



Facultade de Psicoloxía

Trabaja Fin de Máster

**Modalidad 1: revisión sistemática
con propuesta aplicada**

Autor/a del TFM

**Los rasgos secundarios de
dureza emocional en
población infantojuvenil**

M^a del Valle Vázquez Montes

Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

Año 2024-2025

Trabaja Fin de Máster presentado en la Facultad de de Psicoloxía de la Universidade de Santiago de Compostela
para la obtención del Máster Universitario en Psicología General Sanitaria

Índice

Índice	2
Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Método	9
Resultados	15
Discusión	22
Propuesta Aplicada	35
Conclusiones	41
Referencias Bibliográficas	42
Anexo A. Principales características y hallazgos de los estudios incluidos	53
Anexo B. Módulos del programa de intervención y sesiones de trabajo	79
Anexo C. Materiales del programa de intervención	100

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las características de los rasgos de dureza emocional (DE) secundarios en población infantojuvenil, así como sus principales correlatos. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de estudios empíricos, considerando aspectos metodológicos como el tipo de diseño, las características muestrales, los instrumentos de evaluación y las variables asociadas. Los hallazgos principales indican que los rasgos de DE secundarios se asocian con elevados niveles de desregulación emocional, dificultades en el procesamiento afectivo, experiencias tempranas adversas y estilos parentales disfuncionales. Asimismo, se evidencia una notable heterogeneidad conceptual y evaluativa en la literatura, lo que pone de relieve la necesidad de avanzar hacia un marco teórico y metodológico más unificado. A partir de estos resultados, y con el objetivo de contribuir al desarrollo de intervenciones más específicas, se presenta una propuesta adaptada de la terapia PCIT-CU dirigida a niños con rasgos de DE secundarios, estructurada en tres módulos y centrada fundamentalmente en el entrenamiento parental y el desarrollo emocional.

Palabras clave:

Dureza emocional secundaria, población infantojuvenil, desregulación emocional, estilos de crianza, terapia PCIT-CU adaptada.

Abstract

This study aims to analyze the characteristics of secondary Callous-Unemotional (CU) traits in children and adolescents, as well as their main correlates. To this end, a systematic review of empirical studies was conducted, taking into account methodological aspects such as study design, sample characteristics, assessment instruments, and associated variables. The main findings indicate that secondary CU traits are associated with high levels of emotional dysregulation, difficulties in affective processing, early adverse experiences, and dysfunctional parenting styles. Furthermore, the literature reveals considerable conceptual and evaluative heterogeneity, highlighting the need to move toward a more unified theoretical and methodological framework. Based on these results, and with the aim of contributing to the development of more specific interventions, an adapted PCIT-CU therapeutic proposal is presented, targeting children with secondary CU traits and structured into three modules focused primarily on parental training and emotional development.

Keywords:

Secondary callous-unemotional traits, child and youth population, emotional dysregulation, parenting styles, adapted PCIT-CU therapy.

Introducción

Los Rasgos de Dureza Emocional (DE) y la Psicopatía

La psicopatía es un constructo clínico caracterizado por una constelación de rasgos de personalidad que se pueden dividir en tres dimensiones: una dimensión afectiva, conceptualizada como una falta de empatía y remordimiento o culpa, además de emociones superficiales o deficientes; una dimensión conductual, consistente en irresponsabilidad, conductas antisociales e impulsividad; y una dimensión interpersonal, que estaría conformada por narcisismo o grandiosidad, egocentrismo y habilidades manipuladoras (Salekin, 2017).

A pesar de que su formulación fue ideada inicialmente en población adulta, se cree que el origen de las tendencias psicopáticas puede comenzar a identificarse en la infancia (Rutter, 2012). Además, parece que desde la juventud permanecen estables a lo largo del tiempo y predicen una serie de resultados negativos en la adolescencia y la adultez, incluida la violencia, la reincidencia delictiva y los deterioros socioemocionales (Lynam et al., 2007). Sin embargo, extendiendo este concepto de psicopatía de la adultez a la infancia, la gran mayoría de la investigación existente en jóvenes se ha centrado en estudiar concretamente la dimensión afectiva, desarrollando el constructo de dureza emocional (DE) (en inglés Callous-Unemotional Traits, (rasgos CU)), que es considerado como el componente central y que, dentro de la heterogeneidad existente, permite designar a un subgrupo de niños con problemas de conducta de inicio temprano (Frick et al., 2014; Neo y Kimonis, 2021).

Este enfoque fue incorporado en la quinta edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5; Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013) como un especificador del Trastorno de Conducta denominado "con emociones prosociales limitadas". Este especificador se aplica cuando un niño cumple con los criterios para el trastorno y, además, presenta de manera persistente al menos dos de los siguientes síntomas en múltiples contextos o relaciones: (a) ausencia de remordimiento o culpa, (b) insensibilidad o falta de empatía, (c) escasa preocupación por el desempeño y (d) afecto superficial o insuficiente.

Una aportación fundamental de este especificador diagnóstico radica en su utilidad para la planificación del tratamiento. La evidencia científica sugiere que los niños pequeños con rasgos de DE tienen menos probabilidades de experimentar una normalización de sus problemas de conducta tras someterse a intervenciones tradicionales (Perlstein et al., 2023).

Por lo tanto, requieren un tratamiento intensivo y personalizado que se ajuste a sus características emocionales, cognitivas y familiares específicas (Frick, 2012).

Vías Etiológicas de Adquisición de los Rasgos de DE

Históricamente, los rasgos de DE se han considerado un grupo homogéneo y estable, caracterizado por una predisposición biológica (Viding et al., 2005). Sin embargo, cada vez hay más evidencia que apunta a la existencia de diversas vías etiológicas debido a la gran heterogeneidad existente en su curso de desarrollo, clasificadas como variantes de DE primarias y secundarias.

La teoría original de Karpman (1941) sobre los déficits emocionales propios de los individuos con rasgos de psicopatía ha sido adaptada para explicar las variantes de los rasgos de DE en población infantojuvenil. Según esta teoría, los rasgos “psicopáticos primarios” tienen su origen en un déficit biológico en el procesamiento emocional, lo que genera bajos niveles de ansiedad y una sensibilidad reducida hacia las señales de los demás. En contraste, los rasgos “psicopáticos secundarios” se atribuyen a déficits emocionales provocados por factores ambientales adversos. Estos se distinguen típicamente de los rasgos de DE primarios por la presencia de mayores niveles de ansiedad. De este modo, la premisa central es que los niños expuestos a entornos negativos o traumas, especialmente en el contexto de relaciones con sus cuidadores, desarrollan un desapego emocional y adoptan una máscara de insensibilidad como mecanismo de afrontamiento.

Una propuesta que amplía esta visión es el Modelo de experiencias-sobrecarga alostática (ESCAPE-AL) (Kimonis, 2023), según el cual los niños expuestos a experiencias parentales adversas y entornos de crianza negativos pueden generar una sobrecarga alostática, es decir, un estrés acumulativo que afecta los sistemas de regulación emocional, llegando a desencadenar el desapego e insensibilidad como estrategia de adaptación, lo cual se alinea con la descripción de los “psicópatas secundarios” planteada por Karpman.

Por tanto, ambos enfoques convergen al señalar que los rasgos de DE secundarios no tienen un origen biológico directo, sino que son producto de la interacción entre el entorno

adverso y los sistemas de respuesta al estrés, resaltando la necesidad de diseñar intervenciones que consideren tanto los factores emocionales como los ambientales para mitigar los efectos negativos de estas experiencias.

Heterogeneidad en los Perfiles de las Variantes de DE

En este apartado se analizarán las distintas particularidades de los rasgos de DE, centrándose en las características emocionales y conductuales de sus variantes primaria y secundaria. Además, se abordará su comorbilidad con otros problemas internalizantes y externalizantes. A mayores, se tratará de incluir una diferenciación por género en determinadas variables. Finalmente, se destacará la relevancia del tema y se presentarán los objetivos derivados de este análisis.

Variables Emocionales

Las capacidades emocionales, como la conciencia de las emociones, están estrechamente relacionadas con la habilidad para reconocer las emociones en los demás. En este sentido, sería esperable que las personas con rasgos psicopáticos, caracterizados por déficits empáticos, mostraran una menor conciencia emocional hacia los otros (Smith et al., 2022). Sin embargo, la psicopatía no implica necesariamente una ausencia total de conciencia emocional. De hecho, su enfoque selectivo en el interés propio podría favorecer, en ciertos casos, un alto nivel de percepción emocional, siempre que esta capacidad les resulte útil para la manipulación o el logro de sus objetivos (Wielgopolan y Imbir, 2020). Por otro lado, en la variante secundaria de los rasgos psicopáticos, la conciencia emocional parece estar negativamente relacionada con la adversidad temprana, una característica común en individuos con este perfil (Smith et al., 2022). Por tanto, se plantea que dicha adversidad no solo podría dificultar el desarrollo de la conciencia emocional, sino también contribuir a la aparición de rasgos de DE secundarios (Smith et al., 2022).

Otro precursor importante que impacta directamente en la formación de rasgos de DE ya que influye en el desarrollo moral y adaptativo de la persona es el adecuado procesamiento de las emociones (Hinnant et al., 2013). De esta forma, se entiende que la regulación emocional es un proceso aprendido que resulta tanto de las características intrínsecas como de las experiencias socioemocionales externas dentro del contexto de las interacciones

tempranas entre padres e hijos (Cicchetti, 2016). Así pues, una regulación emocional deficiente estaría vinculada a una activación fisiológica elevada, es decir, a una hiperactivación (Shepherd y Wild, 2014).

Este es el caso de los niños que presentan rasgos de DE secundarios, llevando a cabo un esfuerzo activo por suprimir o evitar la hiperactivación provocada por interacciones parentales negativas, lo que dificulta su capacidad para procesar las señales de socialización provenientes de los cuidadores (Kochanska, 1997).

Por lo tanto, se sugiere que la diferencia en el funcionamiento emocional sería una de las principales distinciones entre las variantes primaria y secundaria.

Variables Conductuales

Al comparar entre sí a los individuos con rasgos de DE primarios y secundarios, la evidencia es mixta en cuanto a si estas presentan niveles semejantes o diferentes de conducta antisocial (Estrada et al., 2023). Sin embargo, según la teoría original de Karpman (1942) se apoyaría la idea de que las dos variantes presenten un grado parecido de conductas antisociales al postular que ambas son fenotípicamente indistinguibles.

Por otro lado, en el caso de la manifestación de la agresividad, se cree que los jóvenes con variante primaria tienen un mayor riesgo de presentar agresión proactiva, es decir, calculada; mientras que los de la variante secundaria, presentarían con mayor probabilidad agresión reactiva, es decir cargada emocionalmente. Esto podría deberse a la elevada ansiedad, así como a las respuestas impulsivas y desreguladas que se dan en el transcurso de las interacciones emocionales (Kimonis et al., 2011)

Comorbilidad

Los jóvenes con rasgos de DE elevados, en general, presentan dificultades psicológicas y conductuales más graves que aquellos con bajos niveles (Frick et al., 2014). Concretamente, aquellos con la variante secundaria muestran un deterioro mayor que los de la variante primaria en un gran número de problemas externalizantes e internalizantes, como dificultades en el estado de ánimo. Esto hace que estos jóvenes experimenten más complicaciones sociales y relacionales a lo largo de su vida, dando lugar a contratiempos con familiares, maestros, compañeros, etc. (Craig et al., 2021).

Además, en el caso de la variante secundaria, parece que esta mayor vulnerabilidad hacia los trastornos del estado de ánimo pueda ser debida a la alta afectividad negativa que presentan, llegando a correr peligro de padecer problemas clínicos más allá del comportamiento antisocial, y, por tanto, resultados más negativos (Latzman et al., 2013). Por lo tanto, se ha demostrado que la sintomatología psiquiátrica comórbida sería otro de los dominios en los que se distinguen notablemente ambas variantes (Cecil et al., 2017).

Variantes de Rasgos de DE y Diferencias de Género

Existen limitadas investigaciones que analizan los perfiles primarios y secundarios de rasgos de DE en los distintos géneros. A pesar de que la mayor prevalencia general se da en el caso de los hombres, algunos autores han propuesto que, concretamente, el perfil secundario podría ser más frecuente en niñas que en niños, debido a una mayor presencia de síntomas de desregulación y emocionalidad asociados típicamente a las mujeres (Gill y Stickle, 2016).

Además, otro factor que influye en esta variante secundaria es el estilo de apego, de modo que los patrones inseguros derivados de experiencias adversas en la infancia afectan a su manifestación de manera diferente en ambos géneros, siendo este hecho más característico del género femenino (Craig et al., 2013). De este modo, en el caso de las mujeres, la mala calidad de las relaciones padre-hija o la ausencia parental se relacionan con conductas que suelen darse con una gran probabilidad en individuos con rasgos de DE secundarios, como la mayor susceptibilidad al abuso de sustancias (Boyd et al., 2006).

Sin embargo, hoy en día sigue sin haber un índice claro de que el perfil secundario tenga probabilidades de surgir en un género más que en el otro, por lo tanto, se necesita una mayor investigación al respecto (Gill y Stickle, 2016).

Justificación y Objetivos

La relevancia de llevar a cabo la elaboración de la propuesta de revisión de esta temática reside en la necesidad de desarrollar una intervención temprana específica y eficaz dada la estabilidad temporal de los rasgos de DE a lo largo del desarrollo vital del individuo (Kimonis et al., 2016).

Además, como se ha mencionado anteriormente, existe la necesidad de adaptar el tratamiento actual de los niños con Trastorno de conducta para los que se encuentren dentro del subtipo “con rasgos de DE”, puesto que se trata de un grupo compuesto por características variadas (Frick, 2012). De este modo, los programas que se propongan deberían centrarse tanto en los factores emocionales singulares del niño como en los ambientales específicos de su contexto para lograr un correcto aprendizaje y regulación emocional (Cicchetti, 2016).

Asimismo, sería imprescindible emprender acciones encaminadas al tratamiento concreto de la variante de DE secundaria debido a que, a mayores de presentar características únicas, también muestran una mayor vulnerabilidad hacia otras patologías tanto de tipo externalizante como internalizantes (emocionales) y, por tanto, un mayor número de dificultades en el ámbito social (Craig et al., 2021).

Por último, también cabe destacar que la continuidad de la investigación de esta temática resulta de gran importancia ya que algunos aspectos siguen quedando inconclusos, especialmente en población infantojuvenil, por ejemplo en cuanto a las diferencias de género (Gill y Stickle, 2016). De igual manera, siguen existiendo ciertas contradicciones en las relaciones entre las variables y si estas son más características de un tipo u otro de variantes de rasgos de DE, por lo que sería esencial clarificar y renovar el conocimiento disponible para poder optimizar las intervenciones.

De esta forma, este trabajo tiene por objetivo principal realizar una revisión bibliográfica para sistematizar y actualizar el conocimiento disponible sobre la distinción entre DE primaria y secundaria en el período infanto-juvenil. Concretamente, se proponen como objetivos específicos:

- Verificar la existencia en población infantojuvenil de la distinción entre la variante primaria y secundaria de rasgos de DE procedente de los adultos.
- Identificar las diferencias emocionales y conductuales entre niños y adolescentes con rasgos de DE secundarios y aquellos con rasgos de DE primarios.
- Evaluar la presencia de problemas asociados (comorbilidades) en el caso de niños y adolescentes con rasgos de DE secundarios.
- Examinar los factores de riesgo asociados al desarrollo de la variante secundaria de rasgos de DE en población infantojuvenil.

- Explorar las diferencias de género en la manifestación de las variantes de rasgos de DE en población infantojuvenil.
- Revisar la eficacia de las intervenciones implementadas sobre niños o adolescentes con rasgos de DE secundarios.

Método

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo, en primer lugar, una búsqueda en diferentes bases de datos científicas con el fin de lograr un primer acercamiento al tema de estudio. Esta búsqueda preliminar permitió estimar el número de publicaciones disponibles, evaluar su calidad, seleccionar las bases de datos más importantes, así como identificar las palabras clave relevantes.

Posteriormente, se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos elegidas, PsycInfo y Pudmed, empleando los términos identificados en la fase inicial y definiendo los criterios de selección.

De este modo, en PsycInfo se utilizaron los siguientes descriptores combinados con operadores booleanos: ("secondary" OR "variant*" OR "heterogen*") AND ("callous-unemotional traits" OR "psychopathy") AND ("child*" OR "adolescenc*" OR "youth") y los filtros de fecha, idioma y grupo de edad, acotándose la búsqueda a aquellas publicaciones que fuesen evaluadas por expertos, obteniendo un total de 209 resultados.

Por su parte, en Pubmed, los resultados constaron de 39 artículos, que fueron excluidos por tratarse de duplicados, es decir, resultados ya recogidos en la anterior base de datos. Por tanto, 209 artículos fueron evaluados en base al título y al resumen.

A continuación, se llevó a cabo el cribado de los artículos preseleccionados en función de los criterios de inclusión y exclusión, teniendo en cuenta la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para determinar la elegibilidad de las publicaciones (Page et al., 2021).

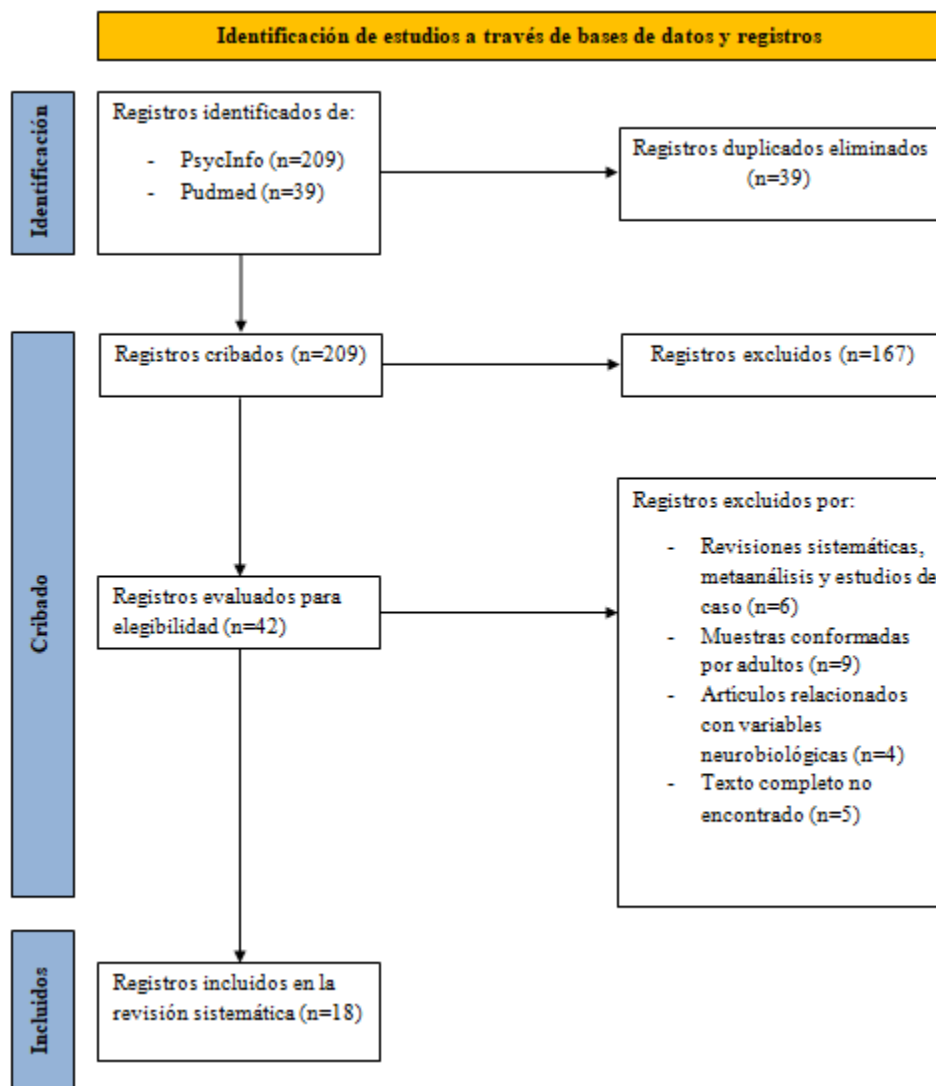
Así, se incluyeron: artículos de investigación empírica longitudinales o transversales cuya temática tratase específicamente al objeto de estudio, investigaciones que fuesen publicadas en los últimos 10 años en idioma inglés o español, y trabajos cuyo tipo de muestra estuviese compuesta por población infantojuvenil. Por otro lado, se ha prescindido de las publicaciones que no se acabasen de ajustar a la temática de interés del trabajo o la abordasen periféricamente, las revisiones sistemáticas, metaanálisis y estudios de caso, investigaciones cuyas muestras estuviesen compuestas exclusivamente por adultos, estudios publicados en un período temporal o en un idioma diferentes a los señalados, aquellos artículos cuyo texto completo no ha sido posible encontrar, los duplicados y los artículos relacionados fundamentalmente con variables neurobiológicas.

De esta forma, tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión anteriormente mencionados, para la última fase se llevó a cabo la lectura del texto completo de los artículos resultantes con el objetivo de escoger los que iban a ser analizados. Así pues, 18 artículos fueron finalmente incluidos.

Por último, el diagrama de flujo PRISMA (ver Figura 1) ilustra todo el proceso, desde la identificación inicial de los estudios potencialmente relevantes hasta su elección final.

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA de la búsqueda sistemática.



Resultados

En este apartado se llevará a cabo la presentación de un análisis descriptivo de los principales hallazgos empíricos encontrados en las investigaciones recopiladas para la revisión bibliográfica.

Esta sección se encuentra organizada en dos partes. En la primera, se realizará un análisis conjunto de las características de las muestras empleadas en los diferentes trabajos, examinando el número de participantes, el género, la edad y el tipo de población. Además, también se incluirá una descripción de los tipos de diseños de los estudios seleccionados, así como los diferentes métodos empleados en la evaluación de los rasgos de DE.

Posteriormente, en la segunda parte, se recogen los grupos de variables estudiados relacionados con los rasgos de DE secundarios y su diferenciación con los primarios (variables clave en la definición de la variante secundaria, variables emocionales, conductuales, comorbilidades, factores de riesgo, diferencias de género e intervención en rasgos CU secundarios) basados en los objetivos o preguntas previamente formuladas.

Además, en el “*anexo A*” se detallan los aspectos más destacados de cada investigación, con el propósito de organizar la información y facilitar su acceso. De este modo, los estudios se presentan en orden cronológico para reflejar la evolución de la literatura en los últimos 10 años.

Características de las Muestras

Respecto al número de participantes, la mayor parte de los estudios cuentan con cifras que oscilan entre 135 y 418 (Bégin et al., 2021; Bégin et al., 2024; Blanchard y Lyons, 2016; Cecil et al., 2017; Craig y Moretti, 2018; Fisher y Brown, 2018; Gill y Stickle, 2016; Kaouar et al., 2023; Metcalf et al., 2020; Payot et al., 2023; Smith et al., 2022). En cambio, otros cuentan con muestras más amplias, teniendo algunos entre 754 y 946 participantes (Craig et al., 2021; Estrada et al., 2023; Todorov et al., 2024). Por último, una tercera franja de involucración sería aquella cuyos estudios cuentan con más de 1000 participantes, más concretamente entre 1167 y 2855 (Fanti y Kimonis, 2017; Huang et al., 2019; Zwaanswijk et al., 2018).

En cuanto al género, la mayoría de los trabajos revisados emplearon muestras compuestas en mayor medida por hombres que por mujeres (Bégin et al., 2024;

Craig et al., 2021; Estrada et al., 2023; Fanti y Kimonis, 2017; Fleming et al., 2023; Gill y Stickle, 2016; Huang et al., 2019; Kaouar et al., 2023; Zwaanswijk et al., 2018). No obstante, cuatro artículos contaban con una participación femenina superior (Craig y Moretti, 2018; Metcalf et al., 2020; Smith et al., 2022; Todorov et al., 2024), mientras que otros cuatro artículos utilizaron muestras con una distribución prácticamente similar entre hombres y mujeres (Blanchard y Lyons, 2016; Cecil et al., 2017; Fisher y Brown, 2018; Payot et al., 2023).

En lo que concierne a la edad de los participantes, puesto que este trabajo se centra en población infantojuvenil, se incluyen estudios con muestras tanto de niños como de adolescentes. La mayoría de los niños oscilan en un rango de edad amplio, que va entre los 2 y los 9 años aproximadamente (Bégin et al., 2021; Fleming et al., 2023; Huang et al., 2019; Kaouar et al., 2023; Payot et al., 2023). Por otra parte, el segundo rango de edad sería aquel que abarcaría la adolescencia, es decir, hasta los 18 años aproximadamente (Cecil et al., 2017; Craig y Moretti, 2018; Estrada et al., 2023; Gill y Stickle, 2016; Metcalf et al., 2020; Todorov et al., 2024; Zwaanswijk et al., 2018). En este sentido, cabe destacar que algunos de los estudios incluyen mediciones tanto en la infancia como en la adolescencia (Bégin et al., 2024; Craig et al., 2021; Fanti y Kimonis, 2017; Fisher y Brown, 2018).

Con relación al tipo de población de las muestras, existe una gran diversidad. De este modo, siete de ellos cuentan con muestras clínicas relacionadas con problemas de conducta (Bégin et al., 2021; Bégin et al., 2024; Craig y Moretti, 2018; Fanti y Kimonis, 2017; Fisher y Brown, 2018; Fleming et al., 2023; Kaouar et al., 2023), seis se tratan de muestras comunitarias (Blanchard y Lyons, 2016; Cecil et al., 2017; Huang et al., 2019; Payot et al., 2023; Smith et al., 2022; Zwaanswijk et al., 2018), dos se encuentran involucradas en el sistema legal (Estrada et al., 2023; Gill y Stickle 2016), dos son muestras de personas en alto riesgo de antisocialidad y problemas de conducta (Craig et al., 2021; Metcalf et al., 2020) y uno de los estudios incluye una muestra comunitaria y otra clínica (Todorov et al., 2024).

Tipo de Diseño de los Estudios

La mayor parte de los trabajos recogidos (Bégin et al., 2021; Blanchard y Lyons, 2016; Cecil et al., 2017; Craig y Moretti, 2018; Estrada et al., 2023; Fleming et al., 2023; Gill y Stickle 2016; Huang et al., 2019; Kaouar et al., 2023; Metcalf et al., 2020; Payot et al., 2023; Smith et al., 2022;

Todorov et al., 2024; Zwaanswijk et al., 2018) tienen un diseño transversal.

Por otro lado, los cuatro artículos restantes presentan un diseño longitudinal y, por tanto, con diferentes medidas temporales (Bégin et al., 2024; Craig et al., 2021; Fanti y Kimonis, 2017; Fisher y Brown, 2018).

Adicionalmente, también cabe destacar que la mayoría de las investigaciones seleccionadas fueron publicadas en 2023 (Estrada et al., 2023; Fleming et al., 2023; Kaouar et al., 2023; Payot et al., 2023), lo que refleja la actualidad del tema abordado.

Técnicas de Evaluación de los Rasgos de DE

A la hora de evaluar los rasgos de DE primarios y secundarios, los instrumentos más ampliamente utilizados fueron el *Inventory of Callous Unemotional Traits – revised* (ICU) (Cecil et al., 2017; Craig y Moretti, 2018; Fleming et al., 2023; Gill y Stickle 2016; Kaouar et al., 2023; Payot et al., 2023), el *Antisocial Process Screening Device* (APSD) (Bégin et al., 2024; Craig et al., 2021; Huang et al., 2019; Metcalf et al., 2020) y el *Youth Psychopathic traits Inventory* (YPI) (Estrada et al., 2023; Fanti y Kimonis., 2017; Todorov et al., 2024; Zwaanswijk et al., 2018).

Otros instrumentos empleados fueron el *Self-Report Psychopathy Scale* (SRP-III) (Blanchard y Lyons, 2016), *The Levenson Self-Report Psychopathy Scale* (LSRP) (Fisher y Brown, 2018), *The Psychopathy Screening Device* (TPSD) (Bégin et al., 2021), y *The Triarchic Psychopathy Measure* (TPM) (Smith et al., 2022).

VARIABLES EXAMINADAS Y SU RELACIÓN CON LOS RASGOS DE DE

Los diferentes artículos revisados evaluaron una gran variedad de variables relacionadas con las variantes de los rasgos de DE. Por tanto, estas variables se organizaron en diversas categorías y apartados que serán tratados a continuación.

VARIABLES CLAVE EN LA DEFINICIÓN DE LOS RASGOS DE DE SECUNDARIOS

La variante secundaria de rasgos de DE se puede caracterizar, tanto en población infantojuvenil como en adultos, tomando como base de referencia la diferencia respecto a la variante primaria en cuanto a medidas de ansiedad y de maltrato en la infancia.

En este sentido, en relación a la ansiedad, existen numerosos estudios que manifiestan un alto grado de la misma en la variante secundaria, mientras que esta característica no ocurre en el caso de la primaria. Por ejemplo, en una investigación longitudinal, no solo se encontró la existencia de ambas variantes en población infantojuvenil, sino que además la variante de DE secundaria mostró mayores síntomas de ansiedad que la primaria a los 3 y a los 15 años (Fanti y Kimonis, 2017). Además, otros autores también observaron la existencia de diferentes trayectorias de rasgos de DE (primarias y secundarias) basadas en el grado de ansiedad (Estrada et al., 2023). Adicionalmente, una investigación transversal también evidenció que la variante secundaria presentaba niveles más altos de ansiedad que la primaria (Huang et al., 2019) y, siguiendo esta misma línea, Bégin y colaboradores (2024) también hallaron esta diferenciación en niveles de ansiedad.

En cambio, existen otros estudios que indican que el haber sufrido maltrato podría influir en el desarrollo de esta variante secundaria. De este modo, según Cecil et al. (2017), aquellos que presentan rasgos de DE secundarios informaron de maltrato infantil severo. Por otro lado, en el estudio de Craig y Moretti (2018) el perfil de DE secundario también manifestó mayor maltrato experimentado que el primario. Asimismo, en la investigación de Metcalf et al. (2020) el grupo de la variante secundaria también estaba compuesto en gran parte por jóvenes con historias documentadas de maltrato.

Por último, otros trabajos, como es el caso del de Todorov et al. (2024) señalan que sería la ansiedad, y no el maltrato, la característica clave que distinguiría entre la variante de DE primaria y secundaria.

Variables Emocionales

La primera variable destacable en este grupo es la conciencia de las emociones. A este respecto, se sabe que los niveles de rasgos de DE secundarios vinculados a la adversidad temprana se encuentran asociados selectivamente a una baja conciencia emocional (Smith et al., 2022).

Siguiendo esta misma línea, además de presentar una pobre conciencia de las emociones en comparación con la variante primaria, la secundaria también se asocia a problemas en la regulación emocional. De esta forma, estos individuos muestran desregulación afectiva (Cecil et al., 2017). Otro estudio que concuerda con este hallazgo sería el de Craig y Moretti (2018), según el cual el perfil de DE secundario también presentó una

mayor desregulación de las emociones. Asimismo, una investigación posterior de Craig y colaboradores (2021) con una muestra diferente a la anterior, volvió a evidenciar la asociación de los rasgos de DE secundarios con bajos niveles de regulación afectiva, en contraposición con los rasgos de DE primarios, asociados a niveles más elevados.

Por otro lado, estas personas manifiestan una mayor intensidad de las emociones, en especial en cuanto a un afecto negativo significativamente más acusado y frecuente que las pertenecientes a la variante primaria (Gill y Stickle, 2016; Smith et al., 2022). Asimismo, la mayor supresión del afecto sería otra característica destacable de los pertenecientes a la variante secundaria (Craig y Moretti, 2018).

Por último, otras variables emocionales a mencionar en la variante de DE secundaria serían la angustia psicológica (Cecil et al., 2017) y los mayores problemas de salud mental en general, a la par que una baja autoestima (Zwaanswijk et al., 2018).

Variables Conductuales

Los sujetos pertenecientes a la variante secundaria de rasgos de DE se caracterizan por presentar mayores problemas de conducta que los de la variante primaria (Bégin et al., 2024; Huang et al., 2019; Zwaanswijk et al., 2018). Además, esta variante también se encuentra asociada a patrones más estables de problemas de oposición (Bégin et al., 2021; Bégin et al., 2024).

Asimismo, otro elemento a tener en cuenta sería la agresividad. De este modo, mientras que el estudio de Fanti y Kimonis (2017) vincula la agresión relacional a la variante primaria, según Metcalf et al. (2020) tanto la agresión proactiva como reactiva presentaría niveles más elevados en la variante secundaria.

A mayores, existen algunas investigaciones que parecen indicar que, a nivel general, los “comportamientos antisociales” infantiles se encuentran relacionados con la variante primaria en la adolescencia (Fisher y Brown, 2018). Sin embargo, otras investigaciones indican que sería la trayectoria secundaria la que muestra una antisocialidad más persistente, prediciendo más delitos no violentos y también mayor probabilidad de arresto (Estrada et al., 2023).

Un factor más al que hay que prestar atención en la variante secundaria es que esta puede presentar un mayor riesgo conductual en general, especialmente en cuanto a un mayor

consumo de sustancias (Cecil et al., 2017; Estrada et al., 2023). No obstante, otros estudios señalan un nivel de consumo posiblemente similar en ambas variantes en la etapa de la adolescencia (Bégin et al., 2024).

Por otra parte, también cabe destacar que la variante secundaria presenta una menor autorregulación conductual que la primaria (Fanti y Kimonis, 2017). Por tanto, se caracteriza por mayores rasgos de impulsividad (Bégin et al., 2021) y de desinhibición de conducta (Smith et al., 2022).

Comorbilidad

Los individuos con variante secundaria de rasgos de DE muestran una probabilidad mayor a la hora de presentar algunas patologías psicológicas comórbidas.

De este modo, este grupo muestra significativamente más síntomas de depresión mayor que la variante primaria (Bégin et al., 2021; Craig y Moretti, 2018; Fanti y Kimonis, 2017; Gill y Stickle, 2016).

Además, también muestran niveles más altos de síntomas de TDAH (Bégin et al., 2024; Craig y Moretti, 2018), mientras que los niveles de síntomas emocionales y conductuales de Trastorno Negativista Desafiante son similares en ambos tipos de variantes (Craig y Moretti, 2018).

Factores de Riesgo

Entre algunos de los elementos principales de vulnerabilidad predisponente para la adquisición de rasgos de DE se encuentran las variables del contexto familiar.

De esta forma, tanto la variante primaria como secundaria experimentan niveles más altos de crianza desadaptativa, es decir, negativa, y, más bajos de crianza positiva en comparación con los jóvenes de desarrollo típico (Todorov et al., 2024). Igualmente, también experimentan mayores niveles de abuso y negligencia.

Además, los rasgos de DE secundarios se asocian con niveles más bajos de calidez parental en la infancia (Craig et al., 2021) e, incluso, las madres de estos niños informan menos atribuciones cálidas generales hacia sus hijos en comparación con los niños con solo problemas de conducta (Kaouar et al., 2023).

Asimismo, en cuanto al vínculo parental, los rasgos de DE primarios se relacionan con madres controladoras y con el apego evitativo en el caso de los hombres, y con padres poco cuidadores y un estilo de apego ansioso y evitativo en el caso de las mujeres. Por su parte, los rasgos de DE secundarios se relacionan con padres poco cuidadores, madres desinteresadas y estilo de apego ansioso en el caso de los hombres, mientras que las experiencias de vinculación y apego parental no guardan relación en el caso de las mujeres (Blanchard y Lyons, 2016). En este sentido, también cabe destacar que, según Cecil et al. (2017), esta variante sería la que muestra una mayor inseguridad en el apego.

Por otro lado, relacionado con nivel de control parental, Fisher y Brown (2018) indican que el caos en el hogar en la infancia se encontraría mayormente relacionado con la variante primaria en la adolescencia, e, incluso, que la exposición a climas de aula de mayor calidad durante la infancia podría actuar como amortiguador al mitigar la relación negativa entre el control parental en la infancia y la variante secundaria en la adolescencia.

Por último, hay que mencionar que la psicopatología parental también influye. De esta manera, se sabe que la depresión materna se encuentra mayormente vinculada a los hijos con variante secundaria de rasgos de DE, mientras que los niveles son menores en el caso de la variante primaria (Fanti y Kimonis, 2017).

Género

La comparación entre la variante primaria y secundaria de rasgos de DE revela ciertos patrones diferenciados en función del género.

Un ejemplo de ello sería, por tanto, las diferencias en cuanto al estilo de apego entre hombres y mujeres anteriormente mencionado (Blanchard y Lyons, 2016).

Siguiendo esta línea de contrastes, el estudio de Craig y Moretti (2018) también encontró determinadas desigualdades: en cuanto a la prevalencia de características de rasgos de DE en general, es mayor en los hombres; mientras que, por su parte, las mujeres fueron las que presentaron una mayor prevalencia de desregulación afectiva.

Intervención en Rasgos de DE Secundaria

La única intervención existente hasta el momento que tiene en cuenta a la variante secundaria de rasgos de DE es la de Fleming et al. (2023). Esta consistió en la aplicación de

la terapia de interacción padre-hijo adaptada para rasgos de DE (PCIT-CU en inglés) a 45 familias con niños de 3 a 7 años con problemas de conducta y rasgos de DE primarios y secundarios. Sin embargo, estas adaptaciones del tratamiento se diseñaron específicamente para abordar los factores de riesgo asociados con los rasgos de DE primarios.

De este modo, esta intervención se diferencia de la versión PCIT estándar en 3 aspectos: (1) en la primera fase se entrena sistemática y explícitamente a los padres para participar en una crianza cálida y emocionalmente receptiva con los niños; (2) durante la segunda fase se complementan estrategias disciplinarias basadas en el castigo (tiempo fuera) con técnicas basadas en recompensas (economía de fichas individualizada); (3) se incorpora una tercera fase novedosa denominada “módulo Coaching And Rewarding Emotional Skills” (CARES), que trata la insensibilidad del niño a las señales de angustia a través de una variedad de estrategias (por ejemplo, entrenamiento en reconocimiento de emociones).

Discusión

En este apartado se realizará un análisis integral y reflexivo de los hallazgos recopilados, en relación con los objetivos planteados y enmarcados dentro del conocimiento previo. Asimismo, se identificarán las principales limitaciones tanto de esta revisión como del campo de estudio en general. Por último, también se propondrán posibles líneas de investigación futura y se considerarán las implicaciones prácticas derivadas para el trabajo clínico.

Variables Clave en la Definición de DE Secundaria en Población Infantojuvenil

El primer objetivo al que se pretende dar respuesta con esta revisión es el de verificar la existencia en población infantojuvenil de la distinción entre la variante primaria y secundaria de rasgos de DE procedente de los adultos.

A este respecto, todos los resultados recogidos en esta revisión, en los que se han empleado muestras de niños y adolescentes, avalan la presencia de dichos rasgos de DE ya desde esta etapa temprana del desarrollo. Además, este hecho se encuentra respaldado por los modelos teóricos previos, ya que, como se señalaba en la introducción, según el modelo ESCAPE-AL (Kimonis, 2023) la dureza emocional secundaria se produce en los niños como un mecanismo de afrontamiento inadecuado derivado de un aprendizaje deficiente de la regulación de las emociones a raíz de experiencias adversas en la interacción parental y también debido a contextos de crianza negativos, por lo que ya durante la infancia se va forjando esta forma “insensible” de relacionarse con los demás.

Sin embargo, la controversia surge al hablar de la diferenciación de los dos tipos de variantes de dureza emocional que se pueden presentar. Mientras que, según la teoría de Karpman (1941), la variante primaria se encuentra claramente definida debido a un déficit biológico en el procesamiento emocional, en relación a la variante secundaria existe cierta polémica respecto a si su característica definitoria por excelencia debería ser el hecho de manifestar ansiedad o el de haber sufrido experiencias ambientales adversas como el maltrato. En este sentido, Porter (1996), al igual que Kimonis (2023), defiende que los rasgos de DE secundarios se producen debido a factores ambientales patógenos, en este caso con el argumento de que los niños que están expuestos al maltrato crónico por parte de los

cuidadores sufren altos niveles de desregulación emocional y experimentan un proceso adaptativo en el que suprimen sus emociones para poder afrontarlas. No obstante, Craig et al. (2021) plantean que los rasgos elevados de DE secundaria coexisten con una menor frecuencia con antecedentes de trauma que con una alta ansiedad. Además, también existe evidencia de que confiar en la ansiedad como principal factor de distinción puede explicar en parte por qué varios estudios que no la tuvieron en cuenta no pudieron identificar los distintos tipos de variantes (Colins et al., 2018; Lee et al., 2010).

En resumen, no parece haberse llegado a un consenso sobre si la distinción entre la dureza emocional primaria y secundaria debería basarse en medidas de ansiedad, maltrato experimentado, o ambas, pero lo que sí queda claro es la existencia de distintos tipos de dureza emocional en población infantojuvenil, al igual que ocurre en el caso de los adultos.

Variables Emocionales

El siguiente objetivo que se plantea abordar es el de identificar las diferencias emocionales entre niños y adolescentes con rasgos de DE de las distintas variantes.

De este modo, Smith et al. (2022) encontraron que una menor conciencia emocional se asociaba selectivamente a los rasgos de DE secundarios, puesto que esta variante está mayormente ligada a la adversidad temprana. Así pues, de manera consistente con estos hallazgos, investigaciones previas también llegaron a conclusiones convergentes (Craig et al., 2021; Newman et al., 2005). Es más, de hecho, incluso existe un estudio que sugiere que los niños que ha sufrido maltrato parecen ser menos precisos a la hora de etiquetar caras con diferentes emociones (da Silva et al., 2014). Por tanto, ya que la adversidad está relacionada negativamente con la conciencia emocional, y la conciencia emocional parece reflejar un aprendizaje temprano adaptativo (Smith et al., 2018; Smith et al., 2020), se cree que ambos factores podrían sugerir una relación negativa entre la conciencia emocional y la variante secundaria, es decir, la adversidad temprana podría dificultar el desarrollo de la conciencia emocional a la par que contribuir a la adquisición de la variante secundaria. De igual manera, estudios longitudinales parecen indicar que el aprendizaje de conductas emocionales desadaptativas en entornos adversos puede influir en el desarrollo de la variante secundaria (Simons y Burt, 2011).

Siguiendo esta misma línea, distintos autores también habían encontrado que los rasgos de DE secundarios se vinculan a mayores problemas en la regulación de las emociones

(Cecil et al., 2017; Craig et al., 2021; Craig y Moretti., 2018). Estos resultados se encuentran respaldados por la literatura previa existente, ya que, por ejemplo, Fanti y Kimonis (2017) también propusieron que aquellos individuos que presentan un perfil secundario tienen más dificultades en la autorregulación, e, incluso, se sabe que muestran indicadores neurobiológicos de disfunción de la amígdala (Kimonis et al., 2017). Asimismo, según Bennett y Kerig (2014) estos individuos también parecen involucrarse mayormente en estrategias de autorregulación negativas.

Por último, otro de los resultados destacados fue el de la relación entre la variante secundaria de DE, la baja autoestima y también los mayores problemas de salud mental en general (Zwaanswijk et al., 2018), hecho que concuerda con los estudios previos de Fanti et al. (2013) y Skeem et al., (2007). Además, esto es coherente con la idea de que la variante secundaria está relacionada con resultados más negativos que la primaria (Gill y Stickle, 2016) y que el tratamiento debería adaptarse a cada variante (Skeem et al., 2003).

Así pues, en resumen, se podría concluir que, en el plano emocional, la variante secundaria se caracteriza por relacionarse con una menor conciencia emocional, peor regulación afectiva y mayores dificultades emocionales en general que la variante primaria.

Variables Conductuales

En cuanto al objetivo referido a la identificación de las diferencias conductuales en las variantes de rasgos de DE, como se indicaba en la introducción, cabe destacar que la evidencia es mixta y existe controversia en relación a los niveles de conducta antisocial (Estrada et al., 2023).

De esta forma, algunas investigaciones sugieren que los individuos con rasgos de DE primarios exhiben mayor antisocialidad que aquellos con rasgos secundarios (Drislane et al., 2014; Swogger y Kosson, 2007), unas pocas informan de niveles similares de comportamientos antisociales en las dos variantes (Blackburn et al., 2008; Kimonis et al., 2017), mientras que otras, la gran mayoría, muestran mayores tasas en variantes secundarias (Docherty et al., 2016; Flexon, 2016; Hicks et al., 2004; Kahn et al., 2013; Kimonis et al., 2011; Vaughn et al., 2009). A mayores, también existen otros estudios que parecen evidenciar que la variante secundaria tiende a presentar niveles más altos de problemas de conducta (Humayun et al., 2014) y que tiende a estar mayormente correlacionada que la

primaria con la impulsividad, además del comportamiento disruptivo y antisocial (Falkenbach et al., 2008). Asimismo, este último hallazgo concuerda con el resultado de Bégin et al. (2021), que también indicaba una mayor impulsividad en los jóvenes con estas características secundarias.

Por otro lado, Estrada et al. (2023) señalaban que esta trayectoria secundaria es la que tiende a mostrar una antisocialidad más persistente. Esta continuidad de las dificultades en la conducta a lo largo del ciclo vital podría explicarse en parte debido a los patrones estables de rasgos de narcisismo-grandiosidad e impulsividad-irresponsabilidad que caracterizan a los jóvenes de esta variante (Bégin et al., 2021).

Por otra parte, en lo referente a la agresividad, también existe cierto debate, pues Metcalf et al. (2020) obtuvieron en sus resultados niveles más elevados tanto de agresión proactiva como reactiva en la variante secundaria, lo que concuerda con el trabajo de Fanti et al. (2013). Sin embargo, según lo expuesto en la introducción, lo que cabría esperar es que fuese más elevada exclusivamente la reactiva, debido a la carga emocional que esta conlleva (Kimonis et al., 2011). Estos patrones de mayor agresividad, comportamientos disruptivos y reactividad emocional característicos de las variantes secundarias, se podrían explicar en base a la vivencia de una exposición crónica por parte de los jóvenes a contextos de hostilidad, conflicto y amenaza, propios de experiencias de distintos tipos de abuso (English et al., 2005; Heleniak et al., 2016).

Por último, los descubrimientos sobre la presencia de un mayor riesgo conductual en la variante secundaria sugerían un mayor consumo de sustancias (Cecil et al., 2017; Estrada et al., 2023). No obstante, otros estudios proponían un nivel de consumo posiblemente similar en ambas variantes (Bégin et al., 2024). Estas discrepancias ya ocurrían en la literatura previa, de modo que algunas indagaciones apoyan la existencia de patrones más problemáticos de consumo de sustancias en la variante secundaria (Docherty et al., 2016; Kahn et al., 2013; Kimonis et al., 2011; Mozley et al., 2018; Poythress et al., 2010), mientras que otras exploraciones defienden que ambas variantes no difieren en los niveles de consumo (Goulter et al., 2021; Waller y Hicks, 2019).

En resumen, en el plano conductual, la variante secundaria parece relacionarse con niveles más altos de problemas de conducta, antisocialidad más persistente, mayor impulsividad, agresividad y mayor riesgo conductual que la variante primaria.

Comorbilidad

Los niños y adolescentes con rasgos de DE secundarios parecen ser vulnerables a desarrollar y presentar problemas asociados (comorbilidades), especialmente vinculándose concretamente con mayor psicopatología de tipo internalizante (Latzman et al., 2013), por lo que, como se mencionaba en la introducción, se debe tener en cuenta en el ámbito clínico y evaluar el tipo de problema concreto que puede estar coocurriendo, lo que se alinea con el objetivo planteado en esta revisión.

Asimismo, investigaciones previas también han llegado a conclusiones convergentes con este tipo de sintomatología, por ejemplo, la de Poythress et al. (2010). Esto se podría explicar mediante la hipótesis de que aquellos individuos con un perfil secundario de rasgos de DE reportarían niveles más altos de psicopatología asociada específicamente a la desregulación afectiva (como síntomas depresivos y de TDAH) (Craig y Moretti, 2018). Esta idea sería consistentemente respaldada por trabajos anteriores que muestran que la desregulación afectiva está asociada con un aumento del estado de ánimo negativo y síntomas característicos del TDAH, como hiperactividad y distracción (Leibenluft, 2011).

Además, otros estudios también parecen evidenciar la asociación entre esta variante secundaria y los mayores síntomas de depresión (Humayun et al., 2014; Kimonis et al., 2012), y también particularmente en el caso de las niñas (Goulter et al., 2017).

En cambio, en relación con la psicopatología externalizante, Craig y Moretti (2018) habían encontrado en sus resultados niveles similares de síntomas de TND en ambas variantes (primaria y secundaria). Estos hallazgos parecen resultar inconsistentes con la literatura previa, que han documentado niveles más elevados de problemas de externalización generales (Kahn et al., 2013) e impulsividad (Bennet y Kerig, 2014) en jóvenes que presentan características secundarias de rasgos de DE.

En resumen, la variante secundaria se caracteriza por relacionarse con mayor psicopatología comórbida de tipo internalizante que la variante primaria, si bien parece no haberse llegado a un consenso en relación con la psicopatología externalizante, como en el caso del Trastorno Negativista Desafiante.

Factores de Riesgo

Conocer los factores de riesgo que pueden influir en la adquisición de los rasgos de DE secundarios es un objetivo que resulta de crucial importancia para poder adaptar las intervenciones a las particularidades necesarias.

Por tanto, dado el papel fundamental que juega el entorno, los resultados de esta revisión se centran en el impacto que generan las variables contextuales, especialmente las familiares, en el desarrollo de este problema en los niños y adolescentes.

Así pues, además del maltrato (variable clave anteriormente mencionada), existen otras prácticas de crianza que es de importancia tener en cuenta ya que intervienen en el desarrollo de problemas de conducta con rasgos de DE, como pueden ser las experiencias de crianza negativa (es decir, disciplina severa e inconsistente) y los bajos niveles de crianza positiva (por ejemplo, elogiar la actitud adecuada y mostrar afecto) (Pauli et al., 2021; Vaughan et al., 2021; Waller et al., 2015). A este respecto, Todorov et al. (2024) habían encontrado en sus resultados que los individuos con rasgos de DE experimentan niveles más altos de crianza negativa, y, más bajos de crianza positiva en comparación con los jóvenes de desarrollo típico. Sin embargo, cuando se trata de examinar su influencia en cada tipo de variante, existen pocos estudios en la literatura previa que investiguen estos factores, entre los que destaca un trabajo realizado exclusivamente con una muestra femenina, en el que se obtuvieron mayores experiencias de crianza negativa en la variante secundaria que en la primaria (Goulter et al., 2017).

Otras variables a destacar son el abuso y la negligencia, que algunos autores consideran formas separadas de maltrato, como por ejemplo Kimonis et al. (2013), quienes hallaron diferencias significativas entre las variantes de DE. En cambio, Todorov et al. (2024) no encontraron diferencias significativas entre ambas variantes en cuanto a la exposición general al abuso y la negligencia.

Otro factor relevante es la calidez parental, cuyos niveles más bajos se habían encontrado asociados a los rasgos de DE secundarios (Craig et al., 2021). En este sentido, aunque en la literatura se ha reconocido que la baja calidez parental es un contribuyente importante al desarrollo y mantenimiento de los rasgos de la crianza negativa (Goulter et al., 2021), no ha habido apenas estudios que hayan examinado las diferencias en la calidez parental en cada variante de DE. A pesar de ello, Craig et al. (2021) explican sus resultados en base al descubrimiento de que un bajo nivel de calidez parental, al combinarse con una baja regulación emocional del niño, predecía rasgos secundarios de DE. Además, esta

mediación de la regulación emocional en los rasgos secundarios de DE se respalda en los modelos de desarrollo, como el ESCAPE-AL (Kimonis, 2023), ya previamente mencionado en la introducción. Por tanto, los jóvenes con rasgos secundarios de DE pueden responder mejor a las intervenciones que se centran en aumentar la regulación emocional a través de la relación padre-hijo, factor que debe ser tomado en consideración.

Asimismo, Kaouar et al. (2023) habían encontrado que las madres de los niños con rasgos secundarios de DE informaban menos atribuciones cálidas generales hacia sus hijos. En línea con esto, las investigaciones parecen sugerir que las cogniciones de los padres sobre sus hijos pueden influir en las interacciones entre ambos. Concretamente, se ha descubierto que los padres que tienen atribuciones referentes al propio niño sobre su conducta (por ejemplo, que las malas conductas son intencionales), muestran una crianza más hostil, coercitiva y menos cálida (Bolton et al., 2003) y una disciplina más reactiva que se caracteriza por la ira que los padres con bajas atribuciones referentes al niño, es decir, que aquellos que no consideran que las conductas sean intencionales por parte de sus hijos. Además, la idea sobre los pensamientos de los padres hacia sus hijos en el grupo que presenta rasgos secundarios de DE también es coherente con un estudio que identificó la calidez de los padres como un predictor de la pertenencia posterior al grupo de la variante secundaria, pero no al de la primaria (Craig et al., 2021), por lo que aporta evidencia a la asociación hallada por Kaouar et al. (2023).

Por otro lado, Cecil et al. (2017) habían encontrado que los rasgos secundarios de dureza emocional son los que se muestran una mayor inseguridad en el apego. En esta línea, existe evidencia que corrobora que las experiencias adversas en la infancia, como el estilo de crianza negativo anteriormente mencionado, guardan relación con los rasgos secundarios de DE a través de patrones de apego inseguros (Craig et al., 2013). Concretamente, se encontró que la desorganización del apego, secuela de maltrato infantil, era más común en jóvenes con rasgos de DE y ansiedad (variante secundaria) que sin ansiedad (variante primaria) (Cyr et al., 2010). Además, se plantea que estas elevadas tasas de apego desorganizado probablemente podrían predecir un funcionamiento interpersonal deficiente, y, por ello, de cara a la intervención sería importante el establecimiento de límites apropiados por parte del clínico junto con la implementación de una alianza terapéutica efectiva (Cecil et al., 2017).

Por último, también cabe destacar que, según la literatura, las prácticas de crianza tienden a asociarse con factores de organización en el hogar. De este modo, el caos en el

hogar se ha vinculado con una serie de resultados desadaptativos en los niños, incluidos algunos de los problemas de conducta asociados con la dureza emocional (Vernon-Feagan et al., 2016). En relación con esto, en la reciente investigación de Fisher y Brown (2018) se había hallado que el caos en el hogar en la infancia se encontraría mayormente relacionado con la variante primare de DE en la adolescencia, e, incluso, que la exposición a climas de aula de mayor calidad durante la infancia podría actuar como amortiguador al mitigar la relación negativa entre el control parental en la infancia y la variante secundaria en la adolescencia. El cuerpo de conocimiento previo sobre el clima en el aula sugiere que la alta calidad de las interacciones que se producen puede influir en el rendimiento académico (Pianta et al., 2008) y, a la par, reducir eficazmente los problemas internalizantes y externalizantes. En consecuencia, también sería importante tener en cuenta la influencia del contexto escolar.

En resumen, en general no parece haberse llegado a un consenso sobre la influencia específica de las variables contextuales familiares sobre cada tipo concreto de variante de dureza emocional debido al escaso cuerpo de investigación disponible hasta la fecha en relación con esta diferenciación, por lo que sería necesario seguir ahondando en este aspecto.

Género

En cuanto a las diferencias de género, el estudio de Craig y Moretti (2018) había encontrado en sus resultados que la prevalencia de rasgos de DE en general era mayor en hombres, y que las mujeres fueron las que presentaron una mayor prevalencia de desregulación afectiva.

No obstante, cuando se trata de investigaciones que exploren concretamente los perfiles primarios y secundarios de rasgos de DE en ambos géneros, existe una gran escasez de publicaciones. Algunos autores han sugerido que sería más probable que las mujeres presentasen la variante secundaria en vez de la primaria debido a que manifiestan los mayores síntomas de desregulación y emocionalidad (Bennet y Kerig, 2014; Gill y Stickle, 2016). En cambio, Kahn et al. (2013) no encontraron diferencias de género en cuanto a la probabilidad de pertenecer a una u otra variante. Por tanto, debido al reducido número de estudios y sus resultados inconsistentes, todavía no hay un índice claro de que los rasgos de DE secundarios sean más probables que surjan entre las mujeres en comparación con los hombres.

Por otro lado, también se habían encontrado ciertos patrones diferenciados en función del género al comparar entre sí las manifestaciones de los distintos tipos de DE, como ocurría en el caso de la asociación con los estilos de apego y la vinculación parental (Blanchard y Lyons, 2016). Así pues, también en relación a los patrones diferenciados, la literatura previa señala que las mujeres con rasgos de DE, especialmente las de la variante secundaria, muestran menos agresión física en su conducta, pero más agresión relacional, y, relacionado con la parte emocional, más ansiedad y síntomas de TEPT que los hombres (Colins et al., 2016).

Por lo tanto, se considera necesario llevar a cabo estudios adicionales y actualizados que analicen la variabilidad en la manifestación de los rasgos de DE desde una perspectiva de género, atendiendo a las diversas variables emocionales, conductuales y relacionales, así como a otros parámetros influyentes, como los factores de riesgo y las posibles comorbilidades.

Intervención en Rasgos de DE Secundarios

Como se indicó anteriormente, la única intervención existente hasta el momento que tiene en cuenta a los niños con rasgos de DE es la de Fleming et al. (2023), una terapia de interacción padre-hijo destinada a familias con niños de problema de conducta y rasgos de dureza emocional primaria y secundaria, por lo que se tomará esta como referencia para revisar la eficacia de su implementación, teniendo en cuenta que las adaptaciones del tratamiento se diseñaron específicamente para abordar los factores de riesgo de la DE primaria.

De esta forma, el primer descubrimiento clave tras la aplicación de PCIT-CU revela que todos los niños mostraron una mejora en los rasgos de DE, sin diferencias significativas entre las variantes primaria y secundaria. Este resultado sugiere que, en principio, la intervención aborda de manera efectiva los factores que sustentan estos rasgos en ambas variantes, a pesar de sus diferencias etiológicas.

El segundo hallazgo indica que algunas de las mejoras en los problemas de conducta reportados por los padres tendieron a revertirse con el tiempo en el caso de los niños con rasgos de DE secundarios. En particular, se observó un incremento en la frecuencia de conductas caracterizadas por ira/irritabilidad y desregulación emocional cuando estos rasgos coexisten con la ansiedad, lo que sugiere que PCIT-CU podría no estar abordando

adecuadamente los factores que mantienen dichas dificultades. Específicamente, la aplicación de estrategias CARES por parte de los padres podría reforzar estos comportamientos de manera intermitente, ya sea al prestarles atención o al permitir la evitación de demandas. Por ello, las familias con niños que presentan rasgos secundarios de DE podrían beneficiarse de una versión adaptada de PCIT-CU, en la que se establezcan directrices más claras sobre cuándo emplear estrategias basadas en la atención diferencial o en el fortalecimiento de habilidades emocionales. En este sentido, incorporar un entrenamiento en vivo para los padres a lo largo de todas las fases del tratamiento podría optimizar el desarrollo de estas habilidades, evitando al mismo tiempo el uso inapropiado de las estrategias CARES en la gestión de los problemas de conducta.

Otro resultado relevante es que PCIT-CU generó una mejora significativa en los problemas de internalización en el seguimiento de los niños con rasgos de DE secundarios, a pesar de no estar dirigido específicamente a este ámbito. Esta mejora podría explicarse por la fase de disciplina del programa, en la que se entrena a los padres en la aplicación de una secuencia de tiempo fuera de manera tranquila, justa y predecible, complementada con un sistema de economía de fichas individualizado. Dado este enfoque basado en disciplina y recompensa, es posible que PCIT-CU impacte en los factores que perpetúan los síntomas de ansiedad en niños con rasgos de DE que han experimentado trauma, como la dureza parental, la baja calidez emocional y el entumecimiento emocional del niño.

Por último, no se observó una mejora significativa en la empatía afectiva tras el tratamiento, ni en los niños con rasgos de DE primarios ni en aquellos con rasgos secundarios. Según los autores, esta ausencia de cambio podría deberse a la limitada fiabilidad y validez de la medida utilizada para evaluar este constructo. Por ello, se recomienda el uso de instrumentos con mayor solidez psicométrica, como la Medida de Empatía en la Primera Infancia.

En conclusión, esta intervención presenta algunas limitaciones que deberían subsanarse con propuestas de investigación y mejoras futuras que serán comentadas posteriormente.

Limitaciones, Directrices Futuras e Implicaciones

Numerosos e importantes avances en torno a la investigación en esta temática han tenido lugar durante los últimos años. No obstante, a raíz de estos estudios se derivan una serie de limitaciones en esta revisión bibliográfica.

Los objetivos de este trabajo se han ceñido a un determinado tipo de factores relacionados principalmente con los rasgos secundarios de dureza emocional infantojuvenil, ya que abordar los diferentes tipos de variables de interés para cada variante sería inabarcable. De esta forma, por estar mayormente asociadas a la variante primaria de dureza emocional, y, por tanto, ser menormente modificables a la hora de la intervención, no se han considerado las variables de carácter neurobiológico o genético, cuya contribución en interacción con las variables psicosociales debería ser tomada en cuenta en el marco de la investigación de la psicopatología del desarrollo.

Otra de las limitaciones de esta revisión sería el haber adoptado un enfoque centrado en el riesgo, abordando factores predictores, y no examinando también los posibles factores de protección, cuyo conocimiento resultaría crucial para el desarrollo de intervenciones preventivas eficaces.

Por otro lado, el campo de investigación revisado no está exento de todo tipo de limitaciones, por ejemplo, en cuanto a muestra, metodología, diseño, etc, que podrían arrojar luz sobre vías futuras de investigación y también de intervención. Así pues, cabe destacar que existe menos volumen de estudios cuya muestra se trate de población infantojuvenil en comparación con adultos. Además, el rango de edad restringido al grupo infantojuvenil implica que los hallazgos pueden no generalizarse a otros períodos del desarrollo. Asimismo, las propias características de las muestras pueden influir en la generalización de los hallazgos. De esta forma, el hecho de que las investigaciones hayan utilizado muestras comunitarias, en riesgo o clínicas dificulta comparar directamente los resultados de diferentes publicaciones.

En cuanto a la metodología empleada, esta se encuentra centrada fundamentalmente en procedimientos de autoinforme, o, en su defecto, el informe de los padres, lo que podría introducir sesgos del informante como la deseabilidad social. Para abordar esta limitación, futuras investigaciones podrían beneficiarse de utilizar un diseño multimétodo (autoinformes acompañados de observación y entrevistas) y multiinformante (por ejemplo, incluir también el punto de vista de los maestros). También en cuanto al diseño, gran parte de ellos son de tipo transversal, por lo que no se pueden extraer conclusiones firmes sobre las asociaciones

causales y temporales entre los constructos, de modo que la investigación futura se debería centrar en desarrollar más estudios longitudinales.

Por otra parte, como se comentaba anteriormente existe una gran escasez de publicaciones que profundicen en las diferencias de género en relación a los rasgos de DE, a la par que ha habido una investigación muy limitada sobre la influencia del comportamiento paterno sobre estos rasgos en los hijos. Por tanto, futuras líneas podrían investigar la importancia diferencial de las variables familiares de las madres y los padres como predictores de los niveles de DE para explorar los efectos del género.

Otro aspecto primordial a destacar sería la necesidad de lograr una concordancia por parte de los distintos autores a la hora de definir y diferenciar la DE primaria y secundaria o bien en base a medidas de ansiedad, o maltrato, o ambas, sin disparidad en la medición de los constructos.

Por último, centrándonos en la necesidad de mayor investigación sobre la intervención previamente planteada y, por tanto, las limitaciones referidas a la misma, hay que mencionar que no se realizó una evaluación del historial de trauma del niño, por lo que la investigación futura sobre PCIT-CU se podría beneficiar de la incorporación de un enfoque centrado en el trauma. Además, tampoco se evaluó la psicopatología de los padres, por lo que esta medida se debería incorporar en el futuro debido a la influencia que podría estar ejerciendo. Asimismo, también resulta relevante resaltar que el tamaño de la muestra empleada fue relativamente pequeño y que el seguimiento se llevó a cabo durante un período relativamente corto, por lo que se debería aumentar ya que la generalización de los hallazgos se podría ver comprometida.

Así pues, a raíz de todas estas limitaciones y del análisis de la intervención señalada, se proponen una serie de posibles vías futuras.

De este modo, sería crucial que las investigaciones futuras examinen hasta qué punto el presentar ansiedad comórbida (es decir el caso concreto de la variante secundaria) afecta a la capacidad de respuesta a intervenciones no adaptadas a este tipo de rasgos de DE, con la finalidad de adaptar las intervenciones.

Además, otro factor importante a analizar sería el momento en el que se producen las experiencias de maltrato ya que puede ser relevante para comprender como se desarrolla la variante secundaria e identificar si existen puntos temporales concretos donde el efecto del maltrato es más pronunciado.

Por último, es importante tomar en consideración que las consecuencias sociales de la DE pueden estar condicionadas por el género, y las niñas con características de DE pueden ser consideradas atípicas en cuanto a su género por su falta de empatía y preocupación por los demás, además de su elevado nivel de agresividad. Como resultado, es probable que experimenten altos niveles de rechazo de sus pares y consecuencias parentales potencialmente duras. Por ello, resulta fundamental que las intervenciones futuras aborden el contexto social de género.

Finalmente, del conocimiento adquirido se pueden derivar una serie de implicaciones prácticas de gran trascendencia para los clínicos, tales como por ejemplo que los jóvenes con rasgos secundarios de DE pueden responder mejor a intervenciones que se centran en mejorar la regulación emocional a través de la relación padre-hijo.

Además, algunas investigaciones han descubierto que la capacitación de los padres que se centran en estrategias de refuerzo positivo y la promoción de la calidez parental es particularmente eficaz para cambiar los niveles de características generales de DE (Hawes et al., 2014). Asimismo, las intervenciones para mejorar la conciencia emocional, que se han demostrado en otros contextos, también podrían ser útiles en el contexto de la DE secundaria.

Propuesta Aplicada

Justificación del Programa

Los resultados globales de la revisión bibliográfica indican que los niños con rasgos de dureza emocional secundarios presentan dificultades significativas en la regulación emocional y la gestión de la conducta principalmente. Asimismo, como se indicaba con anterioridad, a diferencia de los rasgos de DE primarios, que tienen una base más hereditaria y neurobiológica, los rasgos de DE secundarios están estrechamente relacionados con factores contextuales de adversidad temprana, pudiéndose derivar a raíz de experiencias disfuncionales en la familia, lo que resalta la importancia de desarrollar intervenciones específicas que aborden estos aspectos ambientales.

Así pues, Fleming et al. (2023) adaptaron la Terapia de Interacción Padres-Hijos (Parent-Child Interaction Therapy, PCIT), un programa de entrenamiento para padres que ha demostrado ser muy eficaz para tratar los problemas de conducta, a las necesidades únicas de los niños con CU (rasgos de dureza emocional), con el objetivo de mejorar la eficacia de la PCIT en niños con CU. De este modo surgió la PCIT-CU, que consta de 21 sesiones con tres modificaciones principales para abordar tres factores de riesgo distintivos de los niños con dureza emocional:

- Módulo I: Entrenar a los padres para que participen en una crianza cálida y emocionalmente receptiva.
- Módulo II: Cambiar el énfasis del castigo a la recompensa para lograr una disciplina efectiva.
- Módulo III: Ofrecer un módulo complementario denominado Coaching and Rewarding Emotional Skills (CARES) para los déficits emocionales de los niños con CU (dureza emocional).

La presente propuesta aplicada se ha inspirado en la estructura y modus operandi de la PCIT-CU ya que esta terapia ha demostrado ser efectiva en la mejora de la relación paterno-filial y en la reducción de conductas desadaptativas en niños con rasgos de dureza emocional. Asimismo, dado que los niños con rasgos de DE secundarios tienen características propias y suelen presentar una mayor reactividad emocional y vulnerabilidad a factores estresantes, es esencial que la intervención no solo se centre en la modificación de la conducta, sino que

también integre estrategias dirigidas al desarrollo de la regulación emocional y la sensibilidad parental.

Por lo tanto, esta propuesta de intervención incluye modificaciones personales de carácter práctico fundamentadas en la necesidad de adaptar la terapia PCIT-CU para atender de manera más efectiva las particularidades de los rasgos CU secundarios, incorporando estrategias que permitan abordar tanto los déficits emocionales del niño como las dinámicas familiares que pueden estar contribuyendo a la persistencia de estos rasgos. Así, en consonancia con la revisión realizada, se busca potenciar un cambio profundo y sostenido en la interacción entre padres e hijos, promoviendo un desarrollo socioemocional más saludable.

Concretamente, en esta propuesta se conservarán los dos primeros módulos, dado que su efectividad ha sido previamente comprobada en el apartado de discusión. Sin embargo, el tercer módulo, que trata la insensibilidad específica del niño a las señales de angustia, podría no estar abordando adecuadamente los factores que mantienen dichas dificultades. Por lo tanto, según la evidencia, se precisará cuándo aplicar las estrategias basadas en la atención diferencial para tratar los problemas de conducta a lo largo de los módulos, y, además, se incorporará un entrenamiento en vivo para padres destinado al fortalecimiento de distintos tipos de habilidades, como las emocionales, a la par que se trabajará con los niños la conciencia emocional.

Ojetivos del Programa

Los objetivos generales de esta propuesta son:

- Romper ciclos coercitivos entre padres e hijos para mejorar el clima familiar.
- Reducir los problemas de conducta y de dureza emocional de los niños.
- Prevenir el desarrollo de problemas psicopatológicos en futuras etapas del desarrollo.
- Favorecer el bienestar emocional, conductual y psicosocial de los niños.

Los objetivos específicos de esta propuesta son:

- Fomentar la calidez, sensibilidad y receptividad parental a las señales y necesidades emocionales del niño, favoreciendo una mayor sincronía paterno-filial y un estilo de apego seguro.
- Promover un estilo de socialización emocional parental positivo.

- Paliar los déficits emocionales del niño, como la desregulación emocional y la baja conciencia de las emociones.
- Potenciar prácticas parentales positivas que estimulen y refuercen el comportamiento prosocial del niño.
- Prevenir el comportamiento antisocial del niño.

Ámbito y Formato de Aplicación del Programa

La propuesta aplicada está dirigida a familias de niños en edad escolar (6-10 años aproximadamente) con problemas de conducta y dureza emocional concurrentes, ya que es en esta etapa en la que los problemas de conducta empiezan a sobresalir con respecto a otros problemas de salud mental (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social e Instituto Nacional de Estadística, 2017).

El programa se aplica a nivel familiar, con sesiones dirigidas a los padres y al niño, consistentes principalmente en psicoeducación y entrenamiento de estrategias y técnicas bajo la guía in vivo del psicólogo. Este programa se realiza a través de un equipamiento técnico que puede variar en función de los medios que se dispongan. Por ejemplo, teléfono móvil o tablet con aplicaciones que permitan observar directamente la interacción en tiempo real y proporcionar feedback inmediato. Otras opciones podrían ser el uso de guías visuales o escritas de estrategias claves en formato impreso o digital, para facilitar la aplicación de técnicas como la pausa emocional, validación, elogios, etc. Algunos ejemplos de ello podrían ser las tarjetas emocionales, el termómetro de las emociones, la caja de herramientas emocionales, etc. Además, se podría proponer un canal de contacto directo con el psicólogo (como el WhatsApp, con normas de funcionamiento) para un mayor sostén profesional y el uso de fichas de autorregistro con la finalidad de recoger datos para un mayor seguimiento (ver “Anexo C” para consultar más materiales).

El programa puede ser aplicado, bien por un Psicólogo General Sanitario, o bien por un Psicólogo Especialista en Psicología Clínica, de acuerdo con la normativa vigente.

Contenido y Estructura del Programa

El programa consta de un total de 18 sesiones de una duración de entre 60-90 minutos con una periodicidad semanal y tres sesiones de seguimiento a los 3, 6 y 12 meses.

De este modo, el cronograma de las sesiones sería el siguiente:

- Sesión 1: Módulo de presentación.
- Sesión 2-6: Módulo I: Crianza cálida y emocionalmente receptiva.
- Sesión 7-12: Módulo II: Disciplina efectiva y enfoque en la recompensa.
- Sesión 13-17: Módulo III: Desarrollo de habilidades emocionales y de regulación emocional.
- Sesión 18: Módulo de cierre.

En todos los módulos participan los niños y los padres, estando la mayoría de las sesiones destinadas a trabajar con la familia en conjunto, mientras que algunas otras están dirigidas a los padres individualmente, empleando técnicas como la psicoeducación, el modelado, role-playing, juego creativo, técnicas operantes, etc.

Para un análisis pormenorizado de la descripción de cada sesión, consultar “*anexo B*”.

Evaluación del Programa

La evaluación de la efectividad del programa de intervención se llevará a cabo mediante un diseño multimétodo y multiinformante con recogida de datos en dos momentos temporales (pretest y postest). Esta metodología permitirá valorar de forma más completa el impacto de la intervención sobre las dinámicas familiares, las habilidades parentales y las competencias emocionales de los niños con rasgos de DE secundarios.

De este modo, se valorará la mejoría de:

- Los problemas de conducta del niño: se valoran mediante el informe parental utilizando la dimensión externalizante del *Child Behavior Checklist for Ages 6-18* (CBCL/6-18; Achenbach y Rescorla, 2001). Esta escala, con un formato de respuesta de tres puntos (de "nada cierto" a "muy cierto"), incluye ítems relacionados con comportamientos agresivos y otros indicadores de conductas antisociales.
- Problemas internalizantes del niño: se valoran mediante el informe parental utilizando la dimensión internalizante del *Child Behavior Checklist for Ages 6-18* (CBCL/6-18; Achenbach y Rescorla, 2001). Esta escala, con un formato de respuesta de tres puntos (de "nada cierto" a "muy cierto"), incluye

ítems relacionados con ansiedad, depresión y otros indicadores de problemas emocionales.

- Los rasgos de dureza emocional del niño: se evalúan a través del *Inventory of Callous-Unemotional Traits* (ICU; Frick, 2004), cumplimentado por los padres. Este cuestionario mide rasgos afectivos como la insensibilidad, la superficialidad emocional o la indiferencia, característicos del perfil psicopático. Consta de 24 ítems con un formato de respuesta que va de 0 (en absoluto) a 4 (totalmente cierto).
- La regulación emocional del niño: Se emplea la *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1997), un cuestionario cumplimentado por los padres que evalúa tanto la regulación emocional adaptativa como la labilidad/negatividad emocional. Esta medida permite captar cambios conductuales y emocionales observables en el niño a lo largo del programa y ha mostrado sensibilidad a intervenciones en contextos clínicos y escolares. Además, su uso resulta especialmente adecuado para niños con dificultades en el reconocimiento verbal o introspectivo de sus emociones, como suele observarse en aquellos con rasgos CU secundarios.
- Las prácticas de crianza: se exploran mediante el *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ; Frick, 1991), tanto en su versión para padres como para hijos. Evalúa dimensiones de crianza positiva (implicación, refuerzo) y negativa (disciplinas inconsistentes, supervisión inadecuada), mediante 42 ítems respondidos en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre).
- Calidez parental: se mide con la subescala de calidez del *Family Affective Attitude Rating Scale* (FAARS; Bullock et al., 2005), que analiza las actitudes afectivas expresadas por los padres hacia sus hijos. Está compuesta por 5 ítems evaluados en una escala de 1 a 9.
- Aceptabilidad de la intervención: se recoge mediante el *Therapy Attitude Inventory* (TAI; Brestan et al., 1999), que mide la satisfacción parental con el proceso y los resultados de la intervención. Consta de 10 ítems puntuados en una escala de 1 (insatisfacción o empeoramiento) a 5 (máxima satisfacción o mejoría significativa). La aceptabilidad también se evalúa a

través de indicadores objetivos como la asistencia a sesiones, el cumplimiento de tareas para casa y la finalización o abandono prematuro del tratamiento.

A mayores, también se realizará una evaluación cualitativa que se centrará en captar la efectividad del programa a través de tres enfoques principales:

- Observación directa de los cambios: se lleva a cabo una observación simple de las interacciones entre padres e hijos durante las actividades estructuradas o juegos que permite evaluar las estrategias de regulación emocional, la calidad del vínculo afectivo y cómo se gestionan las emociones durante situaciones cotidianas comparado con anteriormente.
- Entrevistas semiestructuradas: se realizarán entrevistas con padres e hijos al finalizar el programa para obtener sus percepciones sobre los cambios en la conducta, la regulación emocional y el uso de las estrategias aprendidas.
- Registros semanales: los padres irán complementando hojas de seguimiento donde registrarán comportamientos específicos del niño, las estrategias de regulación empleadas, el uso del refuerzo, etc., de forma que se proporcionará una visión continua sobre la aplicación de las herramientas del programa en el día a día, facilitando el análisis del progreso de la intervención.

Conclusiones

En respuesta a los objetivos planteados en el trabajo de revisión bibliográfica, se puede concluir que:

1) La distinción de tipos de rasgos de dureza emocional, que inicialmente se habían identificado en población adulta, se empiezan a detectar ya desde edades tempranas del desarrollo, comenzando a forjarse en la infancia.

2) En el plano emocional, la variante secundaria se caracteriza por una menor conciencia emocional, peor regulación afectiva y mayores dificultades emocionales en general que la variante primaria.

3) En el plano conductual, la variante secundaria parece asociarse con niveles más altos de problemas de conducta, antisocialidad más persistente, mayor impulsividad, agresividad y mayor riesgo conductual que la variante primaria.

4) En cuanto a la comorbilidad, la variante secundaria se acompaña de mayor psicopatología asociada de tipo internalizante que la variante primaria, si bien existen resultados dispares en relación con la psicopatología externalizante.

5) En relación a los factores de riesgo, en general existen resultados dispares sobre la influencia específica de las variables contextuales familiares sobre cada tipo concreto de variante de dureza emocional debido al escaso cuerpo de investigación disponible hasta la fecha vinculado a esta diferenciación, por lo que sería necesario seguir ahondando en este aspecto.

6) Se considera necesario llevar a cabo estudios adicionales y actualizados que analicen la variabilidad en la manifestación de los rasgos de DE desde una perspectiva de género.

7) En cuanto a las implicaciones prácticas, se deberían emprender acciones encaminadas al tratamiento concreto de la variante de DE secundaria debido a que es mayormente modificable y presenta características únicas, por lo que se lleva a cabo una propuesta de intervención adaptada de la terapia PCIT-CU a partir de la investigación realizada.

8) Por último, es importante resaltar que, si bien sigue siendo necesaria una mayor investigación en el conjunto de este ámbito, en los últimos años se ha observado un avance significativo en el conocimiento de este campo de estudio.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment. University of Vermont.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Bégin, V., Déry, M., & Le Corff, Y. (2021). Variants of Psychopathic Traits Follow Distinct Trajectories of Clinical Features Among Children with Conduct Problems. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(6), 775–788. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00775-3>
- Bégin, V., Mavungu-Blouin, C., Hamilton, M., Therriault, D., Le Corff, Y., & Déry, M. (2024). Primary and Secondary Variants of Callous-Unemotional Traits in Children with Conduct Problems: A Longitudinal Follow-up During Adolescence. *Research on child and adolescent psychopathology*, 52(6), 933–948. <https://doi.org/10.1007/s10802-024-01168-y>
- Bennett, D. C., & Kerig, P. K. (2014). Investigating the construct of trauma-related acquired callousness among delinquent youth: Differences in emotion processing. *Journal of Traumatic Stress*, 27(4), 415–422. <https://doi.org/10.1002/jts.21931>
- Blackburn, R., Logan, C., Donnelly, J. P., & Renwick, S. J. (2008). Identifying psychopathic subtypes: combining an empirical personality classification of offenders with the psychopathy checklist-revised. *Journal of personality disorders*, 22(6), 604–622. <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.6.604>
- Blanchard, A., & Lyons, M. (2016). Sex differences between primary and secondary psychopathy, parental bonding, and attachment style. *Evolutionary Behavioral Sciences*, 10(1), 56–63. <https://doi.org/10.1037/ebs0000065>
- Bolton, C., Calam, R., Barrowclough, C., Peters, S., Roberts, J., Wearden, A., & Morris, J. (2003). Expressed emotion, attributions and depression in mothers of children with problem behaviour. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 44(2), 242–254. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00117>
- Boyd, K., Ashcraft, A., & Belgrave, F. Z. (2006). The Impact of Mother-Daughter and Father-Daughter Relationships on Drug Refusal Self-Efficacy Among African American Adolescent Girls in Urban Communities. *Journal of Black Psychology*, 32(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/0095798405280387>

- Brestan, E. V., Jacobs, J. R., Rayfield, A. D., & Eyberg, S. M. (1999). A consumer satisfaction measure for parent–child treatments and its relation to measures of child behavior change. *Behavior Therapy*, 30(1), 17–30. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80043-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80043-4)
- Bullock, B. M., Schneiger, A., & Dishion, T. (2005). Manual for coding five-minute speech samples using the Family Affective Attitude Rating Scale. Child and Family Centre.
- Cecil, C. A. M., McCrory, E. J., Barker, E. D., Guiney, J., & Viding, E. (2018). Characterising youth with callous-unemotional traits and concurrent anxiety: evidence for a high-risk clinical group. *European child & adolescent psychiatry*, 27(7), 885–898. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1086-8>
- Cicchetti D. (2016). Socioemotional, Personality, and Biological Development: Illustrations from a Multilevel Developmental Psychopathology Perspective on Child Maltreatment. *Annual review of psychology*, 67, 187–211. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033259>
- Colins, O. F., Andershed, H., Salekin, R. T., & Fanti, K. A. (2018). Comparing different approaches for subtyping children with conduct problems: Callous-unemotional traits only versus the multidimensional psychopathy construct. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40(1), 6–15. <https://doi.org/10.1007/s10862-018-9653-y>
- Colins, O. F., Fanti, K. A., Salekin, R. T., & Andershed, H. (2017). Psychopathic personality in the general population: Differences and similarities across gender. *Journal of Personality Disorders*, 31(1), 49–74. https://doi.org/10.1521/pedi_2016_30_237
- Craig, S. G., Goulter, N., Andrade, B. F., & McMahon, R. J. (2023). Developmental Precursors of Primary and Secondary Callous-Unemotional Traits in Youth. *Child psychiatry and human development*, 54(2), 582–596. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01271-x>
- Craig, S. G., Goulter, N., & Moretti, M. M. (2021). A systematic review of primary and secondary callous-unemotional traits and psychopathy variants in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 65–91. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00329-x>
- Craig, R. L., Gray, N. S., & Snowden, R. J. (2013). Recalled parental bonding, current attachment, and the triarchic conceptualisation of psychopathy. *Personality and Individual Differences*, 55(4), 345–350. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.012>

- Craig, S. G., & Moretti, M. M. (2018). Profiles of primary and secondary callous-unemotional features in youth: The role of emotion regulation. *Development and psychopathology*, 31(4), 1489–1500. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001062>
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, M. H. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: a series of meta-analyses. *Development and psychopathology*, 22(1), 87–108. <https://doi.org/10.1017/S0954579409990289>
- Da Silva Ferreira, G. C., Crippa, J. A., & de Lima Osório, F. (2014). Facial emotion processing and recognition among maltreated children: a systematic literature review. *Frontiers in psychology*, 5, 1460. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01460>
- Docherty, M., Boxer, P., Huesmann, L. R., O'Brien, M., & Bushman, B. J. (2016). Exploring primary and secondary variants of psychopathy in adolescents in detention and in the community. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(5), 564–578. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.979934>
- Drislane, L. E., Patrick, C. J., Sourander, A., Sillanmäki, L., Aggen, S. H., Elonheimo, H., Parkkola, K., Multimäki, P., & Kendler, K. S. (2014). Distinct variants of extreme psychopathic individuals in society at large: Evidence from a population-based sample. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(2), 154–163. <https://doi.org/10.1037/per0000060>
- English, D. J., Graham, J. C., Litrownik, A. J., Everson, M., & Bangdiwala, S. I. (2005). Defining maltreatment chronicity: Are there differences in child outcomes? *Child Abuse & Neglect*, 29(5), 575–595. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.08.009>
- Estrada, S., Simmons, C., & Baskin-Sommers, A. (2023). Trajectories of Psychopathic Traits, Anxiety, and Violence Exposure Differentially Predict Antisociality in Legal System-Involved Youth. *Research on child and adolescent psychopathology*, 51(6), 833–845. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00989-z>
- Falkenbach, D. M., Poythress, N. G., & Creevy, C. (2008). The exploration of subclinical psychopathic subtypes and the relationship with types of aggression. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 821–832. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.012>
- Fanti, K. A., Demetriou, C. A., & Kimonis, E. R. (2013). Variants of callous-unemotional conduct problems in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 964–979. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9958-9>

- Fanti, K. A., & Kimonis, E. (2017). Heterogeneity in externalizing problems at age 3: Association with age 15 biological and environmental outcomes. *Developmental psychology*, 53(7), 1230–1241. <https://doi.org/10.1037/dev0000317>
- Fisher, J. H., & Brown, J. L. (2018). A Prospective, Longitudinal Examination of the Influence of Childhood Home and School Contexts on Psychopathic Characteristics in Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47(10), 2041–2059. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0861-2>
- Fleming, G. E., Neo, B., Kaouar, S., & Kimonis, E. R. (2023). Treatment Outcomes of Children with Primary Versus Secondary Callous-Unemotional Traits. *Research on child and adolescent psychopathology*, 51(11), 1581–1594. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01112-6>
- Flexon, J. L. (2016). Callous-unemotional traits and differently motivated aggression: An examination of variants in a noninstitutionalized sample. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(4), 367–389. <https://doi.org/10.1177/1541204015577000>
- Frick, P. J. (1991). The Alabama Parenting Questionnaire. University of Alabama.
- Frick, P. J. (2004). The Inventory of Callous-Unemotional Traits. University of New Orleans.
- Frick P. J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 41(3), 378–389. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.664815>
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Annual research review: A developmental psychopathology approach to understanding callous-unemotional traits in children and adolescents with serious conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 532–548. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12152>
- Gill, A. D., & Stickle, T. R. (2016). Affective differences between psychopathy variants and genders in adjudicated youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 295–307. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9990-1>
- Goulter, N., Craig, S. G., & McMahon, R. J. (2021). Primary and secondary callous-unemotional traits in adolescence are associated with distinct maladaptive and adaptive outcomes in adulthood. *Development and Psychopathology*, 33(1), 116–129. <https://doi.org/10.1017/S0954579421000481>

- Goulter, N., Kimonis, E. R., Hawes, S. W., Stepp, S., & Hipwell, A. E. (2017). Identifying stable variants of callous-unemotional traits: A longitudinal study of at-risk girls. *Developmental Psychology*, 53(12), 2364–2376. <https://doi.org/10.1037/dev0000394>
- Heleniak, C., Jenness, J. L., Vander Stoep, A., McCauley, E., & McLaughlin, K. A. (2016). Childhood maltreatment exposure and disruptions in emotion regulation: A transdiagnostic pathway to adolescent internalizing and externalizing psychopathology. *Cognitive Therapy and Research*, 40(3), 394–415. <https://doi.org/10.1007/s10608-015-9735-z>
- Hicks, B. M., Markon, K. E., Patrick, C. J., Krueger, R. F., & Newman, J. P. (2004). Identifying psychopathy subtypes on the basis of personality structure. *Psychological assessment*, 16(3), 276–288. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.3.276>
- Hinnant, J. B., Nelson, J. A., O'Brien, M., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2013). The interactive roles of parenting, emotion regulation and executive functioning in moral reasoning during middle childhood. *Cognition & emotion*, 27(8), 1460–1468. <https://doi.org/10.1080/02699931.2013.789792>
- Huang, J., Fan, L., Lin, K., & Wang, Y. (2020). Variants of Children with Psychopathic Tendencies in a Community Sample. *Child psychiatry and human development*, 51(4), 563–571. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00939-9>
- Humayun, S., Kahn, R. E., Frick, P. J., & Viding, E. (2014). Callous-unemotional traits and anxiety in a community sample of 7-year-olds. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(1), 36–42. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.814539>
- Kahn, R. E., Frick, P. J., Youngstrom, E. A., Kogos Youngstrom, J., Feeny, N. C., & Findling, R. L. (2013). Distinguishing primary and secondary variants of callous-unemotional traits among adolescents in a clinic-referred sample. *Psychological assessment*, 25(3), 966–978. <https://doi.org/10.1037/a0032880>
- Kaouar, S., Fleming, G. E., Neo, B., Hawes, D. J., Eapen, V., & Kimonis, E. R. (2024). Dimensions of Warm Parenting Attributions Differentiate Conduct Problem Subtypes in Young Children. *Research on child and adolescent psychopathology*, 52(2), 223–236. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01111-7>

- Karpman, B. (1941). On the need of separating psychopathy into two distinct clinical types: The symptomatic and the idiopathic. *Journal of Criminal Psychopathology*, 3(2), 112–137.
- Kimonis, E. R. (2023). The Emotionally Sensitive Child–Adverse Parenting Experiences–Allostatic (Over)Load (ESCAPE-AL) Model for the Development of Secondary Psychopathic Traits. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(4), 1012–1030. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00455-2>
- Kimonis, E. R., Fanti, K. A., Anastassiou-Hadjicharalambous, X., Mertan, B., Goulter, N., & Katsimicha, E. (2016). Can Callous-Unemotional Traits be Reliably Measured in Preschoolers?. *Journal of abnormal child psychology*, 44(4), 625–638. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0075-y>
- Kimonis, E. R., Fanti, K. A., Isoma, Z., & Donoghue, K. (2013). Maltreatment profiles among incarcerated boys with callous-unemotional traits. *Child Maltreatment*, 18(2), 108–121. <https://doi.org/10.1177/1077559513483002>
- Kimonis, E. R., Goulter, N., Hawes, D. J., Wilbur, R. R., & Groer, M. W. (2017). Neuroendocrine factors distinguish juvenile psychopathy variants. *Developmental Psychobiology*, 59(2), 161–173. <https://doi.org/10.1002/dev.21473>
- Kimonis, E. R., Skeem, J. L., Cauffman, E., & Dmitrieva, J. (2011). Are secondary variants of juvenile psychopathy more reactively violent and less psychosocially mature than primary variants? *Law and Human Behavior*, 35(5), 381–391. <https://doi.org/10.1007/s10979-010-9243-3>
- Kochanska G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: from toddlerhood to age 5. *Developmental psychology*, 33(2), 228–240. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.33.2.228>
- Latzman, R. D., Lilienfeld, S. O., Latzman, N. E., & Clark, L. A. (2013). Exploring callous and unemotional traits in youth via general personality traits: An eye toward DSM-5. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 4(3), 191–202. <https://doi.org/10.1037/a0000001>
- Lee, Z., Salekin, R. T., & Iselin, A. M. (2010). Psychopathic traits in youth: is there evidence for primary and secondary subtypes?. *Journal of abnormal child psychology*, 38(3), 381–393. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9372-7>

- Leibenluft E. (2011). Severe mood dysregulation, irritability, and the diagnostic boundaries of bipolar disorder in youths. *The American journal of psychiatry*, *168*(2), 129–142. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10050766>
- Lynam, D. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2007). Longitudinal evidence that psychopathy scores in early adolescence predict adult psychopathy. *Journal of abnormal psychology*, *116*(1), 155–165. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.1.155>
- Metcalfe, S., Dickerson, K. L., Milojevich, H. M., & Quas, J. A. (2021). Primary and Secondary Variants of Psychopathic Traits in at-Risk Youth: Links with Maltreatment, Aggression, and Empathy. *Child psychiatry and human development*, *52*(6), 1060–1070. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01083-5>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social e Instituto Nacional de Estadística (2017). *Encuesta Nacional de Salud de España 2017*. [Ministerio de Sanidad - Sanidad en datos - Encuesta Nacional de Salud de España 2017](https://www.mscbs.gob.es/estadisticas/ENCUESTA%20NACIONAL%20DE%20SALUD%20DE%20ESPAÑA/ENCUESTA%20NACIONAL%20DE%20SALUD%20DE%20ESPAÑA%202017)
- Mozley, M. M., Modrowski, C. A., & Kerig, P. K. (2018). The roles of trauma exposure, rejection sensitivity, and callous-unemotional traits in the aggressive behavior of justice-involved youth: A moderated mediation model. *Aggressive Behavior*, *44*(3), 268–275. <https://doi.org/10.1002/ab.21749>
- Neo, B., & Kimonis, E. R. (2021). Callous–unemotional traits linked to earlier onset of self-reported and official delinquency in incarcerated boys. *Law and Human Behavior*, *45*(6), 554–565. <https://doi.org/10.1037/lhb0000472>
- Newman, J. P., MacCoon, D. G., Vaughn, L. J., & Sadeh, N. (2005). Validating a Distinction Between Primary and Secondary Psychopathy With Measures of Gray's BIS and BAS Constructs. *Journal of Abnormal Psychology*, *114*(2), 319–323. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.2.319>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia.

- Pauli, R., Tino, P., Rogers, J. C., Baker, R., Clanton, R., Birch, P., Brown, A., Daniel, G., Ferreira, L., Grisley, L., Kohls, G., Baumann, S., Bernhard, A., Martinelli, A., Ackermann, K., Lazaratou, H., Tsiakoulia, F., Bali, P., Oldenhof, H., Jansen, L., ... De Brito, S. A. (2021). Positive and negative parenting in conduct disorder with high versus low levels of callous-unemotional traits. *Development and psychopathology*, 33(3), 980–991. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000279>
- Payot, M., Monseur, C., Stievenart, M., & Brianda, M. E. (2024). Callous-Unemotional Traits and Co-occurring Anxiety in Preschool and School-age Children: Investigation of Associations with Family's Socioeconomic Status and Home Chaos. *Research on child and adolescent psychopathology*, 52(5), 819–831. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01158-6>
- Perlstein, S., Fair, M., Hong, E., & Waller, R. (2023). Treatment of childhood disruptive behavior disorders and callous-unemotional traits: A systematic review and two multilevel meta-analyses. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(9), 1372–1387. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13774>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Porter, S. (1996). Without conscience or without active conscience? The etiology of psychopathy revisited. *Aggression and Violent Behavior*, 1(2), 179–189. [https://doi.org/10.1016/1359-1789\(95\)00010-0](https://doi.org/10.1016/1359-1789(95)00010-0)
- Poythress, N. G., Edens, J. F., Skeem, J. L., Lilienfeld, S. O., Douglas, K. S., Frick, P. J., Patrick, C. J., Epstein, M., & Wang, T. (2010). Identifying subtypes among offenders with antisocial personality disorder: A cluster-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(2), 389–400. <https://doi.org/10.1037/a0018611>
- Romero, E., Villar, P., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A. y Robles, Z. (2013). EmPeCemos. Programa para la intervención en problemas de conducta infantiles. TEA Ediciones.
- Rutter, M. (2012). Psychopathy in childhood: Is it a meaningful diagnosis? *The British Journal of Psychiatry*, 200(3), 175–176. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.111.092072>

- Salekin R. T. (2017). Research Review: What do we know about psychopathic traits in children?. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(11), 1180–1200. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12738>
- Shepherd, L., & Wild, J. (2014). Emotion regulation, physiological arousal and PTSD symptoms in trauma-exposed individuals. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 45(3), 360–367. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2014.03.002>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Simons, R. L., & Burt, C. H. (2011). Learning to be bad: Adverse social conditions, social schemas, and crime. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 49(2), 553–598. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2011.00231.x>
- Skeem, J., Johansson, P., Andershed, H., Kerr, M., & Louden, J. E. (2007). Two subtypes of psychopathic violent offenders that parallel primary and secondary variants. *Journal of abnormal psychology*, 116(2), 395–409. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.2.395>
- Skeem, J. L., Poythress, N., Edens, J. F., Lilienfeld, S. O., & Cale, E. M. (2003). Psychopathic personality or personalities? Exploring potential variants of psychopathy and their implications for risk assessment. *Aggression and Violent Behavior*, 8(5), 513–546. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(02\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(02)00098-8)
- Smith, R., Chuning, A. E., Tidwell, C. A., Allen, J. J. B., & Lane, R. D. (2022). Psychopathic tendencies are selectively associated with reduced emotional awareness in the context of early adversity. *PloS one*, 17(12), e0277475. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277475>
- Smith, R., Steklis, H. D., Steklis, N. G., Weihs, K. L., & Lane, R. D. (2020). The evolution and development of the uniquely human capacity for emotional awareness: A synthesis of comparative anatomical, cognitive, neurocomputational, and evolutionary psychological perspectives. *Biological Psychology*, 154, Article 107925. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2020.107925>
- Smith, R., Quinlan, D., Schwartz, G. E., Sanova, A., Alkozei, A., & Lane, R. D. (2018). Developmental Contributions to Emotional Awareness. *Journal of Personality Assessment*, 101(2), 150–158. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1411917>

- Swogger, M. T., & Kosson, D. S. (2007). Identifying subtypes of criminal psychopaths: A replication and extension. *Criminal Justice and Behavior*, 34(8), 953–970. <https://doi.org/10.1177/0093854807300758>
- Todorov, J. J., Kohls, G., Pauli, R., Rogers, J., Bernhard, A., Ackermann, K., Raschle, N. M., Dugré, J. R., Fernández-Rivas, A., González-Torres, M. Á., Hervás, A., Smaragdi, A., González, K., Vetró, Á., Dikeos, D., Popma, A., Stadler, C., Konrad, K., Freitag, C. M., ... De Brito, S. A. (2024). Maltreatment and parenting in youth with primary and secondary callous-unemotional traits: Anxiety matters. *JCPP Advances*, 4(2), e12266. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12266>
- Vaughan, E. P., Frick, P. J., Ray, J. V., Robertson, E. L., Thornton, L. C., Wall Myers, T. D., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2021). The associations of maternal warmth and hostility with prosocial and antisocial outcomes in justice-involved adolescents. *Developmental psychology*, 57(12), 2179–2191. <https://doi.org/10.1037/dev0001271>
- Vaughn, M. G., Edens, J. F., Howard, M. O., & Smith, S. T. (2009). An investigation of primary and secondary psychopathy in a state population of incarcerated youth. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7(3), 172–188. <https://doi.org/10.1177/1541204009333792>
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., & Family Life Project Key Investigators (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental psychology*, 52(3), 430–441. <https://doi.org/10.1037/dev0000087>
- Viding, E., Blair, R. J. R., Moffitt, T. E., & Plomin, R. (2005). Evidence for substantial genetic risk for psychopathy in 7-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 592–597. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00393.x>
- Waller, R., Gardner, F., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N., & Hyde, L. W. (2014). Callous-Unemotional Behavior and Early-Childhood Onset of Behavior Problems: The Role of Parental Harshness and Warmth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(4), 655–667. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.886252>
- Waller, R., & Hicks, B. M. (2019). Trajectories of alcohol and marijuana use among primary versus secondary psychopathy variants within an adjudicated adolescent male sample. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 10(1), 87–96. <https://doi.org/10.1037/per0000303>

- Wielgopalan, A., & Imbir, K. K. (2020). Can the emotional awareness of liars influence the effectiveness of deception detection? *Journal of Personality Assessment*, *103*(5), 667–674. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1832102>
- Zwaanswijk, W., van Geel, M., Andershed, H., Fanti, K. A., & Vedder, P. (2018). Variants of Psychopathy and the Dependence on Gender, Age, and Ethnic Background. *Journal of personality disorders*, *32*(6), 721–737. https://doi.org/10.1521/pedi_2017_31_319

Anexos

Anexo A

Principales Características y Hallazgos de los Estudios Incluidos en el Trabajo de Revisión Bibliográfica en Orden Cronológico

Tabla 1

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Gill y Stickle, 2016. Affective Differences Between Psychopathy Variants and Genders in Adjudicated Youth.	Identificar variantes de rasgos CU primarios y secundarios y predecir las experiencias de grupo en las experiencias emocionales informadas entre los jóvenes asignados a cada variante.	Muestra de N=150 adolescentes (90 hombres) detenidos de entre 11 y 17 años.	-Rasgos CU: <i>The Inventory of Callous Unemotional traits (ICU)</i> and the <i>Impulsivity/Conduct Problems (ICP)</i> and trait <i>Narcissism</i> subscales from the <i>Antisocial Process Screening device (APSD)</i> for psychopathy. -Sistemas de inhibición y activación conductual: <i>The self-report Behavioral Inhibition Scale and Behavioral Activation Scale (BIS and BAS)</i> . -Búsqueda de sensaciones: <i>The Sensation Seeking Scale (SSS-V)</i> .	-Los sujetos asignados al grupo de la variante secundaria informaron de un afecto negativo significativamente más frecuente e intenso que los asignados al grupo de la variante primaria. -El grupo de la variante secundaria mostró significativamente más síntomas de depresión mayor que el grupo de la variante primaria. -Las mujeres de la muestra manifestaron una mayor frecuencia de afecto negativo y una intensidad de las emociones negativas

			<p>-Empatía: <i>Interpersonal Reactivity Index</i> (IRI).</p> <p>-Ansiedad: The Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS).</p> <p>-Afecto positivo y negativo: The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS).</p> <p>-Intensidad afectiva: The Positive Affect Intensity (PAI) and Negative Affect Intensity (NAI) subscales of the <i>Affective Intensity Measure</i> (AIM).</p> <p>-Depresión mayor: The MDD subscale of the RCADS.</p>	<p>mayores que los hombres, pero no se observó ninguna interacción significativa entre la variante de rasgos CU y el género.</p>
--	--	--	--	--

Tabla 2

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Blanchard y Lyons, 2016. Sex Differences Between Primary and Secondary Psychopathy, Parental Bonding, and Attachment Style.	Investigar diferencias en cuanto al sexo en la manifestación de los rasgos CU primarios y secundarios en relación con recuerdos de experiencias de vínculos paternos en la infancia y patrones de apego actuales.	Muestra de población estudiantil y comunitaria (N= 362, 185 hombres).	<ul style="list-style-type: none"> -Rasgos CU: <i>Self-Report Psychopathy Scale</i> (SRP-III). -Vínculo parental: <i>Parental Bonding Instrument</i> (PBI). -Estilo de apego: <i>Relationship Scales Questionnaire</i> (RSQ). 	<ul style="list-style-type: none"> -Los rasgos CU primarios se relacionan con madres controladoras y con el apego evitativo en el caso de los hombres, y con padres poco cuidadores y un estilo de apego ansioso y evitativo en el caso de las mujeres. -Los rasgos CU secundarios se relacionan con padres poco cuidadores, madres desinteresadas y estilo de apego ansioso en el caso de los hombres, mientras que las experiencias de vinculación y apego parental no tenían relación en el caso de las mujeres.

Tabla 3

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Fanti y Kimonis, 2017. Heterogeneity in Externalizing Problems at Age 3: Association With Age 15 Biological and Environmental Outcomes.	Comprobar si se pueden identificar subgrupos de variantes CU en niños de edad preescolar y si predicen resultados en la adolescencia similares a los documentados en la literatura previa	Muestra de N=1167 (603 hombres) procedente del Estudio NICHD sobre el Cuidado Infantil Temprano, con una edad inicial de 3 años y final de 15 años.	<p>-Externalización de problemas, ansiedad/depresión y rasgos CU a los 3 años: Versión preescolar del ASEBA.</p> <p>-Sensibilidad materna: Valoración de la interacción madre-hijo en situación de juego libre semiestructurado.</p> <p>-Temperamento infantil: <i>The Infant Temperament Questionnaire</i>.</p> <p>-Depresión postparto materna: <i>The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D)</i>.</p> <p>-Problemas externalizantes e internalizantes a los 15 años: Versión escolar del ASEBA</p> <p>-Rasgos CU a los 15 años: <i>The Youth Psychopathic Traits Inventory (YPI)</i>.</p>	<p>-Se observaron tres subgrupos en los niños de edad preescolar con problemas externalizantes: las variantes primarias y secundarias de rasgos CU y la comorbilidad con elevados problemas internalizantes pero sin rasgos CU.</p> <p>-Las variantes CU primarias muestran mayor autorregulación, agresión relacional, funcionamiento académico e intelectual, frecuencia cardíaca más baja, niveles más altos de cortisol matutino y menos depresión materna que las variantes secundarias.</p> <p>-Ambas variantes (primaria y secundaria) mostraron niveles bajos de habilidades sociales durante la adolescencia.</p> <p>-Las variantes CU secundarias mostraron mayores síntomas de</p>

			<p>-Agresión: <i>The Relational Aggression Scale</i>.</p> <p>-Habilidades sociales: <i>The Social Skills Rating System</i>.</p> <p>-Frecuencia cardíaca: Manguito de presión arterial y estetoscopio.</p> <p>-Cortisol: Procedimiento de recolección de saliva.</p> <p>-Autorregulación: la Torre de Londres y la tarea Stroop.</p> <p>-Rendimiento cognitivo/académico: <i>The Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery-Revised</i>.</p> <p>-Conflicto parental: <i>The Child-Parent Relationship Scale</i>.</p> <p>-Psicopatología materna: CES-D.</p>	<p>ansiedad y depresión que las variantes primarias a los 3 y a los 15 años.</p>
--	--	--	--	--

Tabla 4

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Cecil et al., 2017. Characterising youth with callous–unemotional traits and concurrent anxiety: evidence for a highrisk clinical group.</p>	<p>Caracterizar de manera integral las variantes de los rasgos CU en una muestra comunitaria de jóvenes de alto riesgo.</p>	<p>Muestra comunitaria de jóvenes de alto riesgo (N=155, 84 mujeres, edad media= 18 años).</p>	<p>-Rasgos CU: <i>The Inventory of Callous Unemotional traits</i> (ICU). -Ansiedad: The anxiety subscale of the <i>Trauma Symptom Checklist for Children</i> (TSCC-A). -Historia de maltrato: <i>The Childhood Trauma Questionnaire</i> (CTQ). -Síntomas psiquiátricos: Síntomas de depresión, ira, estrés postraumático y disociación: TSCC-A y <i>The DSM-IV-based Adolescent Symptom Inventory</i> (ASI-4) para evaluar TAG, TDM, TDN, TC, TPA y TDAH. -Consumo de sustancias: <i>The Alcohol Use Disorders Identification Test</i> (AUDIT), and <i>The Drug Use Disorders Identification Test</i> (DUDIT). -Ideación e intento de suicidio: <i>The Youth Risk</i></p>	<p>-Aquellos que presentan la variante secundaria de rasgos CU informan maltrato infantil más severo, angustia psicológica, sintomatología de TDAH y riesgo conductual, incluido el uso de sustancias, la ideación suicida y el sexo sin protección. -También muestran una mayor inseguridad en el apego y una desregulación afectiva, como lo indican los niveles de irritabilidad y alexitimia.</p>

			<i>Behaviour Survey (YRBS).</i> <i>-Estilo de apego: The Experiences in Close Relationships Inventory (ECR).</i> <i>-Funcionamiento afectivo: Irritabilidad: The Affective Reactivity Index (ARI).</i> <i>Alexitimia: The Toronto Alexithymia Scale (TAS-F1).</i>	
--	--	--	--	--

Tabla 5

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Fisher y Brown, 2018. A Prospective, Longitudinal Examination of the Influence of Childhood Home and School Contexts on Psychopathic Characteristics in Adolescence.</p>	<p>Examinar la influencia de los contextos microsistémicos en la niñez sobre los rasgos CUs adolescente entre una muestra de jóvenes racial y étnicamente diversos.</p>	<p>Muestra de N=390 jóvenes (197 mujeres) de media de edad de 8 años en la primera medición y de 15 en la segunda.</p>	<p>-Características psicopáticas: <i>The Levenson Self-Report Psychopathy Scale</i> (LSRP). -Rasgos CU: <i>The Inventory of Callous-Unemotional Traits</i> (ICU). -Ansiedad: <i>The Diagnostic Interview Schedule for Children Predictive Scales</i> (DPS). -Empatía: <i>The Children's Empathic Attitudes Questionnaire</i> (CEAQ). -Agresión: <i>The Behavioral Assessment System for Children</i> (BASC). -Delincuencia: Preguntas específicas sobre la frecuencia de las conductas delictivas en la infancia y adolescencia. -Caos en el hogar: <i>The Confusion, Hubbub, and Order Scale</i> (CHAOS).</p>	<p>-La delincuencia y el caos familiar en la infancia están relacionados con la variante primaria en la adolescencia. -La exposición a climas de aula de mayor calidad durante la infancia actúa como amortiguador al mitigar la relación negativa entre el control parental en la infancia y la variante secundaria en la adolescencia.</p>

			<ul style="list-style-type: none">-Vigilancia y supervisión parental: <i>Alabama Parenting Questionnaire (APQ)</i>.-Calidad de clima en el aula: <i>Classroom climate index</i> y <i>Classroom assessment scoring system(CLASS)</i>- Agresión en el aula: <i>The Behavioral Assessment System for Children (BASC)</i>.-Cercanía entre alumnos y profesores: <i>The Closeness subscale of the Student-Teacher Relation ship Scale (STRS)</i>.	
--	--	--	---	--

Tabla 6

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Craig y Moretti, 2018. Profiles of primary and secondary callous-unemotional features in youth: The role of emotion regulation.</p>	<p>Examinar si la desregulación y la supresión del afecto se suman a la lista de características que distinguen los perfiles CU primarios de los secundarios.</p>	<p>Muestra clínica de adolescentes con problemas graves de conducta de entre 12 y 19 años (N=418, 237 mujeres).</p>	<p>- Rasgos CU: <i>Inventory of Callous Unemotional Traits – revised</i> (ICU). -Desregulación y supresión del afecto: <i>The Affect Regulation Checklist</i> (ARC). -Maltrato: <i>The Conflicts Tactics Scale</i> (CTS). -Psicopatología: <i>The Brief Child and Family Phone Interview</i> (BCFPI).</p>	<p>- Hombres: mayores puntuaciones en características CU. -Mujeres: mayores puntuaciones en desregulación afectiva. -El perfil CU secundario presentó mayor ansiedad, desregulación afectiva, supresión afectiva y maltrato experimentado que el primario. -El perfil secundario se asoció con niveles más altos de síntomas de TDAH y síntomas depresivos en comparación con el perfil CU primario. -Los perfiles primarios y secundarios presentaron niveles similares de síntomas emocionales y conductuales de Trastorno Negativista Desafiante. - Se encontró una proporción significativamente mayor</p>

				de niños que de niñas en la clase primaria, pero similar en la secundaria.
--	--	--	--	--

Tabla 7

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Zwaanswijk et al., 2018. Variants of psychopathy, and the dependence on gender, age, and ethnic background.	Examinar si las tres dimensiones de la psicopatía juvenil en muestras comunitarias de adolescentes, junto con el nivel de ansiedad, se pueden utilizar para identificar las variantes.	Muestra comunitaria de adolescentes holandeses (N=2855, 1627 hombres) de 14,47 años de edad media.	-Rasgos CU: <i>Youth Psychopathic traits Inventory</i> (YPI). -Ansiedad: <i>State-Trait Anxiety Inventory</i> (STAI). -Problemas emocionales, de conducta, TDAH, problemas en la relación con los compañeros y comportamiento prosocial: <i>The Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (SDQ). -Autoestima: <i>The Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (RSES).	-La variante secundaria y la ansiosa fueron las que más problemas de conducta reportaron. -La variante secundaria mostró los mayores problemas de salud mental y una baja autoestima.

Tabla 8

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Huang et al., 2019. Variants of Children with Psychopathic Tendencies in a Community Sample.	Replicar y ampliar los hallazgos de investigaciones anteriores en perfiles primarios y secundarios con una muestra de estudiantes de escuela primaria.	Muestra de N=1861 estudiantes (973 hombres) de primaria (edad media= 9,22 años).	-Rasgos CU, problemas de conducta y ansiedad: <i>Callous-Unemotional Traits subscale, the Antisocial Behavior subscale, and the Anxiety subscale of the University of New South Wales system (UNSW)</i> que combina el <i>Antisocial Process Screening Device (APSD)</i> y los <i>Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ)</i> .	Las variantes secundarias evidenciaron niveles más altos de rasgos CU, problemas de conducta y ansiedad que las variantes primarias.

Tabla 9

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Metcalf et al., 2020. Primary and Secondary Variants of Psychopathic Traits in atRisk Youth: Links with Maltreatment, Aggression, and Empathy.</p>	<p>Examinar si una muestra diversa de jóvenes no detenidos ni derivados con y sin antecedentes de maltrato documentados formalmente podía diferenciarse en variantes primarias y secundarias a través de medidas de ansiedad, trauma y rasgos CU.</p>	<p>Muestra de jóvenes de alto riesgo de antisocialidad de entre 12 y 17 años (N=167, 103 mujeres).</p>	<p>-Rasgos CU: <i>Antisocial Process Screening Device</i> (APSD). -Ansiedad, depresión y trauma: <i>Massachusetts Juveniles Screening Instrument-Version 2</i> (MAYSI-2). -Agresión proactiva y reactiva: <i>The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire</i> (RPQ). -Empatía: <i>The Basic Empathy Scale</i> (BES).</p>	<p>- El grupo de variante secundaria estaba compuesto en gran parte por jóvenes con historias documentadas de maltrato. -La variante secundaria informó de niveles más altos de agresión proactiva y reactiva. -Todos los jóvenes informaron niveles similares de empatía afectiva. -Los jóvenes de la variante primaria informaron de una empatía cognitiva menor que aquellos con bajos rasgos CU.</p>

Tabla 10

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Bégin et al., 2021. Variants of Psychopathic Traits Follow Distinct Trajectories of Clinical Features Among Children with Conduct Problems</p>	<p>Establecer si las variantes primarias y secundarias estables de los rasgos psicopáticos difieren en las trayectorias de desarrollo de un conjunto de características clínicas conductuales/psicológicas y relacionales/sociales teóricamente relevantes.</p>	<p>Muestra procedente de un estudio longitudinal sobre problemas de conducta de inicio en la infancia (N=370, 221 hombres) de entre 6 y 9 años.</p>	<p>-Rasgos CU: <i>The Psychopathy Screening Device</i>. -Ansiedad: <i>The DSM-oriented scale for anxiety problems</i> of the ASEBA. -Capacidades cognitivas: <i>Peabody Picture Vocabulary Test</i>. -Problemas de conducta, de oposición y depresión: <i>scales of the ASEBA</i>. -TDAH: <i>The Conner's ADHD/DSM-IV Scales</i>. -Rasgos psicopáticos (distintos a los rasgos CU): <i>The narcissism-grandiosity and impulsivityirresponsibility scales of the Antisocial Process Screening Device (APSD)</i>. -Relación padre-hijo: <i>The four scales of the Parental Acceptance-Rejection Questionnaire</i>.</p>	<p>-En comparación con la variante primaria, la pertenencia a la variante secundaria se asoció con patrones más estables de problemas de oposición, rasgos de narcisismo-grandiosidad e impulsividad-irresponsabilidad. -Los niños de la variante secundaria mostraron niveles iniciales más altos de deterioro en términos de habilidades cognitivas, depresión, victimización y dependencia de los maestros.</p>

			<p>-Relación maestro niño: <i>The Student–Teacher Relationship Scale.</i></p> <p>-Relación pares-niño: <i>The Teacher Social Competence – Revised scale.</i></p> <p>-Victimización por parte de los compañeros: <i>The Direct and Indirect Aggression Scales.</i></p>	
--	--	--	---	--

Tabla 11

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Craig et al., 2021. Developmental Precursors of Primary and Secondary Callous-Unemotional Traits in Youth.</p>	<p>Examinar la asociación diferencial entre la calidez y la dureza parentales y su interacción con factores individuales (es decir, regulación emocional y comportamiento prosocial) en las variantes CU.</p>	<p>Muestras de alto riesgo del proyecto Fast Track, investigación longitudinal del desarrollo y prevención de conducta infantil (N = 754, 437 hombres). Edad media= 6,39 años en la primera medición.</p>	<p>-Rasgos CU: Escala CU del <i>Antisocial Process Screening Device</i> (APSD). -Ansiedad: <i>The parent-reported CBCL</i>. -Validación de las variantes CU: las escalas de comportamiento retraído, delictivo y problemas agresivos del CBCL. -Regulación de las emociones y conducta prosocial: subescalas de la versión para padres y profesores de la <i>Social Competence Scale</i>. -Crianza severa: Cuestionario <i>Lifes Changes</i>. -Calidez parental: <i>Parent-Child Interaction Task</i> (PCIT) -Conflictos entre padres e hijos: <i>The Conflict Tactics Scale</i> (CTS).</p>	<p>-Los rasgos primarios CU se asociaron con niveles más altos de regulación de las emociones y niveles más bajos de conducta prosocial en la infancia. -Los rasgos CU secundarios se asociaron con niveles más bajos de regulación emocional y niveles más bajos de calidez parental en la infancia. -Los rasgos CU primarios y secundarios no se asociaron con una crianza severa. -Los rasgos CU secundarios se asociaron con la baja calidez parental.</p>

Tabla 12

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
Smith et al., 2022. Psychopathic tendencies are selectively associated with reduced emotional awareness in the context of early adversity.	Explorar la relación entre la conciencia emocional y los rasgos CU.	Muestra de estudiantes universitarios con edad media de 19 años (N=177, 40 hombres).	-Variantes CU: <i>The Triarchic Psychopathy Measure</i> (TPM). -Conciencia emocional: <i>The Levels of Emotional Awareness Scale</i> (LEAS). -Adversidad temprana: <i>The Childhood Experiences of Care and Abuse questionnaire</i> (CECA) y <i>The Childhood Trauma Questionnaire</i> (CTQ). -Estados afectivos positivos y negativos: <i>The Positive and Negative Affect Schedule</i> (PANAS-20). -Empatía: <i>The Inerpersonal Reactivity Index</i> (IRI).	-Los niveles de rasgos CU secundarios vinculados a la adversidad temprana se encuentran asociados a una baja conciencia emocional selectivamente. -Las puntuaciones de conciencia emocional se asociaron con las subescalas de mezquindad y desinhibición que reflejan características asociadas a la variante secundaria. -Puntuaciones altas de rasgos CU y adversidad temprana se vinculaban con mayor afecto negativo que aquellos sin adversidad temprana.

Tabla 13

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Estrada et al., 2023. Trajectories of Psychopathic Traits, Anxiety, and Violence Exposure Differentially Predict Antisociality in Legal SystemInvolved Youth.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar subgrupos únicos de jóvenes basados en patrones de cambio coexistentes en tres factores implicados en la conceptualización de variantes psicopáticas primarias y secundarias: rasgos psicopáticos, ansiedad y exposición a la violencia. - Examinar si los factores sociodemográficos y ambientales más amplios predicen la pertenencia a una determinada trayectoria. 	<p>Muestra de jóvenes involucrados en el sistema legal próximos a los 18 años (N=809, 681 hombres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Rasgos CU: <i>The Youth Psychopathic Traits Inventory</i> (YPI). -Ansiedad: <i>The Anxiety subscale of the Brief Symptom Inventory</i> (BSI). -Exposición a la violencia: versión modificada del <i>The Exposure to Violence Inventory</i> (ETV). -Estatus socioeconómico: <i>The Index of Social Position</i>. -Condiciones del vecindario: versión adaptada del <i>The Neighborhood Conditions Measure</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> -En comparación con la trayectoria baja (bajos niveles de rasgos CU y de exposición a la ansiedad/violencia), todas las trayectorias predijeron un mayor crimen violento y uso de sustancias tres y cuatro años después. - La trayectoria de rasgos psicopáticos altos/secundarios mostró la antisocialidad más persistente, prediciendo más delitos no violentos, mayores síntomas de dependencia de sustancias y mayor probabilidad de arresto tres y cuatro años después.

Tabla 14

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Flemming et al., 2023. Treatment Outcomes of Children with Primary Versus Secondary Callous-Unemotional Traits.</p>	<p>Investigar patrones específicos de variantes de respuesta al tratamiento entre niños de 3 a 7 años con problemas de conducta y rasgos CU.</p>	<p>45 familias de niños con una media de cinco años de edad, siendo el 84% hombres.</p>	<p>-Rasgos CU: The preschool version of the ICU. -Problemas de conducta: <i>The Intensity and Problem scales of the Eyberg Child Behavior Inventory</i> (ECBI). -Empatía afectiva: <i>The affective empathy subscale from the Griffith Empathy Measure</i> (GEM). -Problemas internalizantes: ASEBA CBCL.</p>	<p>-Los niños con rasgos secundarios de CU mostraron un deterioro en las conductas desafiantes y desreguladas desde el postratamiento hasta el seguimiento, mientras que los rasgos primarios de CU se asociaron con ganancias mantenidas. -No hubo diferencias en la tasa de mejora de las variantes de rasgos CU. -La empatía afectiva no mejoró para ninguna de las variantes. -La internalización de los problemas mejoró significativamente con el seguimiento para los niños con rasgos secundarios de CU.</p>

Tabla 15

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Kaouar et al., 2023. Dimensions of Warm Parenting Attributions Differentiate Conduct Problem Subtypes in Young Children.</p>	<p>Abordar la brecha de conocimiento sobre si los subtipos de PC (entre ellos los rasgos CU) requieren enfoques de tratamiento matizados, al tiempo que se superan las limitaciones de las investigaciones anteriores que exploran los factores parentales en los niños.</p>	<p>Muestra de niños con problemas de conducta y sus padres (N=135, 104 hombres) de entre 2 y 7 años.</p>	<p>-Rasgos CU: Preschool version of the ICU. -Síntomas internalizantes (ansiedad): <i>Internalizing composite scale</i> of the ASEBA. -Crítica y calidez parental: The “Criticism” and “Warmth” subscales of the <i>Family Affective Attitude Rating Scale</i> (FAARS). -Crianza positiva y negativa: Tareas de interacción padre-hijo.</p>	<p>-Las madres de niños clasificados como variantes CU secundarias informaron menos atribuciones cálidas generales hacia su hijo, en comparación con los niños solo con problemas de conducta -También informaron de una relación diádica más negativa caracterizada por sentimientos de ira/hostilidad, evitación activa y/o un deseo de hacer daño a su hijo en relación con las variantes CU primarias. -Las madres de variantes primarias de CU atribuyeron menos intenciones buenas y altruistas hacia los demás a sus hijos, en comparación con los niños con problemas de conducta.</p>

Tabla 16

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Payot et al., 2023. CallousUnemotional Traits and Cooccurring Anxiety in Preschool and Schoolage Children: Investigation of Associations with Family's Socioeconomic Status and Home Chaos.</p>	<p>Mejorar la comprensión de las asociaciones entre las variantes primarias y secundarias de los rasgos de CU, por un lado, y dos variables ambientales, a saber, el nivel socioeconómico y el caos en el hogar, por otro lado.</p>	<p>Muestra comunitaria de niños de 4 a 9 años, dividida en una muestra preescolar (N=107, 58 hombres) y una escolar (N=153, 84 hombres).</p>	<p>-Rasgos CU: <i>The Inventory of Callous Unemotional traits</i> (ICU). -Síntomas de ansiedad y conductas externalizantes: <i>Child Behavior Check-list</i> (CBCL). -Nivel socioeconómico: Se derivó un índice socioeconómico a partir de tres preguntas: El título más alto del padre, El título más alto de la pareja del padre (si corresponde), y los ingresos familiares combinados. -Caos en el hogar: <i>The Confusion, Hubbub, and Order Scale</i> (CHAOS).</p>	<p>-Los rasgos CU se asociaban positivamente con el caos en el hogar, independientemente de los niveles de ansiedad. -Solo la variante secundaria se asocia con un nivel socioeconómico bajo. -En el caso de la variante secundaria, las asociaciones con el nivel socioeconómico y el caos en el hogar podrían manifestarse solo en la edad escolar.</p>

Tabla 17

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Bégin et al., 2024. Primary and Secondary Variants of Callous-Unemotional Traits in Children with Conduct Problems: A Longitudinal Followup During Adolescence.</p>	<p>-Determinar si los niños de las dos variantes de rasgos CU presentan características conductuales/resultados psicológicos y sociales/relacionales en la adolescencia. -Verificar si la pertenencia a las dos variantes plantean riesgos distintos en comparación con los niños que presentan problemas de conducta sin rasgos CU.</p>	<p>Muestra de N=370 niños con altos niveles de problemas de conducta de entre 6 y 9 años.</p>	<p>-Rasgos CU: CU subscale of the <i>Antisocial Process Screening Device</i> (APSD). -Resultados conductuales/psicológicos: 5 escalas orientadas al DSM del <i>Achenbach System of Empirically-Based Assessment</i> (ASEBA): conduct problems, oppositional problems, attention deficit/hyperactivity problems, anxiety problems and depression problems. -Consumo de sustancias: the “alcohol and cannabis” and the “other drugs” scales of the <i>Grille de dépistage de consommation problématique d’alcool et de drogues chez les adolescents</i>.</p>	<p>-En comparación con los de la variante primaria, los jóvenes de la variante secundaria informaron niveles más altos de problemas de conducta, oposición, déficit de atención/hiperactividad y ansiedad, tuvieron un rendimiento académico menor informado por los maestros, experimentaron relaciones más conflictivas con sus maestros y tuvieron un mayor riesgo de ser victimizados por su pareja íntima. -La variante primaria puntuó más alto que la de solo problemas de conducta en cuanto a riesgo de abandono escolar. -La calidad de la relación que los jóvenes de las dos variantes tienen con sus padres parece ser</p>

			<p>-Satisfacción con la vida: <i>The Satisfaction with Life Scale</i>.</p> <p>-Resultados relacionales/sociales: 4 scales of the <i>Parental Acceptance-Rejection Questionnaire</i>: Warmth, hostility, neglect and rejection.</p> <p>-Calidad de la relación con los profesores: The teacher-reported scales of the <i>Student-Teacher Relationship Scale</i>.</p> <p>-Calidad de relación con los compañeros: The <i>Inventory of Parent and Peer Attachmen</i>.</p> <p>-Conductas sexuales de riesgo: <i>Social and Health Survey of Quebec Children and Youth</i>.</p> <p>-Violencia en las relaciones íntimas: The 16-items Survey on the <i>Wellbeing of Montreal's Youth Questionnaire</i>.</p> <p>-Rendimiento académico: <i>The Academic Performance Rating Scale</i>.</p>	<p>igualmente pobre en este período, pero los de la variante secundaria también experimentan relaciones de peor calidad con otras personas que los rodean, como maestros y posiblemente personas de su edad.</p> <p>-Ambas variantes tienen similares niveles de consumo de sustancias en la adolescencia.</p>
--	--	--	---	--

			-Riesgo de abandono escolar: <i>The Dropout Prediction Index.</i>	
--	--	--	---	--

Tabla 18

Autores, año y título	Objetivos	Participantes	Instrumentos	Principales Hallazgos
<p>Todorov et al., 2024. Maltreatment and parenting in youth with primary and secondary callous-unemotional traits: Anxiety matters.</p>	<p>-Demostrar cómo la pertenencia a subgrupos primarios y secundarios de rasgos CU difiere cuando la ansiedad, el maltrato o ambos se utilizan como indicadores continuos. -Comparar los subgrupos primarios y secundarios con los jóvenes con desarrollo típico en medidas de abuso y negligencia y en experiencias de crianza. -Examinar si los resultados fueron consistentes en ambos sexos.</p>	<p>Muestra de jóvenes con desarrollo típico (N=946, 624 mujeres) y con trastorno de conducta (N=885, 531 mujeres) de entre 9 y 18 años.</p>	<p>-Rasgos CU: Self-report version of the <i>Youth Psychopathic traits Inventory</i>. -Ansiedad y trastorno de conducta: <i>Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia-Present and Lifetime version</i> (K-SADS-PL). -Maltrato infantil: Self-report version of the <i>Childhood Trauma Questionnaire</i> (CTQ). -Prácticas de crianza: Child and parent versions of the <i>Alabama Parenting Questionnaire</i> (APQ). -Estatus socioeconómico: Protocolo estándar FemNAT-CD que combina los ingresos, la educación y la ocupación de los padres.</p>	<p>-La ansiedad, y no el maltrato, es la característica clave que distingue entre la variante CU primaria y secundaria. -Las variantes primarias y secundarias experimentaron mayores niveles de abuso y negligencia, niveles más altos de crianza desadaptativa y más bajos de crianza positiva en comparación con los jóvenes de desarrollo típico. -Los resultados fueron consistentes en ambos sexos.</p>

Anexo B

Módulos del Programa de Intervención y Sesiones de Trabajo

Tabla 1

Sesión 1: Módulo de presentación.

Sesión 1: Presentación del programa.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el programa basado en PCIT-CU. • Crear un ambiente de confianza y colaboración entre padres, hijos y terapeuta, afianzando la alianza terapéutica. • Informar sobre el origen, desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta en la infancia. • Introducir el concepto de rasgos de DE y sus tipos. • Concretar las primeras conductas a modificar en el ámbito familiar. • Explicar la importancia del enfoque en la sensibilidad emocional y el refuerzo positivo en la crianza. • Evaluar expectativas y dudas iniciales de los participantes.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y presentación. • Introducción al programa. • Explicación sobre los problemas de conducta y los rasgos de dureza emocional. • Explicación de expectativas. • Dinámica de integración familiar. • Establecimiento de objetivos de comportamiento para el niño. • Ejemplo de interacción positiva. • Entrenamiento en vivo inicial.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación por parte de los padres de al menos una cosa positiva del niño.

<p>Descripción de la sesión</p>	<p>Se recibe a la familia en un ambiente acogedor y se llevan a cabo las presentaciones por parte de esta y la del terapeuta. Asimismo, se presenta la estructura y el procedimiento de trabajo y se explica el objetivo general del programa basado en PCIT-CU con adaptaciones para trabajar la conciencia emocional y el refuerzo positivo como base de la disciplina. A continuación, se proporciona información sobre el origen, desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta en la infancia, fundamentándose en la teoría de la coerción de Patterson (según la cual los comportamientos problemáticos surgen y se mantienen cuando padres e hijos entran en un ciclo de interacciones negativas. El niño usa conductas disruptivas para evitar demandas, y el adulto, al ceder o responder de forma inconsistente, refuerza sin querer esas conductas, lo que debilita el vínculo y el control positivo). También se les enseña la relación antecedentes-conducta-consecuentes. Además, se dota de información acerca de la heterogeneidad y variabilidad existente en los problemas de conducta y en los tipos de dureza emocional, explicando las diferencias principales entre los subtipos. Para ello se tendrá en cuenta en todo momento la necesidad de ajustar la sofisticación y profundidad de la información en función del destinatario, adaptando la explicación a la edad y nivel madurativo de los participantes. A mayores, se abordan las expectativas y dudas de los padres sobre el programa, enfatizando la importancia de la constancia y la implicación para el logro de un vínculo seguro y el desarrollo de la regulación emocional.</p> <p>Tras esta primera parte más teórica, se lleva a cabo una dinámica de integración consistente en un juego breve para romper el hielo y fomentar la confianza entre padres, hijos y terapeuta (ejemplo: “encuentra algo en común con X miembro”). Posteriormente, para el establecimiento de objetivos del niño, se trabaja sobre qué comportamientos serían indicativos de que empiezan a producirse cambios en la dirección deseada y se subraya la importancia de hablar del niño en términos de conductas concretas, evitando atribuir etiquetas internas, generales e inmodificables. Después, se lleva a cabo un ejemplo de interacción positiva moldeando una interacción efectiva entre padres-hijo basada en refuerzo positivo, atención diferencial y sensibilidad emocional. Asimismo, se realiza un entrenamiento en vivo inicial consistente en una breve demostración de estrategias de crianza emocionalmente receptiva, donde los padres practican bajo la guía del terapeuta. Por último, se asigna como tarea para casa la identificación por parte de los padres de al menos una cosa positiva del niño y se ofrece un espacio para resolver dudas, reforzar el compromiso y brindar pautas para la siguiente sesión.</p>
---------------------------------	---

Tabla 2

Módulo I: Crianza Cálida y Emocionalmente Receptiva

Sesión 2 y 3: Las prácticas de crianza positivas (I): El refuerzo del vínculo y la importancia del “elogio”.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Informar de la importancia de las prácticas de crianza positivas. • Concienciar a los padres sobre el impacto del elogio en el desarrollo emocional del niño, reforzando su autoestima y promoviendo conductas prosociales. • Diferenciar entre elogios efectivos e inefectivos. • Incluir el refuerzo social en el repertorio conductual de los padres. • Enseñar estrategias prácticas para promover la integración del elogio en la dinámica y crianza diaria. • Fortalecer la relación padre-hijo a través de interacciones positivas.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las tareas para casa. • Psicoeducación sobre el papel del refuerzo positivo en la crianza. • Introducción de la metáfora del “castillo de la educación” • Introducción de la técnica de refuerzo social y como aplicarlo. • Observación de juego libre entre padre e hijo. • Modelado del método PRIDE (Elogio, Reflejo, Imitación, Descripción y Entusiasmo) por parte del terapeuta. • Práctica guiada con retroalimentación en vivo.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar elogios específicos al menos tres veces al día y registrar sus observaciones.
Descripción de la sesión	La sesión inicia con una breve revisión de las tareas para casa. De este modo, las cualidades positivas que hayan identificado los padres servirán como punto de partida para instruirlos en “pillar al niño siendo bueno”, es decir, identificar y reforzar las conductas positivas del niño en lugar de enfocarse en las negativas y elogiarlo de manera específica, entusiasta y consistente (por ejemplo, en vez de decir “bien hecho”, decir “que bien que estás jugando tan tranquilo). Posteriormente, mediante psicoeducación se hará énfasis en la importancia del refuerzo positivo en la crianza, explicando cómo esta estrategia contribuye a fortalecer el apego y a moldear conductas adecuadas en

los niños. Se destacará que el refuerzo positivo no solo consiste en elogiar, sino en validar las emociones y en fomentar interacciones afectuosas y receptivas. A mayores, se introducirá la “metáfora del castillo de la educación”, en la que se especificará aquellas habilidades que los padres deben usar siempre (elogiar, apoyar, compartir tiempo y actividades, animar y prestar atención), otras que deben usar a menudo, y otras solo selectivamente (el castigo). A continuación, se abordará la técnica del refuerzo social, donde los padres aprenderán la diferencia entre elogios generales (“¡muy bien!”) y elogios específicos (“me encanta cómo compartiste tu juguete con tu hermano”). Para ello, se les proporcionará una ficha con ejemplos de elogios y actividades que les ayudarán a desarrollar un lenguaje más efectivo al interactuar con sus hijos.

Tras la parte teórica, se dará paso a una observación de juego libre entre padres e hijos. Durante esta actividad, los padres interactuarán con sus hijos sin intervención del terapeuta, quien observará atentamente sus patrones de comunicación y la forma en que ofrecen refuerzo positivo. Después de la observación, el terapeuta modelará en vivo el método PRIDE, mostrando cómo aplicar cada uno de sus componentes durante el juego. Se enfatizará la importancia de usar elogios descriptivos, reflejar lo que el niño dice para demostrar interés, imitar sus acciones para fortalecer la conexión, describir sus actividades para mantener su atención y expresar entusiasmo genuino en la interacción. Seguidamente, los padres participarán en una práctica guiada, en la que aplicarán el método PRIDE con sus hijos bajo la supervisión del terapeuta. Se les ofrecerá retroalimentación en vivo para reforzar los aspectos positivos y ajustar aquellos que necesiten mejora. Para concluir la sesión, se realizará una reflexión final y se asignará una tarea para casa, en la que los padres deberán aplicar elogios específicos al menos tres veces al día y registrar sus observaciones. Se resolverán dudas y se reforzará la importancia de seguir practicando estas estrategias para consolidar un ambiente de crianza cálido y receptivo.

Tabla 3

Sesión 4 y 5: Las prácticas de crianza positivas (II): La calidez y la sensibilidad en la relación paterno-filial.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la calidez, receptividad emocional y sensibilidad en la relación padre/madre-hijo. • Introducir e integrar la técnica de extinción en el repertorio conductual de los padres. • Promover el uso constante de refuerzo afectivo para fortalecer el vínculo.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de tareas para casa. • Introducción de la metáfora de la “hucha de las relaciones positivas”. • Entrenamiento en expresiones de afecto y receptividad emocional mediante modelado y práctica en vivo con retroalimentación. • Introducción de la técnica de extinción. • Asignación de nuevas tareas para casa.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la aplicación de las estrategias aprendidas durante las sesiones 2-5.
Descripción de la sesión	<p>La sesión comienza con una revisión colaborativa de las tareas para casa, explorando tanto los avances en la dinámica familiar como las dificultades encontradas. Se refuerzan los logros y se resuelven posibles barreras, ofreciendo alternativas prácticas para facilitar la resolución de los problemas en casa. A continuación, se les explica la metáfora de “la hucha de las relaciones positivas”, que muestra como cada gesto afectuoso entre padres e hijos suma “ingresos emocionales” que fortalecen el vínculo, de modo que cuantas más interacciones positivas, más resistente será la relación frente a los conflictos. Por tanto, ayuda a tomar consciencia del impacto acumulativo de sus acciones diarias y a fomentar un estilo de crianza más afectivo y cercano. Después, durante una sesión de juego el terapeuta, modelando las aproximaciones sucesivas a la conducta objetivo, entrena a los padres en el uso consciente de conductas afectivas mediante una gran variedad de técnicas: contacto visual reforzado, tono cálido, sonrisas, elogios específicos, caricias y expresiones verbales de amor y aprecio. Así, al tener la oportunidad posteriormente de practicar en vivo, se promueve la sintonía emocional y se guía a los padres para que respondan con sensibilidad a las señales emocionales del niño. Además, en esta misma sesión se introduce también la técnica</p>

	<p>de extinción, explicando que deben evitar reforzar con atención (aunque sea negativa) los comportamientos no deseados, y centrar las expresiones emocionales solo en las conductas positivas. Asimismo, se subraya la importancia de no utilizar gritos, amenazas o expresiones de frialdad durante los momentos de corrección. Por último, como tarea para casa se les pide que practiquen la aplicación de las estrategias aprendidas durante las sesiones 2-5.</p>
--	--

Tabla 4

Sesión 6: Las prácticas de crianza positivas (III): Fortaleciendo el vínculo a través del Tiempo Compartido.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el vínculo afectivo mediante experiencias compartidas positivas. • Fomentar la implicación activa de todos los miembros de la familia en la construcción de relaciones cálidas. • Potenciar el tiempo de calidad en familia. • Consolidar las estrategias aprendidas en el módulo mediante la práctica en contextos cotidianos.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las tareas para casa. • Evaluación conjunta de los progresos y habilidades aprendidas en el módulo I y resumen e integración de los contenidos. • Dinámica: “Nuestro tiempo especial”. • Elaboración de un calendario familiar de actividades agradables significativas.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar al menos dos actividades en familia durante la semana y registrar cómo se sintieron antes, durante y después de cada una.
Descripción de la sesión	<p>La sesión empieza con la revisión de las tareas para casa, abordando las posibles dificultades encontradas durante su realización. Además, se exploran los cambios percibidos por los padres en el comportamiento del niño y se refuerza el esfuerzo realizado por toda la familia con el objetivo de mantener la motivación para el resto del proceso. De la misma manera, se ofrece un resumen integrador de los contenidos clave trabajados durante el primer módulo, consolidando los aprendizajes adquiridos y subrayando la importancia del refuerzo social, la conexión y la proximidad emocional como pilares fundamentales en la intervención, que deberán mantenerse y practicarse a lo largo de todo el programa. A continuación, se propone la dinámica “nuestro tiempo especial”, en la que padres e hijos comparten recuerdos de momentos agradables recientes y cómo se sintieron durante ellos. Esta actividad busca aumentar la conciencia emocional y el valor de las experiencias compartidas. Luego, se le propone a la familia crear un calendario de actividades significativas, adaptado a sus intereses, tiempo y recursos para aumentar la frecuencia de dedicación a este tipo de momentos y que se sigan produciendo. Para ello, se les anima a realizar un brainstorming de posibles actividades que incorporar en su práctica y, en caso de que no se les ocurriesen, se les proporcionaría una ficha orientativa con ejemplos de pasatiempos que promuevan conexión y</p>

	disfrute mutuo. Finalmente, como tarea para casa, se les pide realizar al menos dos actividades en familia durante la semana y registrar cómo se sintieron antes, durante y después de cada una.
--	--

Tabla 5

Módulo II: Disciplina efectiva y enfoque en la recompensa

Sesión 7 y 8: Introducción a la disciplina positiva y estructurada: Normas claras y expectativas predecibles.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el valor de una disciplina estructurada, firme y emocionalmente conectada. • Identificar el estilo parental propio y su impacto en el desarrollo del niño. • Aprender a formular normas claras, concretas y positivas. • Establecer rutinas predecibles que fomenten la cooperación y la autorregulación en niños con rasgos CU secundarios.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al módulo y contextualización del enfoque de disciplina respetuosa. • Psicoeducación sobre disciplina positiva, límites desde la conexión y el autocontrol. • Análisis de estilos parentales (autoritario, permisivo, negligente, democrático). • Ejercicio guiado: identificación de patrones propios y reflexión. • Taller práctico de formulación de normas positivas, claras y adaptadas al nivel del niño. • Creación participativa de una tabla de normas familiares. • Discusión grupal sobre consecuencias lógicas y naturales.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar 1-2 normas nuevas con seguimiento en casa.
Descripción de la sesión	<p>La sesión comienza con una introducción al nuevo módulo, destacando que la disciplina efectiva no se basa en el castigo, sino en enseñar habilidades de autorregulación dentro de una relación emocionalmente conectada. Se presenta el esquema “límites firmes desde la conexión”, consiste en marcar normas de forma clara y coherente sin perder la cercanía emocional con el niño. Primero se establece una conexión previa al límite, usando un tono calmado, contacto visual y validando sus emociones (“Entiendo que estés enfadado...”). Después, se comunica el límite de forma breve y afirmativa (“...pero ahora es momento de cenar”), y se ofrecen elecciones controladas que permiten al niño cierta autonomía sin ceder en la norma (“¿Prefieres venir andando o que te acompañe?”). Si no coopera, se aplican las consecuencias con serenidad y respeto. Finalmente, se busca reconectar emocionalmente</p>

tras el conflicto (“Gracias por calmarte. Vamos a cenar juntos”), mostrando que los límites pueden sostener el vínculo en lugar de dañarlo.

Posteriormente, a través de una parte psicoeducativa, se repasan los distintos estilos parentales, animando a los padres a identificar su estilo predominante y reflexionar sobre cómo este puede estar influyendo en la conducta de sus hijos., enfatizando que una disciplina coherente y afectuosa es especialmente importante para niños con rasgos de DE secundarios, que requieren estructura, pero también una conexión emocional consistente. Después, se guía a los padres en la formulación de normas que sean claras, específicas, enunciadas en positivo y adaptadas a la edad del niño. En grupo, elaboran una tabla de normas familiares para poner en práctica en casa. Además, se exploran ejemplos de consecuencias naturales y lógicas, que ayudan al niño a entender la relación entre sus actos y sus efectos. Finalmente, se asigna como tarea implementar de 1 a 2 normas nuevas durante la semana, registrando cómo reaccionan los niños y cómo se sienten los padres al aplicarlas.

Tabla 6

Sesión 9 y 10: Comunicación directa y reforzadores eficaces en la crianza: Instrucciones concretas y refuerzo con fichas.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la obediencia del niño sin recurrir a amenazas o gritos. • Reforzar conductas positivas mediante la introducción de la técnica de economía de fichas. • Enseñar a los padres a estructurar un sistema claro, consistente y motivador de recompensas. • Promover la participación del niño en la elección de recompensas para aumentar su implicación.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de tareas para casa. • Diseño conjunto del sistema de economía de fichas. • Simulación con fichas. • Retroalimentación en vivo.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica el sistema de economía de fichas y registrar su experiencia diaria en una hoja de seguimiento.
Descripción de la sesión	<p>La sesión comienza con la revisión de las tareas asignadas para casa, donde se abordan los avances en la aplicación de instrucciones claras y el refuerzo positivo. Asimismo, se identifican posibles dificultades y se ofrecen soluciones para mejorar la implementación. A mayores, se introduce la técnica de economía de fichas como una herramienta eficaz para reforzar conductas deseadas en el niño. Así pues, se explica y se guía a los padres en la creación del sistema personalizado de modo que estos, junto con el niño, colaboren en la elección de las conductas a reforzar y las recompensas, asegurando que el sistema sea motivador y significativo para ambos. A continuación, se realiza un juego estructurado, donde los padres aplican las instrucciones aprendidas, reforzando la cooperación del niño mediante elogios y el sistema de fichas, mientras el terapeuta observa y proporciona retroalimentación en tiempo real sobre la efectividad de las instrucciones y la aplicación de la economía de fichas. La jornada finaliza con la asignación de tareas para casa, en las que los padres deberán poner en práctica el sistema de economía de fichas y registrar su experiencia diaria en una hoja de seguimiento. Estos registros serán revisados en la próxima sesión para evaluar la implementación y ajustar el sistema según sea necesario.</p>

Tabla 7

Sesión 11: Manejo de la negativa: La técnica de la calma y el tiempo fuera “emocional”.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la autorregulación emocional en los padres ante conductas opositoras o desafiantes del niño. • Comprender y aplicar el ‘tiempo fuera’ como una estrategia de autorregulación emocional y una herramienta preventiva y no reactiva. • Promover un manejo respetuoso y firme del conflicto sin recurrir a gritos, amenazas o castigos.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los registros de casa. • Psicoeducación sobre la autorregulación parental. • Introducción de la técnica “me retiro para cuidarme”. • Discusión de errores comunes en la respuesta parental. • Role-play y observación de grabaciones.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar situaciones en las que han necesitado aplicar la técnica “me retiro para cuidarme”, describiendo su experiencia y el efecto observado en el niño.
Descripción de la sesión	<p>La sesión inicia con la revisión del registro de la experiencia con la implementación de la economía de fichas. Tras ello, la sesión pasa a centrarse en cómo responder ante conductas desafiantes del niño sin perder la calma ni deteriorar la relación. Para ello, se parte de la revisión de experiencias previas con el refuerzo positivo y se introduce el concepto de autorregulación parental como una habilidad central. De este modo, se presenta el “tiempo fuera emocional” como una estrategia concreta que permite al adulto retirarse brevemente de la interacción para recuperar la calma y evitar respuestas impulsivas. Esta técnica no se plantea como castigo, sino como un acto de cuidado personal y preservación del vínculo. Se insiste en que es fundamental comunicar al niño el motivo de la retirada (“Necesito un momento para calmarme y luego seguimos hablando”) para que lo entienda como una pausa, no como una desconexión emocional. Posteriormente, durante el resto de la sesión, ayudándose de la observación de vídeos, se analizan errores comunes como gritar, amenazar o castigar en caliente, mostrando cómo estos patrones suelen escalar el conflicto. Igualmente, a continuación, los padres, mediante role-playing practican el uso de un lenguaje verbal y corporal sereno ante la supuesta negativa del niño, entrenando la técnica en un entorno seguro y con apoyo del terapeuta. Por último, la sesión concluye con la asignación de una tarea para</p>

	casa en la que los padres deberán registrar situaciones en las que han necesitado aplicar esta estrategia, describiendo su experiencia y el efecto observado en el niño.
--	--

Tabla 8

Sesión 12: Integración de estrategias y plan de disciplina familiar.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar las estrategias trabajadas en el módulo de disciplina estructurada. • Diseñar un plan familiar que favorezca la consistencia, el respeto mutuo y la autonomía del niño. • Fomentar la implicación activa del niño en la construcción de normas y rutinas. • Programar el desvanecimiento progresivo del sistema de economía de fichas.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del progreso del módulo. • Análisis del uso del sistema de economía de fichas. • Creación conjunta de un “contrato familiar” con normas y consecuencias. • Entrenamiento en la retirada gradual de los refuerzos tangibles. • Actividad en familia: juego de roles positivo con normas. • Cierre del módulo y refuerzo de logros.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir aplicando las estrategias con autonomía, revisando periódicamente el contrato familiar y observando cómo evoluciona la dinámica sin el apoyo de fichas.
Descripción de la sesión	<p>Esta última sesión del módulo combina integración, evaluación y transición. Se inicia revisando el progreso global del módulo, incluyendo tanto el uso de instrucciones eficaces como la aplicación del sistema de economía de fichas. A continuación, el terapeuta guía a los padres en la planificación del desvanecimiento del sistema de fichas, explicando cómo reducir gradualmente su uso para dar paso a un estilo de crianza más naturalizado, basado en el refuerzo social, la autonomía y la autorregulación del niño (por ejemplo, aumentar el intervalo de entrega de fichas, sustituirlas por elogios, etc.). Luego, se construye de forma colaborativa un contrato familiar que recoja las normas acordadas, las conductas esperadas y las consecuencias asociadas, buscando mantener la estructura sin necesidad de reforzadores tangibles y ayudando a sostener lo aprendido a largo plazo.</p> <p>En la segunda parte de la sesión, se realiza un juego de roles familiar, simulando situaciones cotidianas para poner en práctica el nuevo plan y observar cómo interactúan los miembros de la familia mientras el terapeuta ofrece apoyo y retroalimentación para reforzar los cambios positivos. Para finalizar, La sesión cierra con un reconocimiento explícito al esfuerzo y evolución de la familia, y se anima a mantener las rutinas, normas y formas de comunicación instauradas. De la misma forma, como tarea para casa, se sugiere seguir aplicando las estrategias</p>

	con autonomía, revisando periódicamente el contrato familiar y observando cómo evoluciona la dinámica sin el apoyo de fichas.
--	---

Tabla 9

Módulo III: Desarrollo de habilidades emocionales y de regulación emocional.

Sesión 13: Conectar para sentir: El lenguaje emocional en la crianza.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la conciencia emocional de los padres sobre su propia expresión afectiva. • Enseñar a modelar emociones de forma abierta y sensible. • Promover la validación emocional como estrategia de conexión.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Psicoeducación sobre conciencia emocional y su impacto en el desarrollo empático. • Role-play: cómo responder empáticamente a las emociones del niño. • Elaboración de frases de validación emocional.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la validación emocional al menos una vez con el niño, anotando el momento y su reacción.
Descripción de la sesión	<p>En esta primera sesión del módulo se invita a los padres a reflexionar sobre cómo expresan y gestionan sus propias emociones, partiendo de la idea de que los niños aprenden a nombrar, comprender y regular sus emociones a través del modelado. Asimismo, se introduce el concepto de conciencia emocional y se explica cómo esta influye en la empatía y la regulación del hijo. Posteriormente, A través de role-plays guiados, se entrenan a los padres en validar emocionalmente a sus hijos, es decir, en reconocer y nombrar las emociones del niño sin juzgar ni minimizar. Para ello, se les ofrece un banco de frases de validación, y se les anima a construir sus propias expresiones de conexión emocional. Además, también se resalta que en niños con rasgos de DE secundarios, que a menudo presentan barreras defensivas frente a la emoción por experiencias de dolor o invalidación previa, la expresión emocional abierta y validante del adulto puede actuar como una palanca de cambio relacional. Finalmente, como tarea para casa se propone que los padres practiquen la validación emocional al menos una vez con el niño, anotando el momento y su reacción.</p>

Tabla 10

Sesión 14: Descubriendo mis emociones	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al niño a identificar sus emociones y sensaciones corporales. • Fomentar la conciencia emocional desde una aproximación lúdica, no invasiva. • Reforzar la sensibilidad parental ante las señales emocionales del niño.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento interactivo “El viaje de las emociones” • Juego “¿Dónde lo siento?” con siluetas corporales • Rincón de las emociones: actividad con tarjetas de colores y expresiones faciales
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y nombrar emociones en casa usando un termómetro emocional.
Descripción de la sesión	<p>En esta sesión, tras la revisión de la experiencia con la validación emocional durante la semana, se trabaja la conciencia emocional en los niños a través de actividades experienciales que permiten identificar y diferenciar emociones básicas. Así pues, ya que los niños con rasgos de DE secundarios pueden tener dificultades para conectar con sus estados internos, se propone un enfoque amable y visual, sin presionar verbalizaciones que aún no están disponibles.</p> <p>La sesión comienza con el cuento interactivo “El viaje de las emociones”, donde los personajes viven distintas situaciones que provocan emociones como alegría, enfado, tristeza o miedo y en el cual padres e hijos participan juntos, identificando lo que sienten los personajes y relacionándolo con sus propias vivencias. A continuación, se introduce el juego “¿dónde lo siento?”, en el que se utiliza una silueta corporal para que el niño ubique físicamente dónde nota determinadas emociones (ej. Mariposas en el estómago, puños apretados, lágrimas en los ojos), ayudando a conectar lo corporal con lo emocional, que es la base esencial para la autorregulación. Después, se crea un “Rincón de las emociones”, con tarjetas de colores y caritas que representan emociones. De este modo, se juega a identificarlas en uno mismo y en otros, y los padres aprenden a usar este recurso en casa para validar y poner nombre a los estados emocionales del niño. Finalmente, como tarea para casa, se entrega un termómetro emocional, que la familia decorará y utilizará durante la semana para “medir” cómo se sienten todos los miembros en distintos momentos del día, promoviendo así un espacio cotidiano de conversación emocional.</p>

Tabla 11

Sesión 15: Emociones difíciles: Entender sin asustarse.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a identificar emociones difíciles (rabia, tristeza...). • Desarrollar estrategias para acoger estas emociones sin evitarlas ni reprimirlas. • Promover una narrativa compartida sobre la emoción y su función.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento emocional compartido (“La mochila invisible”). • Rueda de las emociones difíciles. • Diálogo guiado entre padre/madre e hijo. • Caja de herramientas emocionales.
Descripción de la sesión	<p>Esta sesión tiene como objetivo principal normalizar y acoger emociones difíciles, especialmente aquellas que suelen generar rechazo o incomodidad en los niños con rasgos de DE secundarios, como la rabia o la tristeza. La sesión comienza con la revisión de la tarea para casa y tras ello sigue con el cuento compartido “La mochila invisible”, que narra cómo las emociones que no se expresan se van guardando en una “mochila” imaginaria que se vuelve pesada. La lectura se realiza en voz alta entre el terapeuta y los padres, y sirve como punto de partida para hablar sobre el malestar emocional no expresado. A continuación, se utiliza la “rueda de las emociones difíciles”, una herramienta visual que ayuda a identificar cómo se siente cada emoción (por ejemplo, la rabia como calor o tensión), qué frases suelen acompañarla (“¡No quiero!” “No es justo”), y qué necesidad puede haber detrás (descanso, consuelo, espacio). De esta forma, padres e hijos exploran juntos estas ideas, favoreciendo un lenguaje emocional más rico y comprensivo. Después, se facilita un diálogo guiado entre padre/madre e hijo, en el que cada uno elige una emoción difícil que ha experimentado recientemente. Para ello, se proporcionan frases modelo que permitan expresar la emoción, reconocerla y escuchar activamente sin juzgar ni corregir. De esta manera, con este espacio busca reforzar la confianza y la validación emocional mutua. Por último, se realiza la construcción conjunta de una “caja de herramientas emocionales” para el día a día: una pequeña caja física o simbólica donde se irán incluyendo objetos, dibujos o estrategias que ayudan a gestionar emociones difíciles (por ejemplo: una pelota antiestrés, una tarjeta con una frase de consuelo, un dibujo de un rincón tranquilo).</p> <p>La sesión concluye reforzando la idea de que sentir no es peligroso, y que expresar emociones con acompañamiento puede ser una experiencia reparadora tanto para el niño como para sus cuidadores.</p>

Tabla 12

Sesión 16: Regular no es reprimir: Cómo calmarnos juntos.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir estrategias de regulación emocional conjunta (coregulación). • Entrenar la respiración, pausa y expresión calmada de emociones. • Fomentar una rutina familiar de calma.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Respiración diafragmática adaptada. • Rincón de la calma. • Juegos de pausa y autocontrol.
Actividades inter-sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar estas actividades en casa.
Descripción de la sesión	<p>Esta sesión se centra en enseñar que calmarse no implica reprimir las emociones, sino aprender a cuidarlas y regularlas en un contexto de apoyo. Por lo tanto, se destaca la importancia de la coregulación, especialmente en niños con rasgos de DE secundarios, quienes pueden beneficiarse enormemente de una presencia adulta que les modele y contenga emocionalmente. Además, como herramienta principal de autorregulación que debe practicar en casa, se enseña la técnica de respiración del cuadrado, una estrategia empleada para reducir la activación fisiológica, adaptada al nivel de desarrollo del niño mediante apoyos visuales o juegos de dibujo (dibujar un cuadrado mientras se inhala 4 segundos, se mantiene 4, se exhala 4, y se espera 4). También se introduce el “Rincón de la calma”, un espacio en casa dedicado al descanso emocional, donde se podrá acudir cuando sea necesario parar y reconectar. Finalmente, se incorporan juegos de pausa y autocontrol como “el semáforo emocional”, que permiten ensayar el autocontrol desde el cuerpo.</p>

Tabla 13

Sesión 17: Emociones en la relación: Sentir con los otros.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la empatía a través del juego emocional compartido. • Reconocer cómo las emociones propias afectan a los demás. • Consolidar la expresión emocional como vía de conexión afectiva.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Juego “¿Qué pasaría si...?”. • Historias cooperativas con finales emocionales. • Mural de las emociones compartidas. • Cierre con práctica de gratitud.
Descripción de la sesión	<p>En esta sesión se trabaja el desarrollo de la empatía afectiva, un área especialmente sensible en niños con rasgos de DE secundarios, quienes pueden mostrar dificultades para conectar con el impacto emocional de sus actos. Para ello, en lugar de abordar la empatía desde el discurso normativo, se utiliza el juego y la experiencia compartida para despertar la conciencia emocional relacional. De este modo, se empieza con el juego “¿qué pasaría si...?”, en el que se presentan pequeñas escenas sociales (ej. Alguien se cae, alguien rompe un dibujo) y se exploran diferentes respuestas emocionales posibles, invitando al niño a ponerse en el lugar del otro. A continuación, se crean historias cooperativas en familia, en las que los participantes inventan finales alternativos basados en distintas emociones, promoviendo la flexibilidad emocional y la comprensión mutua. Posteriormente, se elabora un “mural de las emociones compartidas”, donde cada miembro de la familia dibuja o representa momentos recientes en los que se ha sentido emocionalmente conectado con los demás, fortaleciendo así la identificación emocional compartida y poniendo en valor la expresión como nexo relacional. Por último, para finalizar, se lleva a cabo una práctica de gratitud y reconocimiento mutuo en la que padres e hijos se dicen algo que valoran emocionalmente del otro, reforzando el vínculo afectivo desde el lenguaje emocional positivo.</p>

Tabla 14

Sesión 18: Módulo de cierre.

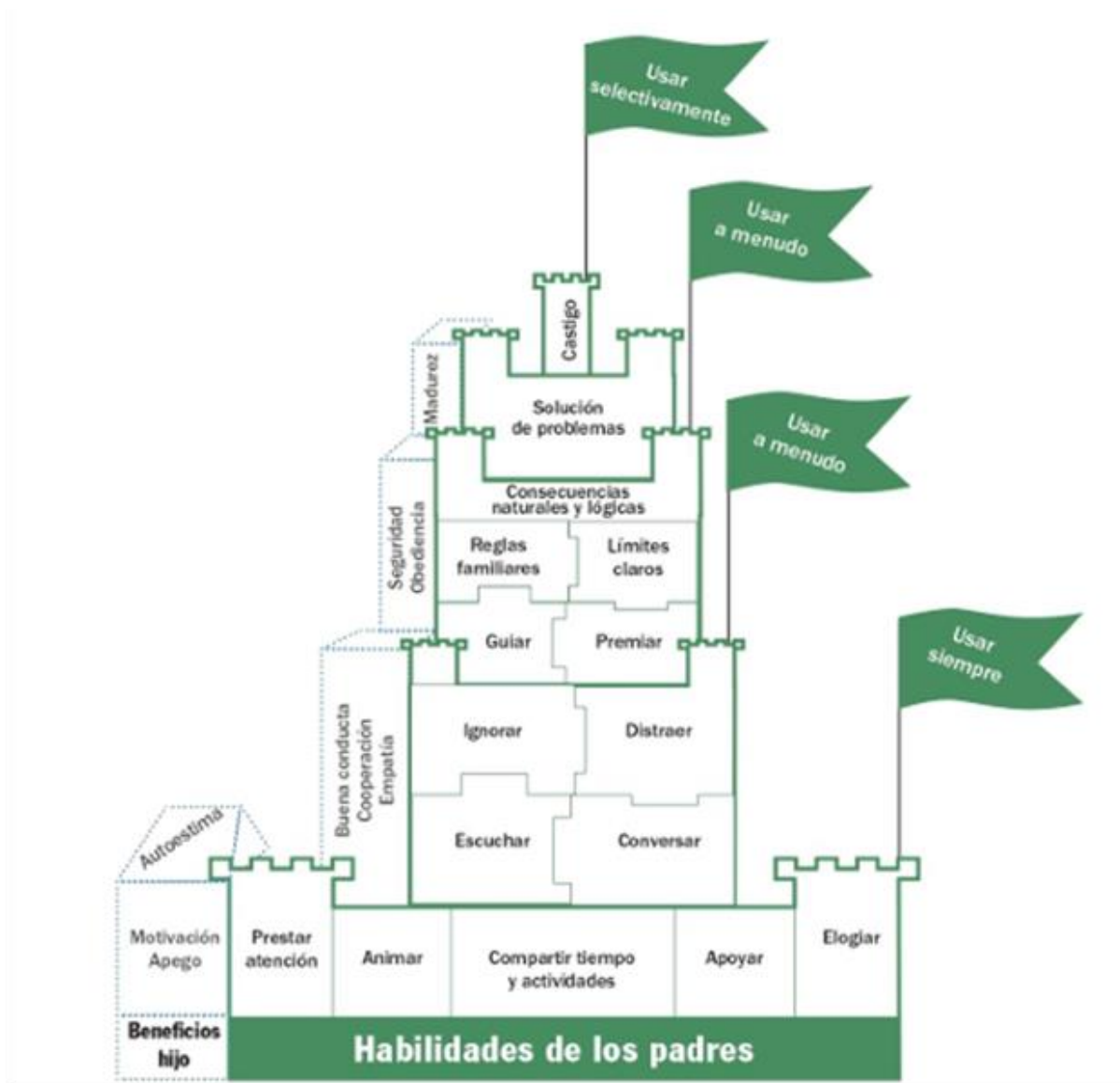
Sesión 18: Cerramos el camino recorrido, abrimos lo aprendido.	
Destinatarios	Padres, madres o cuidadores principales y niño/a con rasgos de dureza emocional secundarios.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar y consolidar los aprendizajes emocionales y relacionales del programa. • Reforzar el vínculo familiar desde la celebración del proceso. • Prevenir recaídas y promover la continuidad autónoma del trabajo emocional. • Establecer puntos de seguimiento y recordatorios de prácticas útiles.
Actividades de la sesión	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrido simbólico por las sesiones: “Lo que aprendimos juntos”. • Dinámica de reflexión y celebración familiar: “Nuestro árbol del cambio”. • Brainstorming de estrategias ante dificultades futuras. • Cierre ritual: entrega de diplomas y cofre emocional. • Planificación de sesiones de seguimiento (3, 6 y 12 meses).
Descripción de la sesión	<p>Esta última sesión está destinada a ser un espacio de cierre emocional, integración de aprendizajes y celebración compartida. De este modo, se comienza con un recorrido simbólico por las sesiones anteriores. Para ello, se colocan tarjetas o imágenes representativas de cada sesión y se invita a los participantes a recordar lo que más les ayudó, lo que fue difícil y lo que cambió en ellos desde entonces. A continuación, se realiza la dinámica “Nuestro árbol del cambio”, donde cada miembro de la familia escribe o dibuja en hojas de papel aquello que ha cambiado, ha mejorado o ha sido importante para él/ella durante el proceso. Estas hojas se cuelgan en un mural con forma de árbol, que puede llevarse a casa como recuerdo visual del crecimiento familiar. Posteriormente, se realiza un brainstorming de ideas para momentos difíciles que puedan surgir tras finalizar el programa, reforzando la idea de que los recursos aprendidos están disponibles a largo plazo. Además, se habla sobre recaídas como parte natural del aprendizaje y se normaliza la necesidad de pedir apoyo cuando sea necesario. Después, como ritual de cierre, se entrega a cada participante un diploma de participación y un pequeño “cofre emocional” (puede ser simbólico o real), con recordatorios de sus recursos personales: palabras, dibujos o frases que les ayuden a reconectar con lo trabajado. Por último, para finalizar, se acuerdan puntos de seguimiento a los 3, 6 y 12 meses, destacando que este proceso no termina aquí, sino que continúa como parte de la vida familiar.</p>

Anexo C

Materiales del Programa de Intervención

Figura 1

El “Castillo de la Educación”.



Nota. De EmPeCemos. Programa Para la Intervención en Problemas de Conducta Infantiles, por E. Romero, P. Villar, M. A. Luengo, J. A. Gómez-Fraguela y Z. Robles, 2013, TEA Ediciones. Copyright 2013 by TEA Ediciones.

Figura 2

Ficha de práctica: “Aprendiendo a elogiar”.

Objetivo: Ayudar a los padres a identificar y practicar elogios efectivos para reforzar conductas positivas en sus hijos.

¿Qué es un elogio?

Elogio general: Refuerza al niño de forma amplia, sin indicar qué hizo bien. Ejemplo: “¡Muy bien!”, “¡Qué bueno eres!”, “¡Me encanta!”

Elogio específico: Nombra la conducta positiva que el niño realizó. Es más efectivo porque le enseña qué hacer. Ejemplo: “¡Qué bien que compartiste los juguetes con tu hermana!”, “Me gusta mucho cómo ordenaste tus cosas sin que te lo pidiera.”

Ejercicio 1: Diferenciar elogios

Marca si el elogio es general (G) o específico (E):

Elogio	G	E
“¡Qué obediente eres!”		
“Gracias por ayudarme a poner la mesa.”		
“¡Qué bien lo hiciste!”		
“Estoy orgulloso de ti por intentar calmarte solo.”		

Ejercicio 2: Práctica en casa

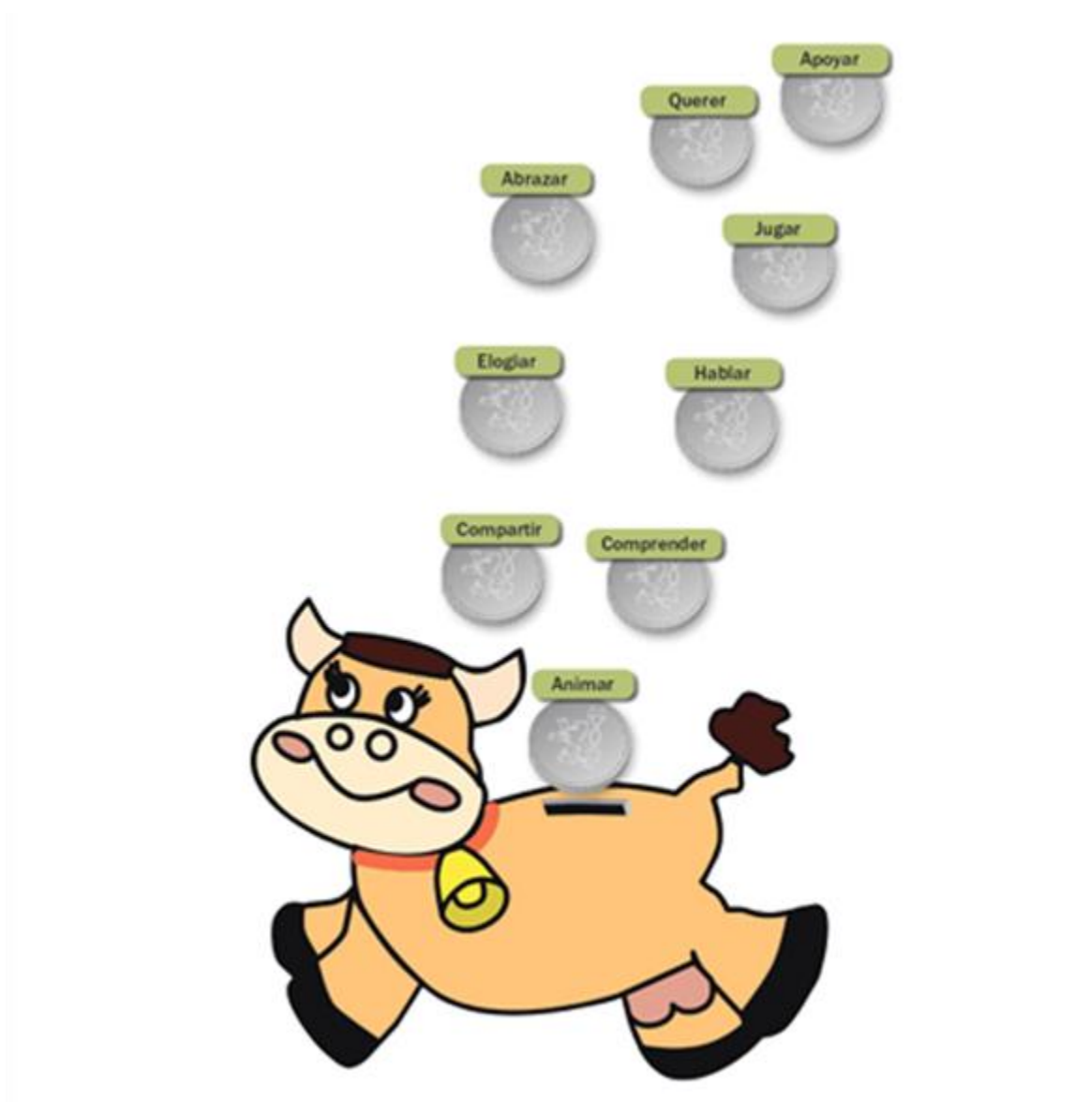
Durante la semana, anota 3 elogios específicos al día que hayas usado con tu hijo/a. Describe brevemente la conducta que reforzaste:

Día	Conducta observada	Elogio específico utilizado

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

La “Hucha de las relaciones positivas”.



Nota. De EmPeCemos. Programa Para la Intervención en Problemas de Conducta Infantiles, por E. Romero, P. Villar, M. A. Luengo, J. A. Gómez-Fraguela y Z. Robles, 2013, TEA Ediciones. Copyright 2013 by TEA Ediciones.

Figura 4

Autorregistro “Actividades agradables en familia”.

Sugerencias de Actividades Agradables en Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar a juegos de mesa juntos. - Ver una película o serie en familia. - Hacer una manualidad o actividad creativa. - Salir a caminar o hacer una actividad al aire libre. - Preparar una comida o merienda en conjunto. - Leer un libro juntos. - Hacer una actividad deportiva o física.
1. Antes de la Actividad	
¿Cómo te sentías antes de comenzar la actividad?	
¿Qué esperabas de la actividad?	
¿Hubo algún obstáculo para realizar la actividad?	
2. Durante la Actividad	
¿Cómo te sentiste mientras realizabas la actividad?	
¿Cómo te sentiste con la participación de los demás miembros de la familia?	
¿Qué te llamó la atención de cómo se desarrolló la actividad?	
3. Después de la Actividad	
¿Cómo te sentiste al final de la actividad?	
¿Hubo alguna reflexión sobre cómo fue la actividad?	
¿Cómo crees que la actividad afectó la relación con tu hijo/a?	

Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Esquema “Límites firmes desde a conexión”.

Fase	Acción
1. Pre-límite: Conexión emocional	Establecer contacto visual, usar un tono calmado y amable, mantener cercanía física (agacharse al nivel del niño).
2. Validar la emoción del niño	Reconocer y nombrar la emoción del niño. Ejemplo: 'Entiendo que estés molesto porque no quieres dejar de jugar...'
3. Mensaje claro, firme y positivo	Establecer el límite de manera clara y directa. Ejemplo: '...pero es hora de la cena.'
4. Ofrecer una opción controlada	Dar al niño la oportunidad de elegir entre dos opciones. Ejemplo: '¿Quieres caminar tú solo o te acompaño?'
5. Cumplimiento consistente con calma	Si el niño no cumple, aplicar las consecuencias <u>preacordadas</u> . Mantener la calma y firmeza.
6. Reparar y reconectar después del límite	Agradecer la cooperación y reforzar el vínculo emocional. Ejemplo: 'Gracias por calmarte, ahora podemos cenar juntos.'

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Ejemplo del sistema de economía de fichas.

Reglas del Sistema:

1. El niño puede ganar fichas por realizar tareas y comportamientos deseados, como:
 - Recoger los juguetes sin protestar.
 - Pedir las cosas de manera educada.
 - Terminar la tarea escolar a tiempo.
 - Ayudar a poner la mesa sin que se le pida.
2. Cada vez que el niño cumpla con una de estas conductas, se le entregará una ficha (puede ser una ficha física o un punto en una hoja de seguimiento).
3. El niño debe acumular un número determinado de fichas para ganar una recompensa.
4. Las recompensas pueden incluir actividades agradables, como:
 - Elegir una película para ver en familia.
 - Tiempo extra en una actividad favorita (jugar, leer, etc.).
 - Un pequeño juguete o premio material.

Escala de Recompensas:

- **5 fichas:** Elegir una película para ver en familia.
- **10 fichas:** Tiempo adicional de juego en consola o ordenador (30 minutos).
- **15 fichas:** Un pequeño regalo o una salida especial (helado, parque).

Sanciones:

En el caso de comportamientos no deseados (como desobedecer, no cumplir con tareas, etc.), el niño puede perder fichas.

- **1 ficha menos** por cada comportamiento no deseado.

Instrucciones para los Padres:

1. Durante el día, identifica los comportamientos positivos que deseas reforzar en el niño y asigna las fichas correspondientes.
2. Registra los comportamientos en la hoja de seguimiento para asegurarte de llevar un control del progreso.
3. Cuando el niño haya acumulado el número de fichas necesarias para una recompensa, ayúdalo a elegir la recompensa que más le guste.
4. Recuerda que las sanciones (perder fichas) solo deben aplicarse cuando el comportamiento negativo es consistente y no se resuelve de otras formas.

Hoja de Fichas (Seguimiento)

Nombre: _____ Semana del: _____

Día	¿Qué hice bien hoy?	Fichas ganadas	¿Me costó algo hoy?	Fichas que perdí	¿Cuántas fichas tengo?
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					
Sábado					
Domingo					

Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Autorregistro “Me retiro para cuidarme”.

Instrucciones de uso:

- Rellena una fila cada vez que utilices (o intentes usar) la técnica.
- Sé honesto contigo mismo: este autorregistro es para tu reflexión personal.

Fecha	Situación que generó malestar	Señales físicas/emocionales que noté	¿Pude retirarme? ¿Cómo lo hice?	¿Cómo me sentí después?	¿Cómo reaccionó mi hijo/a?

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Ejemplo de "Contrato familiar".

Contrato Familiar

Fecha de inicio: ___ / ___ / _____

Miembros participantes:

Padre/Madre/Tutor 1: _____

Padre/Madre/Tutor 2 (si aplica): _____

Hijo/a: _____

Edad del niño/a: _____ años

1. Normas familiares acordadas

Nº	Norma	¿Por qué es importante?
1	_____	_____
	_____	_____
2	_____	_____
	_____	_____
3	_____	_____
	_____	_____

2. Consecuencias acordadas si se cumplen o no se cumplen las normas

Nº	Si se cumple la norma...	Si no se cumple la norma...
1	_____	_____
	_____	_____
2	_____	_____
	_____	_____
3	_____	_____
	_____	_____

3. Compromisos emocionales

Nos comprometemos a:

- Escucharnos sin gritar
- Recordar que todos cometemos errores
- Buscar soluciones juntos
- Pedir perdón cuando haga falta

4. Revisión del contrato

Este contrato será revisado en:

- 1 semana 2 semanas Otro: _____

Firmas

Padre/Madre/Tutor 1: _____ Fecha: ___ / ___ / _____

Padre/Madre/Tutor 2: _____ Fecha: ___ / ___ / _____

Hijo/a: _____ Fecha: ___ / ___ / _____

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Ficha de frases de validación emocional.

Frases para identificar y nombrar la emoción

- "Parece que estás sintiendo mucha rabia ahora."
- "Veo que estás triste, ¿quieres contarme qué pasó?"
- "Eso que estás viviendo suena muy frustrante."
- "Te noto preocupado. ¿Quieres que hablemos un rato?"

Frases para normalizar la emoción

- "Es normal sentirse así en una situación como esta."
- "A todos nos pasa que a veces estamos de mal humor."
- "Sentirse así no está mal. Lo importante es qué hacemos con eso."
- "Llorar no es malo, significa que algo te importa."

Frases para acompañar sin juzgar

- "Estoy aquí contigo mientras sientes esto."
- "No estás solo/a, podemos pasarlo juntos."
- "Te escucho. Lo que sientes es importante para mí."
- "Gracias por compartir cómo te sientes."

Frases para conectar antes de resolver

- "Primero vamos a calmar un poco el cuerpo, luego vemos qué hacer."
- "Parece que esto fue muy difícil para ti, ¿quieres un abrazo?"
- "¿Qué crees que necesitas ahora para sentirte un poco mejor?"
- "Vamos a parar un momento y cuidarnos, luego seguimos."

Frases para fomentar la autocompasión

- "Estás haciendo lo mejor que puedes, incluso si ahora estás molesto/a."
- "Todos cometemos errores. Eso no cambia cuánto te quiero."
- "Puedes empezar de nuevo cuando te sientas listo/a."

Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Ejemplo del cuento “El viaje de las emociones”.

Un cuento interactivo para explorar lo que sentimos.

Había una vez un niño llamado Leo (puedes cambiar el nombre por el del niño/a) que encontró un globo mágico en su habitación. Al tocarlo, el globo le susurró:

—“¿Quieres venir a un viaje por el País de las Emociones?”

Leo asintió con los ojos brillantes, y en un parpadeo, ¡el globo lo llevó volando por el cielo!

Primera parada: La Isla de la Alegría

Allí todo brillaba. Había música, pompas de jabón y muchos niños riendo.

—“¿Qué te hace sentir alegría?”, preguntó una niña con gafas de estrellas.

Pausa interactiva: ¿Qué cosas te hacen sentir alegría a ti? ¿Recuerdas una vez que estuviste muy feliz?

Segunda parada: El Bosque de la Tristeza

Todo estaba un poco gris, y los árboles lloraban gotas de lluvia suave.

—“Aquí venimos cuando algo nos pone tristes... y llorar está bien”, dijo un ciervo amable.

Pausa interactiva: ¿Qué cosas te han puesto triste alguna vez? ¿Quién te acompaña cuando estás así?

Tercera parada: La Montaña de la Rabia

Había fuego en el cielo, y algunos volcanes soltaban humo.

—“Aquí las emociones salen con fuerza”, dijo un dragón rojo.

Leo aprendió a respirar profundamente para calmarse.

Pausa interactiva: ¿Alguna vez te has sentido muy enfadado? ¿Qué haces para calmarte?

Cuarta parada: El Río del Miedo

Era un río oscuro, pero al cruzarlo, Leo vio que era poco profundo.

—“El miedo parece más grande de lo que es. Pero podemos atravesarlo con ayuda”, le dijo una tortuga.

Pausa interactiva: ¿Qué te da miedo a veces? ¿A quién puedes contarle tus miedos?

Última parada: El Faro del Amor

Desde lo alto, Leo vio todas las emociones brillar en el cielo como estrellas.

El globo le susurró:

—“Todas las emociones te ayudan. Solo hay que escucharlas.”

Leo volvió a casa con un mapa especial... ¡el Mapa de sus Emociones!

Sugerencia de actividad final:

Dibuja tu propio Mapa de las Emociones con islas, montañas o ríos que representen lo que tú sientes. ¿Qué emoción te gustaría visitar hoy?

Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Juego: ¿Dónde lo siento? Con siluetas corporales.

<p>Objetivo: El objetivo de este juego es que el niño pueda identificar y reconocer cómo se sienten sus emociones a nivel físico, es decir, en qué parte del cuerpo experimenta esas emociones, y cómo expresarlas de manera saludable.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none">• Siluetas corporales en papel o pizarra.• Tarjetas con diferentes emociones escritas (felicidad, tristeza, miedo, ira, sorpresa, vergüenza, etc.).• Marcadores o tizas de colores. <p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Preparación: Dibuja o imprime siluetas de cuerpos humanos en tamaño grande. Colócalas en un lugar visible de la sala o dibújalas en la pizarra.2. Presentación de emociones: Muestra al niño las tarjetas con las emociones y lee cada una en voz alta. Explica brevemente lo que significa cada emoción.3. Ubicación de emociones: Pide al niño que, según la emoción que se haya mencionado, marque en la silueta del cuerpo dónde siente esa emoción.<ul style="list-style-type: none">○ Ejemplo: Si el niño siente "ira", puede señalar o marcar el área del pecho o el estómago.4. Refuerzo positivo: Luego de cada respuesta, refuerza positivamente al niño por identificar sus emociones y cómo las siente en su cuerpo. Usa frases como: "¡Qué bien que puedas identificar cómo te sientes!" o "Es muy bueno que sepas dónde se alojan tus emociones".5. Reflexión: Después de completar todas las emociones, realiza una pequeña reflexión con el niño sobre cómo esas emociones pueden cambiar dependiendo de la situación. Pregunta: "¿Alguna vez has sentido miedo en el estómago? ¿O felicidad en el pecho?" y permite que el niño comparta sus experiencias.
--

Nota. Elaboración propia.



Figura 12

Rincón de las emociones con tarjetas de colores y caritas.

Objetivo:

El objetivo de este juego es ayudar a los niños a reconocer y expresar sus emociones a través de colores y caritas, asociando cada emoción con una representación visual simple y accesible.

Material:

- Tarjetas de colores (rojo, azul, verde, amarillo, etc.)
- Tarjetas con caritas que representen diferentes emociones (feliz, triste, enojado, sorprendido, asustado, etc.).
- Espacio adecuado donde se pueda colocar un rincón fijo para las actividades emocionales.

Instrucciones:

1. Preparación:

Crea un rincón cómodo y tranquilo, al que los niños puedan acceder fácilmente. En una mesa o en el suelo, coloca las tarjetas de colores y las tarjetas con las caritas emocionales, de forma visible.

2. Presentación de las emociones:

Explica brevemente cada tarjeta con una carita emocional. Por ejemplo:

- Carita feliz: cuando te sientes contento o alegre.
- Carita triste: cuando te sientes triste o desanimado.
- Carita enojada: cuando te sientes molesto o enfadado.
- Carita asustada: cuando te sientes con miedo o inseguro.

3. Vinculación con colores:

Asocia cada emoción con un color específico. Puedes pedirle al niño que escoja una tarjeta de color según cómo se siente en ese momento. Por ejemplo:

- Rojo: para cuando se siente enojado o frustrado.
- Azul: para la tristeza o calma.
- Amarillo: para la alegría o felicidad.
- Verde: para sentirse tranquilo o en paz.

4. Expresión de emociones:

Invita a los niños a que elijan una tarjeta de color y una carita emocional que describa

cómo se sienten en ese momento. Luego, pueden compartir brevemente con el grupo o con el adulto por qué han elegido esa emoción.

5. Refuerzo positivo:

Cada vez que el niño elija una tarjeta y explique su emoción, refuerza positivamente su esfuerzo de identificación emocional. Usa frases como: "¡Qué bien que puedes identificar cómo te sientes!" o "Es importante reconocer tus emociones."

6. Reflexión final:

Después de realizar varias rondas, puedes preguntar al niño si siente que hay alguna emoción que les cuesta reconocer o expresar. Ayuda a que conecten las emociones con situaciones cotidianas, como en la escuela o en casa.

Nota. Elaboración propia.



Figura 13

Ejemplo de termómetro de las emociones.



Figura 14

Ejemplo de cuento emocional compartido “La mochila invisible”.

Había una vez una niña llamada Clara. A simple vista, Clara parecía como cualquier otra niña: iba al cole, jugaba con sus amigos y se reía mucho. Pero lo que nadie sabía es que Clara llevaba **una mochila invisible** a todas partes.

No era una mochila cualquiera. No tenía dibujos de unicornios ni bolsillos mágicos. Esta mochila estaba **llena de emociones** que Clara no siempre sabía cómo mostrar.

A veces, cuando algo le salía mal o discutía con alguien, **una piedra de tristeza** caía dentro de la mochila. Otras veces, cuando sentía vergüenza o miedo, **una nube oscura** se metía sin pedir permiso. Cuando se enfadaba, pero no podía gritar, **un ladrillo rojo** se acomodaba en el fondo.

Con el tiempo, la mochila se fue llenando tanto, que Clara se sentía más cansada, más enfadada y con menos ganas de hablar. Aunque nadie la veía, Clara **cargaba con mucho peso** todos los días.

Un día, su profe, que era muy observadora, le dijo: —Clara, ¿quieres que hablemos de cómo te estás sintiendo últimamente?

Clara dudó un momento. Nadie le había preguntado eso antes. Finalmente asintió con la cabeza.

La profe sacó una mochila vacía de tela y dijo: —Imaginemos que esta es tu mochila. Puedes poner dentro cosas que te pesen, y luego vamos a ver cómo podemos vaciarla un poco.

Clara empezó a hablar. Al principio muy bajito, pero luego un poco más. Dijo que se había sentido sola cuando su mejor amiga se cambió de cole. Que a veces se enfadaba tanto que no sabía qué hacer. Y que tenía miedo de que los demás pensaran que era rara por sentirse así.

Con cada emoción que nombraba, parecía que **la mochila se hacía más liviana**.

La profe le sonrió y le dijo: —Las emociones no son malas, Clara. Pero cuando las guardamos y no las compartimos, pesan. Y si las entendemos y las hablamos, se vuelven más ligeras.

Desde ese día, Clara aprendió a **pararse cada tanto y revisar su mochila emocional**. A veces aún se le llenaba de piedras o ladrillos, pero ahora sabía que podía pedir ayuda para vaciarla. Y también aprendió a ver que **todos llevamos una mochila invisible**, aunque no se vea.

Sugerencia de actividad tras el cuento:

Taller en familia: cada miembro dibuja su propia mochila y coloca dentro símbolos (dibujos, colores o palabras) de lo que a veces lleva dentro. Luego comparten lo que quieran en grupo, en un ambiente seguro y sin juicios.

Nota. Elaboración propia.

Figura 15

Ejemplo de contenido de la “Rueda de las emociones difíciles”.

Emoción	¿Cómo se siente?	¿Qué pienso cuando la siento?	¿Qué necesito?
Rabia	Calor, tensión en manos o pecho	“No es justo”, “¡Quiero gritar!”	Pausa, espacio seguro, expresar sin dañar
Tristeza	Ganas de llorar, cuerpo lento	“Estoy solo”, “Nada tiene sentido”	Acompañamiento, consuelo
Miedo	Corazón rápido, temblores	“Me va a pasar algo malo”, “No puedo”	Seguridad, protección
Vergüenza	Mirada baja, querer esconderse	“Me van a juzgar”, “Soy un desastre”	Aceptación, escucha, empatía

Nota. Elaboración propia.

Figura 16

Ejemplo de “Caja de herramientas emocionales”.

Objetivo: Ayudar al niño/a a identificar y tener a mano estrategias que le ayuden a calmarse, expresarse o sentirse seguro/a cuando vive emociones difíciles.

Instrucciones:

1. Crear la caja: Puede ser una caja de zapatos decorada, un estuche o un sobre.
2. Elige tus herramientas favoritas: A continuación hay ideas que puedes recortar, dibujar o escribir. También puedes crear tus propias herramientas.
3. Utiliza la caja cuando te sientas triste, enfadado/a, con miedo o frustrado/a.

Ideas para herramientas emocionales:

Herramienta	¿Qué hace?	¿Cuándo usarla?
Respiración con pompas	Me ayuda a calmarme y concentrarme	Cuando estoy nervioso/a o con rabia
Dibujar lo que siento	Expreso lo que me pasa sin palabras	Cuando no sé cómo decir lo que siento
Muñeco calmante	Me da seguridad y consuelo	Cuando me siento solo/a o asustado/a
Tarjeta “Pido una pausa”	Me permite parar sin castigarme	Cuando siento que voy a explotar
Frasco de la calma (con purpurina)	Observarlo me ayuda a tranquilizarme	Cuando tengo muchas emociones juntas
Carta de alguien que me quiere	Me recuerda que no estoy solo/a	Cuando me siento triste o culpable
Canción tranquila	Me ayuda a reconectar y calmarme	Cuando necesito relajarme o cambiar el foco
Foto de un momento feliz	Me conecta con emociones agradables	Cuando todo me parece negativo

Nota. Elaboración propia

Figura 17

Juego “El semáforo emocional”.

Objetivo: Ayudar a los niños a reconocer sus estados emocionales y practicar el autocontrol a través de señales corporales y juego simbólico.

Luz	Significado emocional	Acción sugerida
Roja	Estoy muy enfadado/a, frustrado/a o fuera de control.	Me detengo. Pongo mis manos en el pecho. Hago 3 respiraciones lentas.
Amarilla	Me siento molesto/a o agitado/a.	Me aviso a mí mismo/a. Cuento hasta 5. Uso una frase calmante.
Verde	Estoy tranquilo/a y puedo pensar con claridad.	Actúo con calma. Puedo hablar, jugar o seguir con la actividad.

Dinámica para practicar:

1. Materiales:

- Tres cartulinas: roja, amarilla y verde.
- Emoticonos o dibujos que representen cada estado.
- Un dado o ruleta con colores.
- Música suave para momentos de práctica.

2. Cómo jugar:

- El adulto muestra una situación (por ejemplo: “alguien te quita un juguete”) y el niño identifica el color que corresponde a cómo se sentiría.
- Luego, el niño practica la acción correspondiente (detenerse, contar, respirar, etc.).
- También puede usarse una ruleta o dado con los tres colores para practicar en formato de juego.

3. Refuerzo:

Elogiar cada vez que el niño recuerda detenerse y usar una estrategia de regulación (“¡Muy bien! Paraste como en el semáforo y supiste esperar antes de actuar”).

Nota. Elaboración propia