

**PAUTAS DE CRIANZA Y AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS
CON Y SIN DIFICULTADES ATENCIONALES**



IBEROAMERICANA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

P.J. No. 0428 del 28 de Enero 1982 - MEN | VIGILADA MINEDUCACIÓN

AUTOR:

SONIA VANESA CHACÓN CASTRO

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA FACULTAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANAS**

BOGOTÁ D.C

DICIEMBRE 2020

**PAUTAS DE CRIANZA Y AUTORREGULACIÓN EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS
CON Y SIN DIFICULTADES ATENCIONALES**



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

P.J. No. 0428 del 28 de Enero 1982 - MEN | VIGILADA MINEDUCACIÓN

AUTOR:

SONIA VANESA CHACÓN CASTRO

DOCENTE ASESORA

ÁNGELA MARÍA POLANCO BARRETO

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA FACULTAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANAS**

BOGOTÁ D.C

DICIEMBRE 2020

Tabla de contenido

Capítulo 1. Descripción general del proyecto	11
1.1 Problema de investigación	11
1.2 Objetivos	12
1.2.1 Objetivo general	12
1.3 Justificación	13
Capítulo 2. Marco referencial	15
2.1 Marco Investigativo	15
2.2 Marco Conceptual	18
2.2.1 Atención	18
2.2.2 Autorregulación	19
2.2.3 Pautas de crianza	21
2.3 Marco teórico	23
Capítulo 3. Marco Metodológico.....	36
3.1. Tipo de estudio:	36
3.2. Diseño metodológico:	36
3.3. Población:	36
3.4. Tamaño de la muestra:	36
3.4.1. Criterios de inclusión:	37
3.4.2. Criterios de exclusión:	37
3.4.3. Criterios de eliminación	37
3.5. Procedimiento:	38
3.6. Técnicas para la recolección de la información	39

3.7. Técnicas para el análisis de la información	41
3.6.1 Hipótesis	41
3.8. Consideraciones Éticas de la Investigación	42
3.9. Cronograma de Actividades	49
3.9.1 Cronograma de Gannt	50
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	51
Discusión.....	59
Conclusiones	67
Referencias	69

Tabla de tablas

Tabla 1. Cronograma de actividades.....	49
Tabla 2. Datos sociodemográficos de la población cuidador(a) del estudio	51
Tabla 3. Datos sociodemográficos de los niños y niñas participantes del estudio	52
Tabla 4. Participantes con y sin sintomatología de hiperactividad e inatención....	53
Tabla 5. Media y Desviación estándar de Escalas y sub-escalas del Manejo Emocional de Zedman (CMMS)	53
Tabla 6. Media, Desviación estándar y Frecuencia del Cuestionario Perfil de Estilos Educativos	54
Tabla 7. Análisis por Chi-Cuadrado de pautas de crianza y autorregulación.....	55
Tabla 8. Análisis por Chi-Cuadrado, Autorregulación y Atención por grupos	56
Tabla 9. Pautas de crianza y atención	58

Tabla de Figuras

Figura 1. Cronograma de Gantt.....	50
---	----

Tabla de Anexos

Anexo I. Asentimiento informado.....	80
Anexo II. Consentimiento informado.....	80
Anexo III. Snap-4.....	81
Anexo IV. Escala de Manejo Emocional Enojo.....	83
Anexo V. Escala de Manejo Emocional Tristeza.....	84
Anexo VI. Escala de Manejo Emocional Preocupación.....	85
Anexo VII. Perfil de Estilos Educativos (Versión Padres).....	86

Resumen

Las dificultades atencionales en niños representan una serie de características neuropsicológicas que de acuerdo a la teoría de Russell (1999) están implicadas las funciones ejecutivas, especialmente en áreas relacionadas con la inhibición de la respuesta, la memoria de trabajo verbal y no verbal, el estado de alerta y el lenguaje interno, todos ellos asociados a un proceso de autorregulación, asimismo destaca un proceso conductual y cognitivo inmerso en el proceso atencional, otros destacan el papel de las dinámicas familiares, entre ellos el manejo inadecuado en la crianza. La presente investigación tuvo como objetivo analizar las pautas de crianza y autorregulación en niños con y sin dificultades atencionales, para ello se utilizó el SNAP-4 con el fin de identificar a los grupos con y sin dificultades atencionales; las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación (CEMS, sigla en inglés), para evaluar autorregulación y el Cuestionario Perfil de Estilos Educativos (PEE) versión padres, para evaluar pautas de crianza en 53 padres y 53 niños entre las edades de 8 a 12 años. Se realizó una asociación por Chi-cuadrado y sus resultados arrojaron una asociación entre las variables pautas de crianza y las respectivas sub-escalas de Manejo Emocional en niños con y sin dificultades atencionales.

Palabras clave: Atención, autorregulación, pautas, dinámicas, crianza, emoción.

Introducción

La familia cómo unidad primaria en el desarrollo de los niños; fuente de adquisición de aprendizajes y comportamientos (Jorge y González, 2017.). Por lo que refiere a lo anterior, existen autores que destacan el desarrollo cognitivo y el proceso autorregulativo en la infancia, entre los más importantes se encuentra Vygostky (s,f como se citó en Russell, 1999; Luria, 1995), quien señala a la familia como componente primario para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales ; determinados por las pautas parentales sobre todo en las primeras etapas de la vida. Entre estas habilidades se halla el proceso autorregulatorio, el cual es un componente cognitivo, comportamental y emocional que impacta en la vida diaria del individuo y de su entorno, este componente se desarrolla a partir de las estrategias que el niño o niña observa de sus cuidadores y de la forma en que las va interiorizando (Suárez, P y Vélez, 2018; Henao y García, 2009). Es necesario mencionar que este proceso regulativo en las emociones se consolida a partir de las estrategias que observan y les brindan los padres a los niños, permitiéndoles desarrollar un comportamiento y capacidad cognitiva para responder ante diversas situaciones del entorno (Contreras et al, 2018).

Con respeto a lo anterior, el presente estudio determina factores cómo los que se ven permeados en la crianza, los cuales son los tipos de pautas y su correspondiente impacto en la regulación del menor. Adicionalmente, aspectos cómo el desarrollo del lenguaje interno, el cual permite una adecuada capacidad de afrontar situaciones, regular las emociones y desarrollar el proceso cognitivo atencional, sin embargo, existe la necesidad de estudiar si esta asociación existe y

a partir de ello consultar si las dinámicas familiares presentan un impacto en estos procesos cognitivos.

A partir de ello, el estudio está constituido por capítulos, el primero refiere a la exposición de marcos referenciales, entre los cuales se encuentra el marco teórico y este recopila las principales teorías y modelos que han sido ampliamente aceptados en el marco de la psicología y de los cuales parten las variables e instrumentos, estos son: Teoría socio cultural de Vygostky, Teoría de Barkley Russell que explica el desarrollo autorregulatorio, la Teoría de Posner y Petersen que desde su planteamiento, desarrollan un modelo para explicar el proceso atencional en relación con el autorregulatorio y por último la Teoría de Baumrind, la cual explica el proceso de pautas de crianza.

Una vez definidos los aspectos teóricos, se explica en el tercer capítulo, la metodología de la investigación descriptiva-correlacional, para continuar se presentan los análisis del estudio por medio de la técnica Chi-cuadrado. En un cuarto capítulo se realiza el análisis de descripción frente a las variables sociodemográficas de la población y la diferenciación entre grupos con y sin dificultades atencionales. Para luego exponer el análisis asociativo entre pautas de crianza y autorregulación en niños con y sin dificultades atencionales.

Capítulo 1. Descripción general del proyecto

1.1 Problema de investigación

El proceso atencional hace parte del desarrollo cognitivo e involucra según varios autores entre ellos Russell (1999) a las funciones ejecutivas, así mismo, esta función se fundamenta a través del desarrollo interno, el cual indica que la atención se construye a partir de instrucciones verbales brindadas por un adulto; es decir, que involucra a los cuidadores como principales agentes de la adquisición de la atención. De acuerdo a ello, “Posner y Petersen” (1990, cómo se citó en González, et al, 1997) plantean que los mecanismos inmersos en la atención como la área dorso lateral cumplen también la función de regular la propia conducta y de actuar de acuerdo a situaciones.

No obstante, aunque se conocen de numerosos trabajos entorno a la atención, autorregulación y pautas de crianza en niños, existen pocos estudios que asocian o investigan la relación de estas en niños y niñas con y sin dificultades atencionales. Por ello, es sumamente indispensable no solo comprender este proceso en el individuo que debe cumplir con unas normas en relación a pautas de crianza, también es necesario entenderlo como una persona que se involucra y crece en un contexto social y que por lo tanto sus capacidades se desarrollan a merced del contexto y de sí mismo, como lo señala la teoría de Vygotsky (1934, como se citó en Polanco, et al, 2016) , el desarrollo de los procesos psicológicos del ser humano surgen desde del medio social y se internalizan como una función individual que estaría representada por la capacidad de inhibir respuestas; siendo esta, una de las razones por las cuales se lleva a cabo este estudio.

Otra de las razones, es debido a que la familia representa un papel primordial en el desarrollo cognitivo. De acuerdo a ello, Papalia y Martorrel (2017), propone que la atención durante la niñez media esta mediada por las dinámicas familiares, puesto que, es este ambiente que permite desarrollar estas funciones. Sumando a ello, Gross (1998) comenta que en el proceso atencional están inmersos varios aspectos, y entre ellos, está la capacidad que tiene la persona para responder y afrontar de manera adecuada la situación; por ejemplo, comenta que la persona al encontrarse en una situación emocional genera procesos cognitivos para atender, modular y dar respuesta de manera efectiva. De acuerdo a ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿Existe asociación entre las pautas de crianza y la autorregulación en niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar las pautas de crianza aplicadas por padres y la autorregulación en niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales

1.2.1.1 Objetivos específicos

1. Evaluar pautas de crianza y autorregulación por medio de la aplicación de la Escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación y el Cuestionario Perfil de Estilos Educativos.
2. Generar un análisis a partir de los datos obtenidos de las Escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación y el Cuestionario Perfil de Estilos Educativos.

3. Describir las características de las variables establecidas a partir de la asociación entre las mismas.

1.3 Justificación

La presente investigación, promueve la necesidad de comprender el componente atencional desde aspectos autorregulatorios y contextuales, entre los que se encuentra las pautas de crianza. Esta última, se plantea como parte primordial de la adquisición de conductas y cogniciones desde edades tempranas; es decir, el comprender como funcionan las pautas dentro del componente cognitivo, ayuda a generar estrategias dentro de los ámbitos familiares y sociales que permiten favorecer los procesos cognitivos como lo es la atención, adicionalmente, comprender el proceso autorregulativo y su asociación con la atención, favorecería la adquisición de herramientas en familias y escuelas que promuevan la capacidad autorregulatoria dentro del proceso conductual, cognitivo y emocional.

De acuerdo a ello, Russell (1999) comprende este componente como una explicación a muchas de las problemáticas a nivel de la salud mental, por lo tanto, estudiar sobre su valor también implica comprender las variables inmersas en ella, en este caso cómo lo sugieren varios estudios; componentes inmersos en el contexto externo cómo las pautas, la educación, las edades permiten comprender el contexto interno cómo el lenguaje, la atención y la autorregulación (Jorge y González, 2017)

Adicionalmente, es importante destacar que el estudio presenta un impacto en el campo de la psicología de la Iberoamericana, en cuanto a la comprensión sobre un proceso cognitivo (dificultades atencionales) en su aspecto tanto neuropsicológico como social, de esta manera se permite entender su desarrollo funcional desde bases biológicas como desde su modelado social y familiar; desarrollando en estudios futuros el refuerzo a intervenciones en el ámbito familiar, neuropsicológico y social.

Además, estudiar de la temática, permite abordar un panorama frente a la calidad de vida para los niños y sus padres en el ámbito de la psicología, puesto que cuando estos problemas presentan un deterioro importante en las relaciones familiares, se establecen opciones cómo el tratamiento psicofarmacológico, sin embargo, aunque sea indispensable, es importante observar, prevenir e intervenir problemas desde un ámbito social y la manera para hacerlo es primero; impactar en la comprensión, segundo; plantear la relación bidireccional entre los aspectos sociales, biológicos y neuropsicológicos, de esta manera se prosigue al tercero; establecer intervenciones que aporten al desarrollo de la autorregulación, pautas de crianza, desde una dimensión individual y familiar. Por ello, actualmente, existen estudios que refieren a la importancia de comprender las relaciones que existen entre regulación emocional, pautas de crianza y dificultades atencionales.

Capítulo 2. Marco referencial

2.1 Marco Investigativo

En el presente estudio, se abordan temáticas como la autorregulación, pautas de crianza y atención, por consiguiente, se abordan investigaciones y estudios asociados al proceso atencional en la infancia y su asociación con estas dos temáticas.

Un estudio realizado en Argentina por González et al. (2014) con niños de 8 a 12 años diagnosticados con TDAH, se halla que el estilo autoritario y permisivo son variables que influyen en la autorregulación y a su vez en problemas durante la infancia. Por otro lado, Muñoz et al. (2017), encontraron en un estudio con 126 madres que las variables como el TDAH en sus hijos están asociados con un mayor estrés y un menor apoyo percibido, lo que influye en el funcionamiento familiar.

Durán y Gásperi (2018), realizaron un estudio en Venezuela con 25 padres de niños con TDAH, el cual tuvo como objetivo determinar la autorregulación del niño con TDAH. Los hallazgos refieren que la educación en casa influye en la autorregulación y se manifiesta la necesidad de comprender la autorregulación desde el contexto, ya que este se ha asociado como uno de los síntomas claves que se encuentra latente en el TDAH; presentando impacto emocional, cognitivo y comportamental en el niño.

Ramírez (s,f), señala la importancia de las pautas de crianza, para ello evaluaron a 200 niños entre 5 a 18 años y encontraron que las pautas autoritarias pueden causar problemas comportamentales; como mayores probabilidades de

conductas externas e internas. De acuerdo a ello, Raya et al. (2008), realiza un estudio sobre el rol del padre en la aplicación de pautas de crianza en 32 niños con hiperactividad, a partir de ello se señala que las madres de niños con TDAH buscan más alternativas para ofrecer una mejor educación parental a sus hijos; representando una mayor búsqueda de apoyo, mientras que los padres utilizan mayor disciplina, diferenciando estos roles en la aplicación de pautas de crianza.

Lo anterior indica que hay estudios que señalan a la regulación infantil cómo un aspecto que se relaciona con las pautas de crianza, entorno y normas. En cuanto a ello, un estudio hecho en la universidad Nacional de Colombia por Polanco et al. (2016), investiga la asociación entre aspectos sociodemográficos y neuropsicológicos en niños con TDAH, el estudio evidencia que las variables como: la crianza, que funciona como un regulador externo, los factores emocionales y cognitivos (lenguaje interno) y las funciones ejecutivas que funcionan como reguladores internos son factores que influyen en el comportamiento infantil y refleja que las variables sociodemográficas impactan significativamente en el desarrollo del TDAH y en las dificultades atencionales, por lo tanto resalta la necesidad de comprender la importancia de las pautas de crianza en función de las demandas externas e internas

Zambrano y Clavijo (2019), plantean una investigación correlacional entre las variables sociodemográficas y las pautas de crianza. La investigación tuvo como objetivo determinar si existe o no una correlación entre estas variables y para ello, se aplica el (APQ) Cuestionario sobre Prácticas Parentales en 30 madres de niños diagnosticados con TDAH. Los resultados contemplaron variables como: el tipo de

familia, las edad de las madres, el orden de nacimiento y el nivel de escolaridad de las madres, a partir de ello, la investigación halló que las madres que implementan un nivel de crianza positiva son aquellas que conocen sobre estrategias y aplican una adecuada comunicación, así mismo hallaron que aunque la cultura influye en la aplicación de pautas, no existe una correlación entre las variables sociodemográficas como el nivel de escolaridad y el tipo de familia. En cambio, Romero (2015) realiza una investigación con 148 padres y 148 niños de 8 a 13 años en el cual indaga la asociación entre pautas de crianza, ansiedad y regulación emocional, encontrando que la comunicación adecuada y el afecto predicen la regulación emocional y que los aspectos como la edad y el nivel de educación de los padres intervienen en las oportunidades que tiene el niño para adquirir una regulación emocional.

Baker y Brooks (2019) estudiaron a 640 niños afroamericanos de Estados Unidos, con el fin de identificar si existe una correlación entre el nivel socioeconómico en que están inmersos, la crianza, el nivel escolar de los padres y las funciones ejecutivas (internalización como la regulación y externalización, relacionada con problemas del comportamiento). A partir de ello, aplicaron pruebas como la CRPR para la crianza, BPI para los problemas comportamentales, FACES para el nivel socioeconómico y CLASS para analizar las interacciones en clase entre maestro y alumno y el desarrollo de habilidades. En consecuencia, concluyeron que las variables que presentaban una correlación positiva fueron el nivel socioeconómico y el papel de la crianza temprana; además, hallaron que la regulación tiene una fuerte correlación positiva con la atención y una correlación

negativa con el nivel socioeconómico, a partir de ello, concluyeron que la disciplina severa tiene una fuerte correlación con el nivel socioeconómico y a su vez influye en el desarrollo internalizante y externalizante del comportamiento. Como conclusión, refiere la importancia de estimar el nivel socioeconómico y su relación con crianza, con el fin de estudiar esta relación con mayor profundidad y crear estrategias y alternativas que permitan el fortalecimiento de la crianza aplicada por padres y a su vez del desarrollo de las funciones ejecutivas

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Atención

La atención es un proceso cognitivo que permite percibir, dirigir, explorar, concentrarse y actuar ante estímulos ambientales (Posner y Peterson, s,f, cómo se citó en Atenas et al, 2016). De igual manera, Cristóforo (2017) refiere al a atención como un proceso cognitivo que requiere de la percepción del sujeto; además, comenta que el sujeto al recibir una serie de señales sensoriales desde el estímulo elegido, el sistema nervioso se dispara de tal manera que la corteza anterior cerebral actúa como un regulatorio que coordina y organiza toda la actividad sensorial, dándole tiempo al lóbulo frontal para que produzca una respuesta. Algo similar indican Papalia y Martorell (2017) al comentar que el desarrollo de la atención durante la niñez media, es una habilidad que requiere del control inhibitorio.

Para continuar, se plantea que la atención es un proceso que se manifiesta por etapas; la primera se conforma por la selección a un estímulo que se desarrolla en la infancia, luego la focalización inhibiendo otros estímulos que para el sujeto son irrelevantes y por último el sostenimiento de la atención al estímulo (Ravera y Mila,

2003, cómo se citó en Cristóforo, 2017). Es decir, que la atención es considerada como un proceso que requiere de funciones ejecutivas; entre las cuales se encuentra el área dorso lateral, encargada del control e inhibición.

Existen varios tipos de atención:

2.2.1.1 Atención selectiva: El tipo de atención que se enfoca en un estímulo ante la presencia de otros distractores, permitiendo procesar y elegir entre varias opciones la información relevante; requiere de un buen control inhibitorio (Villarraig y Muiños, 2018)

2.2.1.2 Atención dividida: Es aquella que implica la realización de dos o más tareas al mismo tiempo, dando respuestas a los diversos estímulos del ambiente. (Villarraig y Muiños, 2018)

2.2.1.3 Atención sostenida: Es la capacidad para mantener la atención en largos periodos de tiempo ante una actividad que requiere un esfuerzo mental. (Londoño, 2009)

2.2.2 Autorregulación

En cuanto a la autorregulación, Mendoza (2010) la define como la capacidad del individuo para inhibir respuestas, esto se denota dentro de componentes neuropsicológicos, los cuales posibilitan este proceso. Uno de los componentes inmersos es el eje hipotálamo-pituitaria-adrenocortical que se encarga del procesamiento de la inhibición; el segundo está relacionado con procesos cognitivos como la atención y la codificación de ciertos estímulos; y el tercer componente se encarga del mantenimiento del control en el contexto sociocultural. De acuerdo a lo dicho anteriormente, la autorregulación es la capacidad que tiene una persona para

regular de manera asertiva las emociones o conductas. Así mismo, Pascual y Conejero (2019), refieren que el concepto de autorregulación significa saber controlar de manera asertiva las emociones, situaciones y las consecuencias que se generan. Según Zeman y colaboradores (2001, cómo se citó en Romero, 2015) el proceso de regulación emocional en la infancia consta de una serie de estrategias conductuales, estas son inhibición, afrontamiento y desregulación.

La inhibición emocional, hace referencia a la represión de una emoción o a la disminución de la emoción frente a una vivencia (Fernández et al, 2000). De igual manera, esta se refiere al control excesivo sobre las emociones lo que evidencia la dificultad para expresarlas (Romero, 2015). Adicionalmente, se conceptualiza como una conducta que suprime una emoción y esta es incompatible con la función de la emoción dada (Pascual y Conejero, 2019). Por lo tanto, se destaca como una resistencia a la emoción y esto implica un esfuerzo atencional mayor (Bates et al, 1998).

En segundo lugar, se encuentra el afrontamiento, la cual es la capacidad para manejar y regular las emociones de manera asertiva; es decir, responder frente a la situación y resolverla. Así mismo, implica la capacidad para examinar la situación y responder; tolerando, aceptando y resolviendo la emoción que la persona está experimentando (Campo, 2016). Adicionalmente, Zeman et al. (2001, como se citó en Vargas y Muñoz, 2013) plantea que este proceso implica tener un alto éxito en el manejo, comprensión, modulación y respuesta para cambiar la intensidad y duración de las emociones. Finalmente, según Macklem (2008, citado en Romero, 2015) el afrontamiento se entiende desde diferentes enfoques y estos son tres, el primero de ellos es la búsqueda de ayuda ante una situación emocional, el segundo,

es el objetivo de resolver un problema y por último se encuentra el desahogo emocional.

En tercer lugar, está la estrategia desregulatoria, la cual refiere a la dificultad que las personas tienen para el manejo de las emociones e implica la reacción de una emoción que se presenta de manera impulsiva y que no es acorde a la situación en la que se encuentra (Romero, 2015). Ahora bien, Elices (2016) la define cómo la dificultad para regular la emoción en sus expresiones verbales y no verbales ante la presencia de una situación o estímulo generador de emociones y este proceso desregulatorio, cómo lo comunica Adrian et al, (2011) ocurre desde la vulnerabilidad ante la intensidad de dicha emoción y la historia de aprendizaje frente al manejo emocional.

2.2.3 Pautas de crianza

En relación a las pautas de crianza, estas se definen como conocimientos y creencias que asumen los cuidadores o el cuidador primario del niño, en cuanto al cuidado físico, salud y oportunidades de aprendizaje (Jorge y González, 2017), esta definición refiere a los aspectos que promueven la interacción de padres a hijos. Varios estudios han logrado diferenciar entre pautas y estilos; estos últimos se abordan como comportamientos que se presentan ante las creencias que se tienen sobre la educación de los hijos (Romero, 2015). Por ello, al referir pautas, es necesario abordar los estilos de crianza, debido a que como lo presenta la teoría de Baumrind (1997-1989, como se citó en Sierra y Vega, 2014), entender cómo se desarrollan estos estilos, es comprender como se desarrollan los sistemas familiares y las creencias entorno a ella. A partir de allí, Carranco (2019), define

cuatro tipos, los cuales son: el permisivo, autoritario, democrático y negligente, los cuales presentan una serie de características y estas son:

La pauta autoritaria es aquella que presenta características de control y evaluación, de acuerdo a las actitudes de sus hijos y a las normas rigurosas que se establecen, estos padres tienen conductas de control que aplican al comportamiento del niño, por lo tanto, no permite el desarrollo de la autonomía (Jorge y González, 2017), esta pauta establece una relación de control-dominancia, es decir, implementan medidas que son convenientes para el padre o madre, en donde el valor principal es el control (Villanueva, 2015).

En cuanto al permisivo, se establecen características de una escasa corrección disciplinaria, de esta manera, aunque se permite el desarrollo de la autonomía, con el pasar de los años se establece un patrón en el cual no se desarrolla la búsqueda de los propios méritos; teniendo muy poco control de impulsos y una baja tolerancia a la frustración lo que impide la adquisición de habilidades de autocontrol (Córdoba y Lúque, 2013; Villanueva, 2015).

El asertivo o democrático, utiliza la comunicación y el razonamiento para corregir y verificar la conducta de los niños, esto permite el desarrollo de la autonomía y un mayor autocontrol sin imponer normas, ni castigos, así mismo concede una mayor capacidad emocional y control comportamental en el niño (Capano y Ubach, 2013). En cuanto a esto, los padres de familia en este estilo utilizan la aceptación de normas, el establecimiento de compromiso y una alta

sensibilidad para el desarrollo de habilidades como la autonomía y el autocontrol (Córdoba y Luque, 2013; Villanueva, 2015).

Finalmente, el estilo negligente se caracteriza por la presentación de conductas no afectivas que se manifiesta de manera irregular, según Carranco (2019) este estilo se presenta por medio de conductas de irresponsabilidad y maltrato en contra del individuo. De igual manera, este estilo se caracteriza por conductas de permisividad, indiferencia, que a largo plazo influyen en problemas emocionales, académicos, sociales, conductuales y psicológicos en los niños (Córdoba y Lúque, 2013).

2.3 Marco teórico

Desde el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (2013, citado por Yañez, 2016) el TDAH se define como un trastorno del neurodesarrollo que presenta una serie de características por niveles perjudiciales de falta de atención, desorganización y/o hiperactividad-impulsividad, en el que se distinguen tres predominios; TDAH combinado, predominio déficit de atención (TDA) y predominio Hiperactividad- impulsividad, de acuerdo a ello, según el Ministerio de Salud (2018), en Colombia el TDAH es uno de los trastornos más frecuentes en la población de 7 a 11 años. Por consiguiente, es un trastorno que influye en la vida diaria de las personas que lo presentan, considerándose como un trastorno que impacta en el contexto; esto se manifiesta debido a la presentación de dificultades para realizar actividades importantes en entornos como la escuela, la familia o el trabajo (Bedoya y Alviar, 2013)

Es preciso considerar que se ha establecido el TDAH según la predominancia de síntomas, el déficit de atención con hiperactividad o combinado (TDAH), manifiestan síntomas de impulsividad- hiperactividad y síntomas de inatención; el déficit de atención (TDA) presentan síntomas relacionados con inatención los cuales aparecen en el DSM-5 y son nombrados por Yáñez (2016) estos se caracterizan por dificultades en la atención, omisión de tareas y/o mantener la atención en diversas actividades ya sean académicas o recreativas, poca motivación para empezar tareas que no sean de interés y distraerse fácilmente ante estímulos del ambiente.

Por ende, Arán y Mias (2009) explican que estas características se presentan debido a dificultades en los mecanismos atencionales selectivos y sostenidos. No obstante, estudios indican que los problemas atencionales subyacen a los problemas de inhibición e interpretación emocional que se realiza en el entorno (Weissman, et al, 2012). Adicionalmente, el “modelo de Douglas y Peter” (1979 cómo se citó en Martínez, 2006), explica que la inatención implica dedicar esfuerzo a tareas que para el menor son complejas lo que causa rechazo, desarrollándose, poca capacidad para activar estados de alerta que afecta en la inhibición de respuestas y solución problemas. En cuanto a los mecanismos neuropsicológicos de la atención “Posner y Petersen” (1990, cómo se citó en González et al, 1997) indican que estos son el córtex prefrontal dorsolateral; la cual se encarga de la inhibición y regulación de la conducta, el córtex orbitofrontal lateral; relacionada con procesos de reforzadores y recompensa, el córtex cingulado frontal medial; encargada de la inhibición verbal o anticipo a reforzadores, así mismo, las estructuras como el sistema reticular, el cual tiene como función regular el estado

de alerta y otras estructuras como los ganglios basales. A partir del estudio de estas estructuras, se logra comprender que la atención pende de una serie de mecanismos que regulan otras funciones como el lenguaje, que de acuerdo a Posner y Peterson (cómo se citó en Atenas et al, 2016) son tres: el estado de vigilia, orientación al estímulo y monitorio del estímulo. Al mismo tiempo, Gross (1998) indica que este proceso, explicado desde la atención, consta mecanismos que inciden en el cómo se selecciona, atiende, interpreta y responde a una situación mediada por la emoción.

De acuerdo a ello, Rodríguez (2014) plantea que existen varios tipos de atención, sin embargo, se pueden distinguir dos; atención involuntaria, la cual es la que se desarrolla desde el nacimiento y se manifiesta como una reacción que altera la dirección de la atención ante un estímulo novedoso y la atención voluntaria que se desarrolla desde la interacción con el cuidador o cuidadora y el entorno social, presentando un pico de desarrollo a los 6 años de edad; por esta razón las familias y el contexto son importantes, ya que son quienes suministran los reforzadores que permiten desarrollar la atención ante estímulos novedosos en la infancia, con el objetivo de actuar frente al entorno cuando se comienza a consolidar el proceso (Servera, 2005), por consiguiente la familia es fundamental, en cuanto a la entrega de reforzadores, la formación de creencias, valores, construcción de la personalidad y el fortalecimiento de las habilidades cognitivas que se desarrollan contexto sociocultural (Suárez y Vélez, 2018).

En cuanto a la autorregulación emocional, es un proceso que también se vale de la interacción familiar temprana, debido a que son los cuidadores quienes

reconocen de estrategias, actividades y espacios en los que permiten una adecuada respuesta frente a estímulos tanto positivos como negativos. Adicionalmente, se ha implicado el ambiente familiar a través de las alternativas enriquecedoras que los padres favorecen cómo la oportunidad de expresión emocional y la valoración de estas emociones o conductas para el desarrollo de estrategias regulativas (Díaz y MacClelland, 2017; Rogers, et al., 2016; Paidipati, et al., 2019).

Para continuar, Russell (1999) establece una teoría en la cual asocia los síntomas en el TDAH con la autorregulación, pues de ella se basa la capacidad de inhibir conductas, siendo este, según el autor, uno de los síntomas característicos en el TDAH; este modelo presenta una interrelación entre funciones ejecutivas, autorregulación e inhibición conductual, sin embargo, ¿Cómo se explica el modelo la autorregulación?, pues bien, apelando a la autorregulación emocional, existe un proceso que cómo lo explica Gómez y Calleja (2016) estaría determinado en primer momento por una respuesta automática que luego es modulada y modificada, no obstante, cuando existe una dificultad de inhibición en las respuestas presentadas en el ambiente, se interfiere la capacidad para cambiar patrones que son habituales en la conducta; tal como es el prestar atención o el mantenerse sentado (Servera, 2005).

Dicho esto, se enmarca la existencia de funciones ejecutivas involucradas en este proceso, las cuales según Russell (s.f, cómo se citó en Folgar, 2013) son las relacionadas con memoria de trabajo, internalización del habla, planificación, planeación, inhibición conductual, control afectivo, atención, motivación, autorregulación, procesos de análisis y síntesis; todas ellas involucradas con el

córtex prefrontal, es por ello que, la inhibición conductual cumple un papel importante en aquellas funciones ejecutivas, encontradas en el córtex prefrontal, especialmente en el área orbitofrontal y dorsolateral. Por consiguiente cada uno de estos circuitos tienen una función; el circuito dorsolateral se encarga de la atención sostenida, el orbitofrontal del área comportamental, el cíngulo anterior de la atención selectiva y en general las “funciones ejecutivas calientes”, las cuales son aquellas encargadas de la inhibición y la impulsividad (Jiang et al, 2019), y la amígdala quien se encarga de darle valor emocional a un estímulo, ya sea positivo o negativo (Alpizar, 2019)

De acuerdo a lo planteado, Faraone et al. (2019) explica la existencia de un modelo temporal de síntomas emocionales que evidencia una alteración que se da entre la respuesta emocional a un evento y el comportamiento de dicho evento; denota que un niño con dificultades en la regulación emocional, tiende a responder de forma más rápida y con niveles elevados en expresión conductual frente a un evento. Esto se explica por la dificultad en el individuo de esperar un reforzamiento siendo la expresión conductual y emocional componentes con mayor respuesta, lo que dificulta las áreas sociales, académicas y familiares (Romero, 2015); además, estas emociones se demuestran cuando hay una falta de control y una historia de aprendizaje inadecuada; lo que es llamado desregulación emocional (Hérvás y Moral, 2017).

Por tanto, se explica que las dificultades en la autorregulación afectan el entorno familiar, escolar e influye en la percepción y el reconocimiento emocional; esto último refiere la existencia de mecanismos como el lenguaje interior y la

percepción visual frente a la otorgación del contenido emocional y atencional de un estímulo en el entorno (Hérvás y Moral, 2017), sin embargo, en el TDAH los niños tienden a acercarse a contextos en los cuales pueden obtener una gratificación inmediata otorgándoles un contenido emocional, sin tener la capacidad para reconocer lo positivo o negativo de los contextos, debido a las dificultades en la regulación (Leroy et al, 2020)

A partir de la teoría de funciones ejecutivas de Russell (1999) plantea que la autorregulación es la capacidad para regularse ante las instrucciones internas que son mediadas por influencias externas. Para explicar cómo es el funcionamiento, es necesario conocer la “Teoría del lenguaje interno” propuesta por Bronowski (s,f, citado por Russell, 1999), esta teoría indica que el individuo tiene la capacidad para controlarse a sí mismo, expresando ese control a través de instrucciones prácticas por medio del lenguaje hablado. Sin embargo, en el niño con TDAH esta capacidad es limitada, ya que presenta dificultades para regular su propio lenguaje y requiere de la intervención de una figura de autoridad para controlarse a sí mismo (Burgos et al., 2009).

Al igual que Bronowski, Vygotsky (s,f, cómo se citó Luria, 1995) hace referencia a la función reguladora del lenguaje interno cómo el principio de comunicación social y por ende de la autorregulación; es decir, plantea que el individuo pide ayuda a una figura de autoridad para analizar posibles soluciones a estímulos novedosos y construye su lenguaje interno para responder ante dichos estímulos. De igual manera Vygotsky (1997 cómo se citó en Alonso, 2000) en su teoría plantea que el lenguaje interno es una herramienta que permite la

construcción de significados semánticos, es decir, acerca del mundo y estos se crean con base en significados sintácticos dados por el momento o la situación, generando en el sujeto análisis y reflexión en sus acciones, sin embargo, para ello, requiere de la adquisición básica del proceso atencional.

Por lo tanto, el autor partió desde la interpretación del lenguaje interior y propone que el niño desde su nacimiento es un ente social, que desarrolla procesos cognitivos desde la comunicación con los padres en la infancia, debido a que son ellos los que se dirigen a él con la palabra y le enseña a cumplir indicaciones desde la temprana edad, entendiendo al lenguaje como un regulador de la conducta desarrollado a partir de un origen social (Polanco et al., 2016); esto es importante puesto que se comprende que dentro de un componente regulador externo (contexto social, relacionado con la crianza) se desarrolla el lenguaje interno; así mismo, refiere que el desarrollo del lenguaje parte de unas funciones elementales, entre ellas la atención, memoria, percepción y sensación (McLeod, 2018)

Con respecto a los procesos atencionales en el lenguaje interno Baddeley (1986, cómo se citó en Lavigne y Romero, 2010) indica que estos tienen un papel importante en el desarrollo interno, según el “modelo top-down”, el desarrollo de la atención involucra las instrucciones verbales dadas por los adultos en la niñez; es decir, a medida que el niño desarrolla su atención, favorece el lenguaje y de esta manera comienza a regularse a sí mismo. En cuanto a esto Ramírez et al. (1978) explica que en el desarrollo del lenguaje interno existen tres procesos; primero es la capacidad del niño de cumplir con las instrucciones sencillas realizadas por el adulto para esto requiere de la atención; en un segundo momento propone la función inhibitoria, en la cual el niño le empieza a dar importancia a instrucciones

de carácter negativo “no hagas eso”; tercero la función preparatoria en la cual el niño a partir de lo aprendido anteriormente, adquiere un mayor control, en estos casos en cuando el niño puede guardar una instrucción en su memoria, realizándola tiempo después.

Con respecto a lo anterior, Russell (2011, cómo se citó en Alpízar, 2019; Yañez, 2016) explica que todos estos mecanismos se realizan de la siguiente manera; primero, se crea la atención hacia un estímulo (brindando el valor emocional), luego se reproduce una imagen mental por medio de su descomposición (rasgos, colores, características); para continuar, se reconstruye ese elemento y por último, se dirige el habla hacia sí mismo para comportarse en el medio externo. De igual modo, Sánchez y González (2013) indican que la atención es un proceso en el que está inmerso la focalización y el cambio atencional ante estímulos, lo cual permite al individuo ajustar el comportamiento de acuerdo al control atencional en el ambiente y así mismo llevar cabo rutinas y normas del contexto, adicional a ello, para la activación de la atención, también están involucrados procesos ligados a la motivación y a la emoción (Villarraig y Muñoz, 2018). Ante esto, Luria (1961, citado por Ramírez et al., 1978) explica que el niño requiere en un principio de instrucciones verbales de los adultos para dirigir la atención a un estímulo, pero cuando no se encuentra presente el adulto, el niño actúa acorde al estímulo que más sea relevante y llamativo para él. Sin embargo, en niños con dificultades atencionales no logran atender e inhibir estímulos irrelevantes (Cristóforo, 2017).

En cuanto a lo anterior, el proceso de regulación en la infancia se da primero de forma automática, con la mediación de la figura materna, para después

desarrollarla y adquirir la capacidad de que por sí mismo logre regular sus emociones (Gómez y Calleja, 2016). Por consiguiente, se destaca la autorregulación como un proceso que requiere de un control externo, el cual estaría representado por un cuidador o un profesor, lo que indica que a medida que el niño interioriza lo que debe hacer frente a una situación, se va desarrollando la capacidad de control en comportamientos propios y en las emociones (Guerrero, 2016).

En pocas palabras, es importante un adecuado desarrollo desde el vínculo madre/padre e hijo, ya que esto fomenta el desarrollo de habilidades, en este caso de autorregulación en procesos atencionales que pueden potenciarse en los niños, por lo cual, las pautas de crianza se consideran un modulador de la conducta del niño. Según el Ministerio de Salud (2018), las pautas de crianza y el vínculo que se desarrolla entre madre e hijo permiten no solo el crecimiento de individuos, también el desarrollo social y emocional.

Por lo que se refiere a pautas de crianza, uno de los autores más relevantes en el aspecto es Baumrind (1997-1989, como se citó en Sierra y Vega, 2014), quien plantea que las conductas o comportamientos se desarrollan a partir de los sistemas familiares o interindividuales; es decir, que las pautas de crianza forman el comportamiento y favorecen la adquisición de conductas que se reflejarán en las edades adultas. Sumando a ello, se plantea que estos estilos y pautas promueven la madurez, la competencia y la autoestima (Sánchez, 2015)

En cuanto a ello, Vergara (2017) define la crianza a partir de tres procesos, los cuales son: Pautas de crianza, prácticas de crianza y estilos de crianza; destaca que las pautas refieren a normas, ideales sobre las acciones que se deberían llevar

a cabo para educar a los niños y niñas. Con todo y lo anterior, Lowry et al. (2016) manifiesta que los comportamientos de los niños, están asociados a la forma en que los padres perciben la interacción padre-hijo y a los estados emocionales tanto del padre/ madre como del hijo.

Por otra parte, Oliva et al. (2007), establece que los estilos educativos o pautas de crianza, presentan diferencias en cuanto a su función; es decir que existen dos tipos de enfoques frente al estudio de las pautas; entre ellos está el enfoque tipológico, el cual refiere al estudio de las pautas con la variable nivel educativo de los padres, mientras que el enfoque dinámico refiere al estudio de las pautas con las características y/o habilidades de los niños.

En cuanto al enfoque tipológico, estudios como el realizado por Kaisa y Nurmi (2005) encontraron que las tres pautas de crianza; el permisivo, autoritario y democrático, aplicados por los padres durante el desarrollo del niño, cumplen un papel importante en el desarrollo externalizante e internalizante en el comportamiento, ya que cada uno de estos requiere un grado de control distinto en la conducta del niño.

En particular, las pautas de crianza se desarrollan bidireccionalmente, esto involucra la participación de padres e hijos e indica que los niños con TDAH al exhibir un patrón de síntomas, los padres comienzan a asumir la aplicación de pautas de crianza que resultan inadecuadas si no conocen de estrategias, aumentando su nivel de estrés y disminuyendo su capacidad de afrontamiento, lo que a su vez dificulta la interacción con el niño y por lo tanto de la autorregulación

(Heath et al, 2014). De modo que se conoce la implicación de la interacción en la niñez y las influencias económicas, sociales, de aprendizaje y de crianza, debido a que durante el desarrollo del niño o niña se transmiten valores, normas y creencias que facilitan la relaciones, las cuales en la teoría de Vygotsky (s,f, cómo se citó en Luria, 1995) son factores indispensables para la socialización e interacción de madre/padre a niño. Asimismo, Luria (1986, cómo se citó en Cristóforo, 2015) refiere que los padres en la interacción con el niño construyen las funciones del lenguaje y la atención; esta última se desarrolla a partir de la selección y señalización de estímulos por parte de la madre, la cual cumple la función de mediadora frente al aprendizaje de nuevos conceptos, observación de estímulos y respuestas frente al entorno, este proceso implica una respuesta que se va haciendo voluntaria.

Por otra parte, Henao et al. (2007; Oliva et al, 2007) plantean que la crianza se forma a partir de la socialización, comunicación y la combinación de costumbres, valores y estilos de crianza de los padres, además, destacan que esos valores determinan el afecto que se expresa y desarrolla los mecanismos de control que son la base para regular el comportamiento de sus hijos. Según Papalia y Martorrel (2017) el ambiente familiar permite un adecuado desarrollo infantil, así mismo, la configuración, los aspectos sociales e incluso la atmósfera familiar son de relevancia para el desarrollo. Esto implica comprender que las pautas de crianza en el niño radican desde su desarrollo psicosocial.

De esta manera, Morris et al. (s,f, cómo se citó en Shenaar et al, 2017) plantea que el apoyo de los padres en la regulación emocional de sus hijos, es bidireccional, debido a que las conductas de los padres son aprendidas a través de

la observación por los hijos y este proceso involucra a la regulación emocional como un componente que se desarrolla en aspectos que van desde la forma en la que se evalúa una situación (antecedente) y la manera en la que se reacciona a esa situación (consecuente), desempeñando un contexto de aprendizaje para el niño

Como conclusión se comprende que el ambiente psicosocial, cómo el nivel educativo de los padres, edad, género, desempeña un papel modulador fundamental, influyendo en la forma en la que la actividad, la impulsividad y la inatención son comprendidas y manejadas por la familia, la escuela o la sociedad, si bien no son factores causales, pueden considerarse como variables de riesgo si aumentan la probabilidad de aparición de los síntomas, o como variables de protección si disminuyen o amortiguan el impacto de los acontecimientos de riesgo (González et al, 2014; Torvik, et al, 2020), en cuanto a eso, Jorge y González (2017) comentan que el tipo de familia también influyen en la forma en la que se aplican las pautas de crianza, por ejemplo, la familia nuclear tiende a existir la desautorización por parte de alguna autoridad, al igual que en las familias extensas.

De acuerdo a ello, la forma en que los padres aplican estos patrones de disciplina están también determinados para el desarrollo de los hijos y el elevado estrés que experimentan los padres; cuando existe un elevado nivel de estrés lo que limita los recursos y las habilidades inter e intra personales para lidiar con las emociones exacerbadas, lo que dificulta aún más el entorno familiar y laboral (Alpízar, 2019).

Además, factores como edad, gravedad, síntomas del niño influyen en el tipo de pautas que utilizan los padres para el cuidado de sus hijos, incluso variables (como por ejemplo: nivel educativo, estado económico, género y estado civil de los padres), determinan el nivel de afrontamiento utilizado por padres para regularse y regular el comportamiento de sus hijos, indicando que los padres se centran en la evitación de aquellos comportamientos y las madres se centran en la búsqueda de apoyo para afrontar los comportamientos de sus hijos (Craig et al, 2020).

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1. Tipo de estudio: El presente trabajo de investigación “pautas de crianza y regulación emocional en padres de niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales” presenta un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, correspondiendo a un enfoque descriptivo-correlacional, debido a que se seleccionan las características de las pautas de crianza; además, el presente estudio se realizó cuando las variables ya ocurrieron y se observó en un contexto netamente natural (Fernández et al, 2014)

3.2. Diseño metodológico: En cuanto al tipo de investigación y tomando como base los planteamientos descritos por Hernández et al. (2006), esta investigación es de tipo descriptivo-correlacional; con una técnica de enmascaramiento de simple ciego, por cuanto su finalidad es analizar las pautas de crianza y autorregulación en niños y niñas con y sin dificultades atencionales.

3.3. Población: La población se compone de niños entre 8 a 12 años con dificultades atencionales y sin dificultades atencionales; esta diferenciación se realizó a partir de los resultados obtenidos frente a la aplicación de la SNAP-4. La siguiente población estuvo compuesta por un cuidador(a) y cada niño participante en la población.

3.4. Tamaño de la muestra: 53 niños con dificultades atencionales y 53 cuidadores. La técnica de muestreo a utilizar es de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que permite seleccionar la población que desee ser incluida., por ejemplo, la población estudiantil de tercero a sexto grado y se seleccionaron los niños que presenten dificultades atencionales y a los que no (Otzen y Manterola,

2017). El presente estudio, tenía prevista una muestra de 168 participantes según los parámetros establecidos por la muestra finita, en la que se estableció un margen de error del 5,8%, que se estima a partir del valor Z (1,96) y la desviación estándar de la población; proceso que se realizó por Excel, sin embargo, el análisis de criterios de inclusión y exclusión determinaron un total de 106 participantes (53 cuidadores y 53 niños)

3.4.1. Criterios de inclusión:

- La población está compuesta por niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales.
- Padres de familia que firmen el consentimiento informado
- El niño(a) tiene que convivir con la madre o padre.
- Presentación de dificultades atencionales sin cumplimiento total para evidenciar dificultades atencionales.

3.4.2. Criterios de exclusión:

- Población fuera del rango de edad entre 8 a 12 años
- Padres de familia que no firmen el consentimiento informado
- Niño(a) que no conviva con el cuidador(a)
- Presentación de algún tipo de trastorno psicológico o neuropsicológico.

3.4.3. Criterios de eliminación

- Padres que no llenen por completo los test.
- Niños que no llenen por completo el test

3.5. Procedimiento:

1. Se realizó un Contacto inicial con padres e hijos a través de un anuncio creado por la investigadora. En el contacto inicial se solicitó la participación del padre o la madre que convivía con el menor, así mismo, se explicó la necesidad de firmar el consentimiento y asentimiento, en donde se explicitaron criterios y requisitos.
2. Se contactó con una institución de Bogotá para realizar el proceso con otros padres y madres que desearon hacer parte del estudio. Por otro lado, se realizó la propuesta a la institución de manera formal a través de un documento y de la explicación virtual del proceso.
3. Se procedió a firmar la carta de aceptación por parte de la institución.
4. Primer encuentro con padres se realizó virtualmente por medio de la plataforma "Teams", en la cual se dio a conocer el consentimiento y asentimiento e igualmente se procedió a explicar los objetivos y el formulario Google Forms, en el que se encontraban las preguntas. Para proceder, A través de una técnica de enmascaramiento de simple ciego se indicó que que variables se evaluarían, pero no se procedió a describir que tan importantes son estas dentro de un proceso atencional (se realizó con el fin de no sesgar las respuestas de la población)
5. Calificación de las pruebas y análisis de los datos por excel y luego por SPSS-25 por medio de tablas de contingencia y Chi-cuadrado
6. Segundo encuentro con padres para brindar estrategias a padres y a niños
7. Realizar discusión y presentación de la información.

3.6. Técnicas para la recolección de la información

Las variables que se midieron son las pautas de crianza, autorregulación y atención.

Las pautas de crianza serán medidas en un primer momento a través del Cuestionario Perfil de Estilos Educativos (PEE) versión padre, el cual es un instrumento realizado por Magaz y García (1998, validado en Ecuador por Carranco, 2019), el cuestionario evalúa a través de 48 frases las pautas de crianza (sobreprotector, asertivo, negligente y autoritario), con opciones de respuesta de “sí” o “no”. Presentando una confiabilidad en la escala alfa de Cronbach: ($\alpha=0,87$) en perfil asertivo; ($\alpha=0,86$) en perfil en perfil inhibicionista; ($\alpha=0,86$) en perfil punitivo; $\alpha=0,90$) en perfil sobreprotector. Mientras que Barrientos (2017) por medio del análisis por jueces expertos establece la confiabilidad del instrumento. De acuerdo a ello, en el presente estudio se procede a realizar un análisis por Alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento, dado esto, se presenta ($\alpha=0,78$) en el perfil permisivo, ($\alpha=0,72$) en estilo autoritario, ($\alpha=0,78$) en democrático y ($\alpha=0,71$) en estilo negligente.

La autorregulación fue medida en un segundo momento a través de las Escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación, las cuales son escalas validadas en Chile por Mendoza (2010). Su estructura es de escala tipo likert, la cual veces consta de tres respuestas a marcar 1 (casi nunca), 2 (a menudo); cada una de las escalas, presentan 3 sub-escalas (enfrentamiento, inhibición, desregulación). Cada escala consta de 10 a 11 preguntas, para un total de 33 items. La propiedad psicométrica evaluadas por Mendoza (2010) en Chile y

aplicadas por Romero (2015) en Colombia, indican una consistencia interna desde ($\alpha=0.60$ a $\alpha=0.77$); la validez fue establecida para sub-escala, a través de la validez de los constructos divergente y convergente. En cuanto al presente estudio, se determina una fiabilidad por Alfa Cronbach de ($\alpha=0,51$) para la escala tristeza, ($\alpha=0,54$) enojo y ($\alpha=0,68$) para afrontamiento a través del programa SPSS-25, de acuerdo a ello, se determina una fiabilidad menor a lo esperado, sin embargo, varias investigaciones establecen que esto no invalida el uso de la prueba, debido a que hay varios factores que permiten al instrumento ser aplicado, entre ellas está la sencillez en su aplicación, teniendo en cuenta la edad y no fatiga a los participantes. Por otro lado, otros estudios como el de Campo (2016) señala que la fiabilidad en consistencia interna y Test-Retest por cada una de las escalas es de ($\alpha=0,60$ a $\alpha=0,80$), disponiendo de la veracidad del instrumento en una población de Chile compuesta por niños entre los 9 a 11 años.

En cuanto a la variable dificultades atencionales fue medida por medio del SNAP- 4, para padres y una caracterización sociodemográfica; dichas mediciones permitieron determinar las características de la población con y sin dificultades atencionales.

La SNAP-4 para padres, está constituida por un total de 20 preguntas; 10 de las cuales evalúan proceso atencional. En el presente estudio, se establece una confiabilidad en Alfa Cobranch de ($\alpha=0.93$); análisis que se llevó a cabo por medio de SPSS. Esta validez fue similar al estudio realizado por Costa et al. (2019) En un grupo de niños de 4 a 16 años en Brasil, en el que utilizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio para determinar una validez de ($\alpha=0,877$),

adicionalmente en Argentina, Grañana et al. (2012) estableció un análisis por Ji cuadrado y RPC para identificar la validez y significancia del instrumento; hallando una sensibilidad del 54% en atención y especificidad de 78%, lo que determina la validez de la escala. Por último, Hall (2020) por medio del Modelo Exploratorio de Ecuaciones Estructurales (ESEM) estima la validez de escala a partir de sus dimensiones y consistencia interna; estimándola además como una escala de detección y no de diagnóstico.

3.7. Técnicas para el análisis de la información

Con los resultados obtenidos de los dos instrumentos se procedió a la construcción de tablas y gráficas y su respectiva tabulación en Excel. El análisis en un primer momento constituyó evaluar la frecuencias y desviación estándar frente a cada una de las variables, para luego identificar según las características de estas, el tipo de análisis a realizar. De acuerdo a ello, se establece la asociación entre las variables y su descripción por medio de la prueba Chi-cuadrado que es una prueba no paramétrica y se aplica para campos nominales y ordinales, así mismo, se calculan las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas de acuerdo a la categoría seleccionada. La aplicación de este análisis indica asociación si el resultado es ($<0,05$), lo que implica que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa (Mendilvelso y Rodríguez, 2018)

3.6.1 Hipótesis

Ho: Las pautas de crianza y la autorregulación no tienen relación alguna en el grupo sin dificultades atencionales.

Ho: Las pautas de crianza y la autorregulación no tienen relación alguna en el grupo con dificultades atencionales.

Ha: Las pautas de crianza y la autorregulación tienen relación con el grupo con dificultades atencionales.

Ha: Las pautas de crianza y la autorregulación tienen relación con el grupo sin dificultades atencionales.

3.8. Consideraciones Éticas de la Investigación

Las consideraciones éticas de la investigación se dirigen a respetar y responsabilizarse de las prácticas llevadas durante el proceso.

La presente investigación procedió de tal manera que, primero; estableció una serie de objetivos, segundo; el cumplimiento de los objetivos permitió contrastar una hipótesis y tercero; esto se realizó a través de la aplicación de instrumentos, los cuales permitieron sacar conclusiones. Sin embargo, para llevar a cabo esto, es necesario tener en cuenta una serie de reglamentaciones las cuales expiden una gama de criterios a cumplir.

En la presente investigación se planteó una serie de principios establecidos por la “Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación”, con el fin de llevar a cabo una adecuada investigación. En definitiva, se plantean una serie de responsabilidades que en la investigación se pretenden cumplir; entre ellas está el uso de instrumentos que presentan una confiabilidad mayor a (0.5); además, se aplicaron de tal manera que se respeten los derechos de los participantes (niños y padres) y se presentaron los resultados de forma objetiva. Para ello, es importante

que la investigación sea revisada por pares de manera imparcial, asimismo, da a conocer los participantes de la investigación y las funciones desempeñadas, de modo que se conozca el proceso y se revele cualquier conflicto de interés que pueda haber surgido en cada uno de los participantes; además, la presente investigación considera las ventajas e inconvenientes del proceso.

De esta manera, como lo plantea “El Informe Belmont” (1979), cómo se trabajó con seres humanos, es esencial el respeto y tratar a los participantes con su individualidad, respetando diferencias y como seres autónomos capaces de tomar decisiones sobre la participación en el proceso, para ello fue necesario que los participantes niños y padres comprendieran la información, brindándola de forma clara y concisa, utilizando medios que permitan acceder con mayor facilidad a la información; además, los participantes tuvieron la obligación de conocer el proceso, por tanto requirieron conocer beneficios (en este caso están relacionados con la obtención del conocimiento referente a pautas de crianza y autorregulación, siendo esto de beneficio directo tanto para padre como para el niño) y los riesgos de la investigación. En efecto, se logró cumplir el principio ético de beneficencia.

Igualmente la “Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos” declara la importancia de respetar los derechos humanos desde las dimensiones sociales, ambientales y jurídicas, puesto que el Artículo 2, “CAPÍTULO III”, realza la importancia de reconocer la libertad de realizar la investigación desde marcos éticos y Artículo 2 (f) permitir la promoción de investigaciones que posibilite el acceso a los conocimientos. Para ello, la investigación tuvo en cuenta los siguientes principios: Dignidad y autonomía; en tanto que respetó las decisiones y libertad de participación

de la población (Artículo 3-5), la no discriminación (Artículo 11) y aprovechamiento de los beneficios, en tanto que se brindan conocimientos sobre la investigación (Artículo 15, e).

Al nombrar estos apartados, se establecieron entonces las consideraciones éticas como cuestiones a abordar para llevar a cabo una investigación, es por ello que, los principios anteriormente mencionados crearon una relevancia en la investigación, así mismo, cuestiones como la construcción del marco teórico, en tanto a la consideración de faltas como el plagio, el fraude o la falsificación, son aspectos que se consideraron para prevenir mediante la implementación de estos principios. De esta manera se plasmó la importancia de la integridad en cuanto a la investigación. A partir de ello la “Política de Ética de la investigación, Bioética e Integridad científica de Colombia (Resolución 0314 de 2018)” delimita varios aspectos importantes en su documento, los cuales se adaptan a la presente investigación, estos son:

Delimitación de la población: En la investigación se entendió que los beneficiarios que son todas aquellas personas naturales que participan en el estudio y la generación del conocimiento, el cual delimitó la exposición de resultados a instituciones (universidades, colegios, etc.)

Definir el alcance: Entre ellos se encuentra inmerso los estándares en cuanto a las buenas prácticas, encontramos en él; definir el para qué (Identificar), cómo (por medio de pruebas), cuando, quien los hará (investigadores), cómo (se

mostrarán los resultados por análisis de datos); igualmente esto con el fin de prevenir malas prácticas.

Objetivos: Es importante el establecimiento una serie de pasos para alcanzar lo deseado en la investigación.

Metodología: Se construyó a partir de las variables que se identificaron (pautas de crianza, autorregulación)

Por tanto, en la presente investigación se planteó la necesidad del consentimiento informado, siguiendo la “Resolución 008430 de 1993” (artículo 15), en tanto que manifiesta la importancia de explicitar en dicho documento ciertos requisitos; algunos de ellos hacen hincapié en el proceso a seguir, respetando la libertad en cuanto al ingreso y salida del proceso y promoviendo el bienestar del individuo (padres e hijos); además, según la “Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos” (Artículo 6, CAPÍTULO III), el cual contiene información sobre el proceso a seguir, la normatividad, los representantes legales (padres) y el derecho a decidir sobre continuar con el proceso. Así mismo, se tuvo en cuenta la privacidad y confidencialidad en la cual, el Artículo 9, refiere que se habrá de respetar la información que no se hizo explícita en el consentimiento informado.

Así pues, el estudio se considera de riesgo mínimo ya que según la “Resolución 008430 de 1993” (artículo 11), se realizaron pruebas en donde no hay manipulación de variables; por tanto, se obtiene el consentimiento de padres y el asentimiento del niño(a), para su participación en el estudio.

Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia

Este código tiene por finalidad de garantizar el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el contexto familiar y en la comunidad.

La presente investigación se desarrolló con la población de niños y niñas. Por ello es necesario tener en cuenta los siguientes artículos para el manejo adecuado de la población:

Artículo 3º. El cual establece que los (NNA) abarcan una edad de 0 a 12 y de 12 a 18 (en este caso se tendrá en cuenta la población de 0 a 12 años).

Artículo 10º. Establece que todos los (NNA) están sujetos a derechos, los cuales, la familia, comunidad y estado son los responsables de garantizarlos, de esta manera se promueve en la investigación la necesidad de tener en cuenta el desarrollo infantil a partir de las características de su contexto.

Artículo 12º. Se promueve la importancia de comprender las diferencias sociales, psicológicas y biológicas de los (NNA) para su óptimo desarrollo.

Artículo 14º. El cual destaca la implicación de la responsabilidad parental en cuanto al cumplimiento de derechos

Artículo 15º. Los (NNA) deberán cumplir con las obligaciones cívicas y sociales para su óptimo desarrollo en la sociedad

Código deontológico de psicología 1090 del 2006

Código que expide el rol profesional del psicólogo dentro de los diferentes ámbitos de la psicología, plantea la necesidad de respetar la integridad de las

personas y grupos con los cuales trabajan, por lo tanto, es prioridad garantizar la ética investigación a partir de los requerimientos científicos para llevarla a cabo.

Artículo 2º. Establece la obligación del investigador de informar y permitir la participación de las personas; en caso de investigar con participantes humanos, es de relevancia mantener el bienestar de la persona y a partir de su realización permitir el desarrollo de la psicología

Artículo 3º. El diseño y la dirección de la investigación deberán estar destinada al desarrollo del conocimiento y al que hacer profesional.

Artículo 49º. Destaca la responsabilidad en el investigador en la implementación de la metodología, los materiales empleados durante la investigación y su correcta divulgación.

Artículo 50º. Refiere que las investigaciones deberán basarse en principios éticos que proteja el bienestar de los participantes, por ello es indispensable conocer la reglamentación; evitando conflictos éticos y abstenerse a limitar la objetividad durante la investigación.

Resolución 379 del 2014, el cual expide el reglamento de investigaciones

El sistema de investigaciones de la Corporación Universitaria Iberoamericana establece que las investigaciones que se realicen fuera o dentro de la institución; la cual presenta normas que regirán la consecución de actividades desarrolladas durante la investigación.

Por tanto, es de esclarecer que la presente investigación se desarrolló bajo la modalidad “semilleros de investigación”; espacio en el cual se cumplieron los

siguientes criterios:

Artículo 9º. Establece la importancia de una metodología

Artículo 10º. Se realizaron cursos para la adquisición del conocimiento que permitieron fortalecer la investigación.

Artículo 12º. El participar en semilleros de investigación permitió fortalecer la adquisición de habilidades investigativas

Artículo 14º. En cuanto a sus propósitos se establece el promover, desarrollar, fomentar y aportar en la formación profesional y académica para ello es indispensable cumplir con los requisitos mencionados anteriormente y permitir la participación en otros espacios académicos

Artículo 53º. Actualmente, la presente investigación se desarrolla bajo la modalidad “opción de grado”, en la cual, al igual que en semilleros de investigación se determinan criterios que se ha cumplido a cabalidad; entre ellos se encuentra la respectiva aprobación por comité focal

Artículo 48º. La presente investigación tuvo en cuenta aspectos éticos, como la implementación de un consentimiento y asentimiento; los cuales han sido revisados por el comité de ética.

3.9. Cronograma de Actividades

Tabla 1

Cronograma de actividades

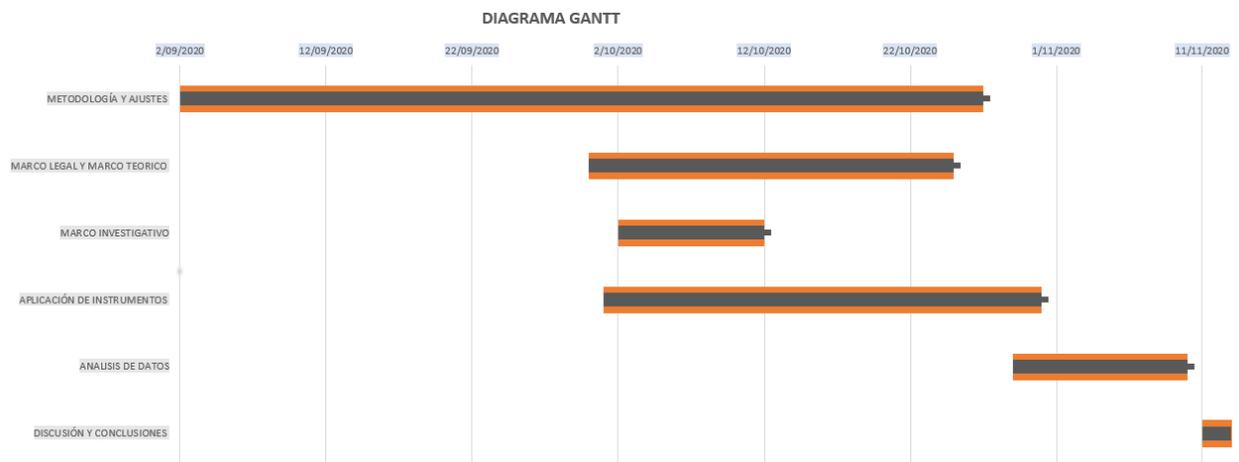
Fase	Actividad	Trabajo de grado I Febrero-Junio					Trabajo de grado II Agosto- Noviembre			
		Feb	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Ago	Sep	Oct	Nov
FASE I	Se inicia la elaboración del título, planteamiento del problema y objetivos	■								
	Elaboración del marco teórico	■								
	Metodología		■	■						
	Socialización				■					
	Ajustes				■					
	Marco normativo y referencial			■						
	Elaboración de ficha como opción de grado				■					
	FFASE II	Ajustes de metodología					■	■		
Consentimiento y asentimiento								■		
Presentación de carta									■	
Aplicación de instrumentos									■	
Comparación de resultados									■	
Discusión y conclusión										■

Fuente: Elaboración propia

3.9.1 Cronograma de Gantt

Figura 1

Cronograma de actividades por medio de Gantt



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4. Análisis de Resultados

Para comenzar, se presenta la caracterización de la muestra, tomando en cuenta variables sociodemográficas tanto de padres como de niños, según edad, género, ocupación, escolaridad y grado a través de datos estadísticos descriptivos.

En la investigación participa un cuidador(a) por cada menor de edad, entre los padres y madres se halla que el 88,8% son madres y el 11,1% son padres. Adicionalmente se encuentra que el 75,47% son padres y madres mayores a 30 años y el 24,53% menores o igual a 30 años y el 97,74% presentan una escolaridad de bachiller y actualmente el 35,85% se encuentran en situación de empleo. El 32,08% en situación de empleo independiente y el 32,08% en situación de desempleo. Adicionalmente, el 49,1% pertenecen a un tipo de familiar nuclear.

Tabla 2

Datos sociodemográficos de la población cuidador(a) del estudio

Variable sociodemográfica	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	6	11,1%
	Femenino	47	88,8%
	Total	53	100%
Edad	Mayores a 30	40	75,47%
	Menores o igual a 30	13	24,53%
	Total	53	100%
Escolaridad	Primaria	4	7,55%
	Bachiller	20	37,74%
	Pregrado	13	24,53%
	Técnico/Tecnólogo	13	24,52%
	Especialización	3	5,66%
Tipo de familia	Nuclear	26	49,1%
	Monoparental	20	37,7%
	Extendida	7	13,2%
	Total	53	100%
Ocupación	Total	53	100%
	Empleado	19	35,85%
	Independiente	19	32,08%
	Desempleado	17	32,08%

Total	53	100%
-------	----	------

En la investigación participa un cuidador(a) por cada menor de edad, entre los padres y madres se halla que el 88,8% son madres y el 11,1% son padres. Adicionalmente se encuentra que el 75,47% son padres y madres mayores de 30 años, el 37,74% representa la mayor de cantidad de padres y madres que tienen una escolaridad de bachiller, de igual manera, actualmente el 35,85% se encuentran en situación de empleo.

Tabla 3

Datos sociodemográficos de los niños y niñas participantes del estudio.

Variable sociodemográfica	Característica	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	29	54,75%
	Femenino	24	45,28%
	Total	53	100%
Edad	8 años	6	11,3%
	9 años	14	26,4%
	10 años	15	28,3%
	11 años	8	15,1%
	12 años	10	18,9%
	Total	53	100%
Grado	Segundo	3	5,7%
	Tercero	14	26,4%
	Cuarto	16	30,2%
	Quinto	8	15,1%
	Sexto	7	13,2%
	Séptimo	5	9,4%
	Total	53	100%

En la tabla 3, están los resultados de la variables sociodemográficas de los participantes menores de edad, se halla que el género que predomina en el estudio es el masculino con el 54,75%. Adicionalmente, se encuentra que el 28,3% son

niños y niñas de la edad de 10 años y la mayor proporción se encuentra en el grado cuarto con el 30,2%.

Tabla 4

Participantes con y sin sintomatología de hiperactividad e inatención.

Snap atención		
	Frecuencia	Porcentaje
Negativo	30	56,6%
Positivo	23	43,4%
Total	53	100%

En la tabla 4, se observa que la cantidad de participantes que presentan dificultades atencionales, representado con (POSITIVO), mientras que los que no presentan dificultades están representados con la categoría (NEGATIVO). De acuerdo al total de participantes, se identifica que los niños y niñas que presentan dificultades atencionales, son 23 con un 43,7%, mientras que los chicos que no presentan dificultades atencionales son 30 con un 56,6%.

Tabla 5

Media y Desviación estándar de Escalas y subescalas del Manejo Emocional de Zedman (CMMS)

Escalas	Subescalas	Media	(DE)
Enojo	Inhibición	7,53	2,391

	Desregulación	4,91	1,779
	Afrontamiento	8,25	2,111
Tristeza	Inhibición	7,53	2,391
	Desregulación	5,92	1,685
	Afrontamiento	10,38	2,141
Preocupación	Inhibición	7,85	1,714
	Desregulación	5,45	1,738
	Afrontamiento	6,53	1,514

Nota: La desviación estándar se identifica con (DE)

En la tabla 5, se aportan los datos descriptivos en desviación estándar y media de las escalas con sus respectivas subescalas.

Tabla 6

Media, Desviación estándar y Frecuencia del Cuestionario Perfil de Estilos

Educativos

Pautas	Frecuencia	%	Media	(DE)
Permisivo	21	39,6%	2,19	0,761
Democrático	45	84,9%	2,85	0,361
Autoritario	24	45,3%	2,25	0,782
Negligente	9	17,0%	1,77	0,724

Nota: La desviación estándar se identifica con (DE)

La tabla 6, representa frecuencia, media y desviación estándar. A partir de ello se identifica que la frecuencia está caracterizada por la cantidad de participantes que apuntaron alto en cada una de las pautas, de acuerdo a ello, se observa que la pauta de crianza con mayor clasificación en alto es el democrático con el 84,9%, mientras que la segunda pauta con más predominancia en la categoría “alto” es el autoritario con el 45,3%, le prosigue permisivo con 34,6% y por último negligente con el 17,0%.

Tabla 7

Análisis por Chi-Cuadrado de pautas de crianza y autorregulación

Escalas	Subescalas	Pautas de crianza			
		Democrático	Permisivo	Autoritario	Negligente
Tristeza	Inhibición	0,664	0,248	0,103	0,331
	Afrontamiento	0,136	0,001	0,90	1,000
	Desregulación	1,000	0,699	0,394	0,321
Enojo	Inhibición	0,684	0,312	0,858	0,936
	Afrontamiento	0,609	1,000	0,59	0,638
	Desregulación	0,631	0,059	0,278	0,766
Preocupación	Inhibición	1,000	0,196	0,243	0,446
	Afrontamiento	0,717	0,828	0,137	0,536

Desregulación	0,220	0,137	0,804	0,789
---------------	-------	-------	-------	-------

Nota: Resultados generales sin especificación grupal

La tabla 7, se realiza un análisis de dos variables por Chi-Cuadrado para identificar si se acepta la hipótesis nula con un resultado ($>0,05$) o se rechaza con un resultado ($<0,05$); esto último indicando la independencia y no asociación entre las variables. De acuerdo a ello, se analiza la autorregulación emocional por medio de las Escalas (Tristeza, enojo y preocupación) y las Subescalas (Inhibición, afrontamiento y desregulación) de Manejo Emocional y las pautas de crianza (democrática, permisiva, autoritaria y negligente) a través del cuestionario de Perfil de Estilos Educativos teniendo en cuenta que son analizadas sin grupo de comparación.

Tabla 8

Análisis por Chi-Cuadrado, Autorregulación y Atención por grupos

Escalas	Subescalas	Atención	
		(CA)	(SA)
Tristeza	Inhibición	0,037	0,027
	Afrontamiento	0,297	0,068
	Desregulación	0,022	0,008
Enojo	Inhibición	0,096	0,007

	Afrontamiento	0,011	0,000
	Desregulación	0,200	0,497
Preocupación	Inhibición	0,004	0,715
	Afrontamiento	0,061	0,000
	Desregulación	0,003	0,497

Nota: Grupo sin dificultades atencionales [SA]; grupo con dificultades atencionales [CA]

Como se observa en la tabla 8, se analiza la asociación entre dos muestras por medio de la prueba Chi-cuadrado. El primer grupo [SA] y el segundo grupo [CA], cada grupo es analizado de manera independiente con cada una de las subescalas y escalas del (CMMS). La aplicación de este análisis indicaría asociación si el resultado es ($<0,05$); en este caso, se halló la existencia asociativa en el grupo [SA] con subescalas de afrontamiento en las tres emociones, sin embargo, como se observa, también se halló asociación con inhibición y desregulación en la emoción de tristeza. Por otro lado, en el grupo [CA], se encontró asociación en las subescalas de inhibición en las tres emociones y desregulación en tristeza y preocupación, así mismo, se halló asociación con afrontamiento en enojo.

Tabla 9*Pautas de crianza y atención*

Pautas de Crianza	Atención	
	(CA)	(SA)
Democrático	0,000	0,000
Permisivo	0,104	0,670
Autoritario	0,738	0,045
Negligente	0,054	0,082

Nota: Grupo sin dificultades atencionales [SA]; grupo con dificultades atencionales [CA]

En la tabla 9, se analiza la asociación entre dos muestras por medio de la prueba Chi-cuadrado. El primer grupo [SA] y el segundo grupo [CA], cada grupo es analizado de manera independiente con cada pauta de crianza. La aplicación de este análisis indicaría asociación si el resultado es ($<0,05$). En este apartado, se encontraron asociaciones entre las pautas democráticas en los dos grupos, adicionalmente, se halló asociación en el grupo [SA] y estilo autoritario y una tendencia asociativa en el grupo [CA] y estilo negligente.

Discusión

En primer lugar, se analiza la asociación entre las pautas de crianza y la autorregulación, debido a que como se ha planteado en la teoría, estos son aspectos que permiten comprender las conductas y cogniciones de los niños y niñas. De acuerdo a lo establecido, el primer análisis se realiza sin grupo de comparación (Tabla 6), con el fin de observar si hay asociación independiente de los aspectos cognitivos como es en este caso el proceso atencional. En cuanto a lo hallado, se observa solo dos asociaciones; el primero es la asociación entre la capacidad de afrontamiento y las pautas de crianza permisivas, de acuerdo a ello Ramírez (2005) en su estudio afirma que las pautas de crianza especialmente las permisivas-democráticas permiten en los padres adquirir conductas de afecto y comunicación hacia sus hijos, lo que permite potenciar el razonamiento y adecuadas habilidades emocionales a los niños y niñas, en concordancia con lo dicho Bates et al. (1998) expresa que el bajo control parental permite una adecuada autorregulación, sin embargo, Henao (2016) difiere en lo encontrado, al hallar en su estudio que aunque padres permisivos se caracterizan por permitir en sus hijos la expresión de sentimientos, tienden a tener poco control en los comportamientos en los hijos, desarrollando en ellos conductas de impulsividad. Esto último, se relaciona con lo encontrado en la segunda asociación entre desregulación y pautas de crianza permisivas. Adicionalmente, Carranco (2019) sugiere que este estilo de crianza a largo plazo dificulta la capacidad para que los niños y niñas tengan control sobre sus impulsos desarrollando conductas desregulatorias. Sin embargo, también desde la investigación se encuentra que los estilos de crianza y especialmente los

caracterizados por el autoritarismo y la negligencia desarrollan en los niños y niñas, dificultades para regular su propio comportamiento, entre ellos están González y Hernández (2009) quienes indican que un ambiente democrático desarrolla mayores estrategias de afrontamiento a diferencia de los ambientes hostiles o coercitivos que desarrollan estrategias de inhibición o evitación emocional.

Continuando con el segundo objetivo, se dispone a realizar este análisis teniendo en cuenta los grupos de comparación; el primero son los niños y niñas con dificultades atencionales (CA) y el segundo son los niños y niñas sin dificultades atencionales (SA). De acuerdo a ello, en la (Tabla 7) se establecen los resultados del grupo (CA), en el cual se observan varias características y asociaciones importantes. De acuerdo a ello, se halla que las sub-escalas con mayor asociación frente a las dificultades atencionales están la inhibición y desregulación en las escalas de tristeza con (0,037) y preocupación con (0,004), mientras que en la escala de afrontamiento se encuentra solo una asociación en su escala de enojo con (0,011).

A partir de lo anterior se permite identificar que efectivamente en este estudio existe una asociación entre la autorregulación y el proceso cognitivo atencional, planteándose la existencia de la asociación entre las dificultades en la autorregulación emocional en aspectos como la inhibición y la desregulación, indicando que efectivamente el presentar dificultades atencionales indica en esta población dificultades para autorregularse conductual y emocionalmente.

En cuanto a lo encontrado Yang et al. (2014) plantea en su estudio que las respuestas emocionales se relacionan con los recursos atencionales; es decir, se

requiere una gran cantidad de recurso atencional para observar e inhibir conductas ante las situaciones y expresiones emocionales. Por otro lado Zhang et al. (2016) plantea que estos dos procesos el inhibitorio y atencional están determinados por un proceso más allá de los recursos atencionales y estas son las emociones, exponen que la atención varía en cuanto a la emoción; de acuerdo a la emoción enojo, las personas tienden a evitar este tipo de emociones, focalizando su atención en emociones positivas como la alegría e inhibiendo emociones como la tristeza y el enojo. Se concluye en los estudios que para evaluar este proceso atencional y su relación con la inhibición es necesario conocer la función de cada una de las emociones primarias.

Para continuar, cómo se observa también se encuentra una asociación significativa con la sub-escala de desregulación, ante ello McQuillan et al. (2018) comenta que el proceso de desregulación también se sustenta a partir del funcionamiento atencional, debido a que como lo expresa la desregulación implica comprender el procesamiento atencional, la emoción y el comportamiento, adicionalmente Hirsch et al. (2018), explica que ese proceso desregulatorio presenta una correlación con síntomas del TDAH; en el cual está inmerso las dificultades atencionales; indicando que este proceso se justifica desde la atención, monitoreo hasta la estrategia implementada.

En cuanto a las pautas de crianza, se observa en este grupo una tendencia de asociación hacia el estilo negligente con (0,054). Con respecto a lo encontrado, Repetti et al. (2002, como se citó en Adrian et al, 2011), exhibe que los ambientes caracterizados por la agresión o la inhibición de necesidades básicas, influyen en la

alteración de factores de orden psicológico como la atención y emoción; en el cual está inmerso el proceso autorregulativo. De acuerdo a ello, Carranco (2019) en sus resultados presenta que los estilos parentales influyen en la adquisición de conductas comportamentales cómo es el caso del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), especialmente un estilo negligente el cual potencia conductas inhibitorias, agresividad y evitación cognitiva. Ramírez (S,f), comenta que efectivamente el afecto negativo (equivalente al estilo autoritario) presenta una asociación con los problemas atencionales, en este caso no se halló una asociación entre prácticas autoritarias y dificultades atencionales.

Para continuar, se añade el análisis de asociación entre autorregulación en (SA), en la (Tabla 7), se observa que existe asociación significativa entre las variables de autorregulación y atención. Ante ello se indica que en las subescalas que presenta asociación con el grupo sin dificultades atencionales, se encuentra la inhibición en su escala enojo con (0,007) e inhibición tristeza con (0,027). Adicionalmente, se encuentran las asociaciones más significativas son las de las subescalas de afrontamiento, en la cual se indica que para enojo y preocupación se halla un (0,000) mientras que existe una tendencia de asociación para afrontamiento tristeza con (0,061). Por otro lado, en las subescalas de desregulación solo se encuentra una tendencia asociativa con la emoción de la tristeza con un (0,08), mientras que con las emociones del enojo y preocupación no se encontró asociación alguna. Lo hallado se fundamenta bajo la teoría de Gross (1998) quien indica que este proceso atencional implica utilizar recursos para regular de manera efectiva las

emociones, es decir que a mayor recurso atencional mayor capacidad para completar el proceso y responder al entorno.

A partir de ello, al evaluar la teoría, se indica que las estrategias de afrontamiento se desarrollan desde y para un entorno social de igual manera lo hace el proceso atencional, sin embargo, hay pocas investigaciones que evalúen la asociación de estas variables de manera directa, puesto que aunque se evalúa el afrontamiento y su desarrollo desde el entorno social y la atención desde el contexto, no se describe explícitamente si el afrontamiento y la atención son factores que se presenten de manera conjunta.

En cuanto a las pautas de crianza, en el (SA) se halla mayor significancia en pautas autoritarias con una asociación de (0,045), sin embargo, se descubre que en los dos grupos predomina el estilo democrático con una asociación de (0,000); es decir, la mayoría de padres aplican este estilo de crianza en sus hijos. En relación al hallazgo de significancia entre pautas de crianza autoritaria y niños sin dificultades atencionales, Toribio (2017) plantea que este tipo de pauta de crianza no necesariamente significa disfunción en comportamientos, según sus resultados destaca que la regulación emocional adecuada como es el afrontamiento están asociadas con las actitudes autoritarias y democráticas implementadas por los padres. Sin embargo, a diferencia de los resultados, Hernández et al. (2008), encuentra que este estilo de crianza se correlaciona positivamente con problemas atencionales.

De acuerdo al análisis, se encuentra que efectivamente, existe una asociación entre la autorregulación emocional y conductual con los procesos

atencionales rechazando la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alternativa. De acuerdo a lo encontrado, González et al. (2001) en su investigación también halla que el desarrollo autorregulatorio cumple un papel importante en la maduración de redes atencionales; es decir, que la capacidad que tiene la persona para cambiar la atención de un momento a otro, permite iniciar una acción para inhibir impulsos. Para continuar, Baker y Brooks (2019) encontraron que la regulación se correlaciona de manera positiva con los procesos atencionales, sin embargo, las limitaciones frente al estudio de los mecanismos atencionales en relación con la autorregulación no permiten comprender con mayor profundidad y de manera más integral la relación y asociación entre estos dos procesos.

Describiendo un tercer objetivo, se plantea que las pautas de crianza al ser un componente que difiere en cada una de las familias, varios autores comentan que la escolaridad, la ocupación e incluso la edad del cuidador influyen de manera decisiva en la aplicación de las pautas (Zambrano y Clavijo, 2019; Baker y Brooks, 2019); Adicionalmente, también sugiere que las características sociodemográficas también impactan en el desarrollo autorregulatorio y atencional del menor (Polanco et al, 2016; Rubiales et al, 2016).

En cuanto a ello, se plantean en los resultados que la mayoría de los participantes menores de edad pertenecen al género masculino, así mismo se encuentra que entre los participantes prevalece el tipo de familia nuclear, la cual Jorge y González (2017) indica que en este tipo de familia se desarrollan diversas normas, o incluso en ocasiones no se presentan reglas claras entre los cuidadores, permitiendo también comprender la manera en la que se desarrollan las pautas de

crianza en la presente investigación, debido a que aunque prevalece la pauta de crianza democrática, se observan otros estilos como el negligente y el autoritario, de esta manera se permite entender la complejidad y diversidad que presenta esta variable dentro del entorno familiar. Por otro lado, también se halla que hubo mayor participantes de las cuidadores que de los cuidadores, esto se explica debido a que las madres se encuentran más inmersas dentro del proceso educativo del menor, y esto es por los roles que se mantienen dentro del entorno social (Henao, 2016; Córdoba y Luque, 2014)

Frente a las condiciones de educación y ocupación, el estudio examina que la escolaridad bachiller es una característica en la población, al igual que la ocupación empleado actualmente. De acuerdo a ello, se sugiere tener presente estos factores para la comprensión de las pautas de crianza y el desarrollo atencional, puesto que según Zambrano y Clavijo (2019) aunque no influye directamente en la presentación de sintomatología, si se encuentra que puede entender la evolución y el pronóstico del trastornos o sintomatologías. En relación a lo dicho Cristóforo et al. (2013), plantea que aspectos sociodemográficos se deben comprender no desde la causalidad, sino desde la concurrencia en cuanto a las condiciones en la que el niño o niña desarrolla su capacidad atencional, adicionalmente Vygostky (s,f cómo se citó en Rodríguez, 2009) manifiesta la comprensión de factores psicológicos como la atención y la autorregulación desde el contexto sociocultural en el que se desarrolle el menor.

Los resultados del estudio, permiten comprender que la variable pautas de crianza se presentan desde la especificidad en cuanto a sus variables

sociodemográficas como la escolaridad, tipo de familia e incluso la edad de las madres, así mismo, hace referencia que aspectos como la predominancia de una pauta de crianza no están presentes en la familias, ya que como se indica Henao (2016) las características comportamentales adquiridas en el transcurso de la vida, las variables biológicas y temperamentales de los padres y madres, generan varias formas de educar a sus hijos y por lo tanto de aplicar las pautas de crianza, lo que complica la interacción entre las situaciones regulatorias de comportamiento y por lo tanto atencionales, por ello, se establece la importancia de abordar la asociación de estos conceptos entendiendo la diversidad que se desprende de cada una de ellas. Además, es importante establecer que según lo planteado por Ramírez (2005) en las pautas de crianza se debe tener en cuenta los cambios modernos presentados; el razonamiento de los padres frente a las pautas de crianza democráticas, la variedad de ideas que se crean frente al tema y el desarrollo ambiental en el que se desarrollan los padres.

Conclusiones

La presente investigación brinda un aporte importante para comprender la asociación entre pautas de crianza y autorregulación, adicionalmente, implica comprender este primer proceso desde el funcionamiento atencional de los participantes. Los resultados obtenidos lograron asociaciones que pueden ser descritas por las características de cada una de las variables evaluadas por los respectivos instrumentos; permitiendo cumplir con cada uno de los objetivos propuestos y respondiendo a la pregunta ¿Existe asociación entre las pautas de crianza y la autorregulación en niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales?, debido a que en los resultados se lograron identificar las asociaciones por variables según los grupos evaluados.

Es de aclarar la importancia de comprender los aspectos regulativos y atencionales, con mayor profundidad estudiando en futuras investigaciones con otras medidas psicométricas y otros aspectos relacionados con las variables sociodemográficas, pautas de crianza desde un enfoque tipológico y funcional, crianza desde la afectividad y comunicación y otras variables importantes a tener en cuenta como el proceso atencional desde sus tipologías, de esta manera permitirá en futuras investigaciones, fortalecer procesos sociales en relación a funcionamientos cognitivos y emocionales. Para continuar, se manifiesta que los resultados hallados en este estudio no pueden ser generalizables para toda una población, debido a que la muestra es muy pequeña para cumplir ese fin, por ello,

se debe tener en cuenta en futuros estudios el abordaje de estas temáticas con una población más amplia y significativa.

Finalmente, la comunidad académica, debe promover la investigación en factores como la familia y los aspectos emocionales, cognitivos, que permitan con el estudio, generar espacios en familia en donde se fortalezcan las habilidades cognitivas como la atención y emocionales como la autorregulación.

Referencias

- Adrian, M., Zeman, J., Erdley, C. et al. (2011). Emotional Dysregulation and Interpersonal Difficulties as Risk Factors for Nonsuicidal Self-Injury in Adolescent Girls. *J Abnorm Child Psychol.* 39, 389–400. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9465-3>
- Alonso, L. (2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. *Educere.* 3 (9), 61-68. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630911.pdf>
- Alpízar., V. (2019). Desregulación emocional en población con TDAH; una aproximación teórica. *Revista Costarricense de Psicología,* 38 (1), 17-36. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.02>
- Arán., V y Mias., C. (2009). Neuropsicología del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: subtipos predominio Déficit de Atención y predominio Hiperactivo-Impulsivo. *Revista Argentina de Neuropsicología.* 13, 14-28. <http://hdl.handle.net/11336/56235>
- Atenas, E., González, A., González, N y Muñoz, J. (2016). Rol de las redes atencionales y memoria episódica en la construcción de aprendizaje: experiencia de un curso de anatomía humana. *Revista Akadémeia.* 15 (2). <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/133>
- Baker, C y Brooks, J. (2019). Early Parenting and the Intergenerational Transmission of Self-Regulation and Behavior Problems in African American Head Start Families. *Child Psychiatry & Human Development.* 220–230. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00921-5>
- Barrientos, E. (2017). Estilos de crianza de madres separadas en la asociación de vivienda 4 de enero la milla del distrito de San Martín de Porres.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior. *Developmental Psychology,* 34, 982–995. doi:10.1037/0012-1649.34.5.98

- Bedoya., L y Alviar., M. (2013). Familias entrampadas en la hiperactividad. *Revista Facultad de Trabajo Social*. 29 (29), 237-259, Medellín- Colombia.
- Burgos, R., Barrios, M., Engo, R., García, A., Gay, E., Guijarro, T., Romero, A., Sanz, Y y Sánchez, V. (2009). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Guía para padres y educadores. Unidad de Salud Mental Infantil y Juvenil Hospital Universitario Reina Sofía. Córdoba Universidad de Córdoba. Editorial Glosa, S.L
- Campo, M. (2016). *Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales*. [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>
- Capano, A., y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, Parentalidad Positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas VII*. 1, 83-95. <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545414007.pdf>
- Carranco., V. (2019). Estilos de crianza y su relación con los factores del TDAH en niños y niñas de la Unidad Educativa Numa Pompilio Llona, en el periodo 2018-2019. [Tesis de la Universidad Central del Ecuador], 1-120. <http://200.12.169.19/bitstream/25000/19388/1/T-UCE-0007-CPS-162.pdf>
- COLCIENCIAS. “RESOLUCIÓN 0314 DEL 2018” (05 de Abril). Política de Ética de la investigación, Bioética e Integridad científica de Colombia. <http://vip.ucaldas.edu.co/vicerrectoria/downloads/Resolucion%200314-2018.pdf>
- COLPSIC. LEY 1090 DE 2006 (septiembre 6). Recuperado de: <https://docs.supersalud.gov.co/PortalWeb/Juridica/Leyes/L1090006.pdf>
- Consejo Superior de la Corporación Universitaria Iberoamericana. RESOLUCIÓN 379 del 2014, (Marzo 6). Reglamento de Investigaciones.
- Contreras, J. A., Hernández, L., & Freyre, À. (2018). Validez de constructo de la versión corta de la Escala de Desregulación Emocional para niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(1), 19-31.

- Córdoba., J y Luqué, E. (2014). Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba]. http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf
- Costa, D. S., Paula, J. J. D., Malloy-Diniz, L. F., Romano-Silva, M. A., & Miranda, D. M. (2019). Avaliação do instrumento SNAP-IV pelos pais no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: acurácia em uma amostra clínica de TDAH, validade e confiabilidade em uma amostra brasileira. *Jornal de Pediatria*, 95(6), 736-743.
- Craig, F., Savino, R., Fanizza, I., Lucarelli, E., Russo., L y Trabacca., A. (2020). A systematic review of coping strategies in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Research in Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103571>
- Cristóforo, A. (2017). Desatender en un mundo híper-tecnológico: Una aproximación a las dificultades atencionales en la infancia. [Tesis trabajo de grado. Universidad de la República, Montevideo].
- Cristóforo, A. (2015). Eficacia de la psicoterapia psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades en la atención. [Tesis de doctorado. Universidad del Salvador, Buenos Aires]. Repositorio institucional Racimo. <https://racimo.usal.edu.ar/5438/>
- Cristóforo, A., Delgado, R., Valazza, V., & Pou, V. (2013). La Función Atencional en niños que concurren a una escuela de contexto socio económico muy desfavorable. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2), 5-30.
- Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación. (2010). <https://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACION%20SINGAPUR.pdf>
- Díaz, G y MacClelland, M. (2017). The influence of parenting on Mexican American children's self-regulation. *PsyCh Journal*. (6), 43–56. DOI: 10.1002/pchj.158
- Durán., T y Gásperi., R. (2018). Autorregulación en niños con trastornos con déficit de atención e hiperactividad un problema en el desarrollo infantil. *Revista Venezolana de Salud Pública*, 6 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570448>

El Congreso de Colombia . LEY 1098 DE 2006 (noviembre 8) por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombiana.pdf

El Informe Belmont. (1979, Abril 18). Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

Elices Armand-Ugon, M. (2016). *Disregulación emocional y mindfulness en el trastorno límite de la personalidad: características y tratamiento*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/385103/meau1de1.pdf>

Faraone, S., Rostain, A., Blader, J., Busch, B., Childress, A., Connor, D y Newcorn, J. (2019). Practitioner Review: Emotional dysregulation in attention-deficit/hyperactivity disorder – implications for clinical recognition and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 133-150. doi:10.1111/jcpp.12899

Fernández, Hernández y Baptista (2014). METODOLOGÍA de la investigación, Sexta edición. Ed: McGRAW-HILL. Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Fernández, I., Zubieta, E., & Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. *Cultura y Alexitimia:¿ cómo expresamos aquello que sentimos*, 73-98.

Folgar, M. (2013). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Servicio de publicacións da universidade de Vigo.

Gómez, O y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 8 (1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>

- González, A., García, B y Junqué , A. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *REV NEUROL*. 25 (148): 1989-1997
- González, C., Carranza, J. A., Fuentes, L. J., Galián, M. D., & Estévez, A. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. Murcia. *Anales de Psicología*, 17(2)
- González, M. L. G., & Hernández, P. M. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de humanidades*, (15), 327-344.
- González, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 141-158. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a08.pdf>
- Grañana, N., Richaudeau, A., Robles, C, O'Flaherty, M., Scotti, M., Sixto, L., Alegri, R., y Fejerman, N. (2011). Evaluación de déficit de atención con hiperactividad: la escala SNAP IV adaptada a la Argentina. *Rev Panam Salud Publica*. 29 (5), pp. 344–9
- Gross, James J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299. doi: 10.1037 / 1089-2680.2.3.271
- Guerrero., R. (2016). TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD. Entre la patología y la anormalidad (padres e hijos). ED, libros cúpula.
- Hall CL, Guo B, Valentine AZ, Novio, M., Daley, D., Sayal, K., y Hollis, C. (2020). La validez del SNAP-IV en niños que presentan síntomas de TDAH. 27 (6): 1258-1271. doi: 10.1177 / 1073191119842255
- Heath, C., Curtis, D y Fan, W. (2014). La asociación entre el estrés parental, la autoeficacia parental y la importancia clínica del síntoma infantil de TDAH. Cambiar después de la terapia conductual. *Child Psychiatry Hum Dev*. 46 (1), 118-12
- Henao, G. C. (2016). Perfil cognitivo parental (esquemas maladaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil.

- Henao, G y Garcia, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. [tesis de grado, Universidad San Buenaventura de Medellín]. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv.* 7(2): 785-802. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130711104715/ArtGloriaCeciliaHenaoLopez.pdf>
- Henao., G, Ramírez., C y Ramírez., L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372960>
- Hernández, M., Gómez, I., Martín, M., & González, C. (2008). Prevención de la violencia infantil-juvenil: estilos educativos de las familias como factores de protección. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 73-84.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. Ed, 6.407-499.
- Hérvás, G y Moral, G. (2017). REGULACIÓN EMOCIONAL APLICADA AL CAMPO CLÍNICO. *Formación Continuada de España*, Universidad Complutense de Madrid: FOCAD para División de Psicoterapia, 1ª ed, 1-40. ISSN 1989-3906
- Hirsch, O., Chavanon, M., Riechmann, E., Christiansen, H. (2018). Emotional dysregulation is a primary symptom in adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). 232, 41-47. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032717323662?via%3Dihub>
- Jiang, X., Zhu, Y y Fang, Y. (2019). Response Inhibition and Emotional Regulation in the Patients with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Comorbidity of Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorders. *Psychiatry Investigation*. 16(11):872-874. DOI: [10.30773/pi.2019.0101](https://doi.org/10.30773/pi.2019.0101)
- Jorge, E y González, M (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 39-66.
- Kaisa, A y Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. 76 (6), 1144-1159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1>

- Lavigne, R y Romero J. (2010). Modelo Teórico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad I: Definición Operativa. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3),1303-1338.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2931/293122000017>
- Leroy, A., Spotorno, S y Faure, S. (2020). Emotional scene processing in children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01480-0>
- Londoño, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*. 5 (8).
- Lowry, L., Schatz, N y Fabiano, G. (2015). Exploring Parent Beliefs and Behavior: The Contribution of ADHD Symptomology Within Mothers and Fathers. *Journal of Attention Disorders*. DOI: 10.1177/1087054714562587.
- Luria. A. (1995). Conciencia y lenguaje. Ed, VISOR DISTRIBUCIONES, S.A
- Martínez., L. (2006). Psicopatología del ADHD. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 6 (2), pp. 379-399.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760210>
- McLeod, S. (2018, Aug 05). Lev Vygotsky. Simply psychology, *Developmental Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- McQuillan, M. E., Kultur, E. C., Bates, J. E., O'Reilly, L. M., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2018). Dysregulation in children: Origins and implications from age 5 to age 28. *Development and psychopathology*, 30(2), 695–713.
<https://doi.org/10.1017/S0954579417001572>
- Mendivelso, F., & Rodríguez, M. (2018). Prueba Chi-Cuadrado de independencia aplicada a tablas 2xN. *Revista Médica Sanitas*, 21(2), 92-95.
- Mendoza, M. (2010). Validación de las escalas de manejo emocional de tristeza, enojo y preocupación en niños de 9 a 11 años. Universidad de Chile [Tesis de pregrado de la Universidad de Chile]. Repositorio académico Universidad de Chile. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-mendoza_m/pdfAmont/cs-mendoza_m.pdf

- Ministerio de salud. (2018). Boletín de Salud Mental No 4. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf>
- Ministerio de Salud. RESOLUCION NUMERO 8430 DE 1993 (Octubre 4). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Muñoz, A., Lagos, R., Sánchez, M y Carmona, J. (2017). Child/Adolescent's ADHD and Parenting Stress: The Mediating Role of Family Impact and Conduct Problems *Frontiers in Psychology* , 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.02252
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1),49-56. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723107.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura. (2005, 19 de octubre). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142825_spa.page=85
- OTZEN, T y MANTEROLA C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), p, 227-232. Tomado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Paidipati, C., Deatrck, J., Eiraldi, R., Ulrich, C y Brawner, B. (2019). Family Management in Childhood Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Qualitative Inquiry. *Journal of Pediatric Nursing*. 52, 82-90. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.09.027>
- Papalia, D y Martorrel, G. (2017). Desarrollo humano. (13a. ed.) McGraw-Hill Interamericana.
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*. 36 (1). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2430/243058940007/html/index.html>
- Polanco, A., Arboleda, H., Ávila, J y Vásquez, R. (2016). TDAH con y sin ansiedad en niños: caracterización clínica, sociodemográfica y neuropsicológica. *Revista*

- Mexicana de Neurociencia*, 17(3), 49-59.
<http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2016/rmn163e.pdf>
- Ramírez, J., Luque, A., Frauenglass, M y Díaz, R. (1978). La regulación verbal: Un tema de debate. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 59-70.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177.
- Ramírez., A. (s,f). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL20_2_7.pdf
- Raya, A., & Herruzo, J. y Pino, M. (2008). El estilo de crianza parental y su relación con la hiperactividad. *Psicothema*, 20 (4), 691-696.
- Rodríguez, I. (2014). Aportes al conocimiento sobre el vínculo madre-hijo en dos casos de niños que presentan dificultades atencionales. [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay)]
- Rogers, M., Castro, V., Halberstadt, A., MacCormack, J y Garrett, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *American Psychological Association*. Vol. 16, No. 2, 280 –291. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000142>
- Romero, N. (2015). Prácticas de crianza, ansiedad y regulación emocional en contexto escolar. [Maestría thesis, Universidad Nacional de Colombia]
- Rubiales, J., Bakker, L., Russo, D., & González, R. (2016). Desempeño en funciones ejecutivas y síntomas comórbidos asociados en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Rev. CES Psicol.*, 9(2),99-113
- Russell, B. (1999). Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Ed Paidós, SAICF
- Sánchez, M. (2015). Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del IED Restrepo Millán Sede B.
- Sánchez, N y González, C. (2013). Ajuste Escolar del Alumnado con TDAH: Factores de Riesgo Cognitivos, Emocionales y Temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527-550.

- Servera, M. (2005). Modelo de autorregulación de Barkley aplicado al trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión. *REV NEUROL*. 40 (6): 358-368.
- Shenaar, V., Wald, N y Yatzkar., U. (2017). Patterns of emotion regulation and emotion-related behaviors among parents of children with and without ADHD. *Psychiatry Research*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.090>
- Sierra, A. V., & Vega, M. G. P. (2014). The role of cognitive schemas and parenting styles in the relationship between parenting practices and child behavior problems/El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relacion entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil/O papel dos esquemas cognitivos e estilos de parentais na relacao entre praticas de criacao e problemas de comportamento infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 389-403.
- Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573534>
- Toribio Guerreros, P. N. (2017). Socialización parental y niveles de regulación emocional en los niños y niñas de la Asociación las Brisas en el Centro Poblado Trapiche 2017.
- Torvik, F., Eilertsen, E., McAdams, T., Gustavson, K., Zachrisson, H., Brandlistuen, R., Gjerde, L., Havdahl, A., Stoltenberg, C., Ask, H y Ystrom, E. (2020). Mechanisms linking parental educational attainment with child ADHD, depression, and academic problems: a study of extended families in The Norwegian Mother, Father and Child Cohort Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi:10.1111/jcpp.13197
- Vargas, R. M., & Muñoz, A. M. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240.

- Vergara., H. (2017). Prácticas de crianza en la primera infancia en los municipios de Riosucio y Manzanares. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. N° 27. p,p. 22-33
- Villanueva, S. (2015). Creencias que tienen los padres de familia de sexto grado de primaria de la Institución Educativa Pamer Las Arenas sobre las prácticas de crianza de sus hijos. [Tesis de pregrado en Educación nivel primaria]. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2679/EDUC_037.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villarroig, L y Muiños, M. (2018). LA ATENCIÓN: PRINCIPALES RASGOS, TIPOS Y ESTUDIO. [Tesis de Maestría]. Universitat Jaume.
- Weissman, A., Chu, B., Reddy, L y Mohlman, J. (2012). Attention Mechanisms in Children with Anxiety Disorders and in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications for Research and Practice, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41:2, 117-126, DOI: 10.1080/15374416.2012.651993
- Yang, S., Luo, W., Zhu, Z., Broster, L., Chen, T., Li, j & , Luo, Y. (2014). Emotional Content Modulates Perceptual and Response Inhibition Processing. *Psychophysiology*. 51(11): 1139–1146. doi: 10.1111/psyp.12255
- Yáñez., G (2016). Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención. Ed, Manual Moderno
- Zambrano, M y Clavijo, R. (2019). PRÁCTICAS PARENTALES HACIA NIÑOS CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD. *Revista Cubana de Educación Superior*, (38)
- Zhang, J., Feng, C. y Mai, X. (2016). Automatic emotion regulation in response inhibition: The temporal dynamics of emotion counter-regulation during a go/no-go task. *Psychophysiology*, 53 (12), 1909–1917. doi: 10.1111 / psyp.12754

Anexos

Anexo 1. Asentimiento informado

Asentimiento

Yo, quien por voluntad propia, he decido participar en el estudio, el cual lo realiza Sonia Chacón. La información solo la conocerán mis padres, las investigadoras y yo, así mismo, mis derechos no serán vulnerados y si así lo deseo, puedo dejar de participar, también puedo pedirle ayuda a mis padres para que ante las respuestas que yo les brinde la anoten en la respectiva pregunta.

1. He comprendido lo que me han dicho sobre el instrumento a aplicar, lo que se procederá a realizar y cual es el fin de lo que se hará.
2. Cuando no entendí algo, pude preguntar, y me han contestado a todas mis preguntas.
3. Sé que puedo decidir no participar, y nada malo ocurrirá por ello. Si tengo alguna duda en cualquier momento de la actividad, puedo preguntar todas las veces que necesite.
4. Sé que puedo elegir participar, pero después puedo cambiar de opinión en cualquier momento, y nadie me retará por ello.
5. Sé que la información que entregue en esta actividad sólo la sabrán las estudiantes de la actividad y la usarán sólo para su proyecto. Si mis respuestas llegasen a ser publicadas, no estarán relacionadas con mi nombre, así que nadie sabrá cuales fueron mis decisiones o respuestas.
6. De tener alguna pregunta sobre la actividad, podré comunicarme con la persona encargada de la investigación, quien podrá responder todas mis preguntas y comentarios. El nombre de esta estudiante en práctica es Sonia Chacón, y su correo electrónico es schaconc@ibero.edu.co
7. Al final de todo, podré pedirle a las psicólogas en formación que me invitaron a participar, información sobre los resultados de su proyecto.

Anexo 2. Consentimiento informado

Sección 2 de 6

Consentimiento informado.

La investigación a la cual se invita a hacer parte, se titula "Pautas de crianza y autorregulación en niños de 8 a 12 años con y sin dificultades atencionales". El objetivo general del estudio es comparar las pautas de crianza aplicadas por padres y la autorregulación en niños de 8 a 12 años; para ello, se aplicarán tres instrumentos, el PEE (Perfil de estilos educativos para padres); el SNAP IV versión padres, el cual evalúa síntomas y conductas asociadas al TDAH y las Escalas de Manejo Emocional, el cual evalúa la regulación emocional en niños; así mismo, se requerirá la participación del padre o madre que conviva con el menor y este de acuerdo voluntariamente con su participación.

El estudio presenta un impacto en el campo de la psicología en cuanto a la comprensión y conocimiento sobre las pautas de crianza en la autorregulación infantil desde su aspecto tanto neuropsicológico como social, así mismo, se reconoce la posibilidad de realizar futuros estudios que beneficien tanto a la comunidad educativa, familiar e investigativa; en cuanto a procesos de prevención, promoción e intervención.

Dado esto, debe aclararse que según la "Resolución 008430 de 1993", los datos no serán anónimos para los participantes de la investigación, pero si serán confidenciales; así mismo, no se evaluarán aspectos negativos o disfuncionales de los participantes. El equipo de investigación se compromete a enviar un informe general de los resultados de la investigación.

Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para que mi hijo y yo seamos partícipes de la investigación o nos retiremos del ejercicio académico, cuando lo estime conveniente y sin necesidad de justificación alguna, que no se vulnerabilizarán los derechos de mi hijo, ni los míos, además, comprendo que no se trata de una intervención con fines de tratamiento psicológico y no se recibirá ninguna contraprestación económica. De igual forma comprendo que la recolección de datos personales y la aplicación de los instrumentos se realizará de manera virtual. De tener alguna pregunta sobre la actividad, podré comunicarme con la persona encargada de la investigación, quien podrá responder a mis preguntas y comentarios. El nombre de esta estudiante en práctica es Sonia Chacón, y su correo electrónico es investigacion.grado2020@gmail.com, a cargo de la asesora Angela Polanco.

Por lo dicho anteriormente, dirijase a los siguientes items.

Anexo 3. Snap-4

Instrucciones: La siguiente escala se evalúa a través de tres aspectos, Nunca (0), Poco (1), Bastante (2) y Mucho (3)

Pregunta	Nunca	Poco	Bastante	Mucho
1	Le cuesta prestar atención a detalles o comete errores por descuido en las tareas escolares o trabajo.			
2	Tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.			
3	Parece no escuchar cuando se le habla directamente.			
4	Le cuesta seguir instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones.			
5	Tiene dificultad en organizar sus tareas y actividades.			
6	Evita, le disgusta o es reacio a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.			
7	Extravía objetos necesarios para realizar sus actividades (p. ej. juguetes, ejercicios escolares, lápices o libros).			
8	Se distrae por estímulos irrelevantes de su tarea.			
9	Es descuidado en sus actividades diarias.			
10	Le cuesta mantenerse alerta, responder a lo que se le pide, o ejecutar consignas.			
11	Mueve las manos y los pies o se retuerce en el asiento.			
12	Abandona su asiento en clase u otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.			
13	Corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado.			

-
- | | |
|----|---|
| 14 | Tiene dificultades para jugar o dedicarse a actividades de ocio tranquilamente. |
|----|---|
-
- | | |
|----|--|
| 15 | Está “en marcha” o actúa como si tuviera un motor encendido. |
|----|--|
-
- | | |
|----|------------------|
| 16 | Habla en exceso. |
|----|------------------|
-
- | | |
|----|--|
| 17 | Precipita respuestas antes de haber sido terminadas las preguntas. |
|----|--|
-
- | | |
|----|--|
| 18 | Tiene dificultades para aguardar su turno. |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 19 | Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. ej. se entromete en conversaciones o juegos). |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 20 | Tiene dificultad para permanecer sentado, quedarse quieto o inhibir impulsos en la clase o en el hogar. |
|----|---|
-

ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS(AS): ENOJO

Instrucciones: La siguiente escala se evalúa a través de tres aspectos, casi nunca, el cual vale (1), algunas veces (2), casi siempre (3)

Anexo 4. Escala de Manejo Emocional Enojo

Pregunta	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
1. Cuando me enojo, controlo mi malgenio.			
2. Contengo mi enojo.			
3. Permanezco tranquilo y mantengo la calma cuando me siento de malgenio.			
4. Hago cosas como tirar la puerta cuando estoy de malgenio.			
5. Escondo mi malgenio.			
6. Ataco cualquier cosa que me hace enojar.			
7. Me coloco de malgenio, pero no lo demuestro.			
8. Puedo evitar que mi genio me domine.			
9. Digo cosas desagradables a los demás cuando estoy de malgenio.			
10. Trato de afrontar con tranquilidad lo que me está haciendo sentir mal.			
11. Siento miedo de mostrar mi malgenio.			

ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS(AS): TRISTEZA

Instrucciones: La siguiente escala se evalúa a través de tres aspectos, casi nunca, el cual vale (1), algunas veces (2), casi siempre (3)

Anexo 5. Escala de Manejo Emocional Tristeza

Pregunta	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
1. Cuando me siento triste, puedo controlar mi llanto y continuar con mis actividades.			
2. Mantengo mis sentimientos tristes.			
3. Permanezco en calma y no dejo que mi tristeza me afecte.			
4. Me quejo cuando me siento triste.			
5. Escondo mi tristeza			
6. Cuando estoy triste hago algo totalmente diferente hasta calmarme.			
7. Me pongo triste pero no lo demuestro.			
8. Puedo evitar perder el control de mis sentimientos de tristeza.			
9. Cuando estoy triste lloro y continuo adelante.			
10. Intento calmadamente manejar lo que me hace sentir triste			
11. Hago cosas como andar desanimado cuando estoy triste.			
12. Siento miedo de mostrar mi tristeza			

ESCALA DE MANEJO EMOCIONAL PARA NIÑOS(AS): PREOCUPACIÓN

Instrucciones: La siguiente escala se evalúa a través de tres aspectos, casi nunca, el cual vale (1), algunas veces (2), casi siempre (3)

Anexo 6. Escala de Manejo Emocional Preocupación

Pregunta	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
1. Trato de no perder el control de mis sentimientos de preocupación.			
2. Muestro mis sentimientos de preocupación.			
3. Me mantengo en calma y no dejo que mis preocupaciones me afecten			
4. Hablo con alguien hasta sentirme mejor cuando estoy preocupado.			
5. Hago cosas como llorar y continuo adelante cuando estoy preocupado			
6. Escondo mis sentimientos de preocupación			
7. Me sigo quejando cuando estoy preocupado.			
8. Me pongo preocupado por dentro pero no lo demuestro.			
9. No puedo evitar sentirme preocupado.			
10. Trato de resolver el problema con calma cuando me siento preocupado			

PERFIL DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

Instrucciones: El siguiente cuestionario se evalúa de manera dicotómica.

Anexo 7. Perfil de Estilos Educativos (Versión Padres)

Pregunta	SI	NO
1	Los padres tenemos la obligación de educar a nuestros hijos evitándoles cualquier tipo de malestar o incomodidad.	
2	Para que mis hijos progresen en la vida tengo que enseñarles y luego permitirles que practiquen lo que les he enseñado.	
3	La clave para educar bien a los hijos, consiste, esencialmente, en castigarlos cada vez que se porten mal.	
4	Me molesta que alguno de mis hijos me pida ayuda para hacer algo; creo que debería intentar hacerlo solo/a.	
5	Me pongo nervioso/a, cuando veo que alguno de mis hijos quiere hacer algo sin mi ayuda o supervisión.	
6	Los hijos saben cuidarse solos; los padres no tenemos por qué estar constantemente preocupándonos por ellos.	
7	Frecuentemente estoy preocupado/a por la posibilidad de que mis hijos sufran algún daño.	
8	Me agrada que mis hijos tengan iniciativa para hacer cosas, aunque cometan errores.	
9	Los padres debemos exigir a nuestros hijos que, en cualquier ocasión, hagan las cosas lo mejor posible.	
10	Me siento mal, cuando alguno de mis hijos rechaza mi ayuda para hacer algo.	
11	Creo que los padres tenemos que dejar a los hijos "a su aire", para que aprendan por su cuenta.	

12	Me angustio, cuando pienso que, tal vez, no esté educando bien a mis hijos.
13	Me agrada enseñar a mis hijos cosas nuevas.
14	Para que los niños maduren y se hagan responsables se les debe castigar por su mala conducta.
15	La educación de los hijos puede llevarse a cabo perfectamente sin recompensas ni castigos.
16	Cuando alguno de mis hijos está enfermo, me asusto mucho.
17	En mi opinión, es normal que mis hijos comentan errores mientras están aprendiendo.
18	Noto tensión o nerviosismo cuando alguno de mis hijos está fuera de casa.
19	Pienso que los hijos no se merecen premios o elogios por comportarse como deben.
20	Me preocupo mucho, cuando pienso que algún día mis hijos tendrán que cuidar de sí mismos.
21	Cuando alguno de mis hijos se pone enfermo, lo primero que pienso es que es algo propio de su edad o de la época y que se le pasará pronto.
22	Los padres tenemos la obligación de enseñar poco a poco a nuestros hijos a tomar sus propias decisiones.
23	Lo mejor es que los hijos aprendan por los daños que sufren en su vida.
24	Los padres somos responsables de todo lo malo que les pueda ocurrir a nuestros hijos.
25	Cuando mis hijos aprendan algo nuevo, compruebo que es correcto y adecuado para ellos.
26	Me gustaría ayudar a mis hijos en todo.

27	Creo que la vida es la mejor escuela, sin que sea necesario estar dando constantemente consejos a los hijos.
29	Pienso que los padres debemos supervisar el desarrollo de nuestros hijos, sin angustiarnos.
30	Los padres no podemos evitar todos los daños que les puedan ocurrir a nuestros hijos.
31	Me irrito, cuando veo que alguno de mis hijos no hace las cosas exactamente como yo he dicho que las haga.
32	Cuando alguno de mis hijos está enfermo, acudo al pediatra, tranquilo/a sin preocuparme en exceso.
33	Por lo general, cuando alguno de mis hijos hace algo mal y sufre por ello, procuro consolarlo y ayudarlo a ver en qué se equivocó.
34	Los padres deben dejar que sus hijos se desarrollen, sin limitarlos con normas o prohibiciones.
35	Cuando alguno de mis hijos le pasa algo desagradable por no haberme hecho caso, le recrimino por ello.
36	Para que los hijos progresen, los padres tenemos que ayudarles casi constantemente.
37	Los padres debemos llevar una vida normal, sin preocuparnos demasiado por el desarrollo de los hijos.
38	Los castigos enseñan a los hijos a respetar a los padres.
39	Los padres no tenemos la culpa de las cosas que les puedan ocurrir a nuestros hijos.
40	Los padres tienen la obligación de establecer normas severas de comportamiento para sus hijos.
41	Cuando los hijos se quejan por algo, la mayoría de las veces exageran.

42	Cuando veo que alguno de mis hijos, va a cometer un error, por lo general, le dejo que lo haga para que aprenda.
43	Creo que mis hijos pueden aprender a cuidar de sí mismos por su cuenta.
44	Los padres tenemos que utilizar frecuentemente los castigos para prevenir problemas futuros.
45	Me pongo nervioso/a, cuando oigo a alguien que dice que los padres debemos ayudar a los hijos a resolver sus problemas.
46	Los padres deben enseñar a sus hijos que la vida está llena de dificultades contra las que hay que luchar.
47	Cuando un hijo va a salir solo/a, los padres deben enseñarle todo lo que necesita saber para cuidar de sí.
48	Cuando los hijos están enfermos, hay que atenderles, pero seguir castigándolos, igual que si estuvieran bien.
