-3325.2015.013
- Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, *101*, 113–122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.038>
- Livas, G., & Polo, A. J. (2014). Parent–Child cultural value gaps and depressive symptoms among Mexican American youth. *Journal of Child and Family Studies*, *23*, 189–199. doi: 10.1007/s10826-013-9724-3
- Livas-Dlott, A., Fuller, B., Stein, G. L., Bridges, M., Mangual Figueroa, A., & Mireles, L. (2010). Commands, competence, and cariño: Maternal socialization practices in

- Mexican American families. *Developmental Psychology*, 46(3), 566-578.
Recuperado de <http://www.apa.org/pubs/journals/dev/index.aspx>
- López Franco, E. (1998). La familia, nuevo contexto educativo ante el conflicto y la esperanza, *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 79-100.
- López-Soler, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández, V., & López-Pina, J. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL. *Anales de Psicología*, 26(2), 325-334. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>
- Lugo Steidel, A., & Contreras, J. (2003). A new familism scale for use with Latino populations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 312–330. doi: 10.1177/0739986303256912
- Luthar, S. S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience in the face of adversities. In M. Lamb (Ed.). *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 247–286). (7th ed.). New York: Wiley.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen, & E. M. Hetherington, (Eds.). *Handbook of child psychology*: vol. 4. Socialization, personality and social development. (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2017). Parental monitoring, the parent-child relationship and children's academic engagement in mother-headed single-parent families. *Children and Youth Services Review*, 73, 274–282.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.12.019>
- Manrique, D. L., Ghesquière, P., & Van Leeuwen, K. (2014). Evaluation of a parental behavior scale in a Peruvian context. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 885–

894. doi: 10.1007/s10826-013-9744-z

Martínez, I., Murgui, S., García, O. F., & García, F. (2019). Parenting in the digital era: Protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 90, 84–92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.036>

Martínez Besteiro, E., & Julián Quintanilla, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 337-351. doi: 10.22550/REP75-2-2017-10

Matijasevich, A., Murray, J., Cooper, P. J., Anselmi, L., Barros, A. J., Barros, F. C., & Santos, I. (2015). Trajectories of maternal depression and offspring psychopathology at 6 years: 2004 Pelotas cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 174, 424–431. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2014.12.012>

McBride, V., McNair, L. D., Myers, S. S., Chen, Y., & Brody, G. H. (2014). Intervention induced changes in perceptions of parenting and risk opportunities among rural African American. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 422 – 436. doi: 10.1007/s10826-013-9714-5

McCullough, C., & Shaffer, A. (2014). Maternal depressive symptoms and child externalizing problems: moderating effects of emotionally maltreating parenting behaviors *Journal of Child and Family Studies*, 23, 389–398. doi: 10.1007/s10826-013-9804-4

- Mendoza, A. A. (2013). Estilos de crianza parental percibidos en la infancia como factores de predisposición motivacional. *Psicología para América Latina*, 24. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n24/a02.pdf>
- Milojevich, H. M., & Haskett, M. E. (2018). Longitudinal associations between physically abusive parents' emotional expressiveness and children's self-regulation. *Child Abuse & Neglect*, 77, 144–154. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.011>
- Ministerio de Protección Social, Universidad CES y la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito -UNODC (2010). *Situación de la salud mental del adolescente. Estudio Nacional de la Salud Mental Colombia*. Bogotá: Ministerio de Protección Social.
- Ministerio de Salud (2018). *Boletín de salud mental. Salud mental en niños, niñas y adolescentes*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/.../boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf>
- Ministerio de Salud & Colciencias (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental*. Colombia
 Recuperado de http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/C0031102015-salud_mental_tomoI.pdf
- Ministerio de Sanidad y Política Social & Federación Española de Municipios y Provincias (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Recuperado de <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>

- Mirabile, S. (2014). Parents' inconsistent emotion socialization and children's socioemotional adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 392–400. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.06.003>
- Moreno, J., Echavarría, K., Pardo, A., & Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 8*(2), 37-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297232756003>
- Moreno, J., Escobar, A., Vera, A., Beltrán, D., & Castañeda, I. (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 3*(2), 109-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225531004>
- Moreno, J. H., Hernández, D., & Suárez, M. A. (2016). Análisis bibliométrico de los problemas de comportamiento externalizado en niños y adolescentes de la ciudad de Bogotá (2003-2013). *Psicogente, 19*(35), 63-76. <http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1209>
- Moreno, J., & Martínez, N. (2010). Conductas externalizantes, rendimiento académico y atención selectiva en niños con y sin hiperactividad. *Psychologia: Avances de la Disciplina, 4*(1), 39-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224086004>
- Moreno, J. M., & Baamonte, M. E. (2009). Adaptación personal y desarrollo lingüístico en niños víctimas de maltrato. *Boletín de Psicología, 96*, 17–34. Recuperado de www.uv.es/seoane/boletin/previos/N96-2.pdf
- Morris, S. A., Steinberg, L., Sessa, M. F., Avenevoli, S., Silk, J. S., & Essex, M. J. (2002). Measuring children's perceptions of psychological control: Developmental and

- conceptual considerations. En B. K. Barber (Ed.). *Intrusive parenting*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Mowder, B. A., & Sanders, M. (2008). Parent Behavior Importance and Parent Behavior Frequency Questionnaires: Psychometric Characteristics, *Journal of Child and Family Studies*, *17*, 675–688 doi: 10.1007/s10826-007-9181-y
- Mowder, B. A., & Shamah, R. (2011). Parent Behavior Importance Questionnaire-Revised: Scale Development and Psychometric Characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, *20*, 295–302 doi: 10.1007/s10826-010-9392-5
- Muratori, P., Lochman, J. E., Manfredi, A., Milone, A., Nocentini, A., Pisano, S., & Masi, G. (2016). Callous unemotional traits in children with disruptive behavior disorder: Predictors of developmental trajectories and adolescent outcomes. *Psychiatry Research*, *236*, 35–41. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.003>
- Muris, P., Meesters, C., Schouten, E., & Hoge, E. (2004). Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in non clinical preadolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *33*(1), 51 - 58. doi:10.1023/A:1027334314021
- Murray, M. A., & Mouradian, V. E. (1998). Impulsive corporal punishment by mothers and antisocial behavior and impulsiveness of children. *Behavioral Sciences and the Law*, *16*, 353 -374.
- Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., De Winter, A. F., Veenstra, R., & Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence, *Development and Psychopathology*, *16*, 421–440. doi: 10.1017/S0954579404044591

- Offer, S. (2014). Time with children and employed parents' emotional well-being. *Social Science Research*, 47, 192–203. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.05.003
- Ogg, J., & Anthony, C. J. (2019). Parent involvement and children's externalizing behavior: Exploring longitudinal bidirectional effects across gender. *Journal of School Psychology*, 73, 21–40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.002>
- Oliva, A., Parra, Á., Sánchez Queija, I., & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723107>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS] (2001). *Informe sobre la salud mental en el mundo. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Recuperado de http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_es.pdf
- Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Gonzálvez, M. T., & Espada, J. P. (2016). Niños con síntomas de ansiedad por separación: un estudio de sus hábitos y problemas de sueño. *Ansiedad y Estrés*, 22, 91–96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.10.004>
- Orgilés, M., Samper, M. D., Fernández-Martínez, I., & Espada, J. P. (2017). Depresión en preadolescentes españoles: Diferencias en función de variables familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 129-134. Recuperado de <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/17-06.pdf>
- Osorio, A., & González-Cámara, M. (2016). Testing the alleged superiority of the indulgent parenting style among Spanish adolescents. *Psicothema*, 28(4), 414-420. doi: 10.7334/psicothema2015.314
- Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 823-837. doi:10.11600/1692715x.1520331052016.

- Pasalich, D. S., Waschbusch, D. A., Dadds, M. R., & Hawes, D. J. (2014). Emotion socialization style in parents of children with callous–unemotional traits. *Child Psychiatry and Human Development, 45*, 229–242. doi: 10.1007/s10578-013-0395-5
- Pearl, A. M., French, B. F., Dumas, J. E., Moreland, A. D., & Prinz, R. (2014). Bidirectional effects of parenting quality and child externalizing behavior in predominantly single parent, under-resourced african american families. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 177-188. doi: 10.1007/s10826-012-9692-z
- Penelo, E., Viladrich, C., & Domènech, J. M. (2010). Perceived parental rearing style in childhood: internal structure and concurrent validity on the Egna Minnen Beträffande Uppfostran—Child Version in clinical settings. *Comprehensive Psychiatry, 51*, 434–442 doi:10.1016/j.comppsy.2009.08.003
- Percy, R., Creswell, C., Garner, M., O'Brien, D. & Murray, L. (2016). Parents' verbal communication and childhood anxiety: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 19*, 55–75. doi: 10.1007/s10567-015-0198-2
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, P. (2014). The relationships among parental anxiety, parenting, and children's anxiety: the mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies, 23*, 399–409. doi: 10.1007/s10826-013-9767-5
- Pereira, M., Negrao, M., Soares, I., & Mesman, J. (2013). Predicting harsh discipline in at-risk mothers: the moderating effect of socioeconomic deprivation severity. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-013-9883-2
- Piko, B. F., & Balázs, M. Á. (2012). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depressive symptomatology. *European Child and Adolescent Psychiatry, 21*, 149–155. doi: 10.1007/s00787-012-0246-0

- Pilatti, A., Godoy, J. C., & Brussino, S. A. (2012). Análisis de factores que influyen sobre el uso de alcohol de niños: Un path análisis prospectivo. *Health and Addictions, 12*(2), 155 - 192. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/264/26429848005.pdf
- Polanczyk, C. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(3), 345-65. doi: 10.1111/jcpp.12381.
- Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health*. doi: 10.1007/s12310-016-9174-3
- Pouwels, J. L., Hanish, L. H. D., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., & van den Berga, Y H. M. (2019). Predicting the development of victimization from early childhood internalizing and externalizing behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 294–305. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.012>
- Quiñones, N., & Wilson, J. (2010). *Relación entre estilos parentales percibidos y dependencia emocional en una muestra de adolescentes bogotanos* (Trabajo de grado). Universidad de la Sabana, Especialización en Psicología Clínica de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/6772?show=full>
- Ramírez-GarcíaLuna, J. L., Araiza-Alba, P., Martínez-Aguiñaga, S. G., Rojas-Calderón, H., & Pérez-Betancourt, M. M. (2016). Correlation and agreement between depressive symptoms in children and their parent's perception. *Salud Mental, 39*(5), 243-248. doi: 10.17711/SM.0185-3325.2016.028

- Rankin Williams, L., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S., Steinberg, L., & Fox, N. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(8), 1063-1075. doi:10.1007/s10802-009-9331-3
- Raval, V. V., Ward, R. M., Raval, P. H., & Trivedi, S. S. (2013). Confirmatory and Exploratory Factor Analyses of Parental Authority Questionnaire in Urban India. *Journal of Child and Family Studies*, *22*, 707–718 doi: 10.1007/s10826-012-9624-y
- Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral) Universidad de Córdoba, España. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2351/abre_fichero.pdf?sequence
- Raya, A. F., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, *2*(3), 211-222. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129312574004>
- Rescorla, L. A., Althoff, R. R., Achenbach, T. M., & Ivanova, M. Y. (2019). Effects of society and culture on parent’s ratings of children’s mental health problems in 45 societies. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-01268-3>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Meerum Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents; the emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, *45*, 756-761. doi:10.1016/j.paid.2008.08.001

- Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 266–273. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.001
- Ripoll-Núñez, K., & Carrillo, S. (2018). Perspectiva integradoras en el estudio de las relaciones padres-hijos. En G. Gutiérrez (Ed.). *Teorías en psicología. Integración y el futuro de la disciplina*. (pp. 234-262). Colombia: El Manual Moderno.
- Rivero, N., & Martínez, P. (2010). Adaptación cultural del instrumento "Patrones de Comunicación Familiar-R. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 141-153. doi: 10.1989/ejep.v3il.52
- Roa, L., & Del Barrio, V. (2000). Adaptación del cuestionario de crianza parental (PCRI-M) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533307>
- Rodríguez, M. A., Del Barrio, V., & Carrasco, M. A. (2009). Consistencia interparental y su relación con la agresión y la sintomatología depresiva en niños y adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 51-60. Recuperado de [http://aepcp.net/arc/\(5\)_2009\(1\)_Rodriguez_Barrio_Carrasco.pdf](http://aepcp.net/arc/(5)_2009(1)_Rodriguez_Barrio_Carrasco.pdf)
- Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., & Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.165371>
- Rosemond, T. N., Blake, C. E., Shapiro, C. J., Burke, M. P., Bernal, J., Adams, E. J., & Frongillo, E. A. (en prensa). Disrupted Relationships, Chaos, and Altered Family Meals in Food-Insecure Households: Experiences of Caregivers and Children. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*.

<https://doi.org/10.1016/j.jand.2019.05.005>

Schaan, V. K., Schulz, A., Schächinger, H., & Vögele, C. (2019). Parental divorce is associated with an increased risk to develop mental disorders in women. *Journal of Affective Disorders*, 257, 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.071>

Scharf, M., Mayseless, O., & Rousseau, S. (2016). When somatization is not the only thing you suffer from: Examining comorbid syndromes using latent profile analysis, parenting practices and adolescent functioning. *Psychiatry Research*, 244, 10–18. Retrieved of <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2016.07.015>

Sheffield, A., Waller, G., Emanuelli, F., Murray, J., & Meyer, C. (2006). Links Between Parenting and Core Beliefs: Preliminary Psychometric Validation of the Young Parenting Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 29(6), 787–802 doi: 10.1007/s10608-005-4291-6

Sieh, D. S., Meijer, A. M., Oort, F. J., Visser-Meily, J. M. A., & Van der Leij, D. A. V. (2010). Problem Behavior in Children of Chronically Ill Parents: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 384–397. doi: 10.1007/s10567-010-0074-z

Sigelman, C. K., Friedman, S. L., Rohrbeck, C. A., & Sheehan, P. B. (2018). Supportive communication between deployed parents and children is linked to children's adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 18–27. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.002>

Soenens, B., Park, S., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study

- with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 261–272.
doi:10.1016/j.adolescence.2011.05.001
- Soltis, K., Davidson, T., Moreland, A., Felton, J., & Dumas, J. E. (2013). Associations among parental stress, child competence, and school-readiness: findings from the PACE study. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-013-9875-2
- Steele, E. H., & McKinney, C. (2019). Emerging adult psychological problems and parenting style: Moderation by parent-child relationship quality. *Personality and Individual Differences*, 146, 201–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.048>
- Stoltz, S., Van Londen, M., Dekovic, M., Prinzie, P., De Castro, B., & Lochman, J. E. (2013). Simultaneously testing parenting and social cognitions in children at-risk for aggressive behavior problems: sex differences and ethnic similarities. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 922–931. doi: 10.1007/s10826-012-9651-8
- Suarez-Acuña, C. E., Carvajal-Carrascal, G., & Serrano-Gómez, M. E. (2018). Psychometric properties of the parent's perception uncertainty in illness scale, Spanish versión. *Enfermería Intensiva*, 29(4),149-157. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2017.12.002>
- Tagliabue, S., Olivari, M. G., Wahn, E. H., Maridaki-Kassotaki, K., Antonopoulou, K., & Confalonieri, E. (2016). Retrospective paternal and maternal parenting styles in Greece, Italy, and Sweden: invariance, validity, and level differences in the PSDQ. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000355>
- Tam, V. (2008). A comparison of fathers' and mothers' contributions in the prediction of academic performance of school-age children in Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 44(2), 147-156. doi: 10.1080/00207590801910242.
- Tan, T. X., Gelley, C. D., & Dedrick, R. F. (2015). Non-child-related family stress, parenting

- styles, and behavior problems in school-age girls adopted from China. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2881–2891. doi: 10.1007/s10826-014-0092-4
- Torio López, S., Peña Calvo, J. V., & Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/ted.988>
- Torrente, G., & Rodríguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 99-115. Recuperado de biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800247-6.pdf
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Tur, A. M., Mestre, M. V., & Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: Relaciones con los hábitos de crianza y temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/514/453
- Turculet, A., & Tulbure, C. (2014). The relation between the emotional intelligence of parents and children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 592 – 596. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.671
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 293–302. doi: 10.1007/s10826-013-9740-3
- Valencia, M., & Andrade, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de Conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health*

Psychology, 3, 499-520. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705306>

Vallejo, A., Mazadiego, T., Betancourt, D., Vázquez, M., Sagajon, M., Méndez, M., & Reyes, C. (2008). Problemas externalizados e internalizados en una muestra de bachilleres veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 15–22.

Van der Toorn, S. L., Huizink, A. C., Utens, E. M., Verhulst, F. C., Ormel, J., & Ferdinand, R. F. (2010). Maternal depressive symptoms, and not anxiety symptoms, are associated with positive mother–child reporting discrepancies of internalizing problems in children: a report on the TRAILS Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 379–388. doi: 10.1007/s00787-009-0062-3

Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric properties of the Ghent parental behavior scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 20, 283–298. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.283>

Vargas-Rubilar, J., Richaud, M. C., & Oros, L. B. (2018). Programa de promoción de la parentalidad positiva en la escuela: un estudio preliminar en un contexto de vulnerabilidad social. *Pensando Psicología*, 14(23), 1-15. doi: <https://doi.org/10.16925/pe.v14i23.2265>

Verdugo, J., Arguelles, J., Guzmán, J., Márquez, C., Montes, R., & Uribe, I. (2014). Influencia del clima familiar en el proceso de adaptación social del adolescente. *Psicología desde El Caribe*, 31(2), 207-222. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usb.edu.co:2093/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=90c2caef-4797-4a64-b546-584263baaa06%40sessionmgr1>

Vilela, T. R., Rocha, M. M., Figlie, N. B., & Mari, J. J. (2019). Association between psychosocial stressors with emotional and behavioral problems among children of

- low-income addicted families living in Brazil. *Child Abuse & Neglect*, 92, 12–21.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.03.005>
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159261>
- Voltas, N., Hernández-Martínez, C., Arija, V., & Canals, J. (2016). The three-year developmental trajectory of anxiety symptoms in non-clinical early adolescents. *Psicothema*, 28(3), 284-290. doi: 10.7334/psicothema2015.332
- White, B. A., Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2013). Self-regulation deficits explain the link between reactive aggression and internalizing and externalizing behavior problems in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35, 1–9 doi: 10.1007/s10862-012-9310-9
- Wittig, S. M. O, & Rodriguez, C. M. (2019). Interaction between maternal and paternal parenting styles with infant temperament in emerging behavior problems. *Infant Behavior and Development*, 57, 101323.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.04.005>
- Woodman, A. C., Mawdsley, H. P., & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 264–276. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>
- Yeon, A.A. A., Kamaruddin, A. I., Harun, N. A., & Kusumawardani, A. (2019). Parents' satisfaction and the quality of dental care provided by dental students at International Islamic University Malaysia. *Materials Today: Proceedings*, 16, 2341–2350.

- Yoon, Y., Cederbaum, J. A., Mennen, F. E., Traube, D. E., Chou, C., & Lee, J. O. (2019). Linkage between teen mother's childhood adversity and externalizing behaviors in their children at age 11: Three aspects of parenting. *Child Abuse & Neglect*, 88, 326–336. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.12.005>
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in School. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
- Young, J. E. (1999). *Young Parenting Inventory (YPI)* (On-line). New York: Cognitive Therapy Centre. Recuperado de <http://www.schematherapy.com>
- Young, B. J., Wallace, D. P., Imig, M., Borgerding, L., Brown-Jacobsen, A. M., & Whiteside, S. P. H. (2013). Parenting behaviors and childhood anxiety: a psychometric investigation of the EMBU-C. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 1138–1146. doi: 10.1007/s10826-012-9677-y
- Zolog, T., Jane-Ballabriga, M. C., Bonillo- Martín, A., Canals-Sans, J., Hernández-Martínez, C., Romero-Acosta, K., & Domenech-Llaberia, E. (2011). Somatic complaints and symptoms of anxiety and depression in a school-based sample of preadolescents and early adolescents. Functional impairment and implications for treatment. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(2), 191-208. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Hernandez-Martinez/publication/230720654_Somatic_complaints_and_symptoms_of_anxiety_and_depression_in_a_school-
- Zuñeda, A., Llamazares, A., Marañón, D., & Vázquez, G. (2016). Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La

agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 21-33. doi: 10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15021





ANEXOS



ANEXO A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado Padre de Familia:

Su hijo(a) ha sido seleccionado (a) para participar en el proyecto de investigación: “Papel de los estilos educativos parentales en los problemas psicológicos externalizados e internalizados y de adaptación en niños de 8 a 12 años” dirigido por el psicólogo Jaime Humberto Moreno Méndez.

Usted decide si desea o no que su hijo participe en el proyecto; el negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema. La participación de su hijo será la de contestar el Test de Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Su participación como padre, consistirá en contestar la Lista de Chequeo del Comportamiento Infantil (CBCL) y el Cuestionario de Estilos educativos Parentales (EECP).

La identidad de su hijo y la de usted como padre, así como la información que se obtenga durante el proceso de investigación, serán tratadas con la mayor confidencialidad posible, es decir, nadie diferente a los investigadores del proyecto podrá conocerlas.

Si usted después de haber firmado este documento o incluso durante la investigación se arrepiente de su participación y la de su hijo en ésta, pueden retirarse en el momento que deseen. Los investigadores también podrán solicitarles que se retiren de la misma, si lo consideran conveniente.

Teniendo claro los anteriores aspectos usted podrá dar a continuación el consentimiento para que su hijo y usted participen en la investigación.

Yo, _____, confirmo que he leído y entendido la información arriba consignada y que las personas encargadas de la investigación me han explicado satisfactoriamente el propósito, los objetivos y el procedimiento que será llevado a cabo, así como me han comunicado que no hay riesgo para mí ni para mi familia y que deseo voluntariamente participar en el proyecto.

Nombre _____

Firma _____

Documento de Identidad _____

Fecha _____

ANEXO B

ASENTIMIENTO INFORMADO

FECHA: ___ / ___ / ___

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación “Papel de los estilos educativos parentales en los problemas psicológicos externalizados e internalizados y de adaptación en niños de 8 a 12 años” dirigido por el psicólogo Jaime Humberto Moreno Méndez.. Tú puedes decidir si aceptas o no participar en la investigación. Si no quieres participar, no pasará nada.

Lo que harás, si aceptas participar en la investigación, es contestar el Test de Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI). Si durante la investigación decides no continuar, puedes hacerlo y decírselo a la persona encargada.

Puedes realizar todas las preguntas que tengas sobre el proyecto de investigación y si después de que te contesten todas tus dudas decides que quieres participar, sólo debes firmar en la parte inferior.

Todos los datos personales que suministres serán guardados por los investigadores y ninguna persona aparte de ellas podrá conocerlos. La información sólo será empleada para fines académicos.

Manifiesto que he leído y comprendido la información de este documento y en consecuencia acepto su contenido.

Nombre

Firma y Documento de Identificación

ANEXO C

CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES [CEEP] (REDUCIDO Y CON VALIDACIÓN PILOTO. ESPAÑA)

Datos del padre/madre/tutor

Nombre: _____

Edad: _____ Profesión: _____

Estado Civil: _____ N° de Hijos: _____

Nacionalidad: _____

Datos del hijo/a

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: V _____ M _____

(años) (meses)

Curso: _____

Otros datos de interés: _____

INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre la educación de los hijos. Por favor, lea atentamente cada una de ellas y marque con una cruz (X) según corresponda a su modo de actuar o de pensar considerando la siguiente escala:

0. Rara vez
1. En ocasiones
2. Con frecuencia
3. La mayoría de las veces

Le recordamos que todos los datos serán confidenciales. Tenga en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas, lo importante es que sea lo más sincero posible y que conteste a todas.

AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN

	<i>Rar a vez (0)</i>	<i>En ocasion s (1)</i>	<i>Con frecuenci a (2)</i>	<i>La mayoría de las veces (3)</i>
1. Mis hijos me demuestran que me quieren.				
2. Evito que mi hijo salga a la calle por miedo a que le pase algo				
3. En mi familia nos reunimos y salimos con amigos.				
5. En mi familia coincidimos en lo que está bien o mal.				
6. En mi familia lo pasamos bien cuando estamos juntos.				
7. Si tengo que decir "NO" a mi hijo, le explico los motivos.				
8. Me cuesta ponerme en el lugar de mi hijo para entender lo que hace.				
10. Negocio con mis hijos algunas de sus actividades y /o privilegios.				
17. Participo en cualquier actividad que organice la escuela de mi hijo.				
19. Cuando mi hijo desobedece, hago como que no lo he visto con tal de no discutir.				
22. Hablo con mis hijos de lo que sienten.				
24. En mi casa, mi autoridad es incuestionable.				
25. Si no llegamos a un acuerdo sobre algo, acabamos peleándonos.				
26. Se identificar lo que siento.				
28. Me cuesta trabajo hablar de mis emociones.				
30. Me es difícil demostrarle a mi hijo que le quiero.				
31. Me enfado ante cualquier comportamiento de mi hijo.				
36. Critico y rechazo cualquier cosa que hace mi hijo.				

39. Una de las cosas más importantes de mi vida ha sido el ser padre o madre.				
41. No sé cómo decirle las cosas a mi hijo para que me entienda.				
42. Para que mi hijo me obedezca tengo que pedirles las cosas a gritos.				
43. Si mi hijo tiene un problema me lo cuenta y hablamos sobre ello.				
45. Disimulo mis emociones negativas (ira, enfado, rabia, tristeza, frustración) cuando estoy con mis hijos.				
46. Permito a mi hijo que haga lo que quiera con tal de no discutir o con tal de que sea feliz.				
47. Disfruto cuando enseño cosas a mis hijos.				
48. En nuestra familia hablamos de los problemas personales de cada uno.				
49. Tengo que repetir a mi hijo varias veces las cosas para que me obedezca.				
51. Animo a mis hijos a que hagan las cosas por sí mismos, aunque cometan errores.				
52. Cuando mi hijo se comporta según mis indicaciones, se lo señalo y valoro.				
53. Salto enseguida cuando me altero.				
56. Intento comportarme de manera que mi hijo no perciba si estoy enfadado/a o contento/a con él.				
57. Para educar a los hijos no es necesario poner límites ni prohibiciones.				
58. Si mi hijo se niega a hacer algo, al final tengo que hacerlo yo.				
59. Cuando mi hijo llora y se enfada acaba consiguiendo lo que quiere				
60. En mi familia nos gusta salir juntos.				

61. Cuando mi hijo se porta bien le perdono alguna actividad que le resulte aburrida o molesta.				
62. Cuando mis hijos no se comportan como yo espero o considero oportuno, pierdo el control.				
63. Doy a mi hijo lo que desea con tal de verlo feliz.				
64. Cuando mi hijo tiene una pataleta acabo gritándole.				
67. Amenazo a mi hijo con castigarlo cuando no me obedece.				
69. Alabo a mi hijo cuando se comporta correctamente.				
71. Reconozco las emociones de mi hijo con sólo mirarlo.				
72. No sé cómo decir “NO” a mi hijo				
77. A los niños no hay que prohibirles cosas, ya habrá tiempo cuando sean mayores.				
78. La responsabilidad de ser padre o madre es excesiva.				
80. Hago de madre y padre en la educación de mis hijos porque mi pareja no me ayuda.				
81. Me mantengo firme en los castigos, aunque vea a mi hijo pasarlo mal.				
82. En nuestra familia estamos muy unidos.				
85. Consuelo a mi hijo cuando se siente mal.				
86. Mi hijo sabe que puede contar conmigo si me necesita.				
91. Mi hijo tiene que hacer lo que le digo en cualquier situación.				
92. Perdono a mi hijo alguna restricción o castigo si veo que se comporta bien.				
93. Creo que es mejor mantener una disciplina estricta y excesiva.				
95. Mi hijo me cuenta sus cosas				

96. Hablo con el tutor de mi hijo cuando lo necesito.				
98. Aguanto hasta que consigo mi objetivo, aunque mi hijo tenga una pataleta y lo vea sufrir.				
99. Cuando mi hijo desobedece, le quito de algo que le gusta.				
100. Explico a mi hijo lo que se puede y no se puede hacer.				
101. Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos y les ayudo cuando lo necesitan.				
102. Creo que es necesario enseñar a los niños a ser responsables de su comportamiento y a cumplir con sus obligaciones.				
103. En casa discutimos por cualquier cosa entre nosotros.				
105. Castigo a mi hijo quitándole algo que le gusta para que entienda que se portó mal.				
106. No tengo tiempo suficiente para pasarlo con mi hijo.				
107. Cuando se porta mal, lo pongo a hacer deberes u otras responsabilidades.				
108. Acepto la forma de ser de mi hijo.				
109. Les explico a mis hijos las razones por las que deben cumplir las normas.				

ANEXO D

LISTA DE CHEQUEO DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL [CBCL] - FORMATO PARA PADRES

INSTRUCCIONES: Con este cuestionario queremos conocer su punto de vista sobre la conducta de su hijo(a). Por favor responda exactamente lo que usted cree en cada pregunta. Recuerde que su información es estrictamente confidencial.

Nombre del niño (a) _____ Código _____

Fecha de nacimiento Mes _____ Día _____ Año _____ Sexo: Masculino Femenino

Colegio _____ Curso _____ Edad _____

I. Por favor enumere los deportes más practica su hijo(a). Por ejemplo, fútbol, ciclismo, ping-pong, etc.	Comparado con otros de su edad qué tanto tiempo le dedica a cada deporte			Comparado con otros niños de su edad que tan bien realiza cada deporte		
	Menos que el promedio	Promedio	Más que el promedio	Menos que él promedio	Promedio	Más que el promedio
Ninguno <input type="checkbox"/>						
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor enumere los juegos, intereses o actividades favoritas de su hijo(a), diferentes de deportes, ver TV u oír radio. Por ejemplo, jugar cartas, pasear, etc.	Comparado con otros niños de su edad qué tanto tiempo le dedica a cada actividad			Comparado con otros niños de su edad que tan bien realiza cada actividad		
	Menos que el promedio	Promedio	Más que el promedio	Menos que el promedio	Promedio	Más que el promedio
Ninguna <input type="checkbox"/>						
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Por favor enumere cualquier grupo, organización o equipo al cual pertenezca su hijo(a)	Comparado con otros jóvenes de tu edad que tan activo eres en cada uno de ellos		
	Menos activo	Promedio	Más activo
Ninguno <input type="checkbox"/>			
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Por favor enumere cualquier trabajo, tarea o responsabilidad que el niño tenga. Por ejemplo, arreglar la casa, cuidar a los hermanos, etc.	Comparado con otros niños de su edad que tan activo es en cada uno de ellos		
	Menos activo	Promedio	Más activo
Ninguno <input type="checkbox"/>			
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. 1. Aproximadamente cuántos buenos amigos tiene su hijo(a):

Ninguno Uno Dos o tres Cuatro o más

2. Aproximadamente cuantas veces a la semana realiza actividades con ellos, fuera del colegio

Menos de una vez Una o dos veces Tres o más veces

VI. Comparado con otros niños de su edad que tan bien:	Peor	Casi igual	Mejor
a. Se entiende con sus hermanos o hermanas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Se entiende con sus padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Realiza actividades de forma independiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. VII 1. Para niños de 6 años y mayores, desempeño académico actual:

Materias	Perdiendo	Por debajo del promedio	Promedio	Por encima del promedio
a - Matemáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b - Español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c - Ciencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d - Sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Su niño ha repetido un curso

No Si Qué curso y por qué razón _____

4. Su niño ha tenido problemas académicos u otra clase de problemas en el colegio

No Si. Por favor describa _____

Cuándo comenzaron estos problemas _____

Se han terminado estos problemas No Si Cuándo _____

VIII. A continuación hay una lista de características que describen a los jóvenes. Para cada característica que crea describe a su hijo(a) como es ahora, o como ha sido en los últimos seis (6) meses, por favor anote el número que corresponda al frente de cada frase:

0 = No es cierto

1 = Un poco cierto o a veces

2 = Es verdad o frecuentemente es verdad

1	Se comporta como si fuera menor de lo que es	0	1	2
2	Tiene alergias	0	1	2
3	Discute mucho	0	1	2
4	Tiene asma	0	1	2
5	Se comporta como sí fuera del sexo opuesto	0	1	2
6	Hace sus necesidades fuera del baño	0	1	2
7	Le gusta dárselas y se muestra creído con sus cosas	0	1	2
8	No puede concentrarse ni puede prestar atención por largo rato	0	1	2
9	No puede alejar de su mente ciertos pensamientos	0	1	2
10	No puede permanecer quieto, no descansa, es hiperactivo	0	1	2
11	Es muy dependiente de los adultos	0	1	2
12	Se queja de soledad	0	1	2
13	Se siente confundido o parece estar en las nubes	0	1	2
14	Llora mucho	0	1	2
15	Es cruel con los animales	0	1	2
16	Es malintencionado, obtiene cosas de otros mediante amenazas, hace maldades	0	1	2
17	Sueña despierto o se pierde en sus pensamientos	0	1	2

18	Deliberadamente se causa daño o ha hecho intentos de suicidio	0	1	2
19	Demanda mucha atención	0	1	2
20	Destruye sus propias cosas	0	1	2
21	Destruye las cosas que le pertenecen a la familia o a otros niños	0	1	2
22	Es desobediente en la casa	0	1	2
23	Es desobediente en el colegio	0	1	2
24	No come bien	0	1	2
25	No se lleva bien con los demás niños	0	1	2
26	No se siente culpable después de hacer algo que incorrecto	0	1	2
27	Se pone celoso fácilmente	0	1	2
28	Come o bebe cosas diferentes a los alimentos (no se incluye dulces)	0	1	2
29	Siente miedo de ciertos animales, situaciones o lugares diferentes	0	1	2
30	Siente miedo de ir al colegio	0	1	2
31	Siente miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2
32	Cree que tiene que ser perfecto	0	1	2
33	Se queja de que nadie lo quiere	0	1	2
34	Siente que los demás lo atacan	0	1	2
35	Se siente inferior y que no vale nada	0	1	2
36	Se lastima frecuentemente y tiene tendencia a tener accidentes	0	1	2
37	Se mete en muchas peleas	0	1	2
38	Lo molestan mucho	0	1	2
39	Se junta con compañeros que se meten en problemas	0	1	2
40	Escucha sonidos o voces que no existen	0	1	2
41	Es impulsivo y actúa sin pensar	0	1	2
42	Le gusta estar solo	0	1	2
43	Dice mentiras o hace trampas	0	1	2
44	Se come las uñas	0	1	2
45	Es nervioso, sensible y tenso	0	1	2
46	Tiene movimientos nerviosos o tics	0	1	2
47	Tiene pesadillas	0	1	2
48	No es popular entre los de su edad	0	1	2
49	Sufre de estreñimiento estomacal	0	1	2
50	Es muy temeroso o ansioso	0	1	2
51	Se siente mareado	0	1	2

52	Se siente muy culpable	0	1	2
53	Come en exceso	0	1	2
54	Parece estar siempre muy cansado	0	1	2
55	Tiene sobrepeso	0	1	2
56	Tiene problemas físicos sin causa médica conocida			
	a. Malestares y dolores	0	1	2
	b. Jaquecas o dolores de cabeza	0	1	2
	c. Náusea o mareos	0	1	2
	d. Rasquiña u otros problemas de la piel	0	1	2
	e. Dolores estomacales o calambres	0	1	2
	f. Vómitos	0	1	2
	g. Problemas con los ojos	0	1	2
57	Ataca físicamente a la gente	0	1	2
58	Se pellizca la nariz, la piel u otras partes del cuerpo	0	1	2
59	Juega con sus partes sexuales en público	0	1	2
60	Juega mucho con sus partes sexuales	0	1	2
61	Su trabajo escolar es pobre	0	1	2
62	Tiene mala coordinación en sus movimientos y es torpe	0	1	2
63	Prefiere jugar con niños mayores	0	1	2
64	Prefiere jugar con niños menores	0	1	2
65	Se niega a hablar	0	1	2
66	Repite algunas acciones una y otra vez	0	1	2
67	Se escapa de la casa	0	1	2
68	Grita mucho	0	1	2
69	Es muy reservado y guarda cosas para él sólo	0	1	2
70	Ve cosas que no existen	0	1	2
71	Es quisquilloso y se apena fácilmente	0	1	2
72	Prende fuegos	0	1	2
73	Tiene problemas sexuales	0	1	2
74	Hace escenas o payasadas	0	1	2
75	Es tímido o penoso	0	1	2
76	Duerme menos que la mayoría de niños	0	1	2
77	Duerme más que la mayoría de los niños durante el día y/o la noche	0	1	2
78	Juega con los excrementos	0	1	2

79	Tiene problemas de lenguaje	0	1	2
80	Se queda mirando al vacío	0	1	2
81	Roba cosas de la casa	0	1	2
82	Roba cosas de lugares diferentes de la casa	0	1	2
83	Almacena cosas que no necesita	0	1	2
84	Tiene comportamientos extraños	0	1	2
85	Tiene ideas extrañas	0	1	2
86	Es terco, resentido e irritable	0	1	2
87	Tiene cambios repentinos en su estado de ánimo	0	1	2
88	Es muy retraído	0	1	2
89	Es desconfiado	0	1	2
90	Es grosero y utiliza malas palabras	0	1	2
91	Habla acerca de matarse	0	1	2
92	Conversa o camina dormido	0	1	2
93	Habla demasiado	0	1	2
94	Molesta mucho	0	1	2
95	Hace berrinches o se enoja fácilmente	0	1	2
96	Piensa mucho en el sexo	0	1	2
97	Amenaza a la gente	0	1	2
98	Chupa dedo	0	1	2
99	Se preocupa mucho por la limpieza y el orden	0	1	2
100	Tiene problemas para dormirse	0	1	2
101	Se vuela del colegio y falta sin permiso	0	1	2
102	Es poco activo, lento en sus movimientos o le falta energía	0	1	2
103	Se siente triste, infeliz o deprimido	0	1	2
104	Usualmente es ruidoso	0	1	2
105	Utiliza alcohol o drogas sin ser recetadas	0	1	2
106	Realiza actos de vandalismo	0	1	2
107	Se orina en la ropa durante el día	0	1	2
108	Se orina en la cama	0	1	2
109	Es quejumbroso	0	1	2
110	Desea ser del sexo opuesto	0	1	2
111	Se aísla, no le gusta meterse con los demás	0	1	2
112	Se preocupa	0	1	2

ANEXO E

TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL [TAMAI]

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Curso: _____ Núm.: _____

Colegio: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1.- ¿De qué se trata?

- De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SI o NO. Por ejemplo:

1.1. Me gusta nadar.....	SI	NO
--------------------------	----	----

2.- ¿Para qué sirve?

- Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible.

Aún, en aquellas preguntas relacionadas con los profesores hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree. Y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

3.- ¿Cómo contestar?

- * Se marca con un redondel o pequeño círculo el SI o el NO. Por ejemplo

3.1. Últimamente estoy más delgado.....	SI	NO
---	----	----

- Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.
- Hay que contestar SI o NO, pero no, SI y NO, a la vez, a una misma pregunta.
- Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como SI y como NO, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente.

Por ejemplo, contesta a esta pregunta:

3.2. Creo que soy amable con los demás.....	SI	NO
---	----	----

(Unas veces soy amable y otras no. Pero señale lo que es más frecuente)

- En caso de equivocación, se borra o se tacha, indicando lo que es válido.

Por ejemplo:

3.3. Me duermo en clase.....	SI	NO
------------------------------	----	----

- Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todos a la vez, al ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera. No hay que correr. ¡ Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda !

No tengas en cuenta el rayado que aparece en los márgenes del cuestionario

4.- ¿Existen dudas?

- Antes de empezar conviene aclarar todas las dudas. Pregunta al instructor.

P-

1.- Me gustaría tener menos edad.....	SI	NO
---------------------------------------	----	----

2.- Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de como soy.....	SI	NO
3.- Todo me sale mal.....	SI	NO
4.-Pienso mucho en la muerte.....	SI	NO
5.- Los demás son más fuertes que yo.....	SI	NO
6.-Me aburro jugando.....	SI	NO
7.- Soy muy miedoso.....	SI	NO
8.- Casi siempre sueño cosas tristes.....	SI	NO
9.- Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría.....	SI	NO
10.-Me da miedo la gente.....	SI	NO
11.- Me asusto y lloro muchas veces.....	SI	NO
12.-Creo que soy malo.....	SI	NO
13.-Creo que soy bastante tonto.....	SI	NO
14.- Soy muy vergonzoso.....	SI	NO
15.- Muchas veces siento pena y lloro.....	SI	NO
16.-A veces siento que soy un desastre.....	SI	NO
17.- La vida muchas veces es triste.....	SI	NO
18.- A veces me cuesta concentrarme en lo que hago.....	SI	NO
19.- Algunas veces tengo ganas de morirme.....	SI	NO
20.- Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo.....	SI	NO
21.- Me tengo rabia a mí mismo alguna vez.....	SI	NO
22.- A veces siento que soy un inútil.....	SI	NO

E-

23.- Me fastidia estudiar.....	SI	NO
24.- Saco malas notas.....	SI	NO
25.- Paso mucho tiempo distraído.....	SI	NO
26.- Estudio y trabajo poco.....	SI	NO
27.- Creo que soy bastante vago.....	SI	NO
28.- Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio.....	SI	NO
29.- Me porto muy mal en clase.....	SI	NO
30.- Suelo estar hablando y molestando.....	SI	NO
31.- Soy revoltoso y desobediente.....	SI	NO
32.- Me da igual saber que no saber.....	SI	NO
33.- Me aburre estudiar.....	SI	NO
34.- Me gustaría que todo el año fueran vacaciones.....	SI	NO
35.- Me resulta aburrido todo lo que estudio.....	SI	NO
36.- Me gustaría tener otros profesores.....	SI	NO
37.- Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo.....	SI	NO
38.- Me gustaría que los profesores fueran de otra manera.....	SI	NO
39.- Me fastidia ir al colegio.....	SI	NO
40.- Deseo que acaben las clases para marcharme.....	SI	NO
41.- Me aburro en la clase.....	SI	NO
42.- Prefiero cambiar de colegio.....	SI	NO

S-

43.- Tengo muy pocos amigos.....	SI	NO
44.- Jugando solo estoy más a gusto.....	SI	NO
45.- Suelo estar callado cuando estoy con los demás.....	SI	NO
46.- Me cuesta hacerme amigo de los otros.....	SI	NO
47.- Prefiero estar con pocas personas.....	SI	NO
48.- Los compañeros se están metiendo siempre conmigo.....	SI	NO
49.- Los demás son malos y envidiosos.....	SI	NO
50.- Me gustaría ser muy poderoso para mandar.....	SI	NO
51.- Siempre estoy discutiendo.....	SI	NO
52.- Me enfado muchas veces y peleo.....	SI	NO
53.- Tengo muy mal genio.....	SI	NO
54.- Me suelen decir que soy inquieto.....	SI	NO
55.- Me suelen decir que soy revoltoso.....	SI	NO
56.- Me suelen decir que soy sucio y descuidado.....	SI	NO
57.- Me suelen decir que soy desordenado.....	SI	NO
58.- Rompo y ensucio en seguida las cosas.....	SI	NO
59.- Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo.....	SI	NO

60.- Me enfado, discuto y peleo con facilidad SI NO

P+

61.- Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre SI NO
62.- Casi siempre estoy alegre SI NO
63.- Los demás piensan que soy valiente SI NO
64.- Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer. SI NO
65.- Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos SI NO
66.- Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones SI NO
67.- La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás SI NO
68.- Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora SI NO
69.- Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores SI NO
70.- Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver SI NO
71.- Casi siempre tengo bien el estómago SI NO
72.- Casi siempre tengo bien la cabeza SI NO
73.- Como con mucho apetito y duermo muy bien SI NO
74.- Tengo muy buena salud SI NO
75.- Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo SI NO
76.- Todo el mundo me quiere SI NO
77.- Soy una persona muy feliz SI NO

E+

78.- Estudio y trabajo bastante SI NO
79.- Saco buenas notas SI NO
80.- Normalmente estoy atento y aplicado SI NO
81.- Acostumbro a estar en silencio en clase SI NO
82.- Mis profesores están contentos con mi comportamiento SI NO
83.- Me agrada hacer los trabajos de matemáticas SI NO
84.- Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales SI NO
85.- Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje SI NO
86.- Mis profesores son buenos y amables SI NO
87.- Mis profesores enseñan bien SI NO
88.- En clase estoy más a gusto que en una fiesta SI NO

S+

89.- Me gusta estar con mucha gente SI NO
90.- Soy muy chistoso y hablador SI NO
91.- Me aburro cuando estoy solo SI NO
92.- Prefiero salir con los amigos que ver la televisión SI NO
93.- En seguida me hago amigo de los demás SI NO
94.- Me comporto igual cuando estoy solo que con gente SI NO
95.- Casi todas las personas que conozco son buenas SI NO
96.- Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir SI NO
97.- Me quedo muy tranquilo si se burlan de mi o critican SI NO
98.- Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan SI NO
99.- Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe SI NO
100.- Soy muy cuidadoso con las cosas SI NO
101.- Me dicen que soy muy obediente SI NO
102.- Casi siempre hago las cosas sin rechistar SI NO
103.- Trato con mucho cariño a los animales SI NO
104.- Me suele decir que me porto bien y soy bueno SI NO
105.- Siempre, siempre digo la verdad SI NO

DATOS FAMILIARES

a.- El número de hermanos que tengo, contándome yo mismo, es de _____
b.- En el orden de los hermanos, yo ocupo el número _____
c.- En casi vivo con mi padre y con mi madre SI NO
d.- Vivo con mi padre, pero no con mi madre SI NO
e.- Vivo con mi madre, pero no con mi padre SI NO

f.- Vivo con otras personas que no son mis padres	SI	NO
---	----	----

(Para rellenar sólo lo que han contestado "NO" en la pregunta "c", es decir, los que no viven con el padre y con la madre.)

	<u>MI PADRE</u>		<u>MI MADRE</u>	
g.- Se murió	SI	NO	SI	NO
h.- Es desconocido	SI	NO	SI	NO
i.- Vive separado	SI	NO	SI	NO
j.- Trabaja lejos de la familia	SI	NO	SI	NO
k.- Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo	SI	NO	SI	NO
l.- En la actualidad, yo vivo con				

F (Se contesta a las frases marcadas con (*) sólo si ha conocido a los dos padres)

106.- Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella	SI	NO
*107.- Mis padres discuten muchas veces	SI	NO
*108.- Mis padres muchas veces se enfadan	SI	NO
*109.- Mis padres se quieren poco	SI	NO
110.- En mi casa hay bastantes líos	SI	NO

H (Se contestan sólo si tienen hermanos)

111.- Peleo y me llevo mal con mis hermanos	SI	NO
112.- Algunos hermanos se meten mucho conmigo	SI	NO
113.- Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo	SI	NO
114.- Algunos hermanos me tiene envidia	SI	NO
115.- Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano	SI	NO

Ae (si no se ha conocido a uno de los padres, no contestar a la columna correspondiente)

	<u>MI PADRE</u>		<u>MI MADRE</u>	
116.- Me trata muy bien, como a una persona mayor	SI	NO	SI	NO
117.- Me quiere mucho	SI	NO	SI	NO
118.- Me anima a hacer las cosas	SI	NO	SI	NO
119.- Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario	SI	NO	SI	NO
120.- Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí	SI	NO	SI	NO
121.- Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	SI	NO	SI	NO
122.- Suele estar con miedo de que me pase algo	SI	NO	SI	NO
123.- Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	SI	NO	SI	NO
124.- Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado	SI	NO	SI	NO
125.- Me defiende contra todos los que me hacen algo	SI	NO	SI	NO
126.- Me deja hacer todo lo que yo quiero	SI	NO	SI	NO
127.- Le hace gracia lo que digo o hago	SI	NO	SI	NO
128.- Muy pocas veces me castiga o riñe	SI	NO	SI	NO
129.- Casi todo lo que pido me lo concede	SI	NO	SI	NO
130.- Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo	SI	NO	SI	NO
131.- Siempre me está llamando la atención	SI	NO	SI	NO
132.- Quiere que sea como una persona mayor	SI	NO	SI	NO
133.- Me exige y me controla todo lo que hago	SI	NO	SI	NO
134.- Todo lo que hago parece que está mal	SI	NO	SI	NO
135.- Se enfada por cualquier cosa que hago	SI	NO	SI	NO
136.- Me hace poco caso cuando yo hablo	SI	NO	SI	NO
137.- Hablo poco conmigo	SI	NO	SI	NO
138.- Quiere a otros hermanos más que a mí	SI	NO	SI	NO
139.- Se preocupa poco por mí	SI	NO	SI	NO
140.- Muchas veces siento que me tienen abandonado	SI	NO	SI	NO
141.- Me suele pegar muchas veces.	SI	NO	SI	NO
142.- Siempre me está chillando	SI	NO	SI	NO
143.- Me quiere poco	SI	NO	SI	NO
144.- Es serio conmigo	SI	NO	SI	NO
145.- Me tiene manía	SI	NO	SI	NO

ANEXO F

CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES [CEEP] (REDUCIDO Y VALIDACIÓN PILOTO CON MUESTRA COLOMBIANA)

Datos del padre/madre/tutor

Nombre: _____

Edad: _____ Profesión: _____

Estado Civil: _____ N° de Hijos: _____

Nacionalidad: _____

Datos del hijo/a

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: V ____ M ____

(años) (meses)

Curso: _____

Otros datos de interés: _____

INSTRUCCIONES DEL CUESTIONARIO

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre la educación de los hijos. Por favor, lea atentamente cada una de ellas y marque con una cruz (X) según corresponda a su modo de actuar o de pensar considerando la siguiente escala:

0. Rara vez
1. En ocasiones
2. Con frecuencia
3. La mayoría de las veces

Le recordamos que todos los datos serán confidenciales.

Tenga en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas, lo importante es que sea lo más sincero posible y que conteste a todas.

AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN

	Rara vez (0)	En ocasiones (1)	Con frecuencia (2)	La mayoría de las veces (3)
1. Mis hijos me demuestran que me quieren				
2. Evito que mi hijo salga a la calle por miedo a que le pase algo				
6. En mi familia lo pasamos bien cuando estamos juntos.				
7. Si tengo que decir "NO" a mi hijo, le explico los motivos.				
8. Me cuesta ponerme en el lugar de mi hijo para entender lo que hace.				
17. Participo en cualquier actividad que organice la escuela de mi hijo.				
24. En mi casa, mi autoridad es incuestionable.				
28. Me cuesta trabajo hablar de mis emociones.				
31. Me enfado ante cualquier comportamiento de mi hijo.				
36. Critico y rechazo cualquier cosa que hace mi hijo.				
42. Para que mi hijo me obedezca tengo que pedirle las cosas a gritos.				
45. Disimulo mis emociones negativas (ira, enfado, rabia, tristeza, frustración) cuando estoy con mis hijos.				
46. Permito a mi hijo que haga lo que quiera con tal de no discutir o con tal de que sea feliz.				
48. En nuestra familia hablamos de los problemas personales de cada uno.				
51. Animo a mis hijos a que hagan las cosas por sí mismos, aunque cometan errores.				
53. Salto enseguida cuando me altero.				
57. Para educar a los hijos no es				

necesario poner límites ni prohibiciones.				
59. Cuando mi hijo llora y se enfada acaba consiguiendo lo que quiere.				
62. Cuando mis hijos no se comportan como yo espero o considero oportuno, pierdo el control.				
64. Cuando mi hijo tiene una pataleta acabo gritándole.				
67. Amenazo a mi hijo con castigarlo cuando no me obedece.				
69. Alabo a mi hijo cuando se comporta correctamente.				
71. Reconozco las emociones de mi hijo con sólo mirarlo.				
72. No sé como decir “NO” a mi hijo.				
85. Consuelo a mi hijo cuando se siente mal.				
86. Mi hijo sabe que puede contar conmigo si me necesita.				
91. Mi hijo tiene que hacer lo que le digo en cualquier situación.				
93. Creo que es mejor mantener una disciplina estricta y excesiva.				
100. Explico a mi hijo lo que se puede y no se puede hacer.				
101. Conozco los deberes y tareas que les ponen en el colegio a mis hijos y les ayudo cuando lo necesitan.				
102. Creo que es necesario enseñar a los niños a ser responsables de su comportamiento y a cumplir con sus obligaciones.				
103. En casa discutimos por cualquier cosa entre nosotros.				
106. No tengo tiempo suficiente para pasarlo con mi hijo.				
108. Acepto la forma de ser de mi hijo.				
109. Les explico a mis hijos las razones por las que deben cumplir las normas.				

ANEXO G

CUESTIONARIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES [CEEP] (REDUCIDO Y VALIDACIÓN PILOTO CON MUESTRA COLOMBIANA) FICHA TÉCNICA

EVALUACIÓN DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES		
Autores y publicación: Moreno Méndez, J. H., Espada Sánchez, J. P., & Gómez Becerra M. I. (En prensa). Advances on parental educational styles predictors of internalizing and externalizing behaviors in children. <i>Universitas Psychologica</i> .		
ESCALA	Factores evaluados	ÍTEMS
Dinámicas familiares		6, 48, 85, 86, 103
Rol parental	Satisfacción parental	36, 106, 108
	Colaboración con la escuela	17, 101
Competencias emocionales	Reconocimiento de emociones	8, 28
	Expresión y manejo de emociones	1, 45, 71
	Impulsividad	31, 53, 62
Estilos educativos	Democrático	7, 102, 109
	Permisivo	2, 46, 57, 72
	Autoritario	24, 91, 93
Prácticas parentales	Reacción disfuncional a las desobediencias	42, 59, 64, 67
	Promoción de comportamientos positivos	51, 69, 100
Tipificación: Puntuaciones directas		
Instrucciones generales: el cuestionario que sigue a continuación contiene una serie de afirmaciones que tienen que ver con las relaciones entre padres e hijos, así como los estilos, las competencias, las creencias y las actitudes de los padres.		
Ninguna de las cosas que se dicen es verdadera ni falsa, sencillamente, usted estará más de acuerdo con unas cosas más que con otras.		
Para cada una de las afirmaciones siguientes, díganos, por favor, si lo que indica le ha pasado. Para ello, coloque usted una equis (x) en la columna que corresponda para cada una de las cuatro opciones siguientes:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. La mayoría de las veces 2. Con frecuencia 3. En ocasiones 4. Rara vez 		
MUCHAS GRACIAS		