



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DESARROLLO

FACTORES DE RIESGO FAMILIARES Y AGRESIVIDAD INFANTIL:
UN MODELO ECOLÓGICO DE DESARROLLO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGIA

PRESENTA:
JUAN JIMÉNEZ FLORES

TUTORES

TUTORA PRINCIPAL	DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA	FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
TUTOR ADJUNTO	DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ	FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
TUTORA EXTERNA	DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS	FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

MÉXICO, D. F. OCTUBRE DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La vida es la unión de los seres humanos con la genética, el destino y el azar. El resultado de esta caprichosa interacción es la cambiante realidad que hace posibles infinitas formas y complejas posibilidades que nunca dejan de ser, y que en su devenir, en cada instante sorprenden a la imaginación.

A Irene Flores Hernández, mi autora. Gracias madre mía por tu recuerdo que me da seguridad y me motiva a seguir siempre y no detenerme.

A Juan Jiménez Juárez, mi querido y admirado padre. Todo un ejemplo de carácter, firmeza y determinación. Un rebelde sin causa.

Para el amor de mi vida: Irene Jiménez Chagollán. Mi adorada hija que le da motivo y color a todo lo que hago. Por su sonrisa y bella personalidad.

Con cariño para José Juan Jiménez Chagollán, mi hijo, mi amigo y mi gran compañero.

Un agradecimiento a mi esposa, Virginia Chagollán López. Por su apoyo incondicional y la gran entrega que siempre ha tenido hacia nuestra familia.

A Andrés, mi hijo. Por entenderme y brindarme momentos de armonía, por permitirme disfrutar de su paz y tranquilidad.

A José Miguel Jiménez Flores. Mi hermano y mi gran amigo. Por el poder de su persona y los infinitos momentos de satisfacción que compartimos musicalmente.

A Manuel Rubio, Jesús Alberto y su familia, por su amistad.

A mis sobrinos: Miguel, Jarelith, Jokebed, Jocelyn, Irene y José Luis.

Al grupo musical, los Rock Wailers.

AGRADECIMIENTOS

Dra. Luz María Flores Herrera. Mi tutora principal. Gracias por todo este invaluable apoyo. Por su personalidad tan admirable. Por ayudarme en los momentos más difíciles e iluminarme para llegar a esta importante meta. Por su conocimiento y dominio de los procedimientos para la formación doctoral.

Dr. Arturo Silva Rodríguez. Gracias por su amistad, confianza y sus acertados consejos y recomendaciones. Por compartir el orgullo de ser uno mis tutores. Un digno ejemplo a seguir para quienes nos dedicamos a la psicología, en todos sus campos de conocimiento. Por esa visión prospectiva plena de aplicaciones.

Dra. Patricia Andrade Palos. Gracias por todo el apoyo y confianza para este trabajo, por las observaciones y la puntualidad en las revisiones. Por su encantadora personalidad que me motiva y da seguridad.

Dr. Serafín Mercado Doménech. Mi tan admirado tutor, que en cada una de sus palabras emana sabiduría. Por darme el orgullo de ser uno de sus discípulos. Por cada una de las observaciones pertinentes para poder concluir con este proyecto.

Dra. María Gabriela Luna Lara. Mi tutora a quien agradezco la puntualidad y certeza en cada una de sus observaciones, y la confianza y el apoyo para la conclusión de este trabajo. Y por esa amistad sincera.

Dra. Laura Hernández Guzmán. Por todo lo que significa para mi trayectoria, por cada una de sus enseñanzas y por sus importantes aportaciones para la psicología.

Dr. Juan Carlos Manríquez Betanzos, un agradecimiento por su apoyo en los análisis y la culminación de este trabajo.

Dr. Aldo Bazán Ramírez. Gracia por su apoyo en el procesamiento de datos, por su amistad incondicional y por esas amenas discusiones que compartimos.

A la Profesora Rosa Elena Romo de Vivar. Gracias por ese apoyo en los momentos más difíciles. Por su talento y entrega a la educación.

Al Tlatoani José Luis Gálvez Valdez, un agradecimiento por su apoyo y su amistad incondicional, por su personalidad y habilidad para tomar decisiones. Y por la visión que tiene hacia la educación.

Un agradecimiento a la Sociedad Mexicana de Psicología y la Red Nacional de Psicólogos, por permitirme participar y distinguirme como uno de sus integrantes.

A la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por darme la oportunidad de terminar mi Carrera Universitaria.

A la Facultad de Psicología de la UNAM, por permitirme culminar mis estudios de posgrado.

A CONACYT, por el invaluable apoyo que otorga y del cual pude contar.

Al Programa de Prevención Psicológica, de la FES Zaragoza. El espacio en donde he logrado cristalizar mis proyectos académicos para mis alumnos de Licenciatura.

Al Claustro Universitario de Oriente. La institución plena de proyectos educativos encaminados al beneficio de la educación en nuestro país.

A todos mis alumnos y de licenciatura y de posgrado.

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
CAPÍTULO I	
NATURALEZA DEL PROBLEMA	3
CAPÍTULO II	
AGRESIVIDAD INFANTIL	9
2.1. Definiciones del concepto de agresividad.....	10
2.2. Modelos teóricos de la agresividad.....	13
2.2.1. Modelos biológicos.....	13
2.2.2. Modelos ambientales.....	14
2.3. Medición y clasificación de la conducta agresiva infantil.....	23
2.3.1. Sistemas de clasificación de los problemas de conducta en niños.....	24
2.3.2. Instrumentos de medición de la conducta agresiva.....	27
CAPÍTULO III	
MODELO ECOLÓGICO DE DESARROLLO HUMANO	32
3.1. Antecedentes del modelo ecológico de desarrollo humano.....	32
3.2. El modelo ecológico de Bronfrenbrenner.....	36
3.2.1. La estructura del modelo ecológico.....	37
3.2.2. El concepto de desarrollo humano.....	39
3.3. Aplicaciones de la metodología del modelo ecológico a la investigación.....	43
CAPÍTULO IV	
FACTORES DE RIESGO FAMILIARES	47
4.1. Síntomas de ansiedad.....	50

4.2. Violencia marital.....	63
4.3. Prácticas de disciplina severa.....	67

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	89
--	-----------

CAPÍTULO VI

MÉTODO.....	94
6.1. Objetivo general.....	94
6.2. Objetivos específicos.....	94
6.3. Pregunta de investigación.....	95
6.4. Hipótesis.....	95
6.5. Definición de variables.....	96
6.6. Instrumentos.....	97
6.7. Estrategia de investigación.....	99

CAPÍTULO VII

RESULTADOS.....	100
7.1. Etapa 1. Diseño y validación de la Lista de Prácticas de Disciplina Severa.....	100
7.1.1. Validación por jueces.....	100
7.1.2. Resultados.....	102
7.1.3. Propiedades psicométricas del instrumento.....	104
7.1.3.1. Datos descriptivos.....	106
7.1.3.2. Discriminación de reactivos.....	108
7.1.3.3. Cálculo de la confiabilidad.....	111
7.1.3.4. Análisis factorial.....	112
7.2. Etapa 2: Modelo ecológico de agresividad infantil.....	118
7.2.1. Descripción de la variables.....	119
7.2.2. Modelo de agresividad.....	124
7.2.3. Diferencias en la conducta agresiva de acuerdo al sexo.....	129

7.2.4. Diferencias en las prácticas de disciplina severa de acuerdo al sexo.....	130
--	-----

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN.....	131
-----------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
--	------------

APÉNDICE 1. Instrumento para los jueces

APÉNDICE 2. Cuestionario de conducta agresiva infantil y factores familiares de riesgo

APÉNDICE 3. Carta de consentimiento informado

APÉNDICE 4. Distribución de frecuencias para la conducta agresiva infantil

APÉNDICE 5. Distribución de frecuencias de las puntuaciones de ansiedad

APÉNDICE 6. Distribución de frecuencias para la violencia marital

APÉNDICE 7. Distribución de frecuencias para las prácticas de disciplina severa

APÉNDICE 8. Distribución de frecuencias de los factores de la lista de prácticas de disciplina severa

RESUMEN

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo se construyó y evaluó empíricamente un modelo sobre factores de riesgo familiares y conducta agresiva infantil, identificando su adecuación en términos de ajuste de los datos y congruencia conceptual y teórica. Esta investigación se efectuó con una muestra de 409 madres de niños de escuelas primarias públicas del Estado de México. Los factores de riesgo familiares seleccionados fueron: a) síntomas de ansiedad materna, b) violencia marital y c) prácticas de disciplina severa, mientras que la variable dependiente fue la conducta agresiva infantil. El modelo ecológico se construyó bajo el supuesto de que la ansiedad materna y la violencia marital tienen efectos indirectos sobre la conducta agresiva infantil, mediados por las prácticas de disciplina severa. La estrategia de investigación se diseñó con dos estudios: 1) un estudio exploratorio para construir y validar un instrumento de prácticas de disciplina severa, con validez factorial (identificando cinco factores: a) disciplina hostil, b) disciplina severa con agresión física, c) disciplina severa principalmente con agresión verbal, d) castigo físico moderado y e) castigo verbal moderado), con Alfa de Cronbach total de 0.88; 2) un modelo de ecuaciones estructurales, probado satisfactoriamente: la probabilidad del indicador estadístico χ^2 fue mayor a 0.05; los índices prácticos de bondad ajuste fueron: $CFI= 0.95$, $NNFI= 0.94$ y $RMSEA= 0.08$. Este modelo permitió predecir el 34% de la varianza de la conducta agresiva infantil. Por sus efectos directos, la disciplina severa depende de la ansiedad materna ($\beta= 0.44$) y de la violencia marital ($\beta= 0.10$). La disciplina severa es variable mediadora entre la conducta agresiva de los niños y la ansiedad materna y la violencia marital ($\beta= 0.59$). Los resultados indican que los síntomas de ansiedad de las madres y la violencia marital tienen efectos significativos en los problemas de conducta agresiva de los niños mediados por las prácticas disciplinarias. La confirmación de los resultados sobre la influencia de estas variables parentales sobre el desarrollo de problemas de conducta de los niños requiere de nuevas aplicaciones sistematizadas.

Palabras clave: modelo ecológico, conducta agresiva infantil, ansiedad materna, violencia marital, prácticas de disciplina.

ABSTRACT

From the ecological perspective of development a model about aggressive infantile behavior and family risk factors was built and empirically tested, identifying its accuracy in terms of adjust to data and conceptual and theoretical congruency. This investigation was made with a sample of 409 mothers of children from elementary schools from Mexico State. The selected family risk factors were: a) mothers' anxiety symptoms, b) marital violence and c) severe discipline practices, while the dependent variable was aggressive infantile behavior. The ecological model was built under the supposition that mothers' anxiety and marital violence have indirect effects on aggressive infantile behavior, mediated by severe discipline practices. The strategy of investigation was designed with two studies: 1) an exploratory study to build and to validate an instrument of severe discipline practices, with factorial validity (identifying five dimensions: a) hostile discipline, b) harsh discipline with physical aggression, c) harsh discipline mainly with verbal aggression, d) moderated physical punishment, and e) moderated verbal punishment), with a total Cronbach's alpha of 0.88; 2) a structural equation model, satisfactorily tested: the probability of statistic indicator χ^2 was bigger than 0.05; practical indexes of goodness of fit were: $CFI= 0.95$, $NNFI= 0.94$ and $RMSEA= 0.08$. This model allows predicting 34% of variance of infantile aggressive behavior. By direct effects, harsh discipline depends of mothers' anxiety ($\beta= 0.44$) and marital violence ($\beta= 0.10$). Harsh discipline is mediator variable among infantile aggressive behavior and mothers' anxiety and marital violence ($\beta= 0.59$). Results indicate that mothers' anxiety symptoms and marital violence have significant effects on infantile aggressive behavior problems mediated by disciplinary practices. Confirmation of results about the influence of these parental variables on the development of children behavior problems requires of new systematic applications.

Keywords: ecological model, mothers' anxiety, child aggression behavior, marital violence, discipline practices.

CAPÍTULO I

NATURALEZA DEL PROBLEMA

El comportamiento agresivo de los niños es uno de los grandes problemas de salud mental, ya que afecta las relaciones sociales y la integridad psicológica. Debido al alarmante aumento en la frecuencia de casos observados y las consecuencias que tiene para el deterioro de la salud mental, su solución actual se ha concretado en una demanda social que lleva a que los profesionales de distintas disciplinas realicen esfuerzos para prevenir y controlar sus consecuencias negativas (Barlett, 2013).

Los estudios en el campo del desarrollo de la psicopatología han mostrado que la agresividad y algunos trastornos iniciados en la infancia persisten durante la adolescencia hasta llegar a la edad adulta, e incluso pueden asociarse con otros trastornos psiquiátricos. Algunas formas de psicopatología infantil, como la agresividad y la conducta disocial, predicen comportamientos negativos a nivel educativo, social y de salud (Durand & Barlow, 2007). Por este motivo, existe la necesidad de identificar tempranamente los síntomas que con el tiempo desarrollarán cuadros psicopatológicos, o bien conductas de riesgo como abandono escolar, abuso de sustancias, conducta suicida, pandillerismo, delitos, actos violentos y conductas agresivas.

Una parte de la investigación en el campo de la psicopatología infantil se dedica a estudiar los trastornos externalizados y los trastornos internalizados. Los primeros son conductas manifiestas que reflejan conflictos con otras personas: agresión, hiperactividad, impulsividad, violación de reglas y mentiras. Los segundos son sentimientos o pensamientos que reflejan un estrés interno: ansiedad, angustia, alteración del estado de ánimo, timidez, retraimiento, tristeza,

abandono, soledad, depresión y miedos excesivos; producen daño o angustia a los mismos sujetos (Achenbach, Becker, Dopfner, Heiervang, Roessner, Steinhausen & Rothenberger, 2008; Betancourt, 2007).

Un niño con síntomas externalizados tiene dificultades para observar exitosamente las prohibiciones sociales y controlar sus impulsos. El niño con síntomas internalizados tiene un nivel extremo de inhibición conductual (Reppeti, Taylor & Seeman, 2002). Algunos científicos comúnmente emplean el término problemas de conducta para referir los síntomas externalizados, y el de problemas emocionales para los síntomas internalizados (Compas & Gottlib, 2003; Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002).

Los problemas de conducta y los problemas emocionales suelen manifestarse en los niños y los adolescentes que no cuentan con los recursos de control y autorregulación que les ayuden a afrontar las dificultades emocionales. Sin embargo, ambos tipos de problemas pueden ser estrategias desarrolladas por los niños, quienes a menudo obtienen ventajas por medio de estas conductas disfuncionales. De tal manera, son resultado del aprendizaje de conductas socialmente indeseables (Compas & Gottlib, 2003). Los mismos procesos que contribuyen a la adaptación también suelen contribuir a la desadaptación.

El principio de aprendizaje de conductas indeseables se ha utilizado para explicar la conducta agresiva. Se ha observado que las primeras manifestaciones de comportamiento agresivo pueden ubicarse en la infancia temprana, etapa en que el niño aprende a agredir por imitación de sus cuidadores, quienes recompensan tal conducta en el niño. La agresión infantil es reforzada cuando se elimina algo que es desagradable, si esta conducta es consistente, puede generalizarse y

llegar a considerarse como una guía de acción para el niño (Bandura, 1978). Básicamente, los niños que son agresivos aprenden patrones de comportamiento agresivo como una manera de relacionarse con los demás (Berkowitz, 2008).

La agresividad es un fenómeno complejo caracterizado por conductas dirigidas a ocasionar daño a otras personas, animales, objetos, o bien, hacia sí mismo (Fajardo & Hernández-Guzmán, 2008). La literatura refiere distintas explicaciones para la conducta agresiva, lo que dificulta su definición y la forma en que puede ser evaluada. Esta condición ha llevado a que los resultados de diferentes estudios sean contradictorios puesto que no existe una clara asociación entre la conducta agresiva y los factores que la provocan. No obstante, existe un amplio consenso en que la agresión es el resultado del aprendizaje y las condiciones ambientales que afectan la habilidad para regular las emociones y la conducta.

En lo que se refiere a la incidencia y prevalencia de la conducta agresiva, algunos datos indican que en la población norteamericana, los problemas de conducta infantil (conducta agresiva, desobediencia, conducta disruptiva, berrinches, robos y mentiras) ocurren entre el 7% y el 26% de la población. La proporción de estos niños que son canalizados a servicios psiquiátricos oscila entre 23% a 61% de esa misma población (Benzies, Harrison & Magill-Evans, 2004), estos datos son consistentes con hallazgos recientes relacionados con la conducta agresiva infantil.

En este sentido, también se ha encontrado que los problemas de conducta representan entre la mitad y un tercio de todos los problemas atendidos en clínicas especializadas para niños y adolescentes (Kazdin, 1996).

Respecto a México, en un estudio diseñado con el propósito de estimar la prevalencia de manifestaciones de síntomas emocionales y conductuales en la población entre 4 a 16 años (Caraveo, Colmenares & Martínez, 2002), los síntomas conductuales estudiados fueron: hiperactividad, impulsividad y otros síntomas de conducta desorganizada, mientras que las manifestaciones emocionales incluyeron las relacionadas con la angustia y el estado de ánimo alterado. Mediante un instrumento se exploraron 27 aspectos conductuales y emocionales, correspondientes con 10 reactivos del Cuestionario de Reporte para niños empleado en la Encuesta Nacional de Salud Mental, así como otros 17 reactivos seleccionados de la Lista de Conductas en los Niños (CBCL-P). A través de entrevistas a 1685 padres de menores se calculó la prevalencia de diferentes manifestaciones sintomáticas con los siguientes porcentajes: inquietud, 19%; irritabilidad, 17% nerviosismo, 16%; déficit de atención, 14%; desobediencia 13%; explosividad, 11%; conducta dependiente, 9%. Con excepción de la irritabilidad, todas las demás manifestaciones se reportaron como conductas frecuentes con duración mayor a un año. Los investigadores calcularon en 16% la prevalencia de sintomatología emocional y conductual para la población general. Asimismo encontraron que los padres no consideran la necesidad de ayuda para los menores con mayor probabilidad de cursar con algún tipo de trastorno. En los casos en que sí se consideró la posibilidad de intervención, los síntomas de internalización fueron percibidos con mayor frecuencia y llevados a consulta por los padres. De acuerdo con los resultados, se sugiere un retraso en la atención para los problemas externalizados, probablemente por desconocimiento de la importancia de algunas manifestaciones psicopatológicas que se presentan en la infancia y la adolescencia.

Mientras que el estudio anterior se aplicó a población abierta, otra investigación tuvo como propósito analizar la prevalencia de trastornos de conducta y emocionales en niños de población mexicana, usuarios de servicios de salud mental. En esta se encontró que los problemas de conducta antisocial y agresividad son los de mayor frecuencia de ocurrencia: entre 30% y 50% del total de los casos canalizados (Caraveo, 2007).

Los resultados obtenidos para niños de población mexicana indican que posiblemente existe mayor tolerancia hacia las conductas externalizadas, a la vez que hay un amplio desconocimiento de la importancia de este tipo de conductas como manifestaciones de problemas que afectan la salud mental de los niños. En contraste, los síntomas internalizados como el aislamiento y el nerviosismo sí llaman la atención de los adultos.

La prevalencia de problemas de conducta en niños mexicanos clasificados como población clínica (Caraveo, 2007) es similar a los datos referidos para la prevalencia de problemas de conducta en los niños de población norteamericana (Benzies, Harrison & Magill-Evans, 2004; Kazdin, 1996). Aunque la prevalencia estimada de problemas emocionales y conductuales (16%) para la población general en niños mexicanos se encuentra por debajo de la prevalencia estimada para los infantes norteamericanos (17 a 26%).

Es importante precisar que para la población infantil que padece trastornos de conducta, la demanda de atención es elevada, las secuelas son enormes y muy costosas a largo plazo en términos de sufrimiento humano, impacto económico, recursos comunitarios, pérdida de productividad y la necesidad de intervenciones especializadas. Es por ello que la prevención y el control de la conducta agresiva constituye

una tarea importante para los psicólogos (Fajardo & Hernández Guzmán, 2008).

Los psicólogos pueden observar con frecuencia que los niños agresivos provienen de familias violentas, en las cuales predomina un ambiente emocional negativo entre los padres. Con base en los resultados de diversos estudios se han identificado algunos factores de riesgo familiares asociados con la agresividad infantil, los cuales se pueden clasificar como: a) síntomas de ansiedad en las madres (Ginsburg, Grover & Ialongo, 2004), b) violencia marital (Rasit & Songul, 2013), c) prácticas de disciplina severa (Chang, Dodge, Schwartz & McBride, 2003; Webster-Stratton, & Hammond, 1999).

Actualmente se han logrado avances importantes en el diseño de modelos explicativos para la psicopatología infantil con el propósito de emplearlos en investigación tanto básica como clínica. Cabe mencionar que esto no ha sido suficiente para explicar la agresividad infantil, y por ende el campo de la investigación se enfrenta a una serie de problemas. Por una parte, los modelos referidos en la literatura aún no han explicado claramente las causas y las trayectorias en que se enlazan las variables. Además, en nuestro país difícilmente se han desarrollado modelos explicativos sobre la agresividad infantil. Considerando estos puntos, la presente investigación adopta al modelo ecológico como marco de referencia, ya que este permite ubicar las interacciones entre los niños agresivos y su ambiente familiar. El propósito de este trabajo fue someter a prueba empírica un modelo estructural sobre la agresividad infantil, y su interacción con factores de riesgo familiares. Para probar dicho modelo, se consideró como población a madres de alumnos de escuelas primarias públicas del Estado de México.

CAPÍTULO II

AGRESIVIDAD INFANTIL

El término agresividad se refiere a las conductas dirigidas a causar daño o someter a alguien. La importancia del comportamiento agresivo se refleja en la creciente preocupación de los investigadores por comprender su desarrollo y evolución, esfuerzo que ha resultado en una gran cantidad de producción científica: revistas especializadas, investigaciones, e incluso programas educativos que intentan dar cuenta de la naturaleza del comportamiento agresivo.

En la psicología, el concepto de agresividad ha sido un tema importante en que coinciden distintas explicaciones, mismas que enriquecen el conocimiento del comportamiento en los seres humanos. No obstante, la amplia gama de planteamientos también ha conducido a dificultades para llegar a acuerdos entre los científicos del comportamiento, quienes aún no logran responder a la siguiente pregunta: ¿qué es la agresión? Una búsqueda en PsycInfo arrojó más de 10000 resultados, dato que sugiere que la agresión parece ser un término que tiene muchos matices (Fletcher & Milton, 2007).

Entre las principales dificultades para comprender el concepto de agresividad se encuentra: a) la extensa variedad de conductas y definiciones asociadas, b) la diversidad de modelos teóricos utilizados por los expertos, y c) los criterios para el diagnóstico de la conducta agresiva. A continuación se presenta una revisión de diferentes aproximaciones al concepto de agresividad.

2.1. Definiciones del concepto de agresividad

Antes de revisar las definiciones sobre la agresividad, es conveniente describir la gama de comportamientos que usualmente se han asociado para dar cuenta de este constructo. Esta estrategia permite tener noción de las dificultades que los expertos han tenido para llegar a un consenso en la definición de la agresividad.

Las conductas agresivas pueden clasificarse con base en los siguientes criterios: a) de acuerdo a su manifestación puede utilizarse palabras, gestos, ataque físico o armas, b) en cuanto al objetivo, la agresión puede dirigirse hacia sí mismo o hacia otras personas, animales u objetos, y a su vez, puede dirigirse directa o indirectamente, como es el caso de la calumnia o la difamación y c) de acuerdo con la emoción que le acompaña, puede sentirse ira, o incluso, causar placer.

Pero no toda la agresión es antisocial, ilegal o patológica. Según su finalidad, la conducta agresiva puede tener un fin en sí misma o ser un medio para alcanzar una meta superior en términos de competencia, asertividad o esfuerzo para lograr una meta deseada (Vitaro, Dylan, Boivin, Brengen & Tremblay, 2006). Existen evidencias de que la agresión puede encontrarse en actividades socialmente aceptables, como el deporte, la competencia económica, la política, la seguridad y la defensa nacional. Por ello, es posible considerar a la agresión de acuerdo con el grado de aceptación social, en ciertas circunstancias, su uso puede ser socialmente aprobado (Bandura, 1978).

El comportamiento agresivo puede ser defensivo y premeditado, o bien, defensivo e impulsivo. La agresividad defensiva y premeditada puede ser una parte normal de la conducta humana; mientras que la defensiva e impulsiva es destructiva y manifiesta, incluye ataque físico, destrucción de la propiedad, amenazas verbales, arrebatos explosivos y

conductas de daño a sí mismo (Coccaro, 1996). De manera que la literatura especializada refiere que la agresión forma parte de la vida cotidiana de los seres humanos.

Si bien, de acuerdo a las manifestaciones de la conducta agresiva los científicos no han llegado a un acuerdo para definirla, las definiciones planteadas muestran diferencias en términos de sus manifestaciones y sus propósitos.

Las primeras definiciones aceptadas por la comunidad científica fueron formuladas a finales de la década de los 30 del siglo pasado por Dollard, Miller, Mowrer y Sears quienes plantearon la hipótesis de la frustración-agresión, la cual plantea que la conducta agresiva ocurre cuando la gente fracasa al intentar obtener una meta deseada. Dichos autores definieron la agresividad con base en conductas cuyo objetivo es dañar a una persona o a un objeto (Miller, 1941).

Posteriormente, otros teóricos continuaron formulando planteamientos acerca de la teoría frustración-agresión, Miller y Barker en la década de los 40 y Leonard Berkowitz hacia la década de los 60.

Patterson definió la conducta de agresión como un evento aversivo descargado sobre la conducta de otra persona. Utilizó el término coerción para referirse al proceso que controla los intercambios entre dos personas (Reid & Patterson, 1989). En este sentido, concluyó que la conducta agresiva llega a tener estabilidad durante el desarrollo de manera semejante a como ocurre con el nivel intelectual, particularmente durante la infancia y la adolescencia.

Por otra parte, Buss y Perry (1992) definieron la agresión como una respuesta consistente en aplicar un estímulo nocivo a otro organismo.

La definición del concepto de agresividad es un tema difícil debido a la diversidad de enfoques utilizados por los autores. Del mismo modo, cuando la tarea consiste en definir la agresividad infantil, se complica aún más. La falta de integración de hallazgos de distintas disciplinas puede atribuirse a los diferentes lenguajes empleados por los expertos para diferenciar sus teorías, conceptos, métodos y términos técnicos. No obstante, la diversidad de aproximaciones es un paso importante hacia la comprensión global del fenómeno.

Tomando en cuenta las observaciones anteriores, la definición de agresividad infantil utilizada para el presente trabajo es la siguiente: la agresividad infantil es un fenómeno multicausal que daña la salud emocional de los niños particularmente cuando los niveles de conducta agresiva se encuentran en límites ubicados como clínicos que indican un cuadro psicopatológico, se manifiesta en forma de conductas dirigidas a dañar a las personas, objetos o animales (Achenbach, 2001). En la tabla 1 se presentan algunas de las principales definiciones y explicaciones aportadas para la conducta agresiva.

Tabla 1. Definiciones y explicaciones a la conducta agresiva.

<i>Autores</i>	<i>Supuestos</i>	<i>Año</i>
Dollard, Miller, Mowrer y Sears	Teoría de la agresión- frustración La conducta agresiva es dañar a alguien o a un objeto. Ocurre cuando la gente fracasa.	Década de los 30´s
Reid y Patterson	Teoría de la coerción La agresión es un evento aversivo. Se estabiliza durante el desarrollo.	1989
Buss y Perry	La agresión es la respuesta de aplicar un estímulo nocivo a otro organismo.	1992
Achenbach	La agresividad infantil es un fenómeno psicopatológico y multicausal	2001

Un propósito importante dentro de las investigaciones encaminadas a explicar los problemas emocionales de niños y adolescentes ha sido el planteamiento de modelos. A continuación se realiza una descripción de algunos modelos explicativos sobre la agresividad.

2.2. Modelos teóricos de la agresividad

Un modelo es una forma de explicar un fenómeno de manera sistemática (Piña, Ybarra, Alcalá & Samaniego, 2010). Los investigadores han desarrollado modelos conceptuales para explicar cómo ocurre la conducta agresiva. Para esta tarea generalmente han utilizado evidencias empíricas basadas en experimentos diseñados en laboratorio, o bien, observaciones en escenarios naturales. Los modelos que intentan explicar la conducta agresiva pueden clasificarse principalmente como a) biológicos y b) ambientales (Grisso, 1996).

2.2.1 Modelos biológicos

Estos modelos plantean que las causas de la agresión se encuentran en la estructura biológica de las personas. A nivel neuroquímico los investigadores han identificado niveles bajos en los neurotransmisores que controlan la agresión. También han encontrado diferencias en los niveles hormonales, en los tipos de inteligencia, en la personalidad y en algunos otros correlatos de la conducta agresiva (Eichelman & Hartwig, 1996). Los estudios del funcionamiento del cerebro sugieren que la destrucción de ciertas estructuras cerebrales, como el sistema límbico, pueden ocasionar pérdida en los mecanismos que controlan la agresión.

Actualmente, la perspectiva biológica refleja importantes avances en el estudio de mecanismos hormonales, neurotransmisores y ciertas anormalidades neurofisiológicas. En este campo, las neurociencias

contribuyen con el estudio de la bioquímica de la agresión (Coccaro, 1996).

La postura que tradicionalmente han asumido los científicos que trabajan con modelos biológicos, es que la agresión está determinada, es universal y difiere sólo en la forma en que se manifiesta. En congruencia, se supone que las personas y el ambiente no inducen la agresión sino que ésta es impredecible, pudiendo ocurrir en cualquier momento y de distintos modos. Las intervenciones se centran en tratamientos farmacéuticos, estimulación cerebral y técnicas de neurocirugía (Grisso, 1996).

Cabe mencionar que esta visión de la agresión ha sido criticada por otro grupo de investigadores agrupados en la corriente denominada psicología ambiental. Esta postura supone que la agresión puede ser reactiva y modificable por condiciones internas y externas. Los planteamientos derivados de los modelos ambientales o ecológicos cuentan con fuerte soporte teórico y datos empíricos robustos. A continuación se exponen los supuestos básicos de los principales modelos ambientales que han sido diseñados para explicar la conducta agresiva.

2.2.2 Modelos ambientales

Estos modelos sugieren que para determinar la agresión humana, la influencia del ambiente es más decisiva que los factores biológicos. Entre los modelos ambientales prominentes están la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1978), el modelo del desarrollo de la conducta agresiva y antisocial (Dodge, 1980), el modelo de interacción social para el desarrollo de conducta antisocial (Reid & Patterson, 1989), el modelo general de la agresión (Anderson & Bushman, 2002), la

perspectiva social ambiental (Smeekens, Riksen-Walraven y van Bakel, 2007) y el modelo de aversión (Berkowitz, 2008).

La teoría de aprendizaje social admite que el comportamiento agresivo se aprende por modelamiento (Bandura, 1978). El aprendizaje por observación es un concepto relevante dentro de esta teoría, asume que ocurre en una situación social en la que al menos participan dos personas. Una opera como el modelo que ejecuta una conducta, mientras que otra persona observa dicha conducta: esta observación determina el aprendizaje. El reforzamiento recae en el modelo, ya que el participante que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

El modelo de aprendizaje social supone que la conducta agresiva se adquiere por medio de aprendizaje y que el ambiente social interviene para originarla. Las explicaciones se han concentrado en los principios del condicionamiento y el aprendizaje, que son los que probablemente dan lugar a la conducta agresiva (los principios del aprendizaje también han sido aplicados a las intervenciones para reducir la agresión o producir conductas alternativas). Algunos estudios han identificado la influencia temprana de las prácticas parentales con el desarrollo de conductas de agresión infantil.

La teoría del aprendizaje social tiene amplia tradición entre los modelos explicativos del comportamiento; sin embargo, también ha sido objeto de críticas. Una de éstas refiere que el individuo es considerado como una víctima pasiva de la falta de ajuste entre la conducta y el ambiente (Fletcher & Milton, 2007).

Cabe destacar que entre los modelos ambientales se han diseñado otros con premisas distintas.

El modelo de desarrollo de la conducta agresiva y antisocial, elaborado por Dodge, supone que el procesamiento social de la información puede dirigir a la conducta agresiva. Dodge (1980) planteó que dicho procesamiento no sólo incluye procesamiento cognoscitivo (atención, percepción y representación mental) y experiencias afectivas. El procesamiento social de la información también implica: a) el conjunto de metas en la situación social que dan lugar a una o más posibles respuestas conductuales, b) la evaluación de las respuestas conductuales emitidas, y c) la selección de una respuesta. Se ha encontrado que los sesgos de atribución hostil son mecanismos de procesamiento de información social que predicen algunos tipos de agresión (Coie & Dodge, 1988). Las diferencias en las metas principales influyen en la probabilidad de involucrarse en determinados tipos de agresión.

En este contexto teórico, Coie y Dodge (1988) diferenciaron entre estilos de agresión reactiva y estilos de agresión proactiva, ambos tipos de agresión son sinónimos de agresión hostil e instrumental, respectivamente. La agresión reactiva es una respuesta hostil que ocurre al percibir amenaza o provocación, la experiencia de ser atacado incita al individuo a defenderse. Se encuentra bajo el control del reforzamiento que ocurre como respuesta a las condiciones precedentes de provocación real o percibida, frustración y amenazas. La agresión reactiva usualmente se manifiesta como expresiones de ira que controlan exitosamente a la provocación percibida (Vitaro, Dylan, Boivin, Brengen & Tremblay, 2006). La agresión proactiva tiene como propósito lograr recursos y controlar a otras personas, no necesita ser la respuesta de una provocación. Esencialmente consiste en un despliegue de coerción y poder encauzado a ganar recursos, o intimidar y dominar a otros.

Entre los modelos ambientales, a partir de la propuesta de Dodge, se han tomado en cuenta a variables internas, concretamente la cognición y la interacción que resulta en el procesamiento humano de la información.

Al respecto, se alude el modelo general de agresión (Anderson & Bushman, 2002), cuyo planteamiento indica que ciertos rasgos de personalidad predisponen a los individuos para desarrollar niveles altos de agresión. Las personas con mayor probabilidad de involucrarse en conductas agresivas tienen cogniciones que son elaboradas y fácilmente accesibles para la agresión. El modelo indica que existen estructuras de conocimiento relacionadas con la agresión que se desarrollan en la personalidad del individuo. Esta forma de procesamiento ocurre porque las diferencias individuales y las variables situacionales interactúan por medio del desplazamiento de trayectorias cognitivas y afectivas que influyen sobre la agresión. La interacción da lugar al afecto negativo que es el resultado de la evaluación cognitiva provocada por algún estímulo externo. Es probable que variables asociadas con la personalidad sean más propensas a adquirir afecto negativo o a percibir ciertas situaciones como provocadoras, debido a su asociación con altos niveles de conducta agresiva.

El modelo general de agresión propone un conjunto de variables subyacentes que probablemente son los mecanismos mediante los que las variables de personalidad influyen sobre la conducta agresiva. Tales variables son: procesamiento cognitivo, afecto negativo, regulación emocional y procesamiento social de la información (Bettencourt, Talley, Benjamin & Valentine, 2006).

El modelo general de agresión no ha estado exento de críticas. Un ejemplo de estas es que el modelo no proporciona un marco para

interpretar cómo y cuándo las variables particulares de personalidad predican la conducta agresiva (Fletcher & Milton, 2007).

Entre los modelos ambientales, actualmente se han desarrollado planteamientos teóricos más poderosos, como los modelos que contienen elementos de interacción recíproca. Ejemplo de éstos son, el modelo de aversión de Berkowitz, la perspectiva social ambiental de Smeekens, Riksen-Walraven y van Bakel y el modelo de interacción social para la conducta antisocial de Reid y Patterson.

El modelo de aversión, propuesto por Leonard Berkowitz (2008), considera que los factores biológicos y ambientales no son independientes y que cualquier teoría de la agresión debe tener en cuenta la interacción de ambos factores. Así, la agresión es una respuesta posible ante cualquier estimulación fisiológica inaceptable, desagradable o anormal, tal como la frustración, el ruido, el hacinamiento, o el calor. Este modelo, basado en la teoría cognitiva, propone que un estímulo externo puede inducir esquemas cognitivos que son el resultado de acciones exitosas del pasado. La fuerza del vínculo entre un esquema cognitivo y el estímulo aumenta si la señal cognitiva para un esquema particular está presente en el ambiente. Se ha sugerido que la presencia de ciertas normas culturales (ropa, música, armas, alcohol o drogas) incrementa la probabilidad de activar el esquema cognitivo.

La perspectiva social ambiental examina la relación que ocurre entre la agresividad y ciertas características físicas y ambientales. Los investigadores han identificado variables de naturaleza económica y política, como la pobreza y su relación potencial con diversos mediadores (desnutrición, tráfico de drogas o armas), y también variables ambientales que incluyen fenómenos sociales ecológicos como

la relación entre vecinos y las pandillas juveniles (Smeekens, Riksen-Walraven & van Bakel, 2007). Los modelos desarrollados bajo esta perspectiva se relacionan con evidencias antropológicas y sociológicas que han sido utilizadas para explicar la conducta agresiva. A lo largo de diferentes culturas, las normas del grupo son decisivas para que ciertos comportamientos agresivos tengan aceptación social. Los investigadores sugieren que los individuos tienden a alinearse con las normas del grupo, y en ocasiones sin importar lo irracionales que pudiesen ser.

Por otra parte, el modelo ambiental de desarrollo psicosocial (Reid & Patterson, 1989), ubica la explicación de la conducta agresiva durante la infancia y la adolescencia. Los autores estudian los efectos de las prácticas parentales de disciplina y crianza y otras condiciones familiares sobre la conducta agresiva infantil. Examinan el aprendizaje de conductas agresivas y no agresivas, asociándolas con procesos cognoscitivos y perceptuales, por medio de los cuales el niño interpreta y responde a su mundo. Estos investigadores incluyen estudios de temperamento, rasgos psicológicos persistentes y posibles relaciones con variables proximales (abuso por parte de los familiares y reforzamiento de la agresión por sus pares). Una premisa de estos modelos es que cualquier medición en los patrones de conducta que muestre continuidad significativa durante el desarrollo es de interés científico, porque ofrece la oportunidad para descubrir, examinar y comparar variables que determinan diferencias entre las personas.

El modelo coercitivo, diseñado por Patterson, Reid y Dishion hacia finales del siglo pasado, es un claro ejemplo de cómo influye la interacción social para el desarrollo de conducta antisocial en niños y adolescentes (Scaramella & Leve, 2004). El modelo supone que aunque distintos factores (conducta antisocial de los padres, desventaja social y

económica, problemas de temperamento infantil y conflictos entre los padres) influyen sistemáticamente en el desarrollo de la conducta antisocial infantil, dicho efecto es mediado por prácticas deficientes de disciplina y supervisión parental de mala calidad. Las prácticas de disciplina severa y la supervisión parental deficiente son variables proximales que ocurren durante el desarrollo temprano, y son consideradas como fuertes predictores de la conducta tanto agresiva como antisocial.

El modelo coercitivo implica que la conducta agresiva se aprende, fortalece y continúa mediante la interacción social en la que se ha establecido. La conducta agresiva es de naturaleza coercitiva, no se desarrolla de manera aislada, requiere de la participación de instigadores y víctimas para que pueda desarrollarse. Cuando las interacciones que ocurren entre el padre y el hijo son agresivas e irritables se activa el ciclo coercitivo. Durante estas interacciones es decisiva la importancia que los padres demuestren al comportamiento agresivo e irritable de los niños pequeños, aunque también es crucial la importancia que los demás otorguen a las reacciones infantiles. Generalmente el niño aprende y desarrolla el patrón de comportamiento agresivo como una manera de relacionarse con los demás. Cualquier circunstancia que aumente la probabilidad de que un padre o un niño activen una forma de interacción irritable y coercitiva puede determinar y mantener el ciclo coercitivo en movimiento.

Ocurre una amplia gama de factores de riesgo que se asocian con el desarrollo de comportamientos agresivos, incluyendo los siguientes: padres con dificultades emocionales, violencia y conflictos maritales y con conducta antisocial, estrés social, desventaja social y económica. Reid y Patterson (1989) consideran que estos son determinantes

distales que influyen en el desarrollo del comportamiento coercitivo sólo hasta que los padres interactúen con sus hijos durante su vida diaria, particularmente en el área de la disciplina. Una vez que el ciclo ha iniciado su movimiento, los efectos entrelazados de la interacción social para ambos, padre e hijo, mantendrán el proceso coercitivo aun si los determinantes distales son débiles o irrelevantes. En otras palabras, cuando el padre es ineficaz e irritable, esta conducta incrementa la agresividad en el niño (Patterson denominó tal proceso como entrenamiento primario básico en agresión), lo cual puede observarse cuando el niño ingresa a la escuela y demuestra patrones de conducta agresiva que generaliza al salón de clases y al patio escolar. Los comportamientos agresivos que despliega hacia sus compañeros y maestros pueden ocasionar rechazo, creando un ciclo coercitivo similar al adquirido en casa.

En la tabla 2 se aprecian los distintos modelos teóricos de la conducta agresiva y sus planteamientos centrales.

Una vez revisados los principales modelos que explican la agresión, puede expresarse que paralelamente con el aumento de la investigación, la exigencia para integrar los hallazgos es cada vez mayor. Los científicos conductuales y los experimentales han logrado avances significativos al identificar los efectos que tiene la crianza, las prácticas disciplinarias y otras variables familiares sobre el desarrollo del comportamiento agresivo, pero esta tarea, en la mayor parte de los casos, se ha desarrollado sin tomar en cuenta a los factores biológicos. Estas son señales de problemas ocurridos en la investigación que influyen sobre la toma de decisiones y otras cuestiones básicas (Grisso, 1996). Es claro que existe un conflicto teórico sobre qué tanto aportan los factores biológicos y ambientales para originar la agresión. Es difícil

desenmarañar los efectos ambientales de los biológicos, aunque las explicaciones no han logrado tomar en cuenta a todos los factores asociados con la agresión, y además no han demostrado claramente la causa primaria de la agresión.

Tabla 2. Modelos ambientales que explican la conducta agresiva.

<i>Modelo</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Planteamientos</i>
Aprendizaje social	Bandura (1978)	La conducta agresiva se aprende por modelamiento. Las prácticas parentales ejercen influencia decisiva.
Modelo de desarrollo de conducta agresiva y antisocial	Dodge (1980)	El procesamiento social de la información dirige a la conducta agresiva. Incluye: procesamiento cognoscitivo y experiencia afectivas. Distingue entre agresión reactiva y agresión proactiva.
Modelo general de agresión	Anderson y Bushman (2002)	Las estructuras de conocimiento son rasgos de personalidad predisponentes para desarrollar niveles altos de agresión. Se utilizan variables como: procesamiento cognoscitivo, afecto negativo, regulación emocional y procesamiento social de la información.
<i>Modelos de interacción recíproca</i>		
Modelo ambiental de desarrollo psicosocial	Reid y Patterson (1989)	Explica la conducta agresiva durante la infancia y la adolescencia. Las prácticas parentales y de crianza son variables proximales, mientras que las condiciones familiares son variables distales.
Perspectiva social ambiental	Smeekens, Riksen-Walraven y van Bakel (2007)	Examina la relación entre agresividad y características físicas y ambientales. Toma en cuenta variables como pobreza, desnutrición, pandillas juveniles, problemas entre vecinos.
Modelo de aversión	Berkowitz (2008)	Integra factores biológicos y ambientales, supone que la agresión es una respuesta posible ante cualquier estimulación fisiológica inaceptable. Con base en la teoría cognitiva, supone que un estímulo extraño induce esquemas cognitivos.

Pese a las diferencias señaladas, los científicos han logrado ciertos acuerdos sobre las consecuencias de la conducta agresiva infantil en etapas posteriores del ciclo vital y su progreso hacia comportamientos más complejos de violencia y conducta antisocial. En este sentido, las investigaciones realizadas en el ámbito de la conducta agresiva en niños y adolescentes permiten señalar que estos comportamientos tienden a estabilizarse con el tiempo y a progresar hacia comportamientos más complejos, como la delincuencia.

Un campo de aplicación relevante para los psicólogos que tratan la conducta agresiva, es el diseño de sistemas de clasificación y de instrumentos válidos y confiables para la medición de la conducta agresiva infantil. Esta tarea se describe en el siguiente apartado.

2.3. Medición y clasificación de la conducta agresiva infantil

La medición y clasificación de la conducta agresiva de los niños ha sido un campo de estudio que ha adquirido auge recientemente. Entre los principales métodos para clasificar la agresión infantil pueden mencionarse: a) sistemas de diagnóstico que permiten ubicar con precisión a la conducta agresiva dentro de sistemas de clasificación, b) instrumentos de medición válidos y confiables para la conducta agresiva, c) sistemas observacionales, aplicados principalmente en niños pequeños (Flores Herrera & Bustos Aguayo, 2013). Si los puntos anteriores se cubren con criterios metodológicos rigurosos, existirá la posibilidad de clasificar con precisión una amplia gama de comportamientos agresivos de los menores.

2.3.1. Sistemas de clasificación de los problemas de conducta en niños

Los sistemas utilizados por los psicólogos para clasificar la psicopatología infantil son a) categóricos, b) dimensionales y c) evolutivos (Betancourt, 2007), cada uno de los cuales parte de criterios diferentes. A continuación se describe cada uno de ellos, enfatizando que en la actualidad el sistema categórico, representado por el DSM IV, se encuentra en una fase de transición hacia el sistema de clasificación dimensional. Pese a lo anterior aún continúa en uso.

La clasificación categórica tiene criterios diagnósticos predeterminados para definir la presencia o ausencia de un trastorno específico, los criterios han sido derivados de nosologías de adultos a partir del DSM IV y la CIE 10. De hecho, la tradición en el campo de la evaluación de los trastornos infantiles ha sido retomar las medidas practicadas con los adultos, en este sentido, ha predominado la clasificación categórica que resulta hasta cierto punto arbitraria (Compas & Gotlib, 2003).

En el DSM IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) no existe la clasificación de conducta agresiva como tal. Los trastornos infantiles relacionados con la conducta agresiva se ubican en la sección de problemas de comportamiento perturbador, estos son, el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante. El trastorno disocial se caracteriza por un patrón de comportamiento persistente y repetitivo en el que se violan los derechos básicos de los otros o importantes normas sociales adecuadas a la edad del niño (Criterio A). Estos comportamientos se dividen en cuatro grupos: comportamiento agresivo que causa daño físico o amenaza a otras personas o animales, comportamiento agresivo que causa pérdidas o daños a la propiedad, fraudes o robos y violaciones graves de las normas. Tres o más

comportamientos deben haber aparecido durante los últimos 12 meses y por lo menos un comportamiento se habrá dado durante los últimos 6 meses. Este trastorno provoca deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral. Los sujetos con trastorno disocial tienden a minimizar sus problemas comportamentales, por este motivo, el clínico con frecuencia debe obtener datos desde otras fuentes o informadores.

El comportamiento disocial inicia antes de los 13 años, en función de la edad de inicio se han establecido dos subtipos de trastorno disocial: de inicio infantil y de inicio adolescente. Los subtipos difieren en cuanto a la naturaleza característica de los problemas de comportamiento que presentan, curso evolutivo y pronóstico, y proporción por sexos.

El subtipo de inicio infantil se define por manifestar al menos una característica de trastorno disocial antes de los 10 años. Los sujetos suelen ser varones, frecuentemente despliegan violencia física sobre los otros, tienen relaciones problemáticas con sus compañeros. Además pueden haber manifestado previamente episodios de trastorno negativista desafiante y usualmente presentan síntomas que satisfacen todos los criterios de trastorno disocial antes de la pubertad.

El trastorno negativista desafiante se caracteriza por una pauta (que persiste por lo menos durante 6 meses) recurrente de comportamiento negativista, desobediente, hostil y desafiante, dirigido a las figuras de autoridad (Criterio A) y se caracteriza por la frecuente aparición de por lo menos 4 de los siguientes comportamientos: accesos de cólera (Criterio A1), discusiones con adultos (Criterio A2), desafiar o negarse a cumplir las normas de los adultos (Criterio A3), llevar a cabo deliberadamente actos que molestan a otras personas (Criterio A4), acusar a otros de sus propios errores o problemas de comportamiento

(Criterio A5), sentirse fácilmente molesto por otros (Criterio A6), mostrarse iracundo y resentido (Criterio A7), ser rencoroso o vengativo (Criterio A8). Esta clasificación incluye dos categorías: trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado y trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

Recientemente han surgido los sistemas de clasificación dimensional los cuales son sistemas empíricos también denominados sistemas múltiples o multivariados. Estas clasificaciones se centran en grupos de síntomas o síndromes derivados mediante la aplicación de procedimientos estadísticos que tratan de identificar covariaciones entre distintas conductas. De acuerdo con las clasificaciones dimensionales, existen dos categorías amplias o grupos generales de conductas: los problemas externalizados y los problemas internalizados. En este contexto la conducta agresiva es el síndrome agresivo, una categoría derivada empíricamente, subsumida dentro del factor problemas externalizados del sistema taxonómico cuantitativo desarrollado por Thomas Achenbach y sus colegas de la University of Vermont.

Los sistemas dimensionales utilizan escalas de evaluación conductual para obtener información de grandes cantidades de niños con la finalidad de determinar agrupaciones de conductas altamente correlacionadas. Actualmente los sistemas dimensionales, también conocidos como instrumentos ASEBA, se utilizan a nivel mundial y son la base para las nuevas clasificaciones de la psicopatología infantil (Achenbach et al, 2008).

El tercer sistema de clasificación, denominado evolutivo, es un modelo que fue propuesto originalmente por Greenspan y Lourie (1981), en el contexto de la psicopatología evolutiva. Este sistema está centrado en las primeras etapas de la vida, trata de explicar el desarrollo normal y

patológico con una base evolutiva, en función de cómo el niño procesa la información del mundo exterior y sus propias experiencias. Propone organizar el diagnóstico en función de la adaptación de la conducta a los niveles de la conducta más que referirse a síntomas o rasgos.

A modo de síntesis, puede notarse la existencia de una divergencia entre los enfoques empleados tanto para definir como para clasificar la psicopatología infantil. Dicha divergencia es prominente al intentar caracterizar la conducta agresiva. En la literatura con frecuencia no hay una clara distinción, ya que los términos suelen tratarse indistintamente. No obstante estas diferencias, los enfoques comparten algunos elementos en común. Por lo tanto, es importante aclarar conceptualmente estos términos para tener mayor precisión al momento de utilizarlos.

2.3.2. Instrumentos de medición de la conducta agresiva

El diseño de instrumentos de medición ha sido uno de los campos de aplicación relevantes en el quehacer de la psicología científica. En lo que corresponde con la medición de la conducta agresiva, actualmente se cuenta con instrumentos que cumplen con los criterios de validez y confiabilidad, aunque no siempre ha sido así.

Hacia mediados del siglo pasado, Buss (1961) diseñó un inventario de hostilidad. Este instrumento fue utilizado frecuentemente para evaluar comportamientos agresivos, y estaba compuesto por siete escalas: Asalto, Agresión indirecta, Irritabilidad, Negativismo, Resentimiento, Susplicia y Agresión verbal, por lo que el inventario permitía describir cómo se manifestaba la conducta agresiva. Sin embargo, las escalas se establecieron *a priori*, sin un análisis factorial de los reactivos; dada la popularidad del inventario, surgió la necesidad de perfeccionarlo. Al aplicar procedimientos de análisis factorial, Buss y Perry (1992)

encontraron cuatro factores: Agresión física, Agresión verbal, Ira y Hostilidad; mediante análisis correlacional hallaron que la Ira es el puente entre la Agresión física, la Agresión verbal y la Hostilidad. Además encontraron que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en Agresión verbal y Hostilidad y mucho más altas en Agresión física. No encontraron diferencias en el factor Ira respecto al sexo. Estos autores sugirieron la necesidad de valorar no sólo la agresión global sino también a sus componentes individuales. Si bien este instrumento es útil y ha sido utilizado ampliamente, su propósito ha sido valorar comportamientos agresivos en población de adultos. Para medir la conducta agresiva infantil los investigadores han utilizado distintos procedimientos.

Con la intención de medir la conducta agresiva en los niños Chang, Dodge, Schwartz y McBride-Chang (2003) construyeron un instrumento con reactivos derivados de la literatura y piloteado con niños pequeños, el instrumento fue contestado por los padres y las educadoras. Algunos reactivos son: el niño pelea, se burla, empuja y pega, inicia peleas con sus compañeros, avienta las cosas lejos, grita a los niños y les pone malos nombres.

De manera similar, Ginsburg, Grover y Ialongo (2004) efectuaron un estudio para medir síntomas externalizados en niños de primer grado de educación escolar. Para elaborar el instrumento utilizaron la parte de trastornos de conducta del DSM IV. El instrumento fue contestado por padres y profesores.

Para medir la conducta agresiva en niños de población mexicana, se mencionan dos instrumentos que cubren apropiadamente los criterios de validez y confiabilidad. El Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI, Ayala, Fulgencio, Chaparro & Pedroza, 2000) y la Lista de Conductas

Infantiles (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001), validada para población mexicana por Hernández-Guzmán (2005). Ambos instrumentos pueden ser contestados por los padres de los niños.

El Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI: Ayala, Fulgencio, Chaparro & Pedroza, 2000) proporciona un índice del comportamiento agresivo del niño a través del informe del padre o de la madre, quien es la persona que responde los reactivos. Para su elaboración, en primer lugar los autores identificaron teóricamente el constructo de agresividad infantil, a partir de ello desarrollaron 400 reactivos que almacenaban cada una de las dimensiones relacionadas con el concepto de agresividad infantil. A continuación pilotearon con personas de nivel de escolaridad de primaria y personas sin instrucción escolar. Para estimar la confiabilidad, trabajaron con 50 sujetos, utilizaron procedimiento test-retest para obtener la estabilidad temporal de cada uno de los reactivos, descartando aquellos que no cubrieran al menos un índice de confiabilidad del 80%. También llevaron a cabo correlaciones inter reactivo para establecer el índice de confiabilidad interna. La siguiente fase fue obtener la validez del instrumento, para ello aplicaron a 250 padres de familia de niños que provenían de escuelas públicas de educación básica. Obtuvieron la validez de criterio y concurrente seleccionando dos grupos de comparación (padres de niños agresivos vs padres de niños no agresivos). Posteriormente compararon las respuestas de ambos grupos mediante la prueba chi cuadrada. Basándose en el análisis de la confiabilidad y la validez de los reactivos, el instrumento quedó integrado por 29 reactivos que cumplieron con la validez de criterio y concurrente.

La Lista de Conductas Infantiles (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001) es un instrumento utilizado para medir la psicopatología infantil. Se

compone de nueve escalas que agrupan los síntomas de los niños como internalizados y externalizados, la conducta agresiva se encuentra ubicada en la parte que corresponde a los síntomas externalizados. El instrumento permite colocar a los niños con serios problemas de conducta agresiva en una clasificación denominada rango clínico. De manera similar a la mayoría de instrumentos que miden conducta agresiva infantil, el instrumento es contestado por los padres de estos niños, aunque existe una versión que puede ser llenada por los profesores. Sus propiedades psicométricas se describen en la parte de método, dado que este es el instrumento seleccionado para el presente estudio.

Una vez que se han revisado los antecedentes, definiciones, sistemas de clasificación e instrumentos que dan sustento al constructo de agresividad, puede considerarse que la agresividad es un acto multideterminado que usualmente se manifiesta en causar daño hacia uno mismo o hacia el exterior.

Para efectos del presente trabajo, la conducta agresiva infantil puede definirse como un amplio espectro de conductas destructivas, se distingue por la disposición para entablar agresión física y verbal, además de manifestar ira y producir pensamientos hostiles. Esta conducta inapropiada no sólo causa riesgo a otros, también causa deterioro en el desarrollo del niño.

En lo que corresponde a los modelos conceptuales para explicar el comportamiento agresivo de los niños, los modelos ambientales incluyen los elementos que mejor explican a este fenómeno. Entre los distintos modelos ambientales, el modelo coercitivo de Reid y Patterson (1989) describe con precisión el desarrollo de la agresividad infantil, a la vez

que incluye las premisas conceptuales y empíricas pertinentes para el presente proyecto.

De acuerdo a los instrumentos para medir la conducta agresiva infantil, la Lista de Conductas Infantiles de Achenbach y Rescorla (2001) permite medir con precisión a este síndrome. Además de ser uno de los instrumentos con mayor respaldo empírico a nivel mundial y la base para los nuevos sistemas de clasificación de la psicopatología infantil.

De esta manera se han expuesto algunos de los sustentos básicos que apoyan a este proyecto, por lo que dentro del siguiente capítulo se expone el eje articulador de esta propuesta: el modelo ecológico de desarrollo humano.

CAPÍTULO III

MODELO ECOLÓGICO DE DESARROLLO HUMANO

En esta parte se revisan los antecedentes y los principios teóricos que subyacen al modelo ecológico de desarrollo humano, la perspectiva del desarrollo desde el modelo ecológico, la aproximación metodológica derivada a partir de estos supuestos, así como evidencias directamente relacionadas con la presente propuesta de investigación. Todo esto se plantea bajo el supuesto de que el modelo ecológico representa la perspectiva que integra los principios básicos que permiten una mejor comprensión del desarrollo, a partir del análisis de los entornos en que están inmersos los seres humanos.

Seleccionar el modelo ecológico de desarrollo como sustento teórico tiene como propósito integrar el concepto de desarrollo humano en una perspectiva ambiental que representa un avance para la investigación actual. A continuación se revisan sus antecedentes.

3.1. Antecedentes del modelo ecológico de desarrollo humano

Diversas teorías se han cuestionado la naturaleza del desarrollo de los seres humanos. La concepción del desarrollo humano en las teorías tradicionales destaca el papel mecanicista que desempeñan los procesos psicológicos y supone que los cambios en el desarrollo se deben a la edad o a etapas fijas de tal manera que estos cambios pueden explicarse sólo por éstas, usualmente, las explicaciones han sido limitadas al ámbito individual de los seres humanos. Esto no significa que las teorías no sean útiles, sino que no toman en cuenta todos los contextos del desarrollo, de hecho, algunas propuestas teóricas convencionales sirven para apoyar el modelo ecológico de desarrollo.

La psicología ecológica es un cuerpo de conocimientos centrados en el problema de la interacción que los sujetos tienen con escenarios conductuales. Sus antecedentes se ubican hacia la mitad del siglo pasado cuando un grupo de psicólogos encabezados por Roger Barker desarrollaron un modelo para estudiar la conducta de los niños y los adultos. Este modelo marcó una innovación al integrar un campo de conocimientos para entender y resolver problemas de la relación del hombre con su entorno, partiendo de las transacciones que ocurren entre la persona y el ambiente (Mercado Doménech, Landázuri & Terán 2001).

El punto de vista ecológico surgió con una visión interdisciplinaria que integró a los ambientes físico y social para analizarlos considerando al sujeto y su entorno como una unidad holista. La perspectiva planteaba el entorno como un aspecto fundamental para examinar el problema de adaptación del hombre.

Para Roger Barker, es decisivo el papel que juega el entorno en la vida de los individuos, ya sea como simple espacio en el que cada persona lleva a cabo diversas actividades o bien como el escenario propicio para que se desarrollen múltiples interacciones (Macotella Flores, 2001).

Los principios derivados de los trabajos de Barker y sus colegas han influido no sólo a la psicología sino también a otras disciplinas científicas. Entre los constructos centrales, pueden considerarse los siguientes: a) escenario conductual, que engloba aspectos sociales y físicos integrados en un espacio específico como determinantes de la conducta; b) episodio conductual, refiere a la acción dirigida hacia una meta, puede identificarse en forma independiente de su contenido (escribir una nota, observar la clase, comer en casa), los episodios conductuales constituyen las "células" que estructuran el flujo

comportamental, cuando son realizadas hacia otros pueden clasificarse como sumisas, dominantes, protectoras, agresivas, resistentes y evasivas, entre otras formas; c) ambiente ecológico, es independiente del sistema psicológico de la persona, no obstante, afecta la conducta; d) ambiente psicológico es el entorno que es parte del sistema psicológico de la persona y tiene efectos directos en la conducta. Los episodios conductuales pueden ser iniciados, monitoreados y terminados por el ambiente ecológico o por el ambiente psicológico (Bustos Aguayo & Flores Herrera, 2001).

Otro precursor del modelo ecológico fue Robert Cairns, quien se interesó por estudiar el origen, desarrollo, mantenimiento y transformación de los intercambios sociales. Para este autor, la interacción social implica al menos a dos personas que intercambian comportamientos verbales, gestuales o motores. Los papeles que desempeñan tanto el emisor como el receptor se alternan, llegando a establecerse una forma de control mutuo, de manera que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos del otro.

En el intercambio ocurrido entre las personas durante la interacción social, suceden efectos que llegan a establecerse como patrones de comportamiento, estos son los efectos bidireccionales, que constituyen una premisa central (Bustos Aguayo & Flores Herrera, 2001; Santoyo Velasco, 2001). El comportamiento social no sólo es resultado de la maduración, sino que es un proceso que influye en forma directa en el desarrollo del niño y con las personas con quienes interactúa. Las acciones sociales no pueden ser consideradas fuera de su contexto y de las interacciones en las que ocurren, generalmente siguen patrones organizados susceptibles al cambio.

Para Cairns, el desarrollo conductual es la organización dinámica de la conducta en el tiempo, desde la fertilización hasta la muerte. La organización dinámica indica que durante todo el periodo de vida ocurre interacción entre los efectos de la estimulación funcional o experiencia y los procesos de maduración o crecimiento. Por lo tanto, un individuo se desarrolla y funciona psicológicamente como un organismo integrado. La maduración, la experiencia y la cultura se fusionan en la ontogenia. No se desarrollan en aislamiento sino que son una totalidad.

Bustos Aguayo y Flores Herrera (2001) al revisar los supuestos del modelo ecológico, encontraron que son de relevancia los siguientes:

- a) La conducta humana ocurre en forma tanto extraindividual, como individualmente; las unidades ambientales (escuela, casa, barrio) generan patrones de conducta, que son independientes de las personas.
- b) Las manipulaciones clínicas y experimentales eliminan el escrutinio científico, destruyendo la estructura natural de la conducta realizada en libertad.
- c) Gran parte del ordenamiento, estabilidad y previsibilidad de la conducta humana proviene del ambiente ecológico: de los escenarios conductuales, estructurados, homeostáticos y coercitivos que ocupa la gente.
- d) El ambiente de la conducta humana tiene un locus espacial, además de incluir al tiempo como una dimensión importante.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de ambiente difiere de las formulaciones tradicionales, no sólo en alcance sino en contenido y estructura. La orientación ecológica asume que lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es la percepción del ambiente, más que como exista en la realidad objetiva.

Estos son los antecedentes y supuestos del modelo ecológico de desarrollo. A continuación se revisa el modelo ecológico planteado por Bronfenbrenner.

3.2. El modelo ecológico de Bronfenbrenner

La perspectiva ecológica planteada por Urie Bronfenbrenner (1987) comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona. El proceso es influido por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más amplios en los que están incluidos dichos entornos. En esta dimensión teórica, son centrales los conceptos de persona, ambiente y, especialmente, las transacciones que se desenvuelve entre ambos.

El modelo ecológico es una teoría de las interconexiones ambientales y su impacto directo en el desarrollo psicológico, plantea que hay procesos comunes de transacción entre los sujetos y el ambiente, mediante los cuales, la persona adquiere una concepción del ambiente ecológico y de la relación que tiene con este ambiente, así como también de su capacidad creciente para descubrir mantener o modificar sus propiedades (Bronfenbrenner, 1994a). Este modelo supone que: a) la persona en desarrollo, al ser una entidad dinámica, progresivamente va adentrándose y reestructura el medio en que vive; b) dado que el ambiente influye y requiere un proceso de acomodación mutua, se considera que la interacción es bidireccional, se caracteriza por su reciprocidad; c) el ambiente durante el proceso de desarrollo, no se limita a un entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios.

El ambiente ecológico se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está contenida en la siguiente. A continuación se describen estas estructuras.

3.2.1. La estructura del modelo ecológico

Antes de describir los sistemas que forman parte de la estructura del modelo ecológico, es importante resaltar que esta dimensión teórica se apoya en el punto de vista fenomenológico, porque los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico son aquellos que tienen significado para la persona en una situación determinada. La perspectiva fenomenológica es importante en cada uno de los niveles de la estructura ecológica (Bronfenbrenner, 1987). La estructura del modelo ecológico se configura a partir de los siguientes sistemas (Bronfenbrenner, 1994b; Frías, López & Díaz 2003):

- El microsistema es el entorno inmediato a la persona en desarrollo, se define como un patrón de actividades y relaciones interpersonales, con características físicas y materiales particulares. Sus componentes son la actividad, el rol y la relación interpersonal.
- El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Un mesosistema es un sistema de microsistemas que se forma o se amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno.
- El exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como un participante activo, pero en los cuales se producen hechos que pueden afectarle. Por ejemplo, el

lugar de trabajo de los padres del niño, la clase a la que asiste un hermano mayor, el círculo de amigos de los padres.

- El macrosistema contiene los entornos de los tres niveles del ambiente ecológico ya mencionados, junto con sus sistemas de creencias o ideologías. En toda cultura o subcultura, los entornos de una determinada clase, como el hogar, la calle o la oficina tienden a ser más parecidos, mientras que entre las culturas presentan diferencias perceptibles.

Hacia finales del siglo pasado, Bronfenbrenner y Ceci (1994) modificaron el modelo original y plantearon una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. En ésta, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El modelo no sólo incluye las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Ambos autores argumentaron que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos, en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT).

Si bien se han descrito conceptos básicos para el modelo ecológico, aún no se ha delimitado el concepto de desarrollo humano, tarea que a continuación se efectúa.

3.2.2. El concepto de desarrollo humano

De acuerdo con el modelo ecológico, el desarrollo humano se define como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe y se relaciona con su ambiente. Esta definición matiza el contenido de los procesos psicológicos y que los cambios se dan mediante la interacción que la persona tiene con el ambiente. La capacidad creciente para remodelar la realidad de acuerdo con los requisitos y aspiraciones humanos representa, desde esta perspectiva, la máxima expresión del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

El desarrollo humano a lo largo de toda la vida ocurre mediante la interacción recíproca entre un organismo humano activo y las personas, objetos y símbolos de su entorno externo inmediato. Para que la interacción sea efectiva, debe ocurrir regularmente en amplios periodos de tiempo. Las formas permanentes de interacción en el ambiente inmediato se denominan procesos proximales, como hacer la tarea, solucionar problemas, adquirir nuevos conocimientos (Bustos Aguayo & Flores Herrera, 2001).

Los factores medioambientales son determinantes importantes de la conducta y los procesos psicológicos (Mercado Doménech, Landázuri & Terán 2001). El ambiente es más que un antecedente de la conducta, puesto que brinda oportunidades (affordances) que invitan a la acción futura. El ambiente y la conducta son una unidad integral o transaccional, ambos se definen uno al otro constituyéndose como una unidad simple de análisis. El punto de vista transaccional implica que los ambientes no pueden ser tratados independientemente de las conductas que ocurren entre ellos. Este punto de vista no se refiere a la interacción entre la gente y los ambientes sino a la transacción entre ambos elementos.

A continuación se describen conceptos centrales para explicar el desarrollo humano. Específicamente en lo que se refiere al desarrollo de la estructura cognoscitiva, desde la perspectiva ecológica.

Mercado Doménech y sus colegas (2001) mencionaron que el concepto entorno social deriva del concepto espacio vital (desarrollado por Lewin), el cual refiere a la serie de aspectos del entorno que rodean al sujeto y que están en su representación cognoscitiva. Existe un espacio alrededor de la necesidad de cada sujeto, que es un mínimo requerido de acuerdo a cada situación. El espacio personal es una especie de burbuja que el sujeto tiene a su alrededor, y que cuando es violado, el sujeto se siente muy incómodo y trata de recuperarlo.

Las personas requieren controlar un espacio propio, por lo que establecen derechos territoriales, siendo posible que una transgresión a este espacio se convierta en un conflicto social. En este sentido, la privacidad es un aspecto importante, implica la capacidad de regular transacciones sociales. La privacidad es el control de la información que uno emite hacia otros o que uno recibe de otros.

Con base en lo anterior se tiene que los conceptos de espacio, tiempo y sociedad son decisivos para las interacciones de las personas, la mayor parte de las relaciones significativas coinciden en estos escenarios.

El desarrollo supone cambios en las características de la persona, implica una reorganización que tiene continuidad tanto en el tiempo como en el espacio. Estos cambios del desarrollo se manifiestan como cambios psicológicos y tienen lugar en la estructura cognoscitiva, que es definida como las creencias, valores y actitudes que tiene un individuo acerca de los escenarios físicos actuales y potenciales.

Los cambios en el desarrollo psicológico tienen lugar en dos campos simultáneos: el de la percepción y el de la acción. La aproximación ecológica de la percepción considera el ambiente como conjunto de affordances, lo que el sujeto percibe puede pensarse como una forma de complementariedad entre él y el ambiente. El problema es en qué medida el punto de vista que la persona tiene del mundo se extiende más allá de la situación inmediata para incluir una imagen de otros entornos en los que ha participado activamente. La gente desarrolla concepciones únicas y selectivas de los lugares en que vive, y éstos a su vez, influyen en como usa, se mueve y se siente acerca del espacio; de esta manera, la gente elabora mapas cognoscitivos. No sólo importa la información que ingresa del exterior, sino los esquemas que tienen los individuos, éstos son los que les permiten entender y actuar en ese ambiente (Mercado Doménech, Landázuri & Terán 2001).

Ahora bien, los procesos psicológicos como la percepción, cognición, personalidad, actitudes, lenguaje, memoria, emociones, entre otros procesos, son mediadores entre el individuo y su ambiente. Los aspectos cognoscitivos y conductuales de los individuos son producto de la interpretación que el sujeto hace a partir de la información externa que ingresa por vía sensorial. Desde el punto de vista psicológico, se requiere considerar las variables intermedias entre el estímulo y la reacción de los individuos, por ejemplo, en situaciones de estrés. Dependiendo del grado en que un evento se percibe como amenazante, dañino o desafiante, interviene un conjunto de variables mediadoras, como la adaptación, el control percibido, las actitudes, la experiencia, la anticipación de las consecuencias y la evaluación de los costos. En otras palabras, lo que desencadena una reacción de estrés no es tanto el estímulo en sí, sino la interpretación o valoración que se haga del

estresor en relación, sobre todo, con su capacidad de amenaza sobre el organismo y la capacidad de cada individuo para hacerle frente.

Otra dimensión relevante en el desarrollo de los seres humanos es el desarrollo social, caracterizado por las propiedades de plasticidad y maleabilidad, entendidas como la capacidad de ser moldeado y como el grado en el cual una característica dada del individuo puede ser modificada de las normas de su edad, sexo y especie (Santoyo Velasco, 2001). Existe una gama amplia de eventos que pueden incidir sobre la maleabilidad, como son los de tipo biológico (hormonales), los quirúrgicos (daños o efectos sobre ciertas estructuras neuronales), los de la experiencia (las prácticas de crianza y las disciplinarias), los de tipo social (la red social de los padres o de los compañeros en la escuela) y los contextuales (derivados de ciertas variables disposicionales), entre otros.

No existen patrones inmutables en el desarrollo social, por lo tanto, la reversibilidad es una posibilidad complementaria a la plasticidad y la maleabilidad, en el sentido de que las características conductuales, una vez establecidas pueden reorganizarse en casi cualquier periodo de la vida como una función de los intercambios con el entorno.

La integración teórica del modelo ecológico de desarrollo proporciona un esquema conceptual que describe e interrelaciona estructuras y procesos, tanto en el ambiente inmediato como en el más remoto, que van dando forma al curso del desarrollo humano durante toda la vida. Se considera que este esfuerzo de integración representa el primer paso necesario para el estudio sistemático del desarrollo humano. De esta manera, las definiciones de los conceptos básicos, las proposiciones que constituyen los axiomas de la teoría y las hipótesis que presuponen

procesos y relaciones, están arregladas para pasar al proceso de la verificación empírica.

3.3. Aplicaciones de la metodología del modelo ecológico a la investigación

Existen pocos diseños de investigaciones susceptibles a ser aplicados a niños en edad escolar. Ante ello surge el requerimiento de construir un esquema teórico que permita la descripción y el análisis sistemáticos de contextos, sus interconexiones y los procesos a través de los cuales estas estructuras y vinculaciones pueden afectar el curso del desarrollo, tanto directa como indirectamente. Para avanzar en este conocimiento es necesario revisar modelos de investigación directamente relacionados con el modelo ecológico de desarrollo.

Algunos estudios han sido diseñados con el propósito de analizar el entorno en que se desenvuelven los niños, el planteamiento metodológico se acerca a los principios subyacentes del modelo ecológico de desarrollo.

Flores Herrera y Bustos Aguayo (2001) examinaron las dos dimensiones principales del fenómeno de la interacción: la dimensión teórico conceptual y la dimensión empírica. Plantearon la necesidad de estudiar el fenómeno de la interacción a partir de los primeros años de vida de los individuos, argumentando que las relaciones más poderosas se establecen en etapas tempranas, en escenarios tales como el hogar y las instituciones escolares, los cuales deben analizarse a partir de sus componentes físicos, psicológicos y sociales. Así, la escuela y la comunidad dejan de ser comunidades abstractas para constituirse en una compleja red de relaciones en las que están involucrados los padres, los hermanos, los parientes, los compañeros o los maestros. Estas primeras

interacciones sientan las bases para mucho de lo que ocurrirá posteriormente con la persona.

Por su parte, Santoyo Velasco (2001) planteó que en la relación de las variables contextuales con el ajuste social que desarrollan los niños en edad escolar, es conveniente delimitar el término ajuste a la noción de interacción social planteada por Cairns. Además, el enfoque de la interacción social no puede confiar sólo en los procesos tradicionales de herencia, aprendizaje, medio ambiente o cognición. Por ello debe analizarse cuáles son los problemas y contribuciones obtenidos hasta la fecha y cuales las perspectivas que emergen cuando se analiza el fenómeno del desarrollo desde una perspectiva molar e integradora (Santoyo Velasco, 2001).

Emery y Laumann-Billings (1998) utilizaron el modelo ecológico para analizar las causas y las consecuencias de las relaciones familiares abusivas y establecieron a la familia como el contexto más inmediato. El contexto ecológico más amplio lo constituyeron las cualidades de la comunidad en las que está inmersa la familia, tales como la pobreza, la ausencia de servicios, la violencia, la desorganización social, la carencia de identidad dentro de sus miembros y la falta de cohesión en ella. Por su parte, el contexto sociocultural estuvo formado por los valores y las creencias culturales.

El estudio diseñado por Ayala, Fulgencio, Chaparro y Pedroza (2000) tuvo como objetivo analizar la generalización de comportamiento entre contextos, los autores conjugaron medidas psicométricas y medidas sistemáticas. Observaron a 345 niños de enseñanza básica durante un total de 60 minutos, 30 en el contexto familiar y 30 en el escolar, identificando el tipo de interacción ocurrida entre tres diadas (niño-padre, niño-maestro y niño-compañero). Encontraron que el tipo de

interacción desarrollado en la familia se generaliza a la interacción en la escuela. El registro observacional aplicado a estos casos puede aportar ventajas en el análisis por individuo al mostrar el proceso y los patrones de comportamiento en función del contexto escolar.

Un interesante estudio, desarrollado por Frías y sus colaboradoras (2003), sometió a prueba un modelo ecológico de predictores de conducta antisocial en adolescentes (el modelo ecológico sirvió como marco teórico explicativo de la conducta antisocial). Las autoras utilizaron la adecuación que Belsky hizo del modelo ecológico original de Bronfenbrenner para aplicarla al maltrato infantil: la familia representa el microsistema (entorno más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo) que puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo; el ambiente de trabajo, el vecindario, las relaciones sociales informales y los servicios constituyen el exosistema, y; los valores culturales y los sistemas de creencias se incorporan en el macrosistema. Para Belsky (1980), el exosistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar, incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en ese lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social. El macrosistema comprende el ambiente ecológico que abarca mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona. Es el contexto más amplio y remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o subcultura (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987).

De acuerdo con los estudios revisados, puede expresarse que para que se manifiesten conductas adaptadas o desadaptadas, los eventos tanto del ambiente familiar como del ambiente social, interactúan en estrecha relación dando lugar a la manifestación de dichas conductas.

Actualmente, una ventaja para la investigación es precisamente contar con distintas variables intervinientes, muestras amplias y utilizar diseños encauzados a analizar la secuencia del inicio de los trastornos, sus consecuencias y los factores de riesgo asociados.

CAPÍTULO IV

FACTORES DE RIESGO FAMILIARES

El concepto factores de riesgo surgió hacia finales del siglo pasado, cuando la literatura especializada informó de un conjunto de principios desarrollados en el marco de la ciencia de la prevención. Estos principios tenían el propósito de identificar sistemáticamente a los eventos asociados con el deterioro psicológico e incorporarlos en modelos explicativos (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow et al, 1993). En la actualidad, los criterios de investigación exigen que los modelos explicativos sean diseñados con base en la investigación de las disfunciones psicológicas, métodos de intervenciones preventivas, o bien, generalizaciones acerca de las relaciones que ocurren entre los factores precursores. Los factores precursores son eventos que ocurren antes de que se manifieste alguna disfunción, o bien, algún tipo de bienestar psicológico.

Los factores precursores han sido clasificados como: a) de riesgo, y, b) protectores. Los primeros ocurren antes de que un trastorno se manifieste completamente, son variables asociadas con una alta probabilidad de inicio, estabilidad y duración de los principales problemas de salud mental. Los factores protectores, son aquellos que predicen el bienestar de la persona (Hernández Guzmán, 1999).

Los factores de riesgo tienen las siguientes características: a) relaciones complejas con distintos trastornos clínicos que tienden a asociar sus efectos hacia un amplio número de funciones desadaptadas durante el desarrollo, b) existen factores de riesgo que predicen una disfunción sólo en ciertas etapas del desarrollo, c) la exposición a distintos factores de riesgo tiene efectos acumulativos y d) algunos trastornos comparten factores de riesgo comunes. Los factores de riesgo pueden clasificarse

de acuerdo con los siguientes criterios (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow et al, 1993).

1. Problemas familiares: conflictos familiares, enfermedad mental en la familia, familias grandes y desorganización familiar.
2. Problemas emocionales: abuso infantil, trastorno o inmadurez emocional, eventos estresantes y autoestima baja.
3. Problemas escolares: fracaso académico, desmotivación escolar y bajo rendimiento escolar.
4. Contexto ecológico: problemas entre vecinos, racismo, desempleo y desventaja social y económica, pobreza extrema, estrés social.

Otra clasificación sobre factores de riesgo discrimina entre factores: a) distales, y, b) proximales. Los factores de riesgo distales pueden llegar a promover problemas de ajuste social, o incluso, desempeño académico deficiente. Por ejemplo se ha señalado que el estatus socioeconómico de los padres, la inteligencia de la madre, la educación de los padres, la densidad familiar, los conflictos maritales y los problemas emocionales de los padres, son factores causales (Reid & Patterson, 1989). No obstante, la literatura ha demostrado que correlación no significa determinación, por tal motivo, sería inadecuado considerar a los factores distales como condiciones determinantes; más bien son condiciones que los investigadores tienen que comprender y explicar.

La investigación se ha centrado en el estudio de factores proximales, derivados de la interacción cotidiana de los sujetos con su entorno. Los factores proximales permiten explicar la regulación de patrones de desarrollo, entre estos puede mencionarse: la calidad de la estimulación del ambiente familiar, los patrones de interacción social implicados en la familia, las redes sociales, y en general, las restricciones contextuales o ecológicas que la familia enfrenta como sistema (Bronfenbrenner,

1987). Por ejemplo, no puede afirmarse que los hijos de padres alcohólicos estén destinados a serlo también aunque este hecho es un correlato distal importante. Por tal motivo es relevante el estudio de los procesos proximales que regulan cotidianamente las interacciones entre padres con esas características y sus hijos, así como sus efectos a corto y largo plazo (Reid & Patterson, 1989).

Ahora bien, en relación al propósito del presente estudio, la literatura especializada sugiere que el desarrollo de comportamientos agresivos en los niños se asocia con factores de riesgo familiares. Estos factores tienen como característica el conflicto y la agresión, y dan lugar a relaciones que son frías, abusivas y negligentes. Las familias expuestas a este tipo de precursores desarrollan vulnerabilidades en sus descendientes, las cuales se manifiestan como interrupciones en el funcionamiento psicosocial e incompetencia social en los niños (Reppetti, Taylor & Seeman, 2002). Asimismo, estos factores tienen consecuencias dañinas para la salud mental y física, y conducen a una diversidad de comportamientos de riesgo que inician en la vida temprana, cuya influencia puede escalar hasta la adolescencia o la adultez.

Los factores de riesgo familiares para el desarrollo de la agresividad infantil (identificados consistentemente en la literatura) son: a) problemas emocionales de los padres (principalmente, síntomas de ansiedad en las madres), b) violencia marital, y c) las prácticas parentales deficientes (estilos disciplinarios inadecuados). Por consiguiente, la psicopatología parental, el clima emocional familiar y las deficiencias parentales modelan las conductas que en el futuro dificultarán la integración adecuada del niño en la escuela y en la sociedad (Benzies, Harrison & Magill-Evans, 2004; Langrock, Compas,

Keller, Merchant & Copeland, 2002; MacPhee & Andrews, 2006; Perris, 1988; Sander & McCarty, 2005).

Se ha documentado ampliamente que la agresividad infantil frecuentemente se asocia con ciertos problemas emocionales manifestados en el sistema parental. Entre estos, la sintomatología de ansiedad manifestada en las madres de niños agresivos es probablemente el trastorno observado con mayor frecuencia (Ginsburg, Grover, & Ialongo, 2004).

Cuando las madres tienen problemas de ansiedad, son agresivas y generan ambiente familiar conflictivo dando lugar a graves desajustes emocionales en sus hijos. Por esta razón los problemas de ansiedad son factores de riesgo familiares que deben ser identificados y controlados por los profesionales del comportamiento (Reid & Patterson, 1989; Reppeti, Teylor & Seeman, 2002; Scaramella & Leve, 2004). Ante este planteamiento, a continuación se analiza el concepto de ansiedad dada su importancia para el desarrollo de los problemas emocionales y de conducta tanto en niños como en adultos.

4.1. Síntomas de ansiedad

La ansiedad es probablemente uno de los conceptos con mayor número de publicaciones en la literatura psicológica, y ha sido aplicado en distintos campos de estudio de la psicología y de otras ciencias.

A pesar de la amplia cantidad de trabajos relacionados con la ansiedad, actualmente uno de los retos para los investigadores es la definición de este constructo (Agudelo, Buena Casal & Spielberger, 2007). Esta condición se refleja en problemas asociados con ciertos diseños metodológicos. A continuación se expone una revisión de teorías

representativas de la ansiedad, y posteriormente, se analizan problemas asociados con la misma definición.

Desde sus primeras definiciones, el constructo ansiedad ha evolucionado ajustándose a sucesivos cambios teóricos y a aplicaciones cada vez más complejas y experimentales (Casado, 1994). Las distintas perspectivas científicas que se ocupan de la investigación de la ansiedad pueden agruparse en los siguientes rubros:

- La perspectiva de la ansiedad en el campo de la personalidad, la cual permite ubicar tres líneas relevantes: a) el desarrollo de las teorías rasgo-estado de Spielberger, b) las teorías situacionistas, y, c) teorías interactivas.
- La modificación de la concepción unitaria de la ansiedad, desarrollándose la idea de un triple sistema de respuesta, según el cual, la ansiedad se manifiesta a nivel conductual, cognitivo y fisiológico.
- La incorporación de variables cognitivas que dan lugar al enfoque cognitivo conductual.

La teoría rasgo-estado de Spielberger es una de las teorías de mayor difusión en el campo de la ansiedad (Grös, Antony, Simms & McCabe, 2007). El planteamiento central es que una adecuada teoría de la ansiedad debe distinguir conceptual y operativamente entre rasgo de ansiedad y estado de ansiedad. Otro punto medular es el poder diferenciar entre estímulos condicionados que provocan el estado de ansiedad y las defensas para evitar dichos estados.

Para Spielberger (Agudelo, Buena-Casal & Spielberger, 2007), el rasgo se concibe como una disposición interna o tendencia del organismo a reaccionar de forma ansiosa. Se refiere a las diferencias individuales relativamente estables en cuanto a la propensión de ansiedad.

Básicamente, son las diferencias en la disposición para percibir estímulos situacionales como peligrosos o amenazantes y la tendencia a reaccionar ante ellos con manifestaciones de ansiedad.

Por su parte, el estado de ansiedad se conceptúa como un estado emocional transitorio o condición del organismo humano que varía en intensidad y fluctúa en el tiempo. Es una condición subjetiva, caracterizada por la percepción consciente de sentimientos de tensión y aprensión y por una alta alteración del sistema nervioso autónomo. Así, el nivel del estado de ansiedad dependerá de la percepción del sujeto, es decir, de una percepción subjetiva y no del peligro real que pueda representar la situación (Casado, 1994).

Las principales aportaciones de Spielberger hacia el estudio de la ansiedad pueden concretarse en los siguientes puntos.

1. Clarificación de la distinción entre rasgo y estado de ansiedad, mediante definiciones precisas y objetivas para ambos conceptos.
2. Desarrollo de un instrumento de evaluación, el Inventario de Ansiedad Rasgo Estado (STAI: Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1977).
3. Plantear que la valoración cognitiva juega un papel importante en la evocación de un estado de ansiedad y, junto a los procesos motores, sirven para eliminar o reducir los estados de ansiedad.

Los trabajos desarrollados en el marco de las teorías rasgo-estado aportaron avances relevantes para explicar e investigar sobre la ansiedad. Sin embargo, surgieron otras explicaciones que intentaron dar cuenta de la naturaleza del concepto, así como de los mecanismos psicológicos intervinientes en la manifestación de la ansiedad. Entre estas teorías, sobresalen las explicaciones situacionistas desarrolladas hacia la década de los sesentas.

Las teorías situacionistas proponen que la respuesta de ansiedad depende directamente de las características de la situación más que de las variables de personalidad. El modelo de Mischel (1969) se centra en el estudio de la conducta en sí misma y no en la conducta como expresión de una estructura o estado interno del individuo. Para este enfoque, la conducta es principalmente aprendida, siendo el aprendizaje (por condicionamiento clásico, operante o vicario) el responsable del desarrollo y mantenimiento de la misma (Caro, 2013).

En este modelo la conducta está determinada por la situación. Una conducta concreta es explicable y predecible por las variables y la situación en las que se da, por las condiciones antecedente y consecuente de dicha conducta. Los postulados de las teorías situacionistas son los siguientes:

1. Las condiciones y características de la situación en que se manifiesta la conducta determinan el desarrollo y mantenimiento de la misma.
2. La forma en que la situación controla la conducta puede explicarse por medio de las leyes y principios de aprendizaje.

Ambos modelos, rasgo-estado y situacionista, evolucionaron hacia un modelo más complejo que permitió explicar a la ansiedad con mayor precisión, el modelo interactivo. En esta tercera propuesta se hace una integración de ambos enfoques, lo cual favoreció su enriquecimiento.

La teoría interactiva desarrollada por Endler, hacia la década de los setentas del siglo pasado, postula que la forma más adecuada de estudiar la personalidad es dando atención tanto a las cualidades o factores internos del individuo como a las características de la situación. De este modo, concilia las teorías de rasgo-estado con las de corte situacionista. Se postuló que lo importante no es el individuo ni la

situación por separado, sino la interacción entre ambos (Navlet, 2012). La situación en sí misma no determina la conducta, la forma en que la persona percibe e interpreta la situación será la responsable de la conducta del sujeto, destacándose la interacción.

Es claro que la definición dada en cada uno de estos modelos teóricos permitió mayor precisión en la forma de comprender el concepto de ansiedad. Más allá de una concepción unidimensional de la ansiedad, la teoría interactiva de la ansiedad de Endler (Cano-Vindel & Miguel Tobal, 1999) considera el rasgo de ansiedad como multidimensional. Cabe mencionar que aunque cambió la concepción unidimensional de ansiedad a la multidimensional, la postura de la ansiedad como rasgo de personalidad ya manifestaba multidimensionalidad al reconocer la existencia de áreas situacionales específicas ligadas a diferencias en cuanto a rasgos de ansiedad (Casado, 1994).

Tradicionalmente la ansiedad ha sido definida como una emoción compleja, difusa y desagradable que se expresa por un sentimiento de tensión emocional y va acompañada por importantes manifestaciones somáticas. De hecho, la ansiedad es una emoción normal cuya función es activadora, y por lo tanto, facilita la función de respuesta del individuo. Sin embargo, se le considera patológica cuando es excesiva en frecuencia o duración, o cuando se asocia con estímulos que no representan una amenaza real para el organismo produciendo alteraciones en el funcionamiento emocional y funcional de la persona (Agudelo et al, 2007).

La ansiedad como respuesta emocional se concibe como un triple sistema en el que interactúan respuestas cognitivas, fisiológicas y motoras; a este modelo se la ha llamado la teoría tridimensional de Lang (Casado, 1994).

Actualmente, la ansiedad se define como una emoción caracterizada por sentimientos de tensión, pensamientos de preocupación y cambios físicos como el aumento en la presión sanguínea. Es biológicamente adaptativa y forma parte de la amplia gama de respuestas emocionales que integran a las personas, pero se considera disfuncional cuando interfiere en el funcionamiento normal. Tiene manifestaciones: a) fisiológicas que reflejan la actividad del sistema nervioso autónomo como sudoración, temblores o mareos; b) conductuales, que implican comportamiento observable, como respuestas de huida o evitación, llanto, comerse las uñas, temblar; y c) cognoscitivas, que se presentan en forma de pensamientos y autoverbalizaciones catastróficas, de preocupación excesiva, de autoexigencia, o de derrota (Hernández-Guzmán, 1999).

La ansiedad afecta los procesos de pensamiento y aprendizaje. Tiende a producir confusión y distorsiones en la percepción, en las nociones de tiempo y espacio y respecto a la gente y el sentido de diferentes sucesos. Estas distorsiones tienden a interferir con el aprendizaje, concentración, memoria y la capacidad para hacer asociaciones. Puede diagnosticarse como ansiedad generalizada cuando predominan preocupaciones excesivas, persistentes y relacionadas con situaciones cotidianas (Virgen, Lara, Morales & Villaseñor, 2005).

Hasta este punto, los distintos enfoques para explicar la ansiedad han permitido clarificar el concepto y aparentemente hay acuerdo entre los autores. Sin embargo, con el avance de la investigación se ha observado que ciertas respuestas asociadas con la ansiedad muestran escasa correlación entre ellas. Ello ha conducido a nuevos planteamientos sobre este concepto, los cuales cuestionan rigurosamente la naturaleza del dicho constructo. Cabe destacar que la confusión para definir el

concepto ansiedad no es una novedad: desde los primeros trabajos sobre la ansiedad, a finales del siglo XIX, podía vislumbrarse como un problema (Casado, 1994).

Los conceptos actuales de la ansiedad cuestionan su naturaleza. Los científicos manifiestan problemas para definir este constructo, principalmente por el fenómeno de la comorbilidad que ocurre entre la ansiedad y la depresión (Beck, Streer, Ball & Ranieri, 1996; Compas & Gotlib, 2003; Seligman & Ollendick, 1998). Entre estos planteamientos se encuentran los siguientes:

En cuanto a la definición de ansiedad y depresión, algunos autores consideran que son dos constructos diferentes, mientras que otros suponen que es un concepto único con dimensiones que se traslapan. Incluso se ha planteado que existe un constructo subyacente de segundo orden. Para responder a estos planteamientos, Seligman y Ollendick (1998) analizaron la comorbilidad entre la ansiedad y la depresión. Sus hallazgos se concretan en cuatro explicaciones que tienen implicaciones en términos de la severidad del deterioro y el curso del trastorno:

1. Los criterios utilizados en las definiciones dan lugar a niveles altos de comorbilidad.
2. La comorbilidad puede existir por la división de un constructo latente en dos o más categorías separadas.
3. La comorbilidad puede originarse porque ambos trastornos comparten algunos factores de riesgo y etiológicos.
4. La comorbilidad ocurre porque uno de estos trastornos puede aumentar el riesgo para un segundo trastorno.

Las dos primeras explicaciones sugieren que la comorbilidad tiene lugar por los criterios de las definiciones utilizadas, las otras dos sugieren que

la comorbilidad se relaciona con la etiología y las consecuencias asociadas entre ambos trastornos.

1. Aunque la ansiedad y la depresión pueden indicar dos constructos fundamentales, la extensión de los criterios diagnósticos da lugar a niveles altos de comorbilidad porque hay síntomas que se comparten. En el DSM IV-TR (APA, 2000), cinco de los diecinueve síntomas de trastorno de ansiedad generalizada coinciden con los síntomas del episodio depresivo mayor. De la misma manera, los síntomas de irritabilidad son comunes para el trastorno de ansiedad generalizada y para la depresión.

Además, algunos instrumentos utilizados para valorar la presencia de ansiedad y depresión, como el Children's Depression Inventory (CDI: Kovacs, 1985), Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS: Reynolds & Richmonds, 1997) y State-Trait Anxiety Inventory (STAIC; Spielberg, 1973) tienen reactivos que coinciden entre sí. El CDI y el RCMAS poseen seis reactivos similares, 22.2% del CDI y 21.4% del RCMAS; mientras que CDI y el STAIC-Trait Scale cuentan con dos reactivos similares, 7% del CDI y 10% del STAIC-Trait Scale.

Asimismo, se ha encontrado que la varianza compartida entre ambos constructos disminuye al eliminar reactivos que se traslapan (entre 12% y 14%) aunque aún continúan relacionados significativamente. Puede decirse que los síntomas traslapados indican que los criterios conocidos para un trastorno tienen una presencia parcial o completa de otro trastorno como ocurre con el trastorno de ansiedad generalizada y el episodio depresivo mayor (Seligman & Ollendick, 1998).

2. La comorbilidad puede existir por la división de un constructo latente en dos o más categorías separadas. Este planteamiento se

ocupa de indagar si la ansiedad y la depresión son el mismo constructo o si se trata de conceptos distintos. Para demostrar la validez de la hipótesis del constructo unitario se han aplicado técnicas de análisis factorial tanto exploratorio como confirmatorio.

En este contexto, Joiner, Catanzaro y Laurent (1996) sugirieron un modelo tripartito para explicar las similitudes y diferencias entre ansiedad y depresión, con componentes de afectividad negativa, afectividad positiva y activación fisiológica. La alta activación fisiológica es típica de la ansiedad, mientras que la afectividad positiva baja es característica de la depresión. La única prueba directa del modelo tripartito en niños y adolescentes, apoya su viabilidad únicamente con los adolescentes. El planteamiento concuerda con otros estudios que suponen que la ansiedad y la depresión tienen rasgos únicos y traslapados.

3. La comorbilidad puede originarse porque ambos trastornos comparten algunos factores de riesgo y etiológicos. Para responder a este planteamiento, primero debe clarificarse los factores de riesgo para la ansiedad y los que son específicos para la depresión; segundo, debe demostrarse los que coocurren entre uno y otro trastorno. Sin embargo, no ha sido posible ubicar los factores de riesgo asociados sólo con ansiedad o sólo con depresión ni los que se traslapan. Aparentemente, pueden diferenciarse pero no son específicos de uno u otro trastorno. Es posible que los factores de riesgo coincidan y de esta manera contribuyan a la comorbilidad. Parece que los mismos factores de riesgo se relacionan con otros tipos de psicopatología (Anderson, Williams, McGee & Silva, 1989). La investigación relacionada con este planteamiento sugiere que la psicopatología de los padres

(ansiedad y depresión) aumenta la probabilidad para desarrollar pautas similares en niños y adolescentes.

4. La comorbilidad ocurre porque un trastorno puede aumentar el riesgo para un segundo trastorno. Este planteamiento supone que la ansiedad precede al desarrollo de la depresión. Los hallazgos empíricos indican que es más probable que un depresivo sea ansioso a que un ansioso sea depresivo.

Las evidencias de que la ansiedad frecuentemente precede a la depresión sugieren que estos trastornos comparten una patogénesis biológica y/o psicológica. Una proporción considerable de la varianza parece estar compartida y puede ser transdiagnóstica (Dozois, Seeds & Collins, 2009). La respuesta a los eventos estresantes de la vida puede iniciarse con ansiedad y agitación y desarrollar posteriormente depresión y desesperación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores se tiene lo siguiente: en las definiciones de la ansiedad y la depresión, los síntomas que se traslapan no pueden suscitar la comorbilidad, es posible que coincidan debido a lo extenso de los reactivos en los instrumentos y a los criterios para el diagnóstico. Las evidencias sugieren que no son constructos completamente distintos sino que el constructo afectividad negativa puede causar la comorbilidad (Seligman & Ollendick, 1998). No es claro cómo los factores de riesgo etiológicos aumentan la comorbilidad. Si bien han sido identificados, los factores de riesgo para uno u otro trastorno aún no se diferencian con precisión. La ansiedad pudiera ser un factor de riesgo para el subsecuente trastorno depresivo, pero esto es una especulación ya que los datos no diferencian los correlatos y sus consecuencias. Es necesario generar mayor información mediante estudios longitudinales.

De esta manera pueden dilucidarse problemas en la investigación relacionados con la ansiedad y la depresión, como los siguientes:

1. La literatura sugiere la distinción entre los constructos ansiedad y depresión. Sin embargo, el número de estudios, la falta de réplicas con muestras diferentes y la metodología utilizada, aún no han logrado un modelo que sea aceptable. De hecho, se ha señalado la diferencia relativa de los dos constructos aunque también hay una gran cantidad de coincidencias aun cuando se eliminen los reactivos traslapados.
2. Aunque ha aumentado el interés por identificar los factores de riesgo para la ansiedad y la depresión, las limitaciones inherentes a la investigación dificultan llegar a conclusiones definitivas. Se han empleado muestras pequeñas, particularmente al estudiar a la depresión durante la infancia, lo que ha dado como resultado un poder estadístico inadecuado.
3. Estudios sobre factores de riesgo se han diseñado para investigar modelos relativamente simples que asumen la correspondencia uno a uno, admiten implícitamente que un factor de riesgo da lugar directamente a un trastorno, sin considerar las variables intervinientes. De acuerdo con las actuales teorías del desarrollo, esto no puede ser, por lo tanto, falta desarrollar y someter a prueba modelos multivariados más complejos.
4. Las evidencias sugieren que la ansiedad precede a la depresión, y que este fenómeno sólo se observa en poblaciones infantiles o de adolescentes. El problema es explicar cómo ocurre esta relación. Se ha sugerido que la diferenciación social para expresar la ansiedad en los niños y las niñas pudiera ser una causa (Strauss, Last, Hersen & Kazdin, 1988), o bien, que las trayectorias son

diferentes para los trastornos internalizados en los niños y las niñas. Los niños tienen mayor probabilidad de avanzar desde un trastorno internalizado hasta un trastorno externalizado; las niñas tienen mayor probabilidad de continuar experimentando problemas internalizados. No obstante, el estudio de las trayectorias para estas consecuencias diferenciales ha recibido poca atención (Seligman & Ollendick, 1998).

Por otra parte, de acuerdo con los procesos cognoscitivos, Beck, Streer, Ball y Ranieri (1996) plantearon que la depresión y la ansiedad son gobernadas por procesos cognoscitivos similares, pero que pueden distinguirse por los contenidos específicos en los pensamientos, de hecho, el pensamiento negativo es un factor de riesgo para ambos trastornos. La ansiedad se caracteriza por cogniciones que se centran en futuras vulnerabilidades que pueden causar daño, mientras que la depresión se asocia con pensamientos de pérdida, fracaso, desesperanza y autovaloración baja. Tanto la ansiedad como la depresión son formas graves de psicopatología debido a su prevalencia, cronicidad, comorbilidad y las consecuencias negativas para quien la padece.

Las personas que padecen trastornos de ansiedad usualmente tienen pensamientos intrusos recurrentes o preocupaciones, para afrontar el nerviosismo generado, en ocasiones, evitan permanecer en los lugares o en las situaciones difíciles que les causan ansiedad. Los trastornos por ansiedad son comunes durante la niñez y la adolescencia, su prevalencia a nivel mundial se calcula entre 10% a 20% de la población (Aschenbrand, Angelosante & Kendall, 2005).

En una investigación desarrollada por Strauss, Last, Hersen y Kazdin (1988) detectaron comorbilidad entre ansiedad y depresión en pacientes

adultos diagnosticados con trastorno de ansiedad. En 28% de los casos diagnosticados con ansiedad también presentaban trastorno depresivo mayor. Al comparar las variables socioeconómicas (sexo, nivel socioeconómico y edad) encontraron que sólo los participantes de mayor edad presentaban síntomas de depresión.

Por otra parte, los problemas de ansiedad de la madre son constantemente referidos como predictores potenciales de problemas emocionales y de conducta en los niños. En el estudio de Ginsburg, Grover y Ialongo (2004) informaron que las madres ansiosas exhibieron bajo nivel de apoyo y no concedieron autonomía a sus hijos. Además, las madres ansiosas tuvieron mayor probabilidad de desarrollar síntomas externalizados en sus hijos.

En lo que corresponde a la figura paterna, existen evidencias de que los padres influyen negativamente sobre la regulación emocional y las conductas sociales, incluyendo a la agresión infantil (Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy & Reiser, 1999). Actualmente no se ha llegado a un consenso sobre la contribución de los padres para desarrollar problemas emocionales en sus hijos. La investigación dedicada a examinar los factores potenciales que moderan esta asociación es relativamente escasa. Aparentemente, el escaso compromiso que exhiben algunos padres y el alto nivel de conflicto que tienen con las madres, aumentan la probabilidad para que sus hijos manifiesten síntomas emocionales (Sander & McCarty, 2005).

Aunque los datos que aportan las investigaciones son claros en el sentido de la relación entre las deficiencias emocionales de los padres y la consecuente deficiencia emocional y conductual de sus hijos, quedan aún trayectorias a explicar. Por ejemplo, los mismos datos indican que no todos los niños en alto riesgo desarrollan problemas emocionales,

siendo posible que algunos desarrollen ciertas características que los hacen inmunes a la ansiedad parental.

De acuerdo con lo anterior, los científicos que se dedican a investigar la ansiedad, se enfrentan con problemas que van desde la misma definición hasta la comorbilidad con otros constructos psicológicos, este es el estado actual de conocimiento. No obstante, ya en el trabajo directo con las personas se obtienen datos diferentes.

La solución de padecimientos asociados con trastornos de ansiedad representa un desafío para los profesionales de la psicología. Son un grupo de trastornos que padece una amplia parte de la población, que se manifiestan como miedos irracionales, palpitaciones, pérdida de control, sin un motivo aparente. Existen datos (Kohn, Levav, Caldas de Almeida, Vicente, Andrade et al, 2005) que indican que en México la prevalencia de trastornos de ansiedad generalizada ocurre entre 6 a 7% de la población adulta; entre estos casos, la prevalencia es más frecuente en las mujeres.

Para establecer con claridad la contribución de los factores de riesgo familiares al desarrollo de la agresividad infantil, necesariamente se tiene que dilucidar en la contribución que los problemas emocionales comparten con otro factor de riesgo crucial en el ambiente emocional negativo que se da en el entorno familiar, la violencia marital.

4.2. Violencia marital

La violencia marital es un factor de riesgo para los problemas conductuales y emocionales de los niños. Se caracteriza por tensión y peleas físicas entre los padres. Aunque es objeto de investigación científica, su estudio sistematizado es reciente ya que prácticamente

inició a partir de la década pasada, aunque los primeros indicios de investigación se ubican en la década de los años 60´s del siglo pasado.

La investigación sobre el conflicto y la violencia intrafamiliar requiere de claridad conceptual. En este sentido, es necesario aclarar los conceptos de conflicto, conflicto de interés, conflicto marital, hostilidad y violencia (Strauss, 1979).

Entre las explicaciones que se han dado a la violencia que ocurre entre la pareja, uno de los autores pioneros en este campo es Murray Strauss (1979), quien se apoyó en la teoría del conflicto de Adams. En esta teoría se planteó que el conflicto es una parte inevitable en cualquier asociación humana dado que los miembros de todo grupo social buscan vivir con base en sus propios intereses y esto inevitablemente puede diferir de los propósitos que persiguen los demás miembros. Aunque la divergencia aludida produce cambios que pueden ser benéficos para el grupo en cuestión, también puede generar elevados niveles de tensión dependiendo de los métodos que cada individuo emplea para imponer sus puntos de vista e intereses, es decir, dependiendo de las formas o tácticas que emplean para resolver un conflicto.

Cuando los teóricos del conflicto explican el conflicto de intereses, mencionan el hecho de que los miembros de un grupo social, sin importar cuán pequeño e íntimo sea, tratan de vivir sus vidas de acuerdo con la agenda personal de cada uno, que inevitablemente son diferentes entre sí. Estas diferencias varían en importancia, aunque los teóricos del conflicto suponen que el menor conflicto es mejor, ya que la ausencia de conflicto teóricamente es imposible (Strauss, 1979). Niveles muy altos de conflictos pueden crear un alto nivel de estrés o un cambio rápido de tal manera que el bienestar del grupo es afectado negativamente.

Otro fenómeno particular, a tomar en cuenta, es el conflicto marital. Este se distingue de un desacuerdo habitual por el modo de expresión, frecuencia, intensidad, cronicidad, contenido y grado de resolución. Mientras que los desacuerdos y la solución de problemas son comunes en la vida familiar diaria, el conflicto marital como se ha descrito y medido en la literatura, debe ser intenso y perjudicial (Bradford, Barber, Olsen, Maughan, Erickson et al., 2003).

Los estudiosos del conflicto marital discriminan entre el conflicto manifiesto y el conflicto encubierto. El primero contiene conflicto verbal y físico, conlleva acciones como amenazas, gritos, insultos, falta de respeto y sobrenombres. En cuanto al segundo, existe conflicto de evitación, introversión y falta de cooperación, se refiere a tácticas pasivas-agresivas como la triangulación con el hijo, denigrar al otro padre frente al hijo, o bien, la presencia de conductas encubiertas como el resentimiento. La mayoría de los estudios publicados se han centrado en el conflicto manifiesto hostil (Buehler, Krishnakumar, Anthony, Tittsworth & Stone, 1994).

En lo referente a la hostilidad, cuando por cualquier razón los miembros de un grupo tienen un sentimiento de aversión o antipatía uno por el otro, ocurre un conflicto de orden mayor. Esta situación impide a los actores lograr los fines que son importantes para ellos. Cabe mencionar que la hostilidad se desarrolla a partir de esta frustración, aunque puede surgir de otras fuentes. Es necesario mantener la diferencia entre los fenómenos de conflicto de interés, conflicto marital y hostilidad. Por lo tanto, en este contexto, hostilidad será restringida únicamente para referirse al nivel de agresión entre los miembros de los grupos familiares.

La violencia marital se manifiesta como una amplia gama de desacuerdos constantes entre los padres para tomar decisiones en los asuntos de la vida familiar. Algunos investigadores asocian el concepto con la violencia de género (Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008), indicando que éste es uno de los problemas prioritarios de salud pública a nivel mundial. En el ámbito de Latinoamérica, una de cada tres mujeres ha sido víctima de violencia, la cual proviene en la mayoría de los casos de su propio hogar, del cónyuge o de algún familiar cercano.

Las cifras oficiales en México, obtenidas a través de la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres (2003), indican que el 43.2% de las mujeres de más de quince años sufre de violencia de pareja. En cuanto a los diferentes tipos de violencia, se informó que 32% para la violencia emocional, 22.9% para la violencia económica, 6% para la sexual y para la física 9.3%. Asimismo, se observó un incremento de la violencia física de 9.3% en el 2003 a 10.2% en el 2006 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática-Instituto Nacional de las Mujeres, 2006).

Estos datos cobran especial relevancia si se considera que la violencia marital tiene consecuencias sobre los problemas internalizados y de conducta en los niños. Aunque este tipo de violencia se ha vinculado con ambos tipos de conducta infantil, puede ser de mayor impacto hacia los problemas de conducta externalizada (Bradford et al., 2003). En esta línea, Buehler y sus colegas (1997) sugieren que el estilo de conflicto manifiesto suele asociarse especialmente con conductas externalizadas, mientras que el conflicto encubierto se asocia con conductas internalizadas.

La violencia y el conflicto entre los padres están asociadas estrechamente con otro factor de riesgo importante para la psicopatología infantil: las prácticas de crianza severa.

4.3. Prácticas de disciplina severa

Las prácticas de disciplina severa se manifiestan como una amplia gama de comportamientos parentales agresivos cuyo propósito es controlar la conducta de sus hijos. Sus consecuencias son altamente dañinas tanto para los hijos como para los mismos padres, no obstante, el uso de estas prácticas es habitual a lo largo del mundo (Firmin & Castle, 2008; Saucedo García, Olivo Gutiérrez, Gutiérrez & Maldonado, 2007; So-Kum, 2006). Dada su alta frecuencia, la agresión que los padres ejercen al disciplinar a sus hijos se ha considerado común en todas las sociedades humanas (Cabrera García, 2007; Corina Samaniego, 2010).

Para algunos padres las prácticas de disciplina severa son estrategias indeseables, mientras que para otros pueden consistir en estrategias eficaces para hacerse obedecer por sus hijos. Por ejemplo, los padres de familia están de acuerdo en que el trato severo es un elemento indispensable en su desempeño como padres. Firmin y Castle (2008) encontraron que una alta proporción de padres creen que los golpes y azotes rigurosos no causan daño permanente a los niños, y que la práctica más obvia que deben aprender al ejercer la paternidad con sus hijos es el trato rudo y severo. Puede suponerse que la disciplina severa se fundamenta en la creencia de los padres con respecto a que es la mejor manera de controlar a los hijos (Corral, Frías & Romero, 1995). De hecho, la disciplina infantil severa es un término controversial en el campo de los estudios sobre la parentalidad (Benjet & Kazdin, 2003).

A lo largo de la última década, los estilos y las prácticas parentales han sido tema de interés para los teóricos del desarrollo, con objeto de conocer el impacto que tienen en el desarrollo psicosocial de los hijos (Andrade Palos, Betancourt, Vallejo, Segura & Rojas, 2012). Es en este contexto que el constructo disciplina severa recientemente ha adquirido relevancia en los estudios sobre psicología de la familia; sin embargo, se carece de instrumentos que permitan la medición de este importante constructo.

La disciplina severa ha sido definida como una forma contundente y a veces extrema de castigar deliberadamente a los niños. Comprende una amplia gama de prácticas acompañadas de tácticas coercitivas, que van desde el uso frecuente de palmadas hasta el abuso físico y la crueldad (Frias & McCloskey, 1998). Para Pettit, Bates y Dodge (1997), la disciplina severa consiste en prácticas parentales definidas como una forma de disciplina restrictiva que ejercen los padres autoritarios con comportamientos tales como castigo físico frecuente y actitud severa y estricta.

De acuerdo con algunos autores (Chang, Schwartz, Dodge, McBride-Chang, 2003; McKee, Roland, Coffeit, Olson, Forchand et al., 2007), el concepto disciplina severa está compuesto por dos dimensiones relacionadas y que se afectan una a la otra:

1. Severidad: definida como un conjunto de comportamientos punitivos, coercitivos y autoritarios que se manifiestan mediante insultos, apodos, gritos, expresiones de ira, amenazas y agresiones físicas; estas conductas pueden considerarse como actos de expresión emocional negativa que ocurren cuando los

padres están enojados o enfurecidos y llegan a perder el control maltratando y golpeando a sus hijos.

2. Disciplina: manifestada mediante las estrategias utilizadas por los padres para eliminar los comportamientos no deseados en sus hijos. Un término común en las prácticas de disciplina severa es el castigo, el cual aparece como un factor central en la interacción padres-hijos.

El castigo ha sido definido como la aplicación de un estímulo negativo para reducir o eliminar una conducta determinada (Greydanus, Pratt, Spates, Blake-Dreher, Greydanus-Gearhart & Patel, 2003). Los límites entre el castigo físico "legítimo" y el maltrato no están definidos con precisión, siendo común que en algunos casos las medidas correctivas a base de golpes conduzcan a una escalada de violencia (Reid & Patterson, 1989). Se ha llegado a suponer que, en su forma leve, el castigo físico es útil para enseñar al niño lo que significa "no" y para que se comporte apropiadamente, e incluso para protegerlo de un peligro mayor ante ciertas urgencias. Sin embargo, hay evidencia de que el castigo físico, cuando alcanza niveles de maltrato, se asocia posteriormente con riesgo elevado de presentar comportamientos violentos (Sauceda García et al, 2007). Entre las formas de castigo que causan mayor daño a los hijos, Buss (1961) mencionó a la agresión física y la agresión verbal. La primera se caracteriza por causar dolor y daño hacia el hijo, mientras que en la segunda predomina el repudio y la amenaza. De acuerdo con el autor aludido, la hostilidad juega un papel central en estas formas de castigo.

La literatura sobre las prácticas de disciplina ha establecido que el constructo prácticas de disciplina severa se considera una variable compuesta por dos factores amplios, las prácticas de disciplina severa

física y las prácticas de disciplina severa verbal (Chang et al., 2003; McKee et al., 2007; Vitaro, Dylan, Boivin, Brengen & Tremblay, 2006). En las prácticas de disciplina severa física predominan los golpes y el castigo corporal, mientras que en las prácticas de disciplina severa verbal predominan los gritos, ofensas, palabras malsonantes y apodosos.

Las prácticas disciplinarias aparecen como un elemento central en el estudio de las prácticas parentales. De acuerdo con Dekovic, Janssens y Van As (2003), las prácticas disciplinarias son mecanismos mediante los cuales los padres hacen cumplir las reglas y supervisan las actividades de sus hijos. En este corpus teórico, el apoyo parental y el control parental son constructos relevantes para explicar las prácticas de los padres (Andrade Palos et al., 2012), por lo tanto resulta útil diferenciar ambos conceptos. El apoyo parental comprende prácticas parentales como el cuidado, la calidez, la responsabilidad, la aceptación y el apego. En cambio, el constructo de control parental es más complejo y variado, ya que sus componentes tienen una fuerte asociación con la severidad en la disciplina hacia los hijos (Betancourt, 2007).

De este modo, el control parental se manifiesta mediante prácticas parentales como: disciplina rígida, coerción, inducción de culpa, retiro de afecto, control hostil, control inconsistente y castigo (Barber, 1996). En las definiciones de este constructo prevalecen la presión o manipulación emocional y psicológica de los padres hacia sus hijos, así como pocas o nulas expresiones de independencia y autonomía a los hijos (Guevara Marín, 2007). Al respecto, Andrade Palos et al (2012) mencionaron que la dimensión de control psicológico ha recibido especial atención en los últimos años, esta dimensión incluye prácticas que interfieren con la autonomía e independencia de los hijos como:

devaluación, invalidación de sentimientos, inducción de culpa, chantaje, y agresión tanto física como psicológica.

Entre las prácticas parentales de control psicológico, algunos autores han ubicado el retiro de afecto, control restrictivo y afirmación de poder (Barber, 2002), mismos que se describen a continuación:

1. El retiro del afecto refiere a las expresiones directas, pero no físicas, empleadas por los padres como coraje y desaprobación del comportamiento de sus hijos (ignorarlos, mostrarles disgusto, no hablarles, dejarlos solos).
2. El control restrictivo es el grado en el cual los padres imponen reglas estrictas, prohibiciones y límites a la conducta del hijo (Dekovic et al, 2003). Se caracteriza por aquellos intentos de los padres por infantilizar a sus hijos a través de la dependencia emocional y psicológica mediante la restricción de los hijos al mundo psicológico de los padres.
3. En la afirmación de poder, los padres se aprovechan de su potestad y autoridad hacia el niño. Este tipo de práctica parental incluye castigo físico, carencia de objetos materiales o privilegios, aplicación directa de la fuerza o de amenazas, coerción, rudeza, expresiones de rabia, órdenes y declaraciones que indican al niño la desaprobación de su comportamiento por parte de sus padres (Guevara Marín, 2007).

Asimismo, se ha encontrado que los comportamientos parentales forman una estructura con tres factores: comunicación/afecto, control y hostilidad/permisividad (Cole, Truglio & Peeke, 1997).

En la literatura científica existen datos que muestran similitudes en los estilos de disciplina aplicados a niños mexicanos, americanos y

canadienses, así como de distintas partes del mundo (Bradford, Barber, Olsen, Maughan, Erickson et al., 2003; Solís-Camara & Fox, 1995). Estos datos sugieren que las prácticas de disciplina severa son similares y producen los mismos efectos perjudiciales en los niños. Ante estos hallazgos, algunos países europeos (Suecia, Noruega, Alemania) han prohibido el castigo físico hacia los niños (Bussman, 2004; Curran, 2002). Asimismo, se han delineado iniciativas para promover prácticas parentales positivas en beneficio de los niños.

En el presente estudio, se considera que las madres son quienes aplican con mayor frecuencia las estrategias de disciplina y el castigo físico, debido a que ellas tienen a su cargo la mayor parte de las labores de la crianza y el cuidado de los hijos. En la población mexicana, las madres fungen como el cuidador primario de los infantes, por lo que ante las conductas inadecuadas de sus hijos, son ellas quienes deciden cómo disciplinarlos; generalmente, son las madres quienes tienen mayor conocimiento de las conductas de sus hijos, en contraste con los padres, quienes participan en menor medida en el cuidado y control de sus hijos. Ello ocurre porque las madres poseen mayor tendencia a comprometerse en las actividades de sus hijos, principalmente cuando se encuentran en edad escolar (Sauceda García et al., 2007). En este sentido, Andrade y sus colegas (2012) sugieren la importancia de realizar estudios que consideren no sólo el sexo del hijo sino también el sexo del padre que lo aplica.

En los planteamientos anteriores, se enfatiza en determinados aspectos de las prácticas parentales, principalmente, en el control restrictivo y el control psicológico, así como sus efectos perjudiciales en los niños. Estas distinciones en los aspectos considerados relevantes observados en la disciplinaria severa han derivado en intervenciones psicológicas

diseñadas para la prevención y corrección del maltrato y abuso en los niños, así como en la elaboración de instrumentos de medición.

En lo que corresponde con la construcción de instrumentos para evaluar las prácticas de disciplina severa, la literatura informa de algunas escalas y de técnicas para medir este tipo de interacciones. Entre los estudios diseñados para medir este constructo existen desde mediciones en laboratorio (Knutson, DeGarmo, Koeppi, & Reid, 2005) hasta medidas de autoinforme (Corral et al, 1995). En los primeros se les pide a los participantes que resuelvan una situación mientras son observados bajo su consentimiento previo. En las mediciones basadas en autoinformes, generalmente contruidos en escala tipo Likert, se les solicita a los participantes que respondan a cuestionarios previamente validados. A continuación se describen algunos instrumentos representativos para medir las prácticas de disciplina severa.

Harsh Discipline Scale. Elaborada por Straus y sus colaboradores en 1980 (Cabrera García, 2007). Tiene como propósito medir la dimensión de disciplina física mediante preguntas como: "Cuando te equivocas, con qué frecuencia tu mamá te pega o te da palmadas". Hay una versión para los padres y otra para las madres. El instrumento es contestado por niños y adolescentes, en una escala de 1=nunca a 5=siempre ($\alpha=0.86$ para madres, $\alpha=0.83$ padres, $\alpha=0.87$ hijos), y está compuesto por ocho preguntas.

Escala de Creencias y Castigos (Corral et al., 1995). Contiene seis premisas que se refieren a medidas empleadas para valorar la disciplina severa aplicada a los niños, cuatro de las cuales corresponden al castigo moderado: 1) Lo he insultado o maldecido, 2) Lo he echado fuera del cuarto, 3) Lo he empujado, agarrado o apartado fuertemente, 4) Le he

dado una nalgada o lo he azotado. Contiene también dos premisas que aluden al castigo severo: 1) Lo he quemado, y 2) Lo he pateado, mordido o golpeado con el puño o con otro objeto. Se les pregunta a los padres si alguna vez han empleado estos castigos.

Harsh Punitive Discipline (Knuston et al, 2005). Este instrumento mide cinco indicadores que corresponden a prácticas de disciplina severa mediante la observación directa y el autoinforme. Una parte del instrumento es un índice de disciplina abusiva, en que el niño informa cómo es la práctica de la disciplina de sus padres. Cuenta con 10 reactivos aplicados en una entrevista en casa, con opciones de respuesta categórica: no ocurre=0 y ocurre=1. Se le solicita al niño que marque si en las últimas 24 horas ha sido golpeado con objetos que le pueden provocar contusiones o huesos rotos, después que lo castigan. También se solicita al niño que informe de castigo inusual como atarlo, encerrarlo en un closet o recluirlo.

Acceptance Rejection Questionnaire. Elaborado por Rohner en 1986 (Chang et al, 2003). Contiene 11 reactivos que miden disciplina severa, con 4 opciones de respuesta, desde 0 =raramente, hasta 3=siempre ($\alpha=0.66$ para padres, $\alpha=0.71$ para madres). Algunas preguntas son: Cuando mi hijo no obedece: lo regaño, lo pateo, lo humillo.

Disciplina Severa Verbal y Disciplina Severa Física (McKee et al, 2007). En este instrumento, la disciplina severa verbal se mide con un reactivo que el niño contesta refiriéndose a cada padre: Después que desobedeces a tu padre (madre) o haces algo que ellos no aprueban, con qué frecuencia él (ella) te grita. Mientras que la disciplina severa física se mide con un reactivo Después que desobedeces a tu padre (madre) o haces algo que ellos no aprueban, con qué frecuencia él (ella)

te golpea o te cachetea. Ambos reactivos se valoran en una escala de 1 (siempre) a 5 puntos (nunca).

Los instrumentos referidos intentan medir las prácticas de disciplina severa, no obstante aún existen tareas pendientes. Debe tenerse en cuenta que el constructo postula una serie de comportamientos articulados de tal manera que necesitan de instrumentos de precisión que arrojen indicadores válidos y confiables para contar con datos a partir de poblaciones específicas. Una vez logrados los indicadores adecuados cabe la posibilidad de diseñar programas de intervención para aplicarse en el desarrollo de competencias parentales de disciplina que permitan modificar ciertas interacciones dañinas desde edades tempranas.

Las prácticas parentales disfuncionales son un factor de riesgo en el ambiente familiar que junto con la ansiedad materna y la violencia marital dan lugar severas complicaciones que afectan a los niños. A continuación se exponen estudios relacionados con factores de riesgo familiares y su influencia sobre la conducta agresiva infantil, enfatizando en el diseño de modelos de investigación.

Una parte de la investigación especializada en el desarrollo de la psicopatología infantil se orienta a establecer cómo es la contribución de los factores de riesgo familiares en la etiología y desarrollo de los problemas emocionales y conductuales de los niños. El problema con que se enfrentan los investigadores es explicar en qué medida cada uno de los factores de riesgo identificados contribuye en la manifestación de estos problemas infantiles. Con este propósito se han diseñado modelos explicativos que permiten analizar el impacto de los factores de riesgo familiares sobre los problemas de conducta infantil. Los investigadores

combinan estas variables para diseñar modelos explicativos y someterlos al escrutinio empírico. En seguida se exponen algunos de estos modelos explicativos.

El trabajo de Ginsburg, Grover y Ialongo (2004) tuvo como propósito analizar conductas parentales y trastornos por ansiedad en las madres, para esto plantearon dos preguntas: a) ¿existen diferencias en las conductas de crianza (calidez y fomentar autonomía) entre mujeres clasificadas como ansiosas y no ansiosas?, y b) ¿las conductas de crianza entre estos dos grupos se asocian con síntomas internalizados y externalizados? Para dar respuesta a estas interrogantes, se examinaron longitudinalmente dos grupos de madres de familia, 25 clasificadas como ansiosas y 25 sin estos síntomas. Las mujeres de ambos grupos respondieron a instrumentos que midieron prácticas de crianza, ansiedad y síntomas internalizados y externalizados en sus hijos. Los resultados en un seguimiento de cinco años demostraron que las madres ansiosas tuvieron nivel bajo en calidez y no fomentaron autonomía en sus hijos. También se encontró que es más probable que las madres ansiosas desarrollen síntomas externalizados en sus hijos.

En lo referente a la violencia marital, existe la posibilidad de su influencia sobre las prácticas disciplinarias y los problemas emocionales y conductuales de los niños. Se cuenta con datos que sugieren que las prácticas disciplinarias son mediadoras entre la violencia marital y la conducta agresiva infantil (Chang et al, 2003). Este planteamiento enriquece el conocimiento de los factores de riesgo familiares, sin embargo, cabe enfatizar que la mayor parte de los hallazgos han sido obtenidos a partir de poblaciones norteamericanas.

Aún se requiere de aplicar estudios que específicamente tomen en cuenta variables como violencia marital y prácticas de disciplina severa.

Los estudios más cercanos son los que toman en cuenta variables de conflicto marital y prácticas de crianza.

Algunos investigadores han sugerido que es necesario examinar estos factores de riesgo en muestras de regiones geográficas distintas, de modo que si las interacciones son similares entre éstas, entonces podría suponerse que el fenómeno es válido y universal. Con este propósito, Bradford y sus colaboradores (2003) diseñaron un estudio étnico transnacional para someter a prueba la validez de las investigaciones que indican que los conflictos maritales tienen efectos sobre las prácticas parentales de crianza y el funcionamiento psicológico infantil. Para ello, emplearon muestras formadas por participantes escolares de once países de América y Europa, y tres grupos étnicos de Sudáfrica. De acuerdo con los autores, hasta ese momento aún no se había diseñado estudios transculturales orientados a observar las consecuencias del conflicto marital sobre la psicopatología infantil con efectos mediadores de las prácticas de crianza. Para medir el conflicto marital, distinguieron entre el estilo de conflicto marital manifiesto y el estilo de conflicto marital encubierto.

Bradford et al. (2003) analizaron tres dimensiones de la crianza: apoyo parental, control psicológico y control conductual. Buscaron establecer la asociación entre a) el conflicto marital y los problemas de conducta infantil, b) el conflicto marital y las prácticas de crianza, c) las prácticas de crianza y los problemas de conducta infantil, y d) las prácticas de crianza como variable mediadora entre el conflicto marital y los problemas de conducta infantil. Los resultados obtenidos fueron similares a los encontrados en muestras estadounidenses: el conflicto marital tiene impacto significativo en el ajuste de los hijos, se asocia directamente con problemas en el desarrollo emocional y conductual del

niño. El conflicto también se asocia indirectamente, mediante las prácticas de crianza, con el desarrollo de problemas emocionales y conductuales de los niños.

La importancia de este estudio para la literatura de los factores de riesgo familiares y la psicopatología infantil, es precisamente el diseño de la investigación como un paso inicial en la investigación comparativa sistemática. En el diseño los autores han seguido recomendaciones de la psicología transcultural para transportar y probar modelos validados desde una cultura hacia otra.

Algunos investigadores (Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002; Repetti, Taylor & Seeman, 2002) han observado que la violencia marital, los conflictos maritales y los problemas emocionales de los padres son estresores parentales que contribuyen para lograr un clima familiar intolerable. También se ha encontrado que la combinación del conflicto marital y los problemas emocionales de los padres, se combinan bajo el concepto de ambiente familiar conflictivo.

Se ha observado que la interacción de estos estresores parentales con los problemas emocionales y de conducta en los niños, provoca que los efectos no sean directos, ya que existen variables mediadoras entre las variables parentales y la psicopatología infantil. Al combinar las variables violencia marital y ansiedad materna con ciertas conductas que ocasionan respuestas de estrés en los hijos (abandono parental, entrometerse en los asuntos de los hijos) ocurren respuestas de afrontamiento de los niños hacia el ambiente familiar conflictivo. En el estudio diseñado por Langrock y sus colaboradores (2002), tomaron como base un modelo de respuesta al estrés, este modelo supone que las respuestas de afrontamiento de los niños son variables mediadoras entre los estresores parentales y los síntomas internalizados y

externalizados que pueden llegar a manifestarse en los niños. Dichos autores plantearon que las estrategias de afrontamiento de control secundario, como la reestructuración cognitiva, el pensamiento positivo, la aceptación y la distracción, dan lugar a niveles bajos tanto para los síntomas internalizados como para los síntomas externalizados (las estrategias de afrontamiento de control secundario son los intentos por adaptarse a las situaciones mediante la atención y la cognición). Los resultados sugieren que este tipo de afrontamiento no está asociado directamente con niveles altos de ansiedad, depresión o agresión. De acuerdo con los autores, esta fue la primera evidencia de asociación significativa entre el afrontamiento del niño con el estrés por vivir en ambientes conflictivos, padres ansiosos y síntomas de psicopatología infantil. ++

Un punto interesante que han encontrado los investigadores se refiere a las interacciones que ocurren entre las deficiencias parentales y la conducta desadaptada de los niños. En el modelo de Langrock et al. (2002), las variables parentales no tienen efectos directos sobre los problemas emocionales de los niños, los estilos de afrontamiento de los niños son variables mediadoras entre los comportamientos parentales y la conducta de los hijos. Mientras que el modelo de Bradford et al. (2003) hubo efectos directos e indirectos entre las deficiencias parentales (conflicto marital) y la psicopatología infantil, en el modelo de Langrock y colaboradores (2002) la crianza tuvo efectos mediadores entre el conflicto marital y los problemas emocionales de los niños. En otras palabras, el primer modelo plantea a los estilos de afrontamiento como variables mediadoras, mientras que en el segundo, las prácticas de crianza fungieron a modo de variables mediadoras.

Los estilos para afrontar el conflicto marital, las prácticas de crianza deficiente y los problemas de conducta del niño han sido examinados. El trabajo diseñado por Webster-Stratton y Hammond (1999) tuvo como propósito someter a prueba tres hipótesis:

1. Las habilidades negativas utilizadas por los padres para afrontar el conflicto marital causan sentimientos negativos que dan lugar a negatividad escalada en las interacciones parentales. Tales habilidades reflejan la incapacidad de los padres para colaborar efectivamente y para solucionar problemas,
2. Las preocupaciones que tienen los padres por no poder solucionar sus dificultades maritales los conduce a ejercer prácticas parentales con baja responsabilidad emocional. Estas prácticas contribuyen a desarrollar y mantener problemas de conducta infantil. Además, la angustia que ocurre en la relación entre los padres afecta negativamente a los hijos.
3. Los estilos para afrontar el conflicto marital tienen efectos directos sobre los problemas de conducta del niño, independientemente del estilo de parental. Tal planteamiento se fundamenta en el modelo de aprendizaje social, el cual admite que el niño modela hacia otros la hostilidad parental o habilidades ineficaces para manejar los conflictos.

Los resultados indicaron que los estilos de afrontamiento negativo de los padres (no colaborativo y con afecto negativo) se asocian con problemas de conducta en el niño. La calidad de la relación marital afecta la forma de comunicación de los niños, particularmente en la interacción y la calidad del afecto al relacionarse con sus pares. Estos niños tienen más dificultad para relacionarse con sus compañeros en comparación con menores que tienen padres que colaboran exitosamente, solucionan

problemas y afrontan positivamente el conflicto marital. También se ha encontrado que las prácticas deficientes de crianza y la baja responsabilidad emocional de los padres son variables mediadoras entre el conflicto marital y las interacciones que tienen los niños con sus padres y con sus compañeros. Existen evidencias de efectos directos e indirectos en las interacciones familiares negativas.

La violencia marital propicia un clima familiar emocional dañino y es un predictor importante de psicopatología infantil, puesto que tiene efectos sobre la conducta infantil mediante las prácticas disciplinarias y de crianza (Bradford, Barber, Olsen, Maughan, Erickson et al., 2003; Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002; Repetti, Taylor & Seeman, 2002; Webster-Stratton & Hammond, 1999).

Los problemas de conducta infantil se desarrollan en el contexto familiar, de manera que la percepción de los padres acerca de la conducta infantil influye sobre las prácticas de disciplinarias. Benzies, Harrison y Magill-Evans (2004) diseñaron un estudio para averiguar cómo interpretan los padres la conducta de sus hijos, razón por la que incluyeron sólo a padres de niños con diagnóstico de trastorno de conducta. En los resultados surgieron dos temas principales a) el conocimiento de las conductas infantiles y b) las prácticas parentales en el contexto de la situación de desafío familiar. Sobre el primer tema, los padres compararon las características de sus hijos con otros niños de edad similar. De este modo, informaron de sus habilidades como padres y las implicaciones de aceptar el papel de la crianza: involucrar su tiempo, energía, recursos financieros y tratar de manejar la crianza de la mejor manera posible. Sin embargo, no explicaron exactamente cuáles recursos personales se requieren para ser padres efectivos. En cuanto al segundo tema, prácticas parentales en el contexto de la

situación de desafío familiar, los padres se percataban de estrategias efectivas para la crianza (estabilidad familiar, comunicación efectiva y evitar la disciplina severa) pero informaron que no siempre tuvieron el dominio debido al estrés relacionado con la crianza. Asumieron que los desafíos son: enfrentarse a dificultades financieras, conflicto marital, enfermedades crónicas en la familia y falta de apoyo de los cónyuges.

En la literatura existen modelos que indican que la disciplina parental severa y la afectividad negativa predicen la agresión reactiva en los niños; además, la disciplina severa se aplica con mayor frecuencia a los niños, que a las niñas. Este fue el planteamiento de Vitaro, Dylan, Boivin, Brengen y Tremblay (2006), quienes utilizaron como indicadores de afectividad negativa a la irritabilidad y las reacciones negativas porque representan típicamente una predisposición para la ira y la frustración. Su estudio evaluó a una muestra que incluyó a 1516 niños y niñas. Entre los resultados encontrados, mencionaron los siguientes: a) la afectividad negativa contribuye significativamente a la varianza explicada de la agresividad, b) la disciplina severa y la afectividad negativa predicen la agresión reactiva, y c) la disciplina severa se aplica con mayor frecuencia a los hijos varones.

En la investigación aplicada a las deficiencias parentales y sus consecuencias sobre la psicopatología infantil, la disciplina severa es parte de estas deficiencias. En el modelo desarrollado por McKee y sus colegas (2007), se distinguió entre dos tipos de disciplina: física severa y verbal severa. Estos investigadores emplearon una muestra de 2582 diadas formadas por madres maltratadoras, reclutadas en unidades de cuidado primario pediátrico, y sus hijos, que estudiaban en quinto y sexto grado escolar. Se encontró que la disciplina física severa se relaciona con conductas externalizadas, mientras que la disciplina verbal

severa predice conductas internalizadas. Los hallazgos indican que los niños reciben mayor castigo de ambos tipos que las niñas; además, la disciplina física severa es más agresiva que la disciplina verbal severa, y tiene mayor probabilidad de incidencia.

Ahora bien, las deficiencias parentales entendidas como crianza o disciplina severa y la violencia marital tienen consecuencias devastadoras para los seres humanos. Sin embargo, es importante resaltar que esta interacción es un fenómeno inevitable en una alta proporción de familias. Cuando los padres hacen críticas negativas, carecen de calidez emocional y no dan autonomía durante la interacción con sus hijos; causan inutilidad, autoestima baja, o bien, aumentan el riesgo para la ocurrencia de problemas emocionales y de conducta (Langrock et al., 2002; Tan & Rey, 2005). Frecuentemente, los padres que carecen de habilidades para cambiar sus conductas hacia un modelo positivo, exponen a sus hijos a la violencia y al enojo verbal. Esta clase de interacciones perturba a los niños, quienes se sensibilizan al conflicto como resultado de la exposición repetida a los problemas parentales, pero los resultados son comportamientos de desajuste emocional, conductual y social. Cabe destacar que las consecuencias negativas pueden prolongarse hasta la juventud y la vida adulta.

Otros modelos explicativos de la agresividad infantil, consideran variables del sistema familiar como la depresión, por ejemplo, el modelo estructural de agresividad infantil desarrollado por Chang, Dodge, Schwarts y McBride (2003), supone un sistema familiar controlado por conflicto marital y depresión parental con efectos directos e indirectos sobre la conducta agresiva infantil, dicho modelo arrojó datos que indican que la regulación emocional y la disciplina severa son variables mediadoras entre las deficiencias parentales y la agresividad infantil. Un

hallazgo empírico importante fue que la disfunción emocional de los padres afecta negativamente a la regulación emocional del niño mediante la disciplina severa. Además, los resultados indican que los niños, comparados contra las niñas, son más agresivos y poseen mayor deficiencia en la regulación de sus emociones.

Por otro lado, existen modelos que sugieren que ocurre una interacción entre factores biológicos y conductuales que afectan la competencia social de los niños. El modelo de Repetti, Taylor y Seeman (2002) reveló que los factores de riesgo familiares influyen en la trayectoria de las deficiencias en la competencia social y en el control y la expresión emocional de los niños. Los componentes del modelo incluyen factores genéticos que interactúan desarrollando ambientes de riesgo social familiar durante la infancia, esta interacción da lugar a problemas en el sistema de regulación biológica de respuesta al estrés, el procesamiento emocional y la competencia emocional.

Otros modelos han intentado explicar las conductas externalizadas desde los primeros meses de vida, asociándolas con deficiencias paternas. Al respecto, Smeekens, Riksen-Walraven y van Bakel (2007) examinaron variables vinculadas con conductas externalizadas que ocurren desde el primer año de vida. Las mediciones consideradas fueron aplicadas cuando los niños tenían 15 meses, 28 meses y 5 años de edad. Utilizaron una muestra comunitaria clasificada como de bajo riesgo que incluyó a 123 familias con padres entre 22 a 47 años de edad. En esta población los padres fueron los cuidadores primarios, y su nivel educativo fue universitario, principalmente. Los resultados demostraron que una proporción alta de niños se ubicó sobre un punto de corte clínico, en riesgo de desarrollar problemas externalizados. Se

identificó que un predictor significativo fue la interacción negativa entre el padre y el hijo.

Respecto a estudios efectuados en población mexicana, se han diseñado modelos explicativos en adolescentes. El modelo ecológico de conducta antisocial desarrollado por Frías, López y Díaz (2003), tuvo como propósito analizar la adaptación diseñada por Belsky para el modelo ecológico. Con este objetivo aplicaron una serie de mediciones a jóvenes mexicanos que cursaban la educación secundaria o preparatoria, se les preguntó acerca de: violencia intrafamiliar, su propia conducta antisocial, la ingesta de alcohol de sus madres, los problemas de conducta escolar, algunas características del ambiente familiar, escolar y del barrio y las actitudes acerca de la violencia. Los datos se analizaron por medio de un modelo estructural, en el que las variables constituyeron factores e índices, los cuales representaban los niveles de la teoría ecológica. Entre los principales resultados se comentan los siguientes:

1. El microsistema tuvo un efecto directo en la conducta antisocial de los menores.
2. El exosistema mostró un efecto también directo en el microsistema y por lo tanto uno indirecto en la conducta antisocial de los menores.
3. El macrosistema tuvo un efecto indirecto en el exosistema y uno indirecto en la antisocialidad de los jóvenes.

De acuerdo con las autoras, los hallazgos anteriores parecen respaldar que el modelo ecológico puede ser un marco explicativo coherente de la conducta antisocial en los menores. Con base en lo expuesto hasta esta parte, pueden concretarse las siguientes aseveraciones:

1. Los trastornos de ansiedad manifestados por las madres y los padres afectan negativamente el desarrollo emocional y conductual de los niños. Las madres ansiosas tienen mayor probabilidad de ocasionar conductas externalizadas en sus hijos.
2. La violencia marital es un constructo válido y universal que tiene efectos sobre problemas de conducta y emocionales en los niños y los adolescentes.
3. Las prácticas de disciplina severa son variables mediadoras entre la violencia marital y los problemas de conducta y emocionales de los niños y los adolescentes.
4. Las prácticas de disciplina severa física dan lugar a conducta agresiva en los niños.
5. Las variables utilizadas en la investigación son factores o índices que pueden representar los niveles de la teoría ecológica.

La revisión anterior da cuenta de modelos encaminados a explicar la psicopatología infantil como una función de los factores de riesgo familiares. Estos estudios permiten formular algunas aseveraciones de utilidad para entender la naturaleza de la agresividad infantil, como las siguientes.

La violencia marital tiene efectos indirectos para el desarrollo de la psicopatología infantil, predice conductas externalizadas en los niños. Un planteamiento importante es la relación entre la violencia marital y las deficiencias en las prácticas disciplinarias. Cuando hay violencia en el sistema parental las interacciones con los hijos se caracterizan por maltrato, ofensas, disciplina inadecuada y falta de sensibilidad emocional. La deficiencia en las habilidades para enfrentar las conductas problemáticas de los hijos es similar a aquellas descritas en la literatura

de los factores de riesgo asociados con el desarrollo de trastornos de conducta.

Existen evidencias empíricas robustas que indican que las prácticas de disciplina severa son variables mediadoras entre la violencia que viven los padres y los trastornos infantiles, son el vínculo entre la violencia marital y las interacciones que tienen los padres con sus hijos están mediadas por la dureza y rigidez durante la disciplina parental. De manera que la violencia marital propicia un clima emocional dañino que tiene efectos indirectos sobre la conducta infantil por medio de la disciplina severa.

La calidad de la relación marital se vincula con prácticas disciplinarias que afectan a la conducta del niño. Cuando la relación marital es negativa, los padres utilizan la disciplina severa y el enfrenamiento agresivo para solucionar los problemas de conducta de sus hijos. Las prácticas disciplinarias se han empleado como un concepto similar a la crianza. Se ha encontrado que la disciplina física severa se relaciona con conductas externalizadas. Además, los niños reciben más severidad verbal y disciplina física que las niñas.

Por otra parte, se resalta que la ansiedad de las madres afecta negativamente a la expresión emocional y la conducta infantil. Las madres ansiosas tienen percepciones negativas y de menor calidad en la interacción con sus hijos, tienen falta de control, son inconsistentes, introvertidas, irritables e impacientes con sus hijos.

Los supuestos teóricos y los modelos que explican la psicopatología infantil concuerdan en la asociación que ocurre con los factores de riesgo familiares. Sin embargo, existe controversia sobre el tipo de influencia de las variables parentales: a) si la influencia es directamente

sobre la conducta del niño, o b) si la relación es indirecta, a través de variables mediadoras.

Se puede enriquecer teóricamente el examen de los factores de riesgo familiares sobre los trastornos emocionales y conductuales infantiles. Las evidencias disponibles sugieren que hay un vínculo moderadamente fuerte entre estas variables.

Los estudios reseñados previamente cuentan con una amplia base empírica, pero es necesario diseñar investigaciones para replicar hallazgos y observar la interacción entre estas variables. Todo esto con el firme propósito de contar con modelos explicativos que clarifiquen la etiología de la agresividad infantil.

CAPÍTULO V

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con la literatura revisada, existe la necesidad de identificar desde edades tempranas la presencia de signos de conducta agresiva, y de evaluar si los factores de riesgo familiares contribuyen para el surgimiento de esta forma de psicopatología infantil. Es importante considerar que el comportamiento agresivo es uno de los problemas más frecuentes con que se enfrentan los psicólogos que trabajan con población infantil.

Tomando en cuenta datos epidemiológicos, tanto a nivel nacional como global, es alta la prevalencia de conductas agresivas en los niños. Por esta razón es preciso detectar los factores asociados con este tipo de conductas para su solución y en la medida de lo posible, su prevención.

En la población mexicana el alarmante incremento de comportamientos de agresión infantil ha llevado a que los expertos se interesen en desarrollar estudios para dar cuenta de este fenómeno. Actualmente se sabe con niveles aceptables de certeza cuales son las condiciones que le anteceden, la frecuencia en que se manifiesta y sus consecuencias.

Entre los factores de riesgo detectados, los factores familiares cuentan con amplio respaldo empírico por parte de la literatura especializada. Existen datos que vinculan la conducta agresiva de los niños con los comportamientos violentos que ocurren entre los padres (Buehler, 1997; Cabrera García, 2007), los síntomas de ansiedad manifestados principalmente por las madres de estos niños (Ginsburg et al, 2004) y la severidad durante el ejercicio de las prácticas de disciplina (Chang et al, 2003).

Pese a lo anterior, los hallazgos aún no son claros, particularmente al intentar explicar las trayectorias que estos constructos guardan entre sí. Con frecuencia se ha llegado a plantear que estas disfunciones parentales afectan positivamente el desarrollo de conductas de agresión en los niños, pero aún no se ha establecido con precisión como son las trayectorias entre estas variables. Mientras algunos estudios proponen efectos directos entre las variables, otros han identificado que las prácticas de disciplina parental son mediadoras entre variables parentales distales y los problemas de conducta infantil. Por lo cual, algunos autores (Bradford, Barber, Olsen, Maughan, Erickson et al, 2003; Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002) sugieren que debe hacerse la distinción entre las trayectorias y los efectos que ocurren durante la interacción entre estas variables.

Entre los hallazgos referidos por la literatura, se destaca que los padres o cuidadores forman niños agresivos a través de tres modos: a) por sus propios problemas emocionales, b) por sus comportamientos violentos maritales, y c) por medio de prácticas severas de disciplina, particularmente disciplina severa física y verbal.

En México existen estudios (Corral, Frías & Romero, 1995) que dan cuenta del efecto de los factores de riesgo familiares en la conducta agresiva de los niños; no obstante todavía es escasa la investigación sobre el papel que desempeñan las prácticas de disciplina severa.

Por lo anterior, el presente estudio se apoya en las evidencias empíricas que han demostrado que los factores de riesgo familiares influyen en la manifestación de la conducta agresiva infantil. Los estudios que se han revisado indican que la violencia marital, los problemas de ansiedad de

las madres y las prácticas de disciplina severa promueven problemas de conducta agresiva en los niños.

Para cubrir este propósito, se utiliza el planteamiento del modelo ambiental de desarrollo psicosocial desarrollado por Reid y Patterson (1989). En dicho modelo, la disciplina severa funge como variable proximal de interacción social, mientras que los síntomas de ansiedad en las madres y la violencia marital son determinantes distales. Tanto las variables proximales como las distales activan un ciclo coercitivo que continua en la interacción social en la que se ha establecido dando lugar a comportamientos agresivos en los niños.

Con base en lo anteriormente expuesto, se propone el siguiente modelo explicativo para la conducta agresiva infantil (figura 1). En este modelo de trayectorias todas las relaciones esperadas son positivas.

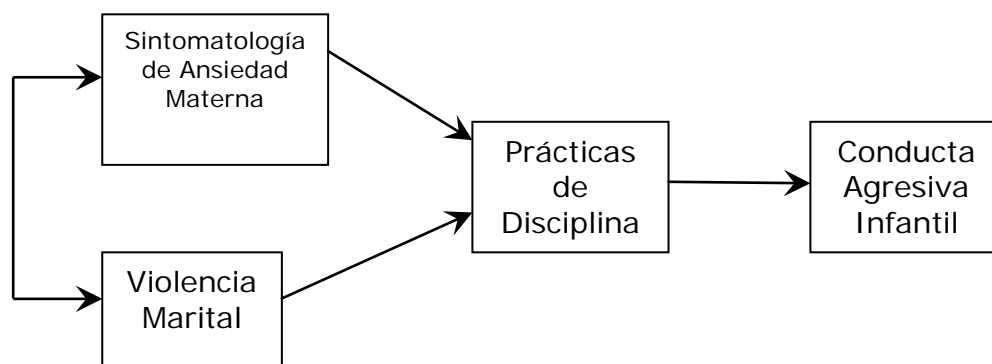


Figura 1. Modelo explicativo propuesto de conducta agresiva infantil.

El modelo se propone bajo las siguientes consideraciones:

1. En la literatura nacional se requiere diseñar con mayor precisión modelos explicativos de agresividad infantil, ubicando la contribución de los factores de riesgo familiares.
2. Existe evidencia de que la ansiedad de las madres y la violencia marital tienen efectos indirectos que influyen sobre la conducta agresiva infantil.
3. Se cuenta con datos que indican que las prácticas de disciplina severa tienen efectos directos sobre la conducta agresiva infantil.
4. Se ha encontrado que las prácticas de disciplina severa son variables mediadoras entre la ansiedad materna, la violencia marital y la conducta agresiva infantil.
5. El constructo prácticas de disciplina severa requiere de criterios de medición compatibles con las teorías de las prácticas parentales, por lo cual es pertinente desarrollar instrumentos de medición en este campo de estudio.
6. Se ha encontrado evidencia de que los niños son más agresivos que las niñas.
7. Existen datos que indican que los niños reciben trato más severo para disciplinarlos, en comparación con las niñas.
8. Las variables incluidas son importantes para la generalización de los resultados hacia poblaciones consideradas como de alto riesgo para desarrollar conductas de agresión infantil. Concretamente, provenientes de zonas populares, con niveles socioeconómicos considerados como de clase trabajadora.

Los sustentos mencionados a lo largo de este planteamiento sugieren el modo en que algunos de los factores de riesgo familiares se vinculan con la conducta agresiva de los niños; aun así se carece de claridad en la manera en que ocurren estas trayectorias.

Es por esta razón resulta importante someter a prueba empírica un modelo que trate de explicar las relaciones que guardan entre sí estas variables, sobre todo retomando los hallazgos que informa la investigación especializada.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

6.1. OBJETIVO GENERAL

Construir un modelo explicativo de la agresividad infantil y su relación con factores de riesgo familiares, realizar una evaluación cuantitativa del modelo, identificar su adecuación en términos de análisis estadísticos de ajuste y su congruencia teórica.

6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diseñar un instrumento válido y confiable para evaluar las prácticas de disciplina severa.
2. Aplicar los instrumentos seleccionados (Inventario de Ansiedad de Beck: Robles, Jurado & Páez, 2001; Escala de Tácticas de Conflicto (CTS2: Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008); Subescala de Conducta Agresiva (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001) y el instrumento elaborado (Lista de Prácticas de Disciplina Severa) a una muestra de mujeres madres de familia para evaluar cómo perciben a las variables parentales y la conducta agresiva de sus hijos.
3. Determinar la conducta agresiva de los niños.
4. Identificar los síntomas de ansiedad percibidos en estas mujeres.
5. Valorar los problemas de violencia marital informados por las participantes.
6. Determinar las prácticas de disciplina severa, informadas por las madres de los niños.
7. Evaluar el ajuste del modelo de agresividad infantil.
8. Determinar los efectos que tienen las variables parentales sobre la conducta agresiva infantil.

9. Valorar si la conducta agresiva es más alta en los niños, comparándolos contra las niñas.
10. Evaluar si las prácticas de disciplina se aplican con mayor severidad a los niños.

6.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué medida se presenta una adecuación en términos estadísticos y conceptuales del modelo propuesto acerca de la conducta agresiva infantil tomando en cuenta variables de ansiedad en las madres, violencia marital y prácticas de disciplina severa?

6.4. HIPÓTESIS

Hipótesis 1

La ansiedad de las madres y la violencia marital tendrán efectos indirectos sobre la conducta agresiva infantil mediada por las prácticas de disciplina severa.

Hipótesis 2

Se espera encontrar una relación positiva y significativa entre los síntomas de ansiedad materna y la violencia marital, a medida que aumentan los síntomas de ansiedad en las madres mayor será la medida de la violencia marital.

Hipótesis 3

Se espera encontrar que la sintomatología ansiosa de las madres tenga efectos directos sobre la disciplina severa. A medida que aumenta la ansiedad de las madres mayor será la severidad en las prácticas disciplinarias hacia los hijos.

Hipótesis 4

Otra trayectoria esperada es la relación positiva y significativa entre la violencia marital y la disciplina severa. A medida que aumenta la violencia marital también aumenta la medida de la disciplina severa.

Hipótesis 5

Existen diferencias en la aplicación de severidad en las prácticas de disciplina de acuerdo al sexo. Los niños reciben mayor severidad en la disciplina que las niñas.

Hipótesis 6

Ocurren diferencias en la manifestación de conductas agresivas de acuerdo al sexo. Se espera encontrar que los niños manifiesten conductas agresivas con mayor frecuencia que las niñas.

6.5. DEFINICIÓN DE VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE

Conducta agresiva. Es un síndrome que incluye conductas de intimidación, agresión física, peleas, comportamientos violentos dirigidos hacia los demás, amenazas verbales, arrebatos explosivos de destrucción de propiedad y conducta de auto-daño (Achenbach & Rescorla, 2001).

VARIABLES INDEPENDIENTES

Síntomas de ansiedad. La ansiedad es una emoción caracterizada por sentimientos de tensión, pensamientos de preocupación y cambios físicos como el aumento de la presión sanguínea. Las personas con síntomas de ansiedad usualmente tienen pensamientos intrusos o

preocupaciones recurrentes, se les dificulta evitar situaciones que les preocupan, tienen síntomas físicos como sudoración, temblores, mareos o taquicardia (Durand & Barlow, 2007; Compas & Gotlib, 2003).

Violencia marital. Es la interacción entre los padres que expresa desacuerdos acerca de los asuntos en la vida familiar. Es perjudicial, frecuente y crónica; se clasifica en violencia emocional y física, coerción sexual y violencia severa (Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008).

Prácticas de disciplina severa. Consisten en una gama de conductas caracterizadas por reacciones emocionales de los padres hacia sus hijos. Son coercitivas, excesivamente estrictas, punitivas, controladoras y autoritarias. Los actos específicos comprenden un grupo de conductas que incluyen: gritos, frecuentes negativas, apodos, expresiones de enojo, amenazas físicas y agresión (Chang, Dodge, Schwartz & McBride, 2003).

6.6. INSTRUMENTOS

Lista de Conductas Infantiles (Children Behavior Check List, CBCL/6-18: Achenbach & Rescorla, 2001)

Es un instrumento de banda ancha compuesto por 118 reactivos que pregunta a los padres sobre los síntomas internalizados y externalizados del niño. Tiene validez de criterio y alfa de Cronbach de 0.96 (Hernández-Guzmán, 2005). Sus reactivos se concentran en 9 factores (ansioso/deprimido, aislado/deprimido, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de violar reglas, conducta agresiva y otros problemas). Se califica del siguiente modo: 0=nunca, 1=a veces, y 2=siempre.

Para este estudio se utilizó la subescala de Conducta Agresiva, la cual se configura por 18 reactivos que arrojan una calificación total posible de 36 puntos ($\alpha=0.91$, validez de criterio). Una calificación de 12 puntos o menos coloca al niño en área de normalidad. Entre las situaciones que incluye: discute por todo, es cruel con los animales, destruye cosas, es desobediente, se pelea.

Inventario de Ansiedad de Beck. Estandarizado para población mexicana (Robles, Jurado & Páez, 2001)

Es un cuestionario de autoinforme que mide los síntomas de ansiedad. Consta de 21 reactivos, cada uno de los cuales se califica en una escala de 4 puntos, en donde 0 significa "poco o nada" y 3 "severamente", del síntoma en cuestión. Tiene adecuada consistencia interna ($\alpha=0.83$) y confiabilidad test retest aceptable (coeficiente de correlación intraclassa $r=0.75$). Cuenta con validez de constructo y convergente; respecto a la validez de constructo, el análisis factorial arrojó cuatro componentes principales: subjetivo, neurofisiológico, autonómico y pánico. Estos factores se agrupan en dos dimensiones: subjetivos y somáticos. En cuanto a la validez convergente, este instrumento correlacionó significativamente con el IDARE.

Los datos normativos para población mexicana son los siguientes: ansiedad mínima (0 a 5), ansiedad leve (6 a 15), ansiedad moderada (16 a 30), ansiedad severa (31 a 63), donde las puntuaciones corresponden a puntajes crudos. El punto de corte para considerar a las participantes con sintomatología ansiosa es a partir del puntaje crudo de 16 (ansiedad moderada).

Escala de Tácticas de Conflicto (CTS2: Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008)

Es un instrumento utilizado para obtener información sobre la violencia masculina dirigida hacia su cónyuge. Se compone de tres dimensiones: (1) violencia emocional y física, (2) acoso sexual y (3) violencia de "alto riesgo". Está formado por 21 reactivos en escala Likert que exploran las tácticas ejercidas por la pareja masculina hacia las mujeres. La disposición de las respuestas considera el siguiente rango de respuestas: 0 (nunca), 1 (alguna vez en la vida) y 2 (en los últimos 12 meses). Cuenta con validez factorial obtenida a través de un análisis factorial confirmatorio y consistencia interna global de 0.93.

Lista de Prácticas de Disciplina Severa (Jiménez Flores y Flores Herrera, en prensa)

Este instrumento se construyó y validó como parte del presente proyecto. Es una lista de verificación que mide las prácticas de disciplina severa. Sus propiedades psicométricas se describen en el estudio 1 del presente trabajo.

6.7. ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Para cumplir con los objetivos planteados, la presente investigación se dividió en dos etapas. La primera fue de tipo exploratorio, tuvo el propósito de diseñar y validar la Lista de Prácticas de Disciplina Severa. En la segunda etapa se sometió a prueba el modelo ecológico de factores de riesgo familiares y agresividad infantil. En cada una de estas etapas se describe con precisión los procedimientos metodológicos utilizados para lograr los propósitos planteados.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

A continuación se describen los hallazgos, en primer lugar se presentan los resultados de la etapa 1, que tuvo el propósito de construir un instrumento para medir las prácticas de disciplina severa utilizadas para controlar la conducta de los niños.

7.1. ETAPA 1: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA LISTA DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

OBJETIVO ESPECÍFICO

Construir una escala para medir las prácticas de disciplina severa y analizar sus propiedades psicométricas en términos de consistencia interna y validez factorial. Para lograr el objetivo general se llevaron a cabo dos fases: (1) validación por jueces y (2) análisis de las propiedades psicométricas de la escala.

7.1.1. VALIDACIÓN POR JUECES

OBJETIVO

Obtener la validación de los reactivos por medio de jueces expertos.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Fueron seleccionados cuatro jueces bajo los siguientes criterios: (1) experiencia en el campo de estudio de las prácticas parentales y en el diseño de instrumentos de medición, (2) docentes a nivel de doctorado, (3) contar con publicaciones sobre este tema.

Construcción del instrumento

Para construir el instrumento se incluyeron reactivos reportados en estudios previos (Chang et al, 2003; Corina Samaniego, 2010; Corral, Frías & Romero, 1995) sobre prácticas de disciplina severa física y disciplina severa verbal, así como algunas conductas de prácticas de disciplina informadas por madres de familia en escenarios escolares.

Definición de categorías

Las prácticas de disciplina severa han sido definidas como los comportamientos parentales coercitivos utilizados para controlar la conducta del niño (Knuston, DeGarmo, Koeppi & Reid, 2005). Este constructo se manifiesta como una gama de comportamientos excesivamente estrictos y autoritarios, los cuales han sido clasificados como disciplina severa verbal y disciplina severa física.

Instrumento

Disciplina severa física (DSF). Son los comportamientos agresivos que manifiestan los padres cuando intentan controlar el comportamiento de sus hijos. Incluye conductas como: golpear a los hijos con la mano o con objetos. En algunas ocasiones estas conductas llegan a causar lesiones en los niños.

Disciplina severa verbal (DSV). Son las reacciones emocionales de los padres que ocurren al intentar controlar la conducta de sus hijos. Se manifiestan como gritos y ofensas. En ocasiones también se expresan como apodos.

Procedimiento

Una vez que las jueces fueron seleccionadas, se les entregó un cuadernillo que contenía las instrucciones para la validación por jueces y una lista con 24 reactivos que medían conductas específicas de prácticas de disciplina severa física y verbal (Apéndice 1). Las instrucciones fueron las siguientes:

“A continuación se muestran los reactivos sugeridos para un inventario que examina las prácticas de disciplina que ejercen los padres para controlar la conducta de sus hijos. Los reactivos están agrupados en dos categorías, mismas que han sido enunciadas y definidas. Empezee leyendo cuidadosamente las definiciones correspondientes a cada una de las categorías. Después, lea cada uno de los reactivos y clasifíquelos en la categoría correspondiente. En seguida, señale si la redacción es correcta. Si considera alguna modificación, anótela en la columna de observaciones. En caso de sugerencias adicionales, indíquelas, puede utilizar el reverso de la hoja”.

7.1.2. RESULTADOS

El criterio para retener los reactivos fue que al menos tres de los cuatro jueces estuvieran de acuerdo en que la conducta indicada correspondiera con alguna de las dos categorías propuestas. Al inicio se contaba con 24 reactivos, finalmente se eliminaron 4 reactivos, quedando un instrumento configurado con 10 reactivos que midieron la disciplina severa física y 10 reactivos que midieron la disciplina severa verbal (Tabla 3).

Tabla 3. Acuerdos entre jueces sobre reactivos de la escala de prácticas de disciplina severa.

<i>Reactivo</i>	<i>Juez 1</i>	<i>Juez 2</i>	<i>Juez 3</i>	<i>Juez 4</i>	<i>Decisión</i>
1. Le pego con la mano	✓	✓	✓	✓	Aceptar
2. Le pego con algún objeto	✓	✓	✓	✓	Aceptar
3. Me burlo de él(ella)	✓	✓	✓	✓	Aceptar
4. Le pongo apodos	✓	✓	✓	✓	Aceptar
5. Le jalo el cabello	✓	✓	✓	✓	Aceptar
6. Lo(a) pellizco	✓	✓	✓	X	Aceptar
7. Le digo que es tonto	✓	✓	✓	✓	Aceptar
8. Lo(a) pateo	✓	✓	✓	✓	Aceptar
9. Lo(a) golpeo	✓	✓	X	✓	Aceptar
10. Le grito	✓	✓	✓	✓	Aceptar
11. Lo(a) regaño	✓	✓	✓	✓	Aceptar
12. Le doy coscorriones	✓	✓	✓	✓	Aceptar
13. Lo(a) hago sentir mal	X	✓	X	X	Rechazo
14. Le digo que es un(a) inútil	✓	✓	✓	✓	Acepto
15. Lo(a) comparo negativamente	✓	✓	✓	✓	Acepto
16. Me enojo con él (ella)	X	X	X	✓	Rechazo
17. Le pego para que le duela	✓	✓	✓	✓	Acepto
18. Le pego sin que lo merezca	✓	✓	✓	✓	Acepto
19. Lo crítico	✓	✓	X	X	Rechazo
20. Lo ignoro	X	X	X	✓	Rechazo
21. Le jalo las orejas	✓	✓	✓	✓	Acepto
22. Le hablo con coraje	✓	✓	✓	✓	Acepto
23. Lo(a) humillo	✓	✓	✓	X	Acepto
24. Lo(a) amenazo	✓	✓	✓	✓	Acepto

7.1.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

OBJETIVOS

1. Determinar la confiabilidad del instrumento.
2. Obtener la validez factorial del instrumento.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Madres de niños que asistían a escuelas de nivel primaria (N=155). Seleccionadas por muestreo aleatorio incidental. La edad se distribuyó entre 25 a 45 años (M=35, DE=5.9). El 43% de estas mujeres tenía 2 hijos, el 32% tenía 3 hijos, el 23% un hijo, el 9% tenía 4 hijos y el 1%, 5 y 6 hijos. El estado civil fue en su mayoría casadas (52%), seguido de unión libre (30%), las madres solteras constituyeron el 12% de la muestra y el 1% fueron viudas. Estas mujeres eran residentes de una zona urbana del Estado de México, sus hijos asistían a una escuela primaria pública.

En lo que se refiere a su ocupación, principalmente se desempeñaban como amas de casa (68%) y empleadas (23%), llama la atención que sólo una participante refirió desempeñarse como estudiante. Los datos que corresponden al nivel escolar refieren principalmente nivel de secundaria (32%), primaria (26%), bachillerato (20%), carrera técnica (13%) y nivel profesional (8%).

En términos generales, la muestra se constituyó principalmente por mujeres dedicadas al hogar, con escolaridad de secundaria; provenientes de una zona urbana considerada como clase trabajadora.

INSTRUMENTO

Para evaluar las prácticas de disciplina severa se redactaron 20 reactivos en escala tipo Likert con 3 opciones de respuesta (0=nada, 1=regular, 2=mucho), que buscaban medir dos constructos (subescalas); disciplina severa física y disciplina severa verbal. Los 20 reactivos fueron mezclados entre sí. El instrumento se presentó en una hoja bond que también contenía preguntas sobre datos sociodemográficos.

PROCEDIMIENTO

Previamente a la aplicación, se contactó con autoridades escolares para organizar la recolección de los datos. También se entrenó a un grupo de estudiantes de psicología para la administración de los instrumentos. En el momento de la aplicación, a las participantes primeramente se les leyó la hoja de consentimiento informado indicándoles que si no querían participar podían retirarse. A quienes decidieron participar se les entregó el instrumento que contenía datos sociodemográficos y la lista de prácticas de disciplina severa. Las instrucciones fueron que colocaran una "X" en la opción que mejor reflejaba la conducta de ellas ante la conducta inadecuada de sus hijos. Asimismo, se resaltó que los datos aportados eran confidenciales y que su uso sería únicamente con fines estadísticos.

RESULTADOS

Para validar el instrumento se utilizó el análisis sugerido por Morales y Urosa (2003). A continuación se describen los pasos y los resultados correspondientes.

7.1.3.1. Datos descriptivos. En primer lugar, se calcularon las medias y las desviaciones estándar para cada uno de los reactivos. Esta información es útil para interpretar en cuáles reactivos las participantes tuvieron menores y mayores puntuaciones, así como para identificar en cuáles de ellos resultaron ser más homogéneos o heterogéneos en sus respuestas.

Puede observarse que en los reactivos "lo regaño" ($M=1.18$) y "le grito" ($M=1.05$) se obtuvieron las puntuaciones con mayor frecuencia, mientras que en los reactivos "le pego sin que se lo merezca" ($M=.07$) y "lo pateo" ($M=.07$), las respuestas fueron menos frecuentes (Tabla 4).

Los valores altos en las medias son para reactivos clasificados como disciplina severa verbal mientras que los datos de las medias con menor valor se refieren a reactivos ubicados como disciplina severa física. Estos datos pueden indicar que las prácticas de disciplina severa verbal ocurren con mayor frecuencia en esta muestra. Y que entre estas conductas de severidad verbal regañar a los niños y gritarles son las más típicas utilizadas por las madres de estos niños.

Asimismo, patear a los niños y pegarles sin que se lo merezcan son las conductas de severidad física que se manifiestan con menor frecuencia, pero ocurren.

Tabla 4. Datos descriptivos: medias y desviaciones estándar de reactivos.

<i>Reactivo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Le pego con la mano	155	0.87	.480
Le pego con algún objeto (cinturón, palo)	155	0.51	.551
Me burlo de él(ella)	155	0.14	.350
Le pongo apodos ofensivos	155	0.12	.329
Le jalo el cabello	155	0.34	.515
Lo(a) pellizco	155	0.23	.439
Le digo que es tonto(a)	155	0.46	.550
Lo(a) pateo	155	0.07	.282
Lo(a) golpeo	155	0.32	.483
Le grito	155	1.05	.574
Lo(a) regaño	155	1.18	.463
Le doy coscorriones	155	0.20	.417
Le digo que es un(a) inútil	155	0.31	.517
Lo(a) comparo negativamente	155	0.26	.468
Le pego para que le duela	155	0.21	.426
Le pego sin que se lo merezca	155	0.07	.258
Le jalo las orejas	155	0.16	.403
Le hablo con coraje	155	0.70	.572
Lo(a) humillo	155	0.10	.318
Lo(a) amenaza	155	0.35	.531
<i>Disciplina total</i>	<i>155</i>	<i>7.67</i>	<i>4.964</i>

7.1.3.2. Discriminación de reactivos. El siguiente procedimiento fue evaluar si los reactivos discriminaban entre los grupos altos y bajos. Este procedimiento se realizó para determinar que no hubiera sesgos en las respuestas dadas a cada uno de los reactivos. Para cubrir esta tarea, se calcularon dos grupos, los que tenían las respuestas más bajas (por abajo del percentil 25), denominado Grupo 1; y los que respondieron con las puntuaciones más altas (sobre el percentil 75), denominado Grupo 2. El Grupo 1 se formó por 47 participantes, mientras que el Grupo 2 se formó por 44 participantes (Tabla 5).

Tabla 5. Estadísticas de grupos respecto a discriminación de reactivos.

<i>Reactivo</i>	<i>Grupo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Media del error estándar</i>
1. Le pego con la mano	1	47	.62	.491	.072
	2	44	1.16	.479	.072
2. Le pego con algún objeto (cinturón, palo, etc.)	1	47	.13	.337	.049
	2	44	.93	.501	.076
3. Me burlo de él(ella)	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.34	.479	.072
4. Le pongo apodos ofensivos	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.32	.471	.071
5. Le jalo el cabello	1	47	.06	.247	.036
	2	44	.61	.618	.093
6. Lo(a) pellizco	1	47	.02	.146	.021
	2	44	.45	.548	.083
7. Le digo que es tonto(a)	1	47	.09	.282	.041
	2	44	.93	.501	.076
8. Lo(a) pateo	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.23	.476	.072

9. Lo(a) golpeo	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.75	.488	.074
10. Le grito	1	47	.62	.491	.072
	2	44	1.52	.505	.076
11. Lo(a) regaño	1	47	.94	.247	.036
	2	44	1.64	.487	.073
12. Le doy coscorriones	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.39	.538	.081
13. Le digo que es un(a) inútil	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.75	.576	.087
14. Lo(a) comparo negativamente	1	47	.02	.146	.021
	2	44	.70	.553	.083
15. Le pego para que le duela	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.52	.549	.083
16. Le pego sin que se lo merezca	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.16	.370	.056
17. Le jalo las orejas	1	47	.02	.146	.021
	2	44	.30	.509	.077
18. Le hablo con coraje	1	47	.32	.471	.069
	2	44	1.11	.493	.074.
19. Lo(a) humillo	1	47	.00	.000	.000
	2	44	.34	.526	.079
20. Lo(a) amenaza	1	47	.06	.247	.036
	2	44	.75	.534	.080

Una vez que los casos fueron definidos para cada uno de los grupos, el siguiente procedimiento consistió en identificar si ocurrían diferencias entre los grupos 1 y 2. Para cubrir este propósito se aplicó una prueba *t* para muestras independientes.

Se concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los reactivos, por lo tanto, los reactivos fueron capaces de

discriminar entre el Grupo 1 y el Grupo 2. De hecho, todos los reactivos de la escala discriminaron adecuadamente. Puede observarse que en cada comparación el valor del estadístico t es negativo, lo cual indica que las puntuaciones del Grupo 2 fueron mayores a las puntuaciones obtenidas para el Grupo 1, en cada reactivo; por ejemplo, en el reactivo 1, el valor para $t = -5.321$, $p = .000$ (Tabla 6).

Tabla 6. Pruebas t de muestras independientes en discriminación de reactivos

<i>Reactivo</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>Sig. Bilateral</i>
1. Le pego con la mano	-5.321	89	.000
2. Le pego con algún objeto	-9.033	89	.000
3. Me burlo de él(ella)	-4.876	89	.000
4. Le pongo apodos ofensivos	-4.632	89	.000
5. Le jalo el cabello	-5.637	89	.000
6. Lo(a) pellizco	-5.229	89	.000
7. Le digo que es tonto(a)	-10.016	89	.000
8. Lo(a) pateo	-3.277	89	.001
9. Lo(a) golpeo	-10.535	89	.000
10. Le grito	-8.668	89	.000
11. Lo(a) regaño	-8.737	89	.000
12. Le doy coscorrones	-4.928	89	.000
13. Le digo que es un(a) inútil	-8.935	89	.000
14. Lo(a) comparo negativamente	-8.172	89	.000
15. Le pego para que le duela	-6.526	89	.000
16. Le pego sin que lo merezca	2.949	89	.004
17. Le jalo las orejas	-3.539	89	.001
18. Le hablo con coraje	-7.864	89	.000
19. Lo(a) humillo	-4.447	89	.000
20. Lo(a) amenazo	-7.952	89	.000

Una vez determinada la discriminación de reactivos, se procedió a calcular la consistencia interna del instrumento.

7.1.3.3. Cálculo de la confiabilidad. Al inicio de este procedimiento, el valor para el coeficiente Alpha de Cronbach (.875) era recomendable. Puede observarse que casi todos los reactivos correlacionan alto con los demás (Tabla 7).

Sin embargo, puede observarse que el reactivo *“le jalo las orejas”* correlaciona muy bajo con los demás reactivos, además, si se elimina, el valor Alpha aumenta a 0.877. Dado que este paso beneficiaba la consistencia interna del instrumento, el reactivo fue eliminado.

Tabla 7. Análisis de confiabilidad.

<i>Reactivo</i>	<i>Media si elimina el ítem</i>	<i>Varianza si se elimina el ítem</i>	<i>Correlación ítem-total corregida</i>	<i>Alfa si se elimina el ítem</i>
Le pego con la mano	6.80	22.070	.519	.868
Le pego con un objeto	7.16	21.928	.466	.870
Me burlo de él(ella)	7.53	23.225	.382	.872
Le pongo apodos	7.55	23.093	.454	.870
Le jalo el cabello	7.33	22.495	.384	.873
Lo(a) pellizco	7.44	22.806	.391	.872
Le digo que es tonto(a)	7.21	21.412	.575	.865
Lo(a) pateo	7.60	23.229	.490	.870
Lo(a) golpeo	7.35	21.722	.596	.865
Lo(a) golpeo	6.63	21.418	.544	.867
Le grito	6.49	22.109	.532	.867
Lo(a) regaño	7.47	22.757	.429	.871

Le doy coscorriones	7.36	21.648	.566	.866
Le digo que es inútil	7.41	21.595	.650	.863
Comparo negativ	7.46	22.328	.528	.867
Le pego que le duela	7.60	23.592	.391	.872
Le pego sin merecerlo	7.51	23.693	.200	.877
Le jalo las orejas	6.97	21.746	.481	.869
Le hablo con coraje	7.57	22.714	.602	.867
Lo(a) humillo	7.32	22.062	.459	.870
Lo(a) amenaza				

7.1.3.4. Análisis factorial. Con la finalidad de obtener la validez de constructo, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales. Se utilizaron las técnicas de rotación ortogonal Varimax, el método de Kaiser para obtener los componentes principales, se suprimieron los coeficientes con valores inferiores a .40.

En la extracción inicial, se contaron 5 factores retenidos con autovalores iguales o mayores a 1, que explicaron el 59.76% de la varianza total. Al analizar el porcentaje de varianza explicada para cada componente, se tiene que el primer factor explicó una notable mayor proporción que el resto de los factores, el 32.621% de la varianza; mientras que el segundo factor explicó el 7.552%, el tercer factor explicó el 7.385%, el cuarto factor el 6.645% y el quinto factor 5.549%, respectivamente (Apéndice 2).

El siguiente procedimiento fue analizar la matriz de componentes rotados. A partir de este análisis se identificaron los reactivos con las saturaciones más altas en cada factor, lo cual permitió clarificar la

estructura del instrumento, y por tanto del constructo prácticas de disciplina severa (Tabla 8).

De acuerdo con la matriz de componentes rotados, es claro que el constructo *prácticas de disciplina severa* se compone por cinco Factores, mismos que a continuación se analizan por separado.

Factor I: Disciplina hostil. Formado por 5 reactivos: *Lo(a) regaño, Le grito, Le hablo con coraje, Lo(a) golpeo, Lo(a) comparo negativamente.* (Alfa=.78). Este Factor se llamó disciplina hostil, ya que implica comportamientos en que las madres demuestran desprecio y agresión ante situaciones en que intentan corregir el comportamiento de sus hijos. Es el factor que explica mayor variabilidad.

Factor II: Disciplina severa con agresión física. Configurado por 4 reactivos: *Lo pateo, Le pego sin que se lo merezca, Le pego para que le duela, Le pego con la mano* (Alfa=.62). Este Factor implica el uso de la agresión física por parte de las madres hacia sus hijos pequeños.

Factor III: Disciplina severa principalmente con agresión verbal. Compuesto por 4 reactivos: *Le digo que es tonto(a), Le digo que es inútil, Lo(a) humillo, Le pego con algún objeto.* (Alfa=.72). En este Factor es claro el abuso verbal, las madres se aprovechan de sus hijos, dando lugar principalmente a maltrato psicológico.

Factor IV: Castigo corporal moderado. Integrado por 3 reactivos: *Lo(a) pellizco, Le jalo el cabello, Le doy coscorriones.* (Alfa=.57). Este factor aglutina reactivos relacionados con castigo físico aunque de menor nivel de agresión que lo observado en el Factor II.

Tabla 8. Matriz de componentes rotados

<i>Reactivo</i>	<i>Componente</i>				
	1	2	3	4	5
Lo(a) regaño	.775				
Le grito	.705				
Le hablo con coraje	.589				
Lo(a) golpeo	.586				
Lo(a) comparo negativamente	.408				
Lo(a) pateo		.748			
Le pego sin que se lo merezca		.679			
Le pego para que le duela		.579			
Le pego con la mano		.440			
Le digo que es tonto(a)			.751		
Le digo que es un(a) inútil			.725		
Lo humillo			.468		
Le pego con algún objeto (cinturón, palo)			.461		
Lo(a) pellizco				.725	
Le jalo el cabello				.695	
Le doy coscorriones				.623	
Me burlo de él(ella)					.758
Le pongo apodos ofensivos					.630
Lo amenazo					.529

Factor V: Castigo verbal moderado. Formado por 3 reactivos: *Me burlo de él(ella)*, *Le pongo apodos ofensivos*, *Lo(a) amenazo*. (Alfa=.62). De la misma manera, este factor involucra reactivos relacionados con castigo verbal aunque en menor grado que los Factores anteriores.

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos son considerados como satisfactorios. En primer lugar la prueba apunta a medir varias dimensiones, por lo que por definición no es totalmente homogénea. Por otro lado, el número de reactivos incluidos es reducido, lo que, usualmente, disminuye los valores Alfa de Cronbach, el cual se ve afectado por el número de reactivos (Kerlinger & Lee, 2002).

Aportaciones de la primera etapa

El objetivo de esta etapa fue elaborar una escala para evaluar el constructo prácticas de disciplina severa en población mexicana, estimando su validez y confiabilidad. Se construyó un instrumento que refleja la complejidad del constructo, conjugando variables de disciplina y castigo, tanto físico como verbal.

Después de realizados los análisis estadísticos pertinentes, la escala quedó integrada por 19 reactivos, 13 reactivos evalúan aspectos extremos de la disciplina y 6 reactivos miden aspectos menos extremos (moderados) de la disciplina severa. Estos resultados son un indicador de que la escala discrimina los patrones de control extremos y menos extremos de la disciplina severa, a través de sus tres factores extremos: *Disciplina hostil*, *Disciplina severa con agresión física*, *Disciplina severa principalmente con agresión verbal* y sus dos factores menos extremos: *Castigo corporal moderado* y *Castigo verbal moderado*.

Como se puede observar, los resultados de este estudio denotan que en la disciplina severa, interviene la disciplina severa extrema, en donde la hostilidad, el castigo físico y el castigo verbal son elementos intrínsecos en la relación madre-hijo, lo que concuerda con los hallazgos reportados por Benjet y Kazdin (2003), Firmin y Castle (2008), Reid y Patterson, (1989), Saucedo et al. (2007) y So-Kum (2006).

Aunado al papel que desempeña la disciplina severa extrema en la interacción diádica, la disciplina hostil es el factor con mayor peso de la escala, debido a que es el que tiene una mayor varianza explicada, lo cual era de esperarse porque en la familia mexicana (al igual que en otras sociedades) se le considera como estrategia eficaz para obtener obediencia de los hijos, lo que concuerda con lo reportado por Corral, Frías & Romero (1995), quienes plantean que la disciplina severa está fundamentada en la creencia paterna de ser la mejor manera de controlar a los hijos y que constituye la práctica más obvia que deben aprender al ejercer la paternidad con sus hijos mediante el trato duro y severo (Firmin & Castle, 2008). Lo anterior se confirma con las varianzas de los factores *Disciplina hostil*, *Disciplina severa con agresión física* y *Disciplina severa principalmente con agresión verbal*, altas varianzas que muestran la relevancia de la unión entre los comportamientos paternos hostiles, maltrato físico y humillación o desprecio hacia los hijos como medidas disciplinarias; concordando con hallazgos previos que refieren a la disciplina severa como una estrategia inherente en las prácticas de crianza (Andrade et al., 2012; Bradford et al., 2003) y favorecedora de efectos perjudiciales en los niños (Bussman, 2004; Curran, 2002).

La fortaleza de estos factores en la disciplina severa se concreta con la presencia de los elementos de disciplina severa no extrema o moderada,

como se muestra en las varianzas. Los patrones paternos de relación disciplinaria moderada se manifiestan con el castigo corporal o verbal como jalarle el cabello o amenazar a los hijos. Sin embargo, estos factores no son extremos y pueden estar relacionados con el establecimiento de reglas o límites a seguir por los niños en la interacción familiar.

7.2. ETAPA 2: MODELO ECOLÓGICO DE AGRESIVIDAD INFANTIL

OBJETIVO GENERAL

Someter a prueba el modelo explicativo de la agresividad infantil y los factores de riesgo familiares.

Para cumplir con este objetivo se cubrieron tres fases. En la primera, la descripción de las variables; en la segunda, el modelamiento estructural; y posteriormente, análisis adicionales de comparación.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra se formó por 409 mujeres, seleccionadas por muestreo aleatorio por disponibilidad, la edad promedio de 34 años ($DE=6.5$), todas ellas madres de alumnos que estudiaban en escuelas primarias públicas en el Estado de México. El 43% informó tener estudios de secundaria, el 25% primaria, el 14% bachillerato, el 12% carrera técnica, el 5% profesional y 1% informaron no tener ningún tipo de estudio. En lo referente a su estado civil se encontró que el 48% eran casadas, el 43% vivían en unión libre, mientras que el 5% vivían en segunda unión libre o matrimonio, mientras que el 4% mantenían otro tipo de relación de pareja.

PROCEDIMIENTO

Para recolectar los datos, se capacitó a un grupo de estudiantes de psicología. Previamente se gestionaron los espacios correspondientes con las autoridades escolares. Los instrumentos (Apéndice 2) se aplicaron de manera grupal, a las participantes que no entendían las instrucciones y las preguntas, se les apoyó de manera individual.

Respecto a las consideraciones éticas, se explicó que la participación era voluntaria, y si no querían participar, podían retirarse, quienes decidieron continuar firmaron un consentimiento informado (Apéndice 3).

Una vez planteados los objetivos, instrumentos y el procedimiento, a continuación se presentan los resultados de acuerdo a cada uno de los objetivos.

7.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL

OBJETIVO

Determinar la conducta agresiva infantil

MUESTRA

Los 409 hijos de las mujeres que contestaron los instrumentos.

INSTRUMENTO

Subescala de Conducta Agresiva (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001).

RESULTADOS

Los datos obtenidos en la medición de la conducta agresiva de los niños, arrojaron una media de 7.67 y desviación estándar de 6.35. El promedio obtenido a nivel global no indica problemas de conducta agresiva en esta población, sin embargo, al observar la distribución de frecuencias (Apéndice 4) se tiene que 19% de esta muestra (77 niños) se ubica en rango clínico.

DESCRIPCIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DE ANSIEDAD EN LAS MADRES

OBJETIVO

Identificar los síntomas de ansiedad percibidos en estas mujeres.

INSTRUMENTO

Inventario de Ansiedad de Beck, estandarizado para población mexicana (Robles, Jurado & Páez, 2001).

RESULTADOS

Las puntuaciones obtenidas reflejan una media de 10.08 y desviación estándar de 10.63. De acuerdo con los datos normativos para población mexicana las frecuencias se agrupan de la siguiente manera (Tabla 9):

Tabla 9. Distribución de acuerdo con los datos normativos de ansiedad.

<i>Clasificación</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ansiedad mínima	173	42.3
Ansiedad leve	143	35
Ansiedad moderada	68	16.6
Ansiedad severa	25	6.1

Puede observarse que 22.7% de estas mujeres manifiestan síntomas de ansiedad en nivel elevado, este porcentaje de población merece de atención especializada. La distribución de frecuencias para esta variable puede observarse en el apéndice 5.

DESCRIPCIÓN DE LA VIOLENCIA MARITAL

OBJETIVO

Valorar las conductas de violencia marital informadas por las participantes.

INSTRUMENTO

Escala de Tácticas de Conflicto (CTS2: Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008).

RESULTADOS

Un porcentaje alto de estas mujeres refiere no padecer situaciones de violencia con su pareja, aunque los datos indican que una parte de esta muestra sufre de conductas tipificadas como violencia marital (Tabla 10).

Tabla 10. Estadísticas descriptivas de los factores de Violencia marital.

<i>Factor</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Percentil</i>	<i>N</i>
Violencia emocional y física	2.85	3.99	94	41
Coerción sexual	0.44	1.6	95	32
Violencia de alto riesgo	0.54	1.96	95	23

Los datos indican una media de 3.83 y desviación estándar de 7.01, para todas la muestra con que se trabajó. En 45 casos (rango percentil 94) de esta muestra ocurren problemas de violencia marital (Apéndice 6).

DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

OBJETIVO

Determinar las prácticas de disciplina severa, informadas por las madres de los niños.

INSTRUMENTO

Lista de Prácticas de Disciplina Severa (Jiménez Flores & Flores Herrera, en prensa).

Para medir las prácticas de disciplina severa se utilizó el instrumento desarrollado en la etapa 1 de la presente investigación. La *Lista de Prácticas de Disciplina Severa* se integró por 19 reactivos en formato de escala Likert con tres opciones de respuesta: nunca (0), a veces (1), frecuentemente (2). Cuenta con validez factorial y consistencia interna (Alfa=.877). El análisis factorial arrojó 5 factores con valores Eigen mayores a 1, que explicaron el 59.76% de la varianza total. El primer Factor, *Disciplina hostil*, concentró 5 reactivos que se refieren a que tanto las madres utilizan regaños, gritos, golpes y coraje para lograr que sus hijos las obedezcan. El segundo Factor, *Disciplina severa con agresión física*, se compone por 4 reactivos que indagan sobre comportamientos de golpear cruelmente a los hijos. El siguiente Factor, *Disciplina severa principalmente con agresión verbal*, agrupó 4 reactivos que se refieren a verbalizaciones de menosprecio de las madres hacia sus hijos y a golpearlos con objetos. El cuarto Factor, *Castigo corporal moderado*, se forma por 3 reactivos que se refieren a castigos físicos que utilizan las madres y que implican menos agresividad. El último Factor, *Castigo verbal moderado*, se configuró por 3 reactivos

relacionados con expresiones verbales de castigo que la madre emplea para hacerse obedecer.

RESULTADOS

En la medición de la disciplina severa se obtuvo una media de 7.21 con desviación estándar de 4.70. En la distribución de frecuencias puede observarse que 51 de estas madres (rango percentil 90) aplican con bastante severidad sus prácticas disciplinarias (ver Apéndice 7).

Un análisis más detallado de los factores encontrados en esta variable indica (ver Tabla 11), por ejemplo, en el Factor de *Disciplina hostil*, 55 madres (ubicadas sobre el percentil 94) practican medidas disciplinarias de rechazo verbal y castigo físico con alta severidad.

Tabla 11. Porcentajes para los factores de Prácticas de Disciplina Severa.

<i>Factor</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Percentil</i>	<i>N</i>
Disciplina hostil	3.33	1.82	94	55
Disciplina severa física	1.22	.957	97	32
Disciplina con agresión verbal	1.19	1.30	98	20
Castigo corporal moderado	.81	.97	98	27
Castigo verbal moderado	.66	.94	98	22

También se observa que 32 madres se ubican en un nivel elevado de severidad en los comportamientos clasificados en el Factor *Disciplina severa con agresión física*. De la misma manera puede observarse que en una frecuencia menor, 20 madres se ubican con bastante severidad en el Factor *Disciplina severa principalmente con agresión verbal*. Asimismo, 27 madres practican con severidad el *Castigo corporal moderado* (Percentil 98), y 22 madres practican con severidad el

Castigo verbal moderado (Percentil 98), estos datos pueden consultarse en el Apéndice 8.

7.2.2. MODELO DE AGRESIVIDAD

OBJETIVO GENERAL

Someter a prueba un modelo de relaciones estructurales entre variables latentes: ansiedad materna, violencia marital, disciplina severa y conducta agresiva infantil.

ESPECIFICACIONES DEL MODELO

En el modelo propuesto, los síntomas de ansiedad materna y la violencia marital son variables exógenas que tienen efectos indirectos sobre la conducta agresiva infantil que es la variable dependiente. Estos efectos son mediados por las prácticas de disciplina severa (Figura 2).

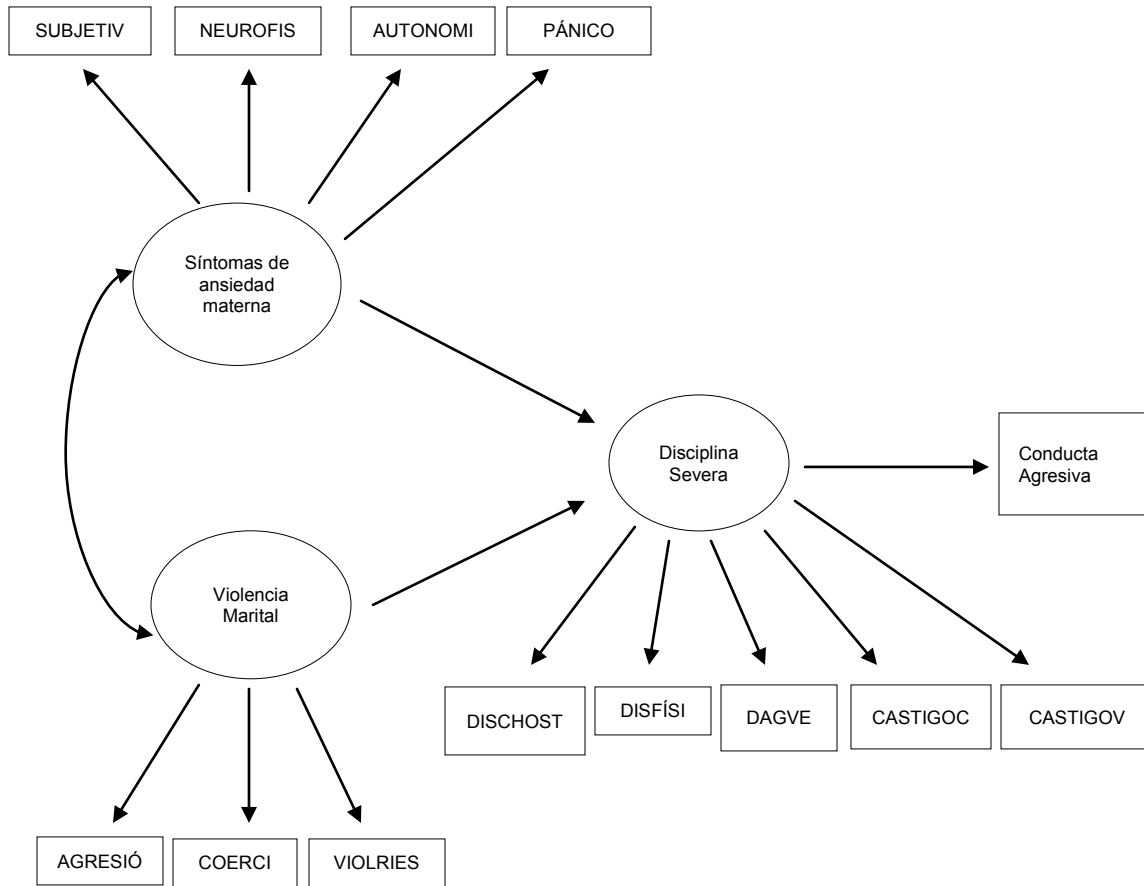


Figura 2. Modelo hipotético estructural de factores de riesgo familiares asociados a la conducta agresiva infantil.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Fue un estudio de una cohorte de tipo transversal, prospectivo y explicativo (Bazán, Sánchez & Castañeda, 2007), porque buscaba establecer relaciones de causalidad probabilística entre distintos factores asociados con la conducta agresiva infantil.

VARIABLES

Conducta agresiva infantil, son las conductas de golpear, insultar o intentar hacer daño a otros. Este indicador se identifica como **Conducta agresiva**.

Síntomas de ansiedad materna, se refiere a la gravedad en la sintomatología de manifestaciones de ansiedad en las madres de los niños. Estos síntomas se manifiestan a partir de cuatro indicadores: **SUBJETIV**, nivel de pensamientos y preocupaciones; **NEUROFIS**, reacciones fisiológicas, **AUTONOMI**, reacciones no controlables reguladas por el sistema autónomo, **PÁNICO**, pensamientos de desesperación y angustia.

Violencia marital, es la gravedad de conflictos y agresiones que ocurren entre la pareja, a partir de tres factores: **AGRESIO**, se refiere a la violencia emocional y psicológica entre la pareja, **COERCI**, son conductas de coerción sexual, **VIOLRIES**, son conductas de alto riesgo o violencia extrema entre la pareja.

Disciplina severa, se refiere a las estrategias que utilizan las madres para controlar la conducta de sus hijos, a partir de cinco factores: **DISCHOST**, es una combinación de prácticas de disciplina física y verbal, **DISFISI**, conductas de castigo físico hacia el niño, **DAGVE**, conductas de castigo principalmente verbal, aunque con castigo físico, **CASTIGOC**, castigo corporal físico, con menor gradiente de severidad, **CASTIGOV**, castigo verbal con daño leve.

Todos los indicadores fueron ingresados en la base de datos para la prueba del dominio explicativo de la conducta agresiva infantil a través del programa EQS 6.2 (Bentler & Wu, 2002).

RESULTADOS

Análisis estructural de los factores de riesgo familiares asociados con la conducta agresiva infantil

Respecto a la prueba del modelo de relaciones estructurales de variables asociadas, los datos indican lo siguiente.

Este modelo muestra una adecuada bondad de ajuste, con valor de probabilidad $\chi^2=207.14$, $p>0.05$, $g.l.=62$, para una muestra con 409 participantes, con indicadores prácticos de suficiente bondad de ajuste ($CFI = 0.95$, $NNFI = 0.94$, $RMSEA = 0.08$) derivados de la estimación de máxima verosimilitud. De esta manera, el modelo es similar al modelo teórico (modelo hipotético sobre la relación de factores de riesgo familiares y conducta agresiva infantil).

Los indicadores prácticos de bondad de ajuste fueron adecuados, el modelo obtenido es similar al modelo propuesto de relaciones estructurales entre las variables incluidas en este estudio (Kline, 1998). De tal forma, la bondad de ajuste del modelo obtenido respecto del modelo hipotético que se probó mostró una coherencia teóricamente plausible.

En cuanto a la relación estructural entre los constructos incluidos, el modelo muestra que existe una relación significativa entre las variables exógenas, ansiedad materna y violencia marital ($r = 0.23$); la ansiedad materna influye sobre las prácticas de disciplina severa ($\beta = 0.44$); la violencia marital influye sobre las prácticas de disciplina severa ($\beta=0.10$); Las prácticas de disciplina severa influyen sobre la conducta agresiva de los niños ($\beta=.59$). La disciplina severa es variable mediadora entre la ansiedad materna, la violencia marital y la conducta

agresiva infantil. La variabilidad de la conducta agresiva es explicada en 34% por el modelo ecológico de factores de riesgo familiares (Figura 3).

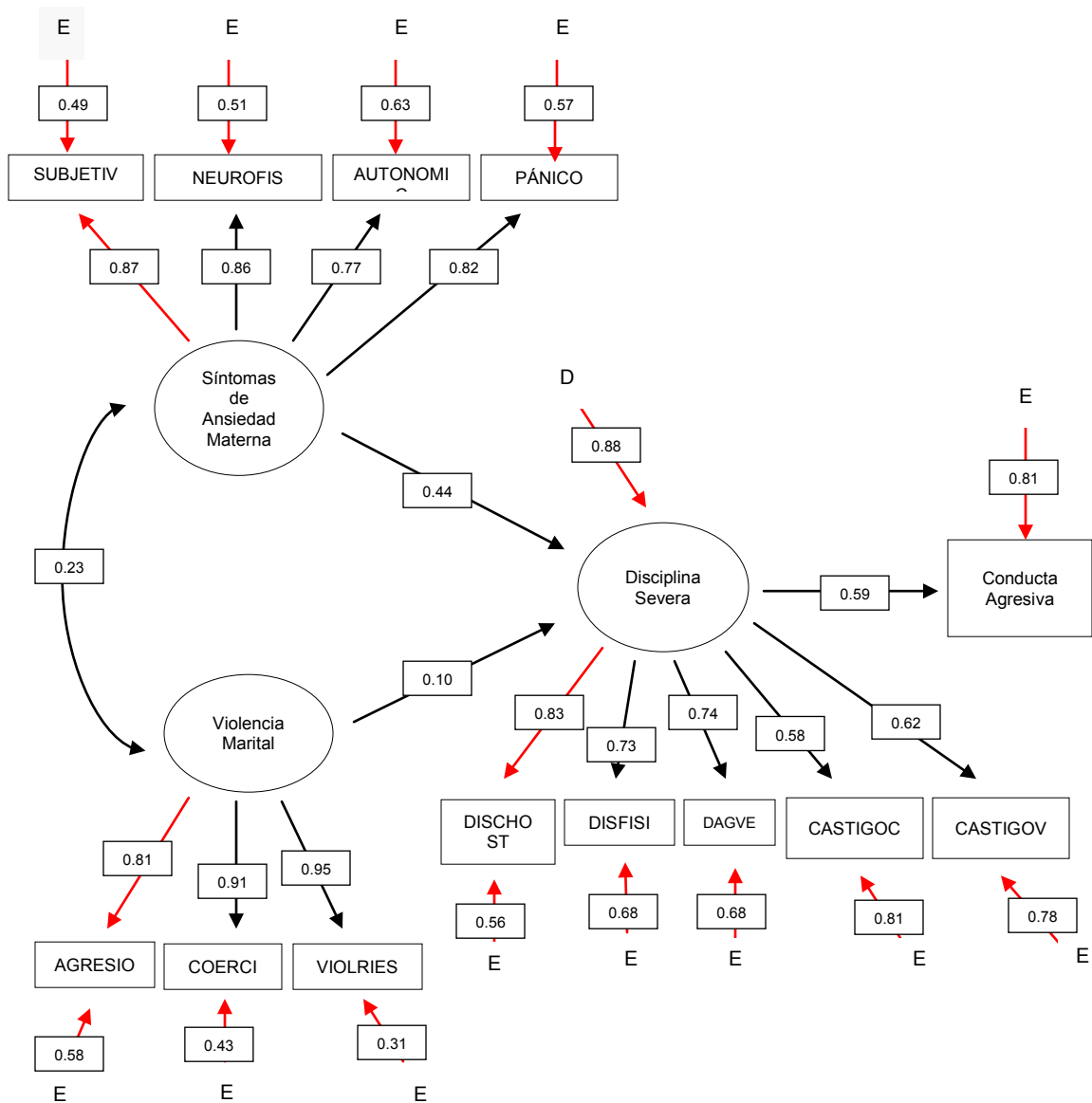


Figura 3. Modelo estructural de conducta agresiva ($\chi^2=207.14$, $p > 0.00$, $g.l=62$; CFI = 0.95 NNFI = 0.94; RMSEA = 0.08)

De acuerdo con el modelo resultante puede distinguirse que las cuatro variables consideradas en el modelo hipotético logran configurarse significativamente. Asimismo se puede observar que entre las prácticas

parentales, la que mejor explica a la conducta agresiva infantil es la disciplina severa, que refiere las estrategias que las madres utilizan para controlar la conducta de los hijos.

Se observa que la variable disciplina severa es influida principalmente por la variable ansiedad materna, seguida por la variable violencia marital. Todas las relaciones establecidas son significativas.

7.2.3. DIFERENCIAS EN LA CONDUCTA AGRESIVA DE ACUERDO AL SEXO

OBJETIVO

Evaluar si ocurren diferencias en la conducta agresiva infantil de acuerdo al sexo.

INSTRUMENTO

SUBESCALA DE CONDUCTA AGRESIVA (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001).

RESULTADOS

El análisis incluyó una muestra de 409 participantes: 225 niños (45%), con promedio de edad de 7.45 años; y 184 niñas (45%) con edad promedio de 6.91, todos ellos de población escolar.

La comparación de las medias no fue significativa ($t=1.247$, $p=.213$). Estos datos indican que no hay diferencia en las puntuaciones de agresividad entre niños y niñas.

7.2.4. DIFERENCIAS EN LAS PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA DE ACUERDO AL SEXO

OBJETIVO

Evaluar si ocurren diferencias de acuerdo al sexo en las conductas asociadas con prácticas de disciplina severa que ejercen las madres.

INSTRUMENTO

LISTA DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA (Jiménez Flores & Flores Herrera, en prensa)

RESULTADOS

Se trabajó con los 409 niños y niñas ya mencionados. Los datos no indican diferencias entre las medias de ambos grupos ($t=1.155$, $p=.249$). Puede decirse que las prácticas de disciplina severa se aplican en la misma medida tanto a los niños como a las niñas.

A continuación se da paso a la discusión de las conclusiones pertinentes para el presente trabajo.

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN

El objetivo este trabajo fue construir un modelo ecológico explicativo de la agresividad infantil y probar la relación de dicho constructo con factores de riesgo familiares, realizar una evaluación cuantitativa del modelo, identificar su adecuación en términos de análisis estadísticos de bondad de ajuste y su congruencia teórica. Dicho propósito se efectuó con la finalidad de que los hallazgos encontrados aporten evidencias tanto teóricas como metodológicas para la toma de decisiones en la solución de problemas ocasionados por las conductas agresivas de los niños y la interacción que guardan con su ambiente familiar.

Para cubrir el propósito principal se indagó en qué medida el modelo ecológico de conducta agresiva infantil presenta una adecuación en términos estadísticos y conceptuales, tomando en cuenta variables de ansiedad en las madres, violencia marital y prácticas de disciplina severa. Antes de responder a las hipótesis planteadas para solucionar la pregunta de investigación, se discuten los resultados pertinentes a la descripción de cada una de las variables.

EVALUACIÓN DE LA CONDUCTA DE AGRESIÓN INFANTIL

Los datos encontrados dan cuenta de una importante proporción de niños que se ubican en rango clínico (19%). Prácticamente, la quinta parte de la población son niños que requieren urgentemente de atención especializada pero hasta el momento de la recolección de datos, no se había ni siquiera planteado la gravedad de los casos. Estos resultados se relacionan con hallazgos referidos en estudios previos tanto a nivel nacional (Betancourt, 2007; Caraveo, Colmenares & Martínez, 2002; Caraveo, 2007) como global (Bradford et al, 2003; Cabrera García,

2007; Chang, Dodge, Schwarts & McBride-Chang, 2003; Knuston, DeGarmo, Koeppi, & Reid, 2005).

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

Los hallazgos del presente estudio indican que las prácticas de disciplina severa que las madres mexicanas ejercen hacia sus hijos difieren en la manera en que han sido conceptualizadas a lo largo de otros estudios (Guevara Marín, 2007; McKee et al, 2007). Usualmente, los autores han agrupado a las prácticas disciplinarias en dos clasificaciones: física y verbal. Sin embargo, en las muestras con que se validó el instrumento, y en las muestras con las que se llevó a cabo la prueba del modelo estructural, pudo observarse que esto no ocurre de la misma forma.

Las prácticas de disciplina severa en población mexicana tienden a agruparse en cinco dimensiones diferentes, de las cuales una es el componente principal y que mejor explica a este constructo: la *Disciplina hostil*. Esta contiene indicadores de disciplina física y verbal que se combinan para configurar a este factor primario de la disciplina severa. Dicha dimensión agrupó comportamientos que indican desprecio hacia el hijo y expresiones matizadas de ira. Aunque contiene comportamientos de orden físico y verbal, es importante resaltar que predominan los de hostilidad verbal. Es importante resaltar que desde diferentes culturas se discriminan claramente dos factores de la disciplina severa: el físico y el verbal (Chang et al, 2003; McKee et al. 2007). Sin embargo, en el presente estudio ambas dimensiones se traslaparon, lo cual puede indicar que las mujeres mexicanas perciben similares a la severidad física y a la severidad verbal para ejercer la disciplina.

En cuanto a los restantes cuatro factores, estos agruparon a la disciplina física y la disciplina severa bajo características particulares, aunque con

menor gradiente de severidad. La dimensión de *Disciplina severa con agresión física*, la siguiente en orden de varianza explicada, indica conductas de agresión, incluyendo injusticia y crueldad hacia el hijo, básicamente consiste en golpearlo sin motivo aparente. Es interesante anotar que esta dimensión de la disciplina severa se ajusta a los hallazgos informados en algunos estudios derivados desde otras culturas (Bradford et al, 2003), en el sentido de encontrar un factor específico de agresión física pura en el ejercicio de las prácticas disciplinarias.

La siguiente dimensión de la disciplina severa, denominada *disciplina principalmente con agresión verbal*, agrupa indicadores de orden verbal y físico con predominio de los primeros, en la cual es notable la intención de humillar al hijo. Aunque en el primer factor predominan los comportamientos de agresión verbal orientados hacia la práctica de la disciplina, en este factor se pondera principalmente el causar daño psicológico al hijo (Barber, 2002).

Los últimos dos factores, que explicaron menor variabilidad, refieren prácticas disciplinarias tanto física como verbal respectivamente y completamente diferenciadas. En estas dimensiones se denota la severidad aunque en un grado de menor intensidad, ambos factores pueden considerarse como el establecimiento de límites hacia el niño.

En cuanto a los niveles de confiabilidad, éstos fueron satisfactorios (Cohen & Swerdlik, 2006), principalmente para la escala total, así como para los primeros tres factores; para el caso de los factores castigo corporal moderado y castigo verbal moderado, la confiabilidad fue baja pero aceptable especialmente para el castigo corporal moderado.

Los indicadores obtenidos para medir el constructo prácticas de disciplina severa, en su totalidad reflejan comportamientos que usualmente utilizan las madres para controlar a sus hijos. Es importante

mencionar que cada una de las dimensiones encontradas se refiere a patrones de comportamiento y a técnicas agresivas que son funcionales para que las madres controlen a sus hijos. Además, la manera en que se agrupan los reactivos bien pudiera considerarse como comportamientos propios de la cultura mexicana (Flores Herrera, Valencia Chávez & Bustos Aguayo, 2012).

De acuerdo con los datos obtenidos, el porcentaje de participantes ubicadas en los niveles de severidad extrema, en los percentiles más altos, corresponden con 13% en la dimensión de *Disciplina hostil*, 5% en la dimensión de *Disciplina severa con agresión física*, 5% en la dimensión de *Disciplina severa principalmente con agresión verbal*, 7% en *Castigo corporal moderado* y 5% en *Castigo verbal moderado*. Estos datos dan cuenta de un porcentaje de madres que aceptan llevar a cabo prácticas de disciplina severa. No obstante, debe reconocerse que más de la mitad de las participantes negaron ubicarse en alguna de estas dimensiones.

Los resultados de distintas investigaciones son consistentes en cuanto a que el castigo físico y verbal se asocian con conductas agresivas en los niños (Andero & Stewart, 2002; Barber, 1996; Benjet & Kazdin, 2003; Betancourt, 2007; Bradford et al, 2003; Curran, 2002; Dekovic, Janssens & Van As, 2003; Greydanus, Pratt, Spates, Blake-Dreher, Greydanus-Gearhart & Patel, 2003; So-Kum, 2006). En el caso del presente estudio, la variable de prácticas de disciplina severa fue la que se asoció con mayor firmeza a la conducta agresiva infantil.

EVALUACIÓN DE LOS SÍNTOMAS DE ANSIEDAD EN LAS MADRES

De acuerdo con los hallazgos obtenidos, el promedio para esta muestra en sus niveles de ansiedad indica síntomas leves de ansiedad. Sin embargo, en un análisis más minucioso puede observarse que casi una

cuarta parte de las participantes (22.7%) informaron de síntomas de ansiedad ubicados en niveles de ansiedad moderada y de ansiedad severa.

Los datos obtenidos apoyan las evidencias de estudios previos cuyo propósito ha sido medir indicadores de ansiedad en mujeres (Ginsburg, Grover & Ialongo, 2004) y están en línea con el supuesto de que entre los trastornos emocionales en las mujeres los síntomas de ansiedad son los que se observan con mayor frecuencia.

Cuando las mujeres manifiestan síntomas de ansiedad desde moderada a grave, tienden a ser menos cálidas con sus hijos, no fomentan su autonomía y los someten a situaciones estresantes. Algunos estudios (Cole, Truglio & Peeke, 1997; Reppeti, Taylor & Seeman, 2002) dan cuenta que las madres con este tipo de trastornos con frecuencia desarrollan trastornos externalizados en los niños (conducta agresiva, disocial y problemas de atención). Este planteamiento encuentra respaldo en el modelo, lo cual se analiza más adelante.

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA MARITAL

Con frecuencia, los expertos que se dedican al estudio de los problemas familiares y de la pareja, han llegado a considerar que la violencia entre los cónyuges es un punto medular en la dinámica familiar que da lugar a comportamientos disfuncionales tanto en la pareja como entre los demás miembros del sistema familiar. De la misma manera se ha planteado que los comportamientos asociados con la violencia marital, una vez que se inician ocurren constantemente (Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008).

Cabe mencionar, con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, que hubo dimensiones completas de la violencia marital cuya

incidencia fue muy baja, como en el caso de la coerción sexual y la violencia de alto riesgo. No obstante, si los porcentajes observados se mantienen en la población general, la frecuencia de estos casos es preocupante: 5% informó haber padecido de violencia marital de alto riesgo, 7.7% aceptaron haber padecido de coerción sexual y 10% de violencia emocional y física.

Es pertinente mencionar que la violencia que ocurre en la relación de pareja tiende a ser ocultada, principalmente por las mujeres, claramente los hombres no la denuncian. Otra explicación de la baja frecuencia de casos informados consiste en la aceptación cultural de las mujeres hacia ciertas conductas agresivas por parte del cónyuge (Mora, Natera, Tiburcio & Juárez, 2008). De la misma manera, otra fuente de sesgo en las respuestas puede atribuirse al empleo de medidas de autoinforme para evaluar esta variable.

Lo relevante de los resultados de este estudio es que una de cada diez mujeres encuestadas reconoció haber padecido de violencia emocional y física; y una de cada veinte de estas mujeres aceptó agresión de alto riesgo por parte de su pareja. Si estos datos se mantienen en población general, el porcentaje de mujeres afectadas representa un gran reto para los especialistas del área.

A continuación se da respuesta a las hipótesis de investigación, a la vez que se discuten los resultados a la luz de los planteamientos teóricos que les dieron sustento.

Hipótesis 1

Esta hipótesis planteó que la ansiedad de las madres y la violencia marital tienen efectos indirectos sobre la conducta agresiva infantil mediada por las prácticas de disciplina severa. Este planteamiento se

basa en los estudios desarrollados por Chang et al (2003) y Vitaro et al (2006).

Para analizar este supuesto es pertinente, observar la predicción de la conducta agresiva a partir de las prácticas de disciplina severa ($\beta=.59$). Ya en el modelo estructural, los síntomas de ansiedad materna ($\beta=.44$) predicen a las prácticas de disciplina severa, mientras que la violencia marital ($\beta=.10$) también es un predictor de disciplina severa. En este orden, prácticas de disciplina severa es el constructo que mejor predice a la conducta agresiva, mientras que los efectos de las variables exógenas son mediados por la variable endógena.

Se pudo explicar el 34% de la varianza de la conducta de agresión infantil a partir de las variables independientes mencionadas. Por otro lado, los datos del presente estudio apoyan las evidencias referidas en la literatura.

Hipótesis 2

En esta hipótesis se esperaba encontrar una relación positiva y significativa entre los síntomas de ansiedad en las madres y la violencia marital. Los resultados confirman el planteamiento, ocurre una asociación positiva y significativa entre ambas variables, aunque debe observarse que la magnitud de la relación es baja ($r=0.23$), por lo tanto la variabilidad explicada es 5.29%.

Tanto en la sintomatología de ansiedad como en la violencia marital, los datos indican que las participantes consideradas en riesgo son una proporción baja comparada con el total, en la primera variable la proporción en riesgo fue de 22.7%; mientras que en la segunda fue el 10%. Es probable que estos datos hayan llevado a una correlación tan débil. Además, no todas las mujeres ansiosas se relacionan con

episodios de violencia marital, aunque cabe la posibilidad que el 6.1% de mujeres que informaron padecer de ansiedad de síntomas graves de ansiedad pueda también estar incluido en la clasificación de violencia marital extrema.

Por otra parte, debe considerarse que en el modelo ecológico, estas variables son variables distales, condiciones que ya están dadas y que ocurren independientemente de los niños, aunque si los afectan.

Hipótesis 3

La tercera hipótesis planteó que los síntomas de ansiedad materna influyen sobre las prácticas de disciplina severa. El planteamiento se formuló de acuerdo con los estudios de Chang et al (2003) y Ginsburg et al (2004), en los cuales se supone que las formas de controlar los comportamientos inadecuados de los niños están influidos por el estado de ansiedad manifestado por las madres.

Para la prueba de esta hipótesis se empleó modelamiento estructural. En los resultados se confirmó este planteamiento ($\beta=0.44$), se encontró que cuando las madres padecen de síntomas de ansiedad tienden a ser más controladoras y a castigar con mayor severidad a sus hijos para controlar su comportamiento. El peso de la regresión es moderado, por lo que es importante considerar la influencia que tiene la sintomatología de ansiedad materna en la predicción de las prácticas de disciplina severa.

En lo que corresponde al modelo de conducta agresiva, configuran una interacción importante para explicar la dependencia entre variables exógenas y variables endógenas. Estos datos están de acuerdo con los hallazgos referidos en la literatura especializada.

Hipótesis 4

Otro planteamiento hipotético fue que la violencia que ocurre entre los padres afecta las prácticas de disciplina severa, se supone que los desacuerdos y conflictos que ocurren entre la pareja llevan a que se ejerzan prácticas disciplinarias agresivas hacia los hijos (Cabrera García, 2007).

Pudo comprobarse que la violencia marital es un predictor de disciplina severa, aunque la dependencia observada fue baja ($\beta=.10$). Un factor que probablemente influyó para obtener este coeficiente puede ser la baja incidencia de casos clasificados en la variable violencia marital.

Hipótesis 5

Esta hipótesis planteó que las madres aplican a los hijos varones mayor severidad en las prácticas de disciplina, los niños reciben mayor agresión para hacerse obedecer por sus padres. Esta aseveración se basa en hallazgos informados por Benjet y Kazdin (2003), Guevara Marín (2007), Corina Samaniego (2010). Sin embargo, los resultados no mostraron congruencia con este planteamiento. De acuerdo con los datos, las prácticas disciplinarias se aplican con similar nivel de severidad tanto a los niños como a las niñas. Puede decirse que las madres no discriminan en el momento de castigar a sus hijos e hijas y que para controlar la conducta infantil utilizan las mismas estrategias.

Estos hallazgos no coinciden con algunos estudios previos (Chang et al, 2003; Reppeti, Taylor & Seema, 2002) en el sentido de que el castigo y severidad se aplica con mayor rigor a los niños. Es conveniente ampliar el número de estudios e incluir otras variables (sexo del padre, estilos de crianza, psicopatología parental) para lograr resultados con mayor precisión.

Hipótesis 6

El planteamiento supone que los niños manifiestan comportamientos agresivos con mayor frecuencia e intensidad que las niñas. Esta suposición surgió a partir de distintos estudios (Ayala et al, 2000; Barlett, 2013; Caraveo et al, 2002; Chang et al, 2003, Vitaro et al, 2006). Los datos obtenidos en el presente estudio no respaldaron esta hipótesis. De acuerdo con los hallazgos puede expresarse que los niveles de conducta agresiva informados por las madres son similares entre los niños y las niñas, es decir, las niñas son tan agresivas como los niños.

Claramente, surge la necesidad de ahondar con mayor precisión en este planteamiento. De manera tradicional se ha encontrado que los comportamientos agresivos son una forma de exclusividad del sexo masculino, mientras que en el sexo femenino es característico que las mujeres tiendan a solucionar problemas con recursos orientados a la concertación y evitar agresiones.

Es probable que la conducta agresiva de las niñas sea aún mayor, dada la posibilidad de que las madres de las niñas desconozcan con exactitud el comportamiento de sus hijas y que por lo tanto subestimen las conductas agresivas que éstas puedan realizar.

De acuerdo con los resultados se tiene lo siguiente:

- La evaluación del modelo explicativo de la agresividad infantil indica que las prácticas de disciplina severa son comportamientos de relevancia para el modelo ecológico de agresión infantil. En el contexto del modelo ecológico de desarrollo se perfila a las variables proximales con mayor nivel de influencia para la

conducta agresiva de los niños, en comparación con las variables distales.

- La sintomatología ansiosa de las madres influye positivamente sobre la conducta agresiva infantil con la mediación de las prácticas de disciplina severa. Los problemas de ansiedad de las madres son predictores potenciales de conducta agresiva en los niños (Ginsburg, Grover & Ialongo (2004). Esto se debe principalmente a que estas mujeres manifiestan bajo nivel de afecto hacia sus hijos y porque no permiten la autonomía a sus hijos (Guevara, 2007). Los hallazgos del presente estudio concuerdan con estudios anteriores que informan que la sintomatología de ansiedad materna predice comportamientos agresivos en los niños (Langrock, Compas, Keller, Merchant & Copeland, 2002; Reppeti, Taylor & Seeman, 2002).
- La violencia marital influye sobre la conducta agresiva de los niños con la mediación de las prácticas de disciplina severa. Los hallazgos apoyan estudios que han documentado la fuerte asociación entre estas variables (Bradford et al, 2003; Frías, López & Díaz, 2003).

Cabe resaltar que los planteamientos teóricos y las variables estudiadas se encuentran en un continuo teórico metodológico enmarcado en el contexto del modelo ecológico denominado *Modelo de interacción social para el desarrollo de conducta antisocial* (Reid & Patterson, 1989), en el cual las variables *violencia marital* y *sintomatología de ansiedad materna* son consideradas variables distales, mientras que las *prácticas de disciplina severa* son conceptuadas como variables proximales.

La posibilidad de su medición en un momento específico es gracias a que tanto las variables proximales como las distales pueden coincidir en

un mismo momento y sus consecuencias pueden manifestarse en comportamientos concretos en los seres humanos, que en éste caso, es la conducta de agresión infantil. De esta manera, Reid y Patterson (1989) plantearon que los determinantes distales influyen en el desarrollo de comportamiento coercitivo sólo hasta que los padres interactúen con sus hijos durante su vida diaria. Una conducta de interacción entre el padre y el hijo es precisamente el estilo disciplinario.

APORTACIONES

A continuación se presentan las aportaciones de la presente investigación de acuerdo con los datos obtenidos.

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA LISTA DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

Una aportación importante del presente estudio fue la elaboración de un instrumento válido y confiable para medir la severidad en las prácticas disciplinarias que ejercen las madres hacia sus hijos. *La Lista de Prácticas de Disciplina Severa* podrá ser empleada para ubicar este tipo de deficiencias parentales, y a su vez, asociarlo con otras variables relevantes para la investigación aplicada en ambientes familiares que provienen de zonas del Estado de México.

Es importante resaltar la escasez de estudios encaminados a conceptualizar y medir las prácticas de disciplina severa (Curran, 2002; Forehand, & McKinney, 1993; Frias & McCloskey, 1998; McKee, Roland, Coffeit, Olson, Forchand et al 2007). En la literatura se encuentra una gran cantidad de estudios que dan cuenta de las prácticas de crianza y también de la crianza severa (Chang, Dodge, Schwarts, & McBride-Chang, 2003; Frias, & McCloskey, 1998; Knuston, DeGarmo, Koeppi, & Reid, 2005; Saucedá García, Olivo Gutiérrez, Gutiérrez, & Maldonado

Durán, 2007; Simons, Whitbeck, Conger, & Chyi-in, 1991; Solis-Camara, & Fox, 1995; Vitaro, Dylan, Boivin, Brengen & Tremblay, 2006), siendo menor el número de estudios encaminados a dar cuenta del constructo disciplina severa, de la misma manera se carece de instrumentos diseñados para medir este tipo de prácticas parentales.

La Lista de Prácticas de Disciplina Severa se construyó bajo criterios metodológicos rigurosos que permitieron identificar a un conjunto de factores subyacentes a estas prácticas parentales. De manera que se cuenta con un instrumento sólido tanto en la parte conceptual como metodológica.

Los factores que configuran esta escala reflejan comportamientos parentales que son frecuentemente utilizados para controlar la conducta de sus hijos. En el estudio de la validez factorial, los cinco factores retenidos dan cuenta de los comportamientos habituales utilizados por las madres de los niños para hacerse obedecer. Los datos proporcionan apoyo suficiente para definir adecuadamente a los factores: *Disciplina hostil*, *Disciplina severa con agresión física*, *Disciplina severa principalmente con agresión verbal*, *Castigo corporal moderado* y *Castigo verbal moderado*; todo esto de acuerdo con las posturas teóricas ya mencionadas en el transcurso del presente trabajo.

Cabe señalar que los comportamientos disciplinarios son bastante complejos y dinámicos dado que reciben influencia de diversas fuentes, las cuales frecuentemente se encuentran entrelazadas. Esta condición a menudo dificulta su explicación conceptual, y por lo tanto su medición (Kerlinger & Lee, 2002). No obstante, la escala elaborada cubre estos requerimientos por medio de la clarificación del concepto gracias a los hallazgos que informa la literatura científica y por el uso de las técnicas

de análisis factorial, con esta base, los hallazgos cuentan con criterios científicos para su divulgación.

Es importante valorar la configuración del primer factor de este estudio, posiblemente la disciplina hostil refleja una cadena de comportamientos típicos de las madres de estos niños, mismos comportamientos que posiblemente sean compartidos y utilizados por amplias poblaciones de mujeres para intentar aplicar estrategias disciplinarias a sus hijos. En este sentido, probablemente se tiene un constructo el cual necesariamente debe continuar sometiéndose a juicio empírico.

La división, casi categórica, de prácticas disciplinarias tanto física como verbal, la cual es referida en la literatura especializada, no se detectó en este estudio. Los datos encontrados apuntan hacia otra dirección: los factores se integraron con reactivos provenientes de ambas formas de prácticas disciplinarias.

La Lista de Prácticas de Disciplina Severa incluye criterios y reactivos que dan cuenta de prácticas disciplinarias en escenarios no clínicos, con poblaciones normales, este atributo le otorga el poder de aplicarlo con poblaciones amplias y generalizar hallazgos hacia grandes sectores de población, principalmente madres mexicanas.

Es altamente probable que los datos psicométricos hallados en el presente reflejen particularidades propias de quienes participaron. No obstante que las propiedades de validez y confiabilidad del presente instrumento son satisfactorias, es recomendable llevar a cabo más aplicaciones, incluyendo grupos más amplios, así como de distintos estratos sociales, además, considerar los estilos disciplinarios de los padres creando situaciones pertinentes y bajo los principios de la ética (López Suárez, Reyes Lagunes & Uribe Prado, 2011).

Otro punto de interés es la comparación entre el presente instrumento y otros que miden la severidad en las prácticas disciplinarias. En primer término, debe observarse que en la literatura los instrumentos que existen frecuentemente se quedan en la medición de únicamente dos formas de disciplina severa, física y severa (Chang et al, 2003; Knutson et al, 2005), o bien, que puede llegar a conductas extremas de la medición con reactivos que acusan de violencia parental durante el ejercicio de las prácticas disciplinarias (Corral, Frías & Romero, 1995).

Es importante mencionar que, si bien no se resolvieron las dificultades en la medición del constructo prácticas de disciplina severa, siempre es importante presentar investigaciones que den cuenta de este fenómeno, como lo es la presente. Asimismo compartir los hallazgos, escuchar a los expertos en el tema y plantear nuevos problemas, todo ello encaminado hacia el mejor conocimiento de este objeto de estudio.

La escala de prácticas disciplinarias puede ser una herramienta eficaz para caracterizar a los padres de familia mexicanos con prácticas de disciplina severa. El conocimiento detallado de la disciplina severa puede conducir al desarrollo de estrategias de intervención efectivas, las cuales pueden estar enfocadas a promover una interacción armoniosa entre padre e hijo.

Para el caso de las prácticas disciplinarias de violencia extrema, en primer lugar debe considerarse que son importantes y de gran utilidad para los teóricos del desarrollo. Además cabe considerar que los hallazgos han surgido a partir de escenarios clínicos, lo cual lleva a criterios que no pueden aplicarse con la mayoría de poblaciones. Es conveniente evaluar la pertinencia de trasladar estos hallazgos al ámbito educativo, probablemente incorporarlo en objetivos instruccionales para la formación de los psicólogos.

MEDICIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL

La medición de la conducta de agresión infantil es otra de las aportaciones del presente trabajo. Al igual que ocurre con las variables ya mencionadas, difícilmente se han realizado estudios con las muestras seleccionadas para el presente estudio, en este caso, para tener datos de la conducta agresiva de estos niños.

De acuerdo con los datos, la proporción de niños que manifiestan problemas de conducta agresiva clasificada como rango clínico es 19%, no habiendo diferencias entre niños y niñas. Estos datos pueden utilizarse para diseñar propuestas de intervención.

EVALUACIÓN DE LA SINTOMATOLOGÍA DE ANSIEDAD

La evaluación de los síntomas de ansiedad informados por las madres de estos niños, es otra de las aportaciones del presente estudio. En la zona donde se levantaron los datos se carece de investigaciones que permitan determinar los niveles de ansiedad para estas mujeres, que se ocupan casi en su totalidad como amas de casa y del cuidado de sus hijos. Por esta razón, los datos encontrados en esta muestra pueden ser utilizados para diseñar intervenciones orientadas a apoyar a las participantes que se ubicaron en niveles clínicos de acuerdo con sus síntomas de ansiedad, incluso a muestras con características similares a las de las participantes en este estudio.

EVALUACIÓN DE LA VIOLENCIA MARITAL

Los datos referentes a esta variable son bastante extremos, que van a una proporción bastante alta que refiere no manifestar conductas de violencia marital, y por el otro extremo, a una proporción baja que refiere problemas que son clasificados como violencia extrema. Ésta es una aportación importante.

MODELO ECOLÓGICO DE FACTORES DE RIESGO FAMILIARES Y CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL

Es conveniente mencionar las implicaciones que tiene el presente modelo ecológico de conducta agresiva infantil. A partir de estos hallazgos es posible plantear tanto explicaciones acerca del desarrollo de la conducta de agresión infantil como estrategias para aplicarse en programas de intervención.

En el modelo ecológico propuesto por Reid y Patterson (1989) se menciona que la interacción entre la variable proximal y las distales activan un ciclo coercitivo de conducta agresiva. De acuerdo con los hallazgos del presente estudio la variable proximal tuvo mayor influencia sobre la conducta agresiva. Es más importante la interacción que ocurre entre las madres y sus hijos cuando las primeras intentan controlar a sus hijos. Las variables distales influyen pero en menor medida.

De acuerdo con lo anterior, el modelo ecológico de conducta agresiva infantil está determinado por las interacciones que ocurren en el ambiente familiar siendo la interacción durante las prácticas disciplinarias un elemento decisivo para que se mantenga este tipo de comportamiento en los niños.

Los datos apoyan el supuesto de que la conducta agresiva infantil se aprende desde la interacción familiar que ocurre durante la infancia (Compas & Gotlib, 2003), etapa en que los padres, principalmente la madre, modelan y recompensan estas conductas. Puede suponerse que los niños aprenden a ser agresivos como una manera de relacionarse con los demás (Berkowitz, 2008).

En segundo término se mencionan detalles referentes al modelo estadístico. A lo largo de la literatura se ha insistido en que correlación

no significa determinación y que los factores distales no deben ser considerados como condiciones determinantes, sino que son condiciones que los investigadores tienen que comprender y explicar (Sander & McCarty, 2005).

En este sentido, por ejemplo, se han encontrado estudios que refieren distintas posturas respecto a las interacciones que ocurren entre las deficiencias parentales y la conducta de agresión infantil. En el modelo de Langrock y sus colaboradores (2002), las variables parentales no tienen efectos directos sobre los problemas emocionales de los niños, los estilos de afrontamiento de los niños son variables mediadoras entre los comportamientos parentales y la conducta de los hijos. Por su parte, el modelo de Bradford et al (2003) indica que ocurren efectos directos e indirectos entre las deficiencias parentales (violencia marital) y la psicopatología infantil. En este sentido las prácticas de disciplina tienen efectos mediadores entre la violencia marital y los problemas de conducta infantil. Para los primeros, los estilos de afrontamiento son variables mediadoras; mientras que para los segundos, las prácticas de disciplina son las variables mediadoras.

Finalmente, la confirmación de los resultados de la influencia de estas variables parentales sobre el desarrollo de problemas de conducta requiere de nuevas aplicaciones sistematizadas y el desarrollo de instrumentos de medición con mejores propiedades psicométricas. La relevancia de los síntomas de ansiedad de las madres y de la severidad ejercida durante las prácticas disciplinarias para predecir la conducta agresiva confirma hallazgos referidos en estudios previos.

LIMITACIONES

Pese a la relevancia de los hallazgos de este estudio, es conveniente señalar algunos aspectos a mejorar en el futuro. En cuanto al instrumento de prácticas de disciplina severa se reconoce que los datos se obtuvieron a través del empleo de un autoinforme, lo cual implica sesgos en la manera como las participantes respondieron a los reactivos. Otra posibilidad es que los datos provienen de madres de alumnos que asisten a escuelas públicas, esto también puede ser una fuente de sesgo.

Es importante señalar algunas limitantes del instrumento de prácticas disciplinarias. Se deberán revisar los reactivos de cada factor con la finalidad de mejorar su contenido e incorporar una mayor variedad de comportamientos vinculados con la disciplina severa; además de buscar aumentar la confiabilidad de los factores de maltrato y castigo corporal moderado si se pretende vincular la escala obtenida con variables sociodemográficas y contextuales con las prácticas parentales. Otra limitante es el tamaño de la muestra, además de equilibrar el número de hombres y mujeres que responden a la escala por lo que para futuros estudios se tendrá que ampliar la misma y posiblemente buscar replicar el estudio en diversas muestras de adultos.

Los datos de la evaluación de la conducta de agresión infantil fueron obtenidos mediante la información proporcionada por las madres de estos niños. Ello implica que es probable que la frecuencia de niños agresivos sea mayor. Una posible fuente de error puede ser que las madres hayan ocultado información por temor a decisiones institucionales al interior de las escuelas. Otra fuente de error puede atribuirse al desconocimiento de las madres sobre las conductas de sus hijos. Un tercer punto consiste en un hecho característico de la

población mexicana: la conducta agresiva es aceptada y fomentada, incluyendo a los niños (Caraveo, Colmenares y Martínez, 2002).

Respecto al uso de autoinformes pueden hacerse algunos comentarios. El empleo de tales recursos implica un proceso de inferencia, especialmente cuando se trata de conductas típicas, o en algunas situaciones indeseables. El autoinforme puede llevar un sesgo por parte del actor (López Suárez, Reyes Lagunes & Uribe Prado, 2011). Para subsanar este hecho, es recomendable que posteriormente, se lleve a efecto otro tipo de mediciones utilizando otros instrumentos, así como el uso de medidas directas creando situaciones pertinentes y bajo los principios de la ética.

Un punto que queda sometido a discusión es referido a los síntomas de ansiedad materna, aunque los datos son significativos en la relación que guardan con los problemas de conducta infantil, aún quedan preguntas por resolver. No todos los niños en alto riesgo desarrollan conducta agresiva, algunos niños poseen ciertas características que los hacen inmunes a los efectos dañinos de la ansiedad materna.

SUGERENCIAS

Respecto a las dos subescalas de castigo en la evaluación de Prácticas de Disciplina Severa, se obtuvo un nivel bajo de confiabilidad. Este probablemente se debe a que el número de reactivos es reducido. Ante ello, en estudios futuros sería conveniente aumentar el número de reactivos para medir dichos factores y así obtener mayor información sobre este tipo de prácticas disciplinarias, y con ello incrementar la confiabilidad.

Para futuros estudios se recomienda utilizar muestras provenientes de población clínica, particularmente por qué hay mayor probabilidad de

controlar las variables. Otra sugerencia para mejorar el estudio es el empleo de registros observacionales para medir las prácticas disciplinarias, con el objeto de superar los sesgos derivados de las mediciones de autoinforme. En este sentido se recomienda replicar este estudio con poblaciones amplias y comparar con datos aplicados con población clínica.

Asimismo, es recomendable replicar estudios analizando la conducta agresiva infantil con otros instrumentos y con poblaciones más grandes y de distintas zonas, con escenarios distintos preferentemente con datos observacionales (Flores Herrera et al, 2013). Y utilizando recursos metodológicos de mayor precisión; también se sugiere la posibilidad de realizar análisis factorial confirmatorio de la Lista de Conductas Infantiles (CBCL: Achenbach & Rescorla, 2001).

De la misma manera se recomienda realizar análisis confirmatorios del instrumento de prácticas disciplinarias y realizar estudios con mayor precisión encaminados a analizar la severidad en la disciplina en cada una de las dimensiones del instrumento, o incluso, analizando el componente principal (disciplina hostil) por separado.

Se considera conveniente continuar explorando la predicción de las disciplina severa en función de la violencia marital, asimismo, con el diseño de instrumentos de precisión y la réplica hacia otros tipos de población, seguramente se pueden lograr hallazgos que expliquen con mayor precisión estos fenómenos psicológicos.

Para futuros estudios se recomienda utilizar muestras provenientes de población clínica, particularmente por qué hay mayor probabilidad de controlar las variables. Otra sugerencia para mejorar el estudio es el empleo de registros observacionales para medir las prácticas

disciplinarias, con el objeto de superar los sesgos derivados de las mediciones de autoinforme.

Es recomendable llevar a cabo aplicaciones, incluyendo grupos más amplios, así como de distintos estratos sociales, además, considerar los estilos disciplinarios de los padres. Es altamente probable que los datos psicométricos hallados en el presente reflejen particularidades propias de quienes participaron.

De acuerdo con todo lo anterior, se ha expuesto un trabajo que aporta evidencias acerca de conductas que causan problemas y sufrimiento a los seres humanos. Las muestras elegidas son una pequeña parte de un universo de personas que demandan de la intervención efectiva para sus problemas de salud psicológica. Los datos obtenidos sirven, por un lado para someter a prueba postulados científicos, y por otro, como indicadores que necesariamente tiene que derivar en beneficio de esos grupos focales, que en el presente trabajo, manifiestan discapacidades parentales, problemas emocionales y conductas de riesgo familiares.

El seguimiento para el presente estudio, está en función de ubicar huecos y continuar profundizando en todos los aspectos mencionados con la firme convicción de que puedan traducirse en programas eficaces y que se solucionen los comportamientos disfuncionales de estas personas.

Finalmente, espero que este estudio pueda servir como guía para los estudiantes de psicología, en esencia, este es el propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J., Skitch, S., Adams, P., & Hankin, B. (2006). The timing of parents and child depression: A hopelessness theory perspective. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2* (35), 253-263.
- Achenbach, T.M. (2001). Challenges and benefits of assessment, diagnosis, and taxonomy for clinical practice and research. *Journal of Psychiatry, 35*, 263-271.
- Achenbach, T. M., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: Research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 3* (49), 251-275. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the Child Behavior Checklist. ASEBA: EEUU.
- Agudelo, D., Buela-Casal, G., & Spielberger, C. (2007). Ansiedad y depresión: El problema de la diferenciación a través de sus síntomas. *Salud Mental, 30* (2), 33-41.
- American Psychiatric Association (2000). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM IV-TR. México: Masson.
- Andero, A.A., & Stewart, A. (2002). Issue of corporal punishment: re-examined. *Journal of Instructional Psychology, 29*, 90-96.
- Anderson, C.A., & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51.

- Anderson, C.A., & Carnagey, N.L. (2004). Aggression model: Violent evil and the general aggression model. In: A. Miller (Ed.) *The social psychology of good and evil, Chapter 8*, pp. 168-192. New York: Guilford Publications.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. (1989). Cognitive and social correlates of DSM-III disorders in preadolescent children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 842-846.
- Andrade Palos, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva. *Salud Mental, 35*, 29-36.
- Aschenbrand, S., Angelosante, A., & Kendall, P. (2005). Discriminant validity and clinical utility of the CBCL with anxiety-disordered youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34* (4), 735-746.
- Ayala, V.H., Fulgencio, M., Chaparro, A., & Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto de estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1*, 65-89.
- Bandura, A. (1978). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En: A. Bandura & E. Ribes (Comps.). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296-3319.

- Barber, B.K. (2002). *Intrusive parenting. How psychological control affects children and adolescents*. Washington: American Psychological Association.
- Barlett, C.P. (2013). Excuses, excuses: A meta-analytic review of how mitigating information can change aggression and an exploration of moderating variables. *Aggressive Behavior, 39* (6), 472-481. doi: 10.1002/ab.21491
- Bazán, A., Sánchez, B. A., & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12* (33), 701-729.
- Beck, A.T., Streer, R.A., Ball, A., & Ranieri, W.F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories –IA and –II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment, 67*, 588-597.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist, 35*, 320-335.
- Benjet, C., & Kazdin, A.E. (2003). Spanking children: the controversies, findings and new directions. *Clinical Psychology Review, 23*, 197–224.
- Bentler, P., & Wu, E. (2002). *EQS 6 for Windows. User´s Guide*. Encino, EUA: Multivariate Software, Inc.
- Benzies, K., Harrison, M., & Magill-Evans, J. (2004). Parenting and childhood behavior problems: Mother´s and father´s voices. *Issues in Mental Health Nursing, 25*, 9-24. doi: 10.1080/01612840490248876

- Berkowitz, L. (2008). On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression. *Aggressive Behavior, 34*, 117-129. doi: 10.1002/ab.20244
- Betancourt, D. (2007). *Control parental y problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, UNAM.
- Bettencourt, B.A., Talley, A., Benjamin, J.A., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 132* (5), 751-777. doi: 10.1037/0033-2009.132.5.751
- Bradford, K., Barber, B., Olsen, J., Maughan, S., Erickson, L., Ward, D., & Stolz, H. (2003). *A multi-national study of interparental conflict, parenting, and adolescent functioning: South Africa, Bangladesh, China, India, Bosnia, Germany, Palestine, Colombia and the United States*. United States: The Haworth Press-Marriage and Family Review, 107-137. doi: 10.130r0/J002v35n03_07
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In: International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized. A bio-ecological model. *Psychological Review, 101* (4), 568-586.
- Buehler, C., Krishnakumar, A., Anthony, C., Tittsworth, S., & Stone, G. (1994). Hostile interparental conflict and youth maladjustment. *Family Relations, 43*, 409-416.

- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *6*, 233-247.
- Buss, A. (1961). *The Psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, H.A., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63* (2), 452-459.
- Bussmann, K.D. (2004). Evaluating the subtle impact of a ban on corporal punishment of children in Germany. *Child Abuse Review*, *13*, 292–311.
- Bustos Aguayo, M.J., & Flores Herrera, M.L. (2001). El papel del ambiente en el desarrollo y desempeño del niño. En: L.M. Flores Herrera & J.M. Bustos Aguayo (Comps.), *Concepciones en la interacción social del niño*, pp. 103-156. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Bustos Aguayo, J.M. (2004). *Modelo de conducta proambiental para el estudio de la conservación del agua*. Tesis Doctoral. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Cabrera García, V. (2007). Relaciones maritales, relaciones parentales y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. En: V. Cabrera García & P. Guevara Marín (Eds.), *Relaciones familiares y ajuste de psicológico: Dos estudios en adolescentes de familias colombianas*, pp. 1-65. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cano-Vindel, A., & Miguel-Tobal, J.J. (1999). Evaluación de la ansiedad desde un enfoque interactivo y multidimensional: El Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad–ISRA. *Psicología Contemporánea*, *6* (1), 14-21.

- Caraveo, J.J., Colmenares, E., & Martínez, N.A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública en México*, 6 (44), 492-498.
- Caraveo, J. (2007). Cuestionario breve de tamizaje y diagnóstico de problemas de salud mental en niños y adolescentes: Algoritmos para síndromes y su prevalencia en la Ciudad de México. Segunda parte. *Salud Mental*, 1 (30), 49-55.
- Caro, I. (2013). El estudio de la personalidad en el modelo cognitivo de Beck: Reflexiones críticas. *Boletín de Psicología*, 109, 19-49.
- Casado, M.I. (1994). *Ansiedad, estrés y procesos psicofisiológicos*. Tesis Doctoral en Psicología. Madrid: Universidad Complutense.
- Chang, L., Dodge, K., Schwartz, D., & McBride, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology*, 17, 598-606.
- Coccaro, E.F. (1996). Neurotransmitter correlates of impulsive aggression in humans. In: C.F. Ferris & T. Grisso (Eds.), *Understanding Aggressive Behavior in Children*, pp. 82-89. New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Coie, J.D., & Dodge, K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: a cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J., Watt, N., West, S., Hawkins, D., Asarnow, J. *et al.* (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some

- directions for a national research program. *American Psychologist*, 10 (48), 1013-1022.
- Cole, D. A., Truglio, R., & Peeke, L. (1997). Relation between symptoms of anxiety and depression in children: A multitraitmultimethod-multigroup assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 110-119.
- Compas, B.E., & Gotlib, H.I. (2003). *Introducción a la psicología clínica*. México: McGraw Hill.
- Corina Samaniego, V. (2010). Escala de tolerancia parental hacia los comportamientos infantiles, elaboración y validación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (2), 203-214.
- Corral Verdugo, V. (2001). Modelamiento estructural en la investigación psicológica. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (1), 1-8.
- Corral, V., Frías, M., & Romero, M. (1995). Validity of a scale measuring beliefs regarding the "positive" effects of punishing children: a study of Mexican mothers. *Child Abuse Neglect*, 19, 669-79.
- Crick, R.N., & Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crowley, S.L., & Emerson, E.N. (1996). Discriminant validity of self-reported anxiety and depression in children: Negative affectivity or independent constructs? *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 139-146.
- Curran, K. (2002). A cross-cultural comparison between Finland and the United States on the attitudes and practices of corporal punishment and abuse. *Digital Abstracts International*, 62, 3688.

- Dekovic, M., Janssens, J., & Van As, N. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*, 223-235.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development 51*, 162-170.
- Dozois, D., Seeds, P., & Collins, K. (2009). Transdiagnostic approaches to the prevention of depression and anxiety. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 1* (23), 44-58.
- Durand, V. M., & Barlow, H.D. (2007). *Psicopatología: Un enfoque integral de la psicología anormal*. México: Thomson.
- Eichelman, B., & Hartwig, C.A. (1996). Discussion. In: C.F. Ferris & T. Grisso (Eds.), *Understanding Aggressive Behavior in Children*, pp. 82-89. New York: Annals of the New York Academy of Sciences. (Vol. 794).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development, 70*, 513-534.
- Emery, R., & Laumann-Billings, L. (1998). An overview on the nature, causes, and consequences of abusive family relationships. *American Psychologist, 53*, 121-135.
- Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres (2003). Informe Ejecutivo de la Encuesta Nacional de Violencia contra las Mujeres. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Fajardo, V., & Hernández Guzmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 34* (2), 371-389.

- Feehan, M., McGee, R., & Williams, S. (1993). Mental health disorders from age 15 to age 18 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, 1118-1126.
- Firmin, M.W., & Castle, S.L. (2008). Early childhood discipline: A review of the literature. *Journal of Research on Christian Education, 17*, 107-129. doi: 10.1080/10656210801909715
- Fletcher, R., & Milton, M. (2007). Being Aggressive. *Existential Analysis, 18* (2), 297-314.
- Flores Herrera, M.L. (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. Tesis Doctoral. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores Herrera, M.L., Valencia Chávez, G.C., & Bustos Aguayo, J.M. (2012). Relación entre agentes socializantes y expresión de agresión en infantes. En: R. Díaz-Loving y S. Rivera Aragón (Comps.), *La Psicología Social en México, Vol. XIV*, 148-153. AMEPSO.
- Flores Herrera, M.L., & Bustos Aguayo, J.M. (2013). *Investigaciones psicoambientales en preescolares*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Forehand, R., & McKinney, B. (1993). Historical overview of child discipline in the United States: implications for mental health clinicians and researchers. *Journal of Child and Family Studies, 2*, 221-228.
- Frias, M., López, E.A., & Díaz, G.S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. *Estudios de Psicología, 8* (1), 15-24.

- Frias, M., & McCloskey, L.A. (1998). Determinants of harsh parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(2), 129-139.
- Gartstein, M., & Bateman, E. (2008). Early manifestations of childhood depression: Influences of infant temperament and parental depression symptoms. *Infant and Child Development, 17*, 223-248.
- Gartstein, M., & Fagot, B. (2003). Parental depression, parenting and family adjustment, and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Applied Developmental Psychology, 24*, 143-177.
- Ginsburg, G., Grover, R., & Ialongo, N. (2004). Parenting behavior among anxious and non-anxious mothers: Relation with concurrent and long-term child outcomes. *Child & Family Behavior Therapy, 26*(4), 23-41.
- Greenspan, S., & Lourie, R.S. (1981). Development structuralist approach to the classification of adaptive and pathologic personality organizations: Infancy and early childhood. *American Journal of Psychiatry, 138*, 725-735.
- Greydanus, D.E., Pratt, H.D., Spates, C.R., Blake-Dreher, A.E., Greydanus-Gearhart, M.A., & Patel, D.R. (2003). Corporal punishment in schools. *Journal of Adolescent Health, 32*, 385-393.
- Grisso, T. (1996). Introduction: an interdisciplinary approach to understanding aggressive behavior in children. In: C.F. Ferris, & T. Grisso (Eds.), *Understanding aggressive behavior in children* (Vol. 794). New York: Annals of the New York Academy of Science.
- Grös, F.D., Antony, M.M., Simms, J.L., & McCabe, E.R. (2007). Psychometric properties of the Trait-Trait Inventory for Cognitive

and Somatic Anxiety (STICSA): Comparison to the State Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psychological Assessment*, 19 (4), 369-381. doi: 10.1037/1040-3590.19.4.369.

Guevara Marín, P. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores de los comportamientos prosociales y problemáticos en la adolescencia. En: V. Cabrera García & P. Guevara Marín (Eds.), *Relaciones familiares y ajuste de psicológico: Dos estudios en adolescentes de familias colombianas*, pp. 1-65. Bogotá: Universidad de los Andes.

Hales, R., & Yudofsky, S. (2000). *Sinopsis de psiquiatría clínica*. Barcelona: Masson.

Hernández-Guzmán, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hernández-Guzmán, L. (2005). Lista de Conductas de Achenbach: Validez y confiabilidad. Proyecto de investigación DGAPA IN-302002, Prevención y tratamiento de la disfunción psicológica infantil. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2006). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. México: Autor.

Jiménez-Ambriz, G., Hernández-Guzmán, L., & Reidl-Martínez, M.L. (2001). Prácticas de crianza materna percibidas por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 257-264.

Joiner, T.E., Catanzaro, S.J., & Laurent, J. (1996). Tripartite structure of positive and negative affect, depression, and anxiety and child and adolescent psychiatric patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 401-409.

- Kazdin, A.E. (1996). Problem solving and parent management in treating aggressive and antisocial behavior. In: E.D. Hibbs & P.S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice*, pp. 377-407. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kerlinger, N. F., & Lee, B. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Kline, R. (1998). *Structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Knuston, J.F., DeGarmo, D., Koeppi, G., & Reid, J. (2005). Care neglect, supervisory neglect and harsh parenting in the development of children's aggression: A replication and extension. *Child Maltreatment, 2* (10), 92–107. doi: 10.1177/1077559504273684
- Kohn, R., Levav, I., Alterwain, P., Ruocco, G., Contrera, M., & Delta, G. (2001). Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez: Estudio comunitario en el Uruguay. *Revista Panamericana de Salud Pública, 9* (4), 211-218.
- Kohn, R., Levav, I., Caldas de Almeida, J.M., Vicente, B., Andrade, L., Caraveo-Anduaga, J.J., Saxena, S., & Saraceno, B. (2005). Los trastornos mentales en América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública, 18* (4/5), 229-240.
- Kovacs, M., Gatsonis, C, Paulauskas, S.L., & Richards, C. (1989). Depressive disorders in childhood: A longitudinal study of comorbidity with and risk for anxiety disorders. *Archives of General Psychiatry, 46*, 776-782.

- Jiménez Flores, J. & Flores Herrera, M.L. (en prensa). Diseño y validación de la Lista de Prácticas de Disciplina Severa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicoeducativa*.
- Langrock, A., Compas, B., Keller, G., Merchant, J., & Copeland, M. (2002). Coping with the stress of parental depression: Parents' report of children's coping, emotional and behavioral problems. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology, 3* (31), 312-324.
- López, D.F. & Little, D.T. (1996). Children's action-control beliefs and emotion regulation in the social domain. *Developmental Psychology, 32*, 299-312.
- López Suárez, D.A., Reyes Lagunes, I., & Uribe Prado, J.F. (2011). Construcción y validación psicométrica de una escala de intención de meta. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 31* (1), 133-155.
- Macotela Flores, S. (2001). Prólogo. En: L.M. Flores Herrera & y J.M. Bustos Aguayo (Comps.), *Concepciones en la interacción social del niño*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- MacPhee, A., & Andrews, J. (2006). Risk factors for depression in early adolescence. *Adolescence, 163* (41), 435-466.
- Márquez-Caraveo, M.E., Hernández-Guzmán, L., Aguilar-Villalobos, J., Pérez, V., & Reyes, N. (2007). Datos psicométricos del EMBU-I "Mis memorias de crianza" como indicador de la percepción de crianza en una muestra de adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Mental, 30* (2), 58-66.
- McKee, L., Roland, E., Coffeit, N., Olson, A.L., Forchand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C.A., & Zeus, M.S. (2007). Harsh discipline and child problem behaviors: The roles of positive parenting and

gender. *Journal of Family and Violence*, 22, 187–196. doi: 10.1007/s10896-007-9070-6

Mercado Doménech, J.S., Landázuri, M.A., & Terán, A. (2001). Psicología ambiental: una visión perspectiva. En: L.M. Flores Herrera & J.M. Bustos Aguayo (Comps.), *Concepciones en la interacción social del niño*, pp. 23-77. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Miller, E.N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.

Mischel, W. (1969). Continuity and change in personality. *American Psychologist*, 24, 1012-1018.

Mora, J., Natera, G., Tiburcio, M, & Juárez, F. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Tácticas de Conflicto (CTS2) en mujeres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 1 (25), 107-117.

Morales, P., & Urosa, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert*. Madrid: La Muralla.

Navlet, M.R. (2012). *Ansiedad, estrés y estrategias de afrontamiento en el ámbito deportivo: Un estudio centrado en la diferencia entre deportes*. Tesis Doctoral en Psicología. Madrid: Universidad Complutense.

Perris, C. (1988). A theoretical framework for linking the experience of dysfunctional parental rearing attitudes with manifest psychopathology. *Act Psychiatric Scandinavia*, 344 (78), 93-107.

- Pettit, G., Bates, J., & Dodge, K. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development, 5* (68), 908-923.
- Piña, J., Ybarra, J., Alcalá, I., & Samaniego, R. (2010). Psicología y salud (1): La importancia de llamarse modelo y apellidarse teórico conceptual. *Psicología y Salud, 2* (1), 21-29.
- Rasit, A., & Songul, G. (2013). The relationship among interparental conflict, peer, media effects and the violence behavior of adolescents. The mediator role of attitudes toward violence. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13* (4), 2005-2015. doi: 10.1212738/estp.2013.4.1950
- Reid, B.J., & Patterson, R.G. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality, 3*, 107-119.
- Reppeti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 2* (128), 330-336. doi: 10.1037//0033-2909.128.2.330
- Robles, R., Jurado, S., & Páez, A. (2001). Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas para población mexicana. *Revista Mexicana de Psicología, 18* (2), 211-218.
- Rohner, R.P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome" universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist, 59* (8), 830-840.
- Sander, J., & McCarty, C. (2005). Youth depression in the family context: Familial risk factors and models of treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3* (8), 203-219.

- Santoyo Velasco, C. (2001). Reflexiones sobre el enfoque de la interacción social y sus implicaciones para el estudio del desarrollo. En: L.M. Flores Herrera & J.M. Bustos Aguayo (Comps.), *Concepciones en la interacción social del niño*, pp. 79-102. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Sauceda García, J.M., Olivo Gutiérrez, N., Gutiérrez, J., & Maldonado Durán, J.M. (2007). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63, 382-388.
- Scaramella, V.L., & Leve, D.L. (2004). Clarifying parent-child reciprocities during early childhood: The early childhood coercion model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (17), 89-107.
- Scholte, E., Berckelaer-Onnes, I., van der Ploeg, J., & van der Bergh, P. (2008). Parental reports of symptoms of childhood disorders in dutch children. *Adolescence*, 172 (43), 847-859.
- Seligman, L.D., & Ollendick, T.H. (1998). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: An integrative review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (1), 125- 144.
- Simons, R.L., Whitbeck, L.B., Conger, R.D., & Chyi-in, W. (1991). Intergenerational transmission of harsh parenting. *Developmental Psychology*, 1 (27), 159-171.
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J., & van Bakel, H. (2007). Multiple determinants of externalizing behaviors in 5 year olds: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 347-361. doi: 10.1007/s10802-006-9095-y

- So-Kum, T.C. (2006). Corporal punishment and physical maltreatment against children: A community study on Chinese parents in Hong Kong. *Child Abuse and Neglect, 30*, 893-907. doi:10.1016/j.chiabu.2006.02.012
- Solis-Camara, P. & Fox, R.A. (1995). Parenting among mothers with young children in México and the United States. *Journal of Social Psychology, 135*, 591–599.
- Spielberger, C., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R., & Jacobs, G.A. (1977). State-Trait Anxiety Inventory for Adults. USA: Mind Garden.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development, 71*, 1072-1085.
- Steele, R., Nesbitt-Daly, B.A., Daniel, R., & Forehand, R. (2005). Factor structure of the parenting scale in low income African American sample. *Journal of Child and Family Studies, 4* (14), 535-549.
- Straus, A.M. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and Family, 41*(1), 75-88.
- Strauss, C.C., Last, C.G., Hersen, M., & Kazdin, A.E. (1988). Association between anxiety and depression in children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 57-68.
- Tan, S., & Rey, J. (2005). Depression in the young, parental depression and parenting stress. *Australasian Psychiatry, 13* (1), 76-79.
- Turner, S.M., Beidel, D.C., & Costello, A. (1987). Psychopathology in the offspring of anxiety disorders patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 229-235.

- Virgen, R., Lara, A., Morales, G., & Villaseñor, S. (2005). Los trastornos de ansiedad. *Revista Digital Universitaria, 6* (11), 2-11.
- Vitaro, F., Dylan, E., Boivin, M., Brengen, M., & Tremblay, R. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 685-695. doi: 10.1007/s10802-006-9055-6
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early onset conduct problems: Processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40* (6), 917-927.
- Weissman, M.M., Prusoff, B.A., Gammon, G.D., Merikangas, K.R., Leckman, J.F., & Kidd, K.K. (1984). Psychopathology in the children (ages 6-18) of depressed and normal parents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 23*, 78-84.
- Williams, S., McGee, R., Anderson, J., & Silva, P. (1989). The structure and correlates of self-reported symptoms in 11-year old children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 55-71.

APÉNDICES

APÉNDICE 1
INSTRUMENTO PARA LOS JUECES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

VALIDACIÓN POR EXPERTOS

Fecha: _____

Especialidad: _____

Ocupación: _____

Instrucciones: A continuación se muestran los reactivos sugeridos para un inventario que examina las prácticas de disciplina severa que ejercen los padres para controlar la conducta de sus hijos. Los reactivos están agrupados en dos categorías, mismas que han sido enunciadas y definidas. Empiece leyendo cuidadosamente las definiciones correspondientes a cada una de las categorías. Después, lea cada uno de los reactivos y clasifíquelos en la categoría correspondiente. En seguida, señale si la redacción es correcta. Si considera alguna modificación, anótela en la columna de observaciones. En caso de sugerencias adicionales, indíquelas, puede utilizar el reverso de la hoja.

Definición de categorías

Las prácticas de disciplina severa han sido definidas como los comportamientos parentales coercitivos utilizados para controlar la conducta del niño. Este constructo se manifiesta como una gama de comportamientos excesivamente estrictos y autoritarios, los cuales pueden clasificarse como disciplina severa verbal y disciplina severa física.

Disciplina severa física (DSF)	Son los comportamientos agresivos que manifiestan los padres cuando intentan controlar el comportamiento de sus hijos. Incluye conductas como: golpear a los hijos con la mano o con objetos. En algunas ocasiones éstas conductas llegan a causar lesiones en los niños.
Disciplina severa verbal (DSV)	Son las reacciones emocionales de los padres que ocurren al intentar controlar la conducta de sus hijos. Se manifiestan como gritos y ofensas. En ocasiones también se expresan como apodos.

Reactivo	Categoría que evalúa		Redacción			Observaciones
	DSF	DSV	Buena	Regular	Mala	
Le pego con la mano						
Le pego con algún objeto (cinturón, palo, etc.)						
Me burlo de él (ella)						
Le pongo apodos						
Le jalo el cabello						
Lo(a) pellizco						
Le digo que es tonto(a)						
Lo (a) pateo						
Lo(a) golpeo						
Le grito						
Lo(a) regaño						
Le doy coscorriones						
Lo(a) hago sentir mal						
Le digo que es un(a) inútil						
Lo(a) comparo negativamente						
Me enojo con él (ella)						
Le causo dolor cuando le pego						
Le pego sin que se lo merezca						
Lo(a) crítico						
Lo(a) ignoro						

Le jalo las orejas						
Le hablo con coraje						
Lo humillo						
Lo amenazo						

APÉNDICE 2

**CUESTIONARIO DE CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL Y
FACTORES FAMILIARES DE RIESGO**

CUESTIONARIO DE CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL Y FACTORES FAMILIARES DE RIESGO

A continuación se presenta una serie de preguntas que tratan de investigar cómo algunos problemas de conducta manifestados por los niños pueden deberse a muchas de las conductas que los padres y madres de familia hacemos todos los días.

El cuestionario es totalmente anónimo, no escriba su nombre ni haga anotaciones que le puedan identificar. La información será utilizada únicamente con fines de análisis estadísticos y para diseñar y aplicar programas preventivos y de ayuda.

No hay respuestas buenas ni malas, por favor conteste las preguntas de la manera que mejor se acerque a su comportamiento personal y con toda franqueza. Trate de contestar todas las preguntas sin dejar espacios vacíos, a menos que sienta que alguna pregunta no se relaciona con usted en lo absoluto.

Cada una de las preguntas empieza con una parte escrita y después tiene varias posibilidades para elegir sólo una respuesta, elija solamente una respuesta para cada una de las preguntas. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas, por tanto, no se preocupe por calificaciones. Recuerde que a partir de este estudio se podrán derivar recomendaciones útiles para usted y para otras personas o familias.

Si tiene alguna duda o pregunta, con toda confianza pregúntenos y con gusto le orientaremos.

Reciba de antemano nuestro agradecimiento por su cooperación.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A continuación se presenta una serie de preguntas que indagan acerca de sus datos personales y de su hijo. Por favor rellene los espacios en blanco en las opciones que mejor se relacionen con usted.

1. DATOS DE LA MADRE

Edad _____

Ocupación _____

Número de hijos _____

¿Cuál es su nivel escolar?

Primaria ()

Secundaria ()

Técnico ()

Bachillerato ()

Profesional ()

Otro: _____

Su estado civil:

Casada ()

Unión libre ()

Soltera ()

Viuda ()

Segundo matrimonio ()

Segunda unión libre ()

Otro: _____

¿Cuál es el nivel escolar de su cónyuge?

Primaria ()

Secundaria ()

Técnico ()

Bachillerato ()

Profesional ()

Otro: _____

El ingreso mensual familiar es aproximadamente de: _____

2. DATOS DE SU HIJO

Sexo: Masculino ()

Femenino ()

Edad: _____

Grado escolar: _____

Orden de nacimiento:

Hijo único ()

Primogénito ()

Hijo menor ()

Hijo intermedio ()

Hijo de mi matrimonio anterior ()

3. CONDUCTA ESCOLAR

¿Su hijo tiene problemas en su desempeño escolar? Si () No ()

¿Su hijo ha reprobado? Si () No ()

¿El niño tiene problemas con sus compañeros? Si () No ()

¿El niño tiene problemas con sus profesores Si () No ()

4. COMPORTAMIENTO EN LA CASA

¿El niño se lleva bien con los miembros de la familia? Si () No ()

¿El niño tiene problemas con su papá? Si () No ()

¿El niño tiene problemas con usted? Si () No ()

¿La pareja de usted es el padre de su hijo? Si () No ()

A continuación se presenta una serie de preguntas que indagan sobre el comportamiento de su hijo(a), conteste con una X en la opción que describe el comportamiento del niño.

Mi hijo(a):	Nada	Regular	Mucho
1. Discute por todo			
2. Molesta a otros, es malo con los demás			
3. Demanda mucha atención			
4. Destruye sus propias cosas			
5. Destruye las cosas de su familia o de otros niños			
6. Es desobediente en casa			
7. Es desobediente en la escuela			
8. Se pelea a menudo			
9. Ataca físicamente a otros			
10. Grita demasiado			
11. Es testarudo, sombrío o irritable			
12. Presenta cambios repentinos en su estado de ánimo o sentimientos			
13. Lloriquean en forma de queja muy seguido			
14. Sospecha de otros			
15. A menudo se burla de otros			
16. Hace berrinches			
17. Amenaza a las personas			
18. Es ruidoso, fuera de lo usual			

A continuación se encuentra una serie de preguntas que intentan explorar la manera en que usted disciplina a sus hijos. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y elija la opción que más se parece a la manera en que corrige la conducta de sus hijos.

Cuando mi hijo(a) se porta mal:			
1. Le pego con la mano	Nunca	A veces	Frecuentemente
2. Le pego con algún objeto (cinturón, palo, etc.)	Nunca	A veces	Frecuentemente
3. Me burlo de él (ella)	Nunca	A veces	Frecuentemente
4. Le pongo apodosos ofensivos	Nunca	A veces	Frecuentemente
5. Le jalo el cabello	Nunca	A veces	Frecuentemente
6. Lo(a) pellizco	Nunca	A veces	Frecuentemente
7. Le digo que es tonto(a)	Nunca	A veces	Frecuentemente
8. Lo (a) pateo	Nunca	A veces	Frecuentemente
9. Lo (a) golpeo	Nunca	A veces	Frecuentemente
10. Le grito	Nunca	A veces	Frecuentemente
11. Lo (a) regaño	Nunca	A veces	Frecuentemente
12. Le doy coscorriones	Nunca	A veces	Frecuentemente
13. Le digo que es un(a) inútil	Nunca	A veces	Frecuentemente
14. Lo (a) comparo negativamente	Nunca	A veces	Frecuentemente
15. Le pego para que le duela	Nunca	A veces	Frecuentemente
16. Le pego sin que se lo merezca	Nunca	A veces	Frecuentemente
17. Le jalo las orejas	Nunca	A veces	Frecuentemente
18. Le hablo con coraje	Nunca	A veces	Frecuentemente
19. Lo (a) humillo	Nunca	A veces	Frecuentemente
20. Lo (a) amenazo	Nunca	A veces	Frecuentemente

Las afirmaciones siguientes exploran comportamientos relacionados con usted y su pareja, coloque una X en la opción que lo describe mejor.

	Nunca	Alguna vez	Desde hace 12 meses
1. Mi pareja me zarandéo			
2. Mi pareja me golpeó			
3. Mi pareja me abofeteó			
4. Sentí dolor físico aún al día siguiente por la pelea que tuvimos			
5. Mi pareja me empujó o jaloneó			
6. Mi pareja me insultó o maldijo			
7. Mi pareja me aventó contra la pared			
8. Mi pareja me torció el brazo o me jaló el cabello			
9. Mi pareja me llamó gorda o fea			
10. Mi pareja me gritó			
11. Mi pareja usó la fuerza para tener sexo			
12. Mi pareja me amenazó para que tuviéramos sexo			
13. Mi pareja uso la fuerza para tener sexo oral o anal			
14. Mi pareja me acusó de ser mal amante			
15. Mi pareja me hizo tener sexo sin condón			
16. Mi pareja me pateó			
17. Necesité ver a un doctor a causa de una pelea con mi pareja pero no lo hice			
18. Mi pareja me ahorco o intentó ahorcarme			
19. Fui al doctor a causa de una pelea con mi pareja			
20. Mi pareja usó un cuchillo o una pistola contra mí			
21. Me rompí un hueso en una pelea con mi pareja			

Abajo hay una lista de síntomas. Lea cuidadosamente cada afirmación. Indique cuanto le ha molestado cada síntoma durante la última semana, inclusive hoy, marcando con una X según la intensidad de la molestia.

	POCO O NADA	MÁS O MENOS	MODERADAMENTE	SEVERAMENTE
1. Entumecimiento, hormigueo				
2. Sentir oleadas de calor (bochorno)				
3. Debilitamiento de las piernas				
4. Dificultad para relajarse				
5. Miedo a que pase lo peor				
6. Sensación de mareo				
7. Opresión en el pecho o latidos acelerados				
8. Inseguridad				
9. Terror				
10. Nerviosismo				
11. Sensación de ahogo				
12. Manos temblorosas				
13. Cuerpo tembloroso				
14. Miedo a perder el control				
15. Dificultad para respirar				
16. Miedo a morir				
17. Asustado				
18. Indigestión, o malestar estomacal				
19. Debilidad				
20. Ruborizarse, sonrojamiento				
21. Sudoración (no debida al calor)				

¡Gracias por su participación!

APÉDICE 3

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Carrera de Psicología

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre: _____

Edad: _____

Teléfono: _____

Por este medio autorizo mi participación y la de mi hijo(a) en el proyecto de investigación "Factores de riesgo familiares y agresividad infantil: Modelo ecológico de desarrollo". También me doy por enterada que los datos personales y de mi hijo(a) se manejarán de manera confidencial y que no afectarán mi integridad física y psicológica.

De la misma manera, los datos pueden utilizarse con fines de publicación y científicos, siempre y cuando sean manejados de manera anónima y de acuerdo con las normas éticas de la investigación psicológica.

México, D.F., a ____ de _____ de 20____

Nombre y firma del padre o tutor responsable

Mtro. Juan Jiménez Flores

Responsable del proyecto

APÉNDICE 4

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIA PARA LA CONDUCTA AGRESIVA INFANTIL

Distribución de frecuencias para la conducta agresiva infantil

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	20	4.9	4.9
1	25	6.1	11
2	36	8.8	19.8
3	24	5.9	25.7
4	31	7.6	33.3
5	27	6.6	39.9
6	32	7.8	47.7
7	32	7.8	55.5
8	28	6.8	62.3
9	26	6.4	68.7
10	23	5.6	74.3
11	17	4.2	78.5
12	11	2.7	81.2
13	11	2.7	83.9
14	11	2.7	86.6
15	8	2	88.5
16	9	2.2	90.7
17	8	2	92.7
18	5	1.2	93.9
19	3	.7	94.6
21	5	1.2	95.8
22	3	.7	96.6
23	5	1.2	97.8
24	2	.5	98.3
26	1	.2	98.5
28	1	.2	98.8
33	1	.2	99
36	4	1.0	100

APÉNCICE 5

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS DE LAS PUNTUACIONES DE ANSIEDAD MATERNA

Distribución frecuencias de las puntuaciones de ansiedad materna

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	51	12.5	12.5
1	26	6.4	18.8
2	26	6.4	25.2
3	27	6.6	31.8
4	25	6.1	37.9
5	18	4.4	42.3
6	27	6.6	48.9
7	21	5.1	54.0
8	16	3.9	57.9
9	14	3.4	61.4
10	21	5.1	66.5
11	9	2.2	68.7
12	15	3.7	72.4
13	4	1.0	73.3
14	11	2.7	76.0
15	5	1.2	77.3
16	8	2.0	79.2
17	10	2.4	81.7
18	5	1.2	82.9
19	8	2.0	84.8
20	4	1.0	85.8
21	4	1.0	86.8
22	3	.7	87.5
23	6	1.5	89.0
24	3	.7	89.7
25	2	.5	90.2
26	5	1.2	91.4
27	2	.5	91.9
28	3	.7	92.7
29	4	1	93.6
30	1	.2	93.9

31	4	1	94.9
32	1	.2	95.1
33	1	.2	95.4
34	1	.2	95.6
35	2	.5	96.1
36	1	.2	96.3
37	1	.2	96.6
38	1	.2	96.8
40	2	.5	97.3
42	3	.7	98.0
45	3	.7	98.8
46	2	.5	99.3
48	1	.2	99.5
49	1	.2	99.8
63	1	.2	100

APÉNDICE 6
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LA VIOLENCIA
MARITAL

Distribución de frecuencias para la violencia marital

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	141	34.5	34.5
1	56	13.7	48.2
2	55	13.4	61.6
3	40	9.8	71.4
4	21	5.1	76.5
5	16	3.9	80.4
6	11	2.7	83.1
7	9	2.2	85.3
8	8	2.0	87.3
9	7	1.7	89
10	6	1.5	90.5
11	9	2.2	92.7
12	2	.5	93.2
13	6	1.5	94.6
14	3	.7	95.4
15	4	.1	96.3
16	1	.2	96.6
17	1	.2	96.8
18	1	.2	97.1
21	2	.5	97.6
28	1	.2	97.8
41	1	.2	98
42	8	2	100

APÉNDICE 7

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LAS PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

**Distribución de frecuencias para las prácticas de disciplina
severa**

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	9	2.2	2.2
1	20	4.9	7.1
2	17	4.2	11.2
3	48	11.7	23
4	39	9.5	32.5
5	42	10.3	42.8
6	31	7.6	50.4
7	34	8.3	58.7
8	39	9.5	68.2
9	26	6.4	74.6
10	21	5.1	79.7
11	22	5.4	85.1
12	10	2.4	87.5
13	11	2.7	90.2
14	10	2.4	92.7
15	4	1.0	93.6
16	2	.5	94.1
17	9	2.2	96.3
18	4	1.0	97.3
20	2	.5	97.8
21	3	.7	98.5
22	1	.2	98.8
23	2	.5	99.3
24	3	.7	100

APÉNDICE 8

DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS DE LOS FACTORES DE LA LISTA DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA

**DISTRIBUCIONES DE FRECUENCIAS DE LOS FACTORES DE LA
LISTA DE PRÁCTICAS DE DISCIPLINA SEVERA**

A. DISCIPLINA HOSTIL

M= 3.33 DE=1.85 P75=4 P90=6 P95=7

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	16	3.9	3.9
1	36	8.8	12.7
2	96	23.5	36.2
3	101	24.7	60.9
4	61	14.9	75.8
5	44	10.8	86.6
6	30	7.3	93.9
7	15	3.7	97.6
8	8	2.0	99.5
9	2	.5	100

B. DISCIPLINA SEVERA FÍSICA

M=1.22 DE= .96 P97=3 P99=4

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	74	18.1	18.1
1	219	53.5	71.6
2	84	20.5	92.2
3	20	4.9	97.1
4	8	2.0	99
5	3	.7	99.8
7	1	.2	100

C. DISCIPLINA CON AGRESIÓN VERBAL

M=1.19

DE=1.29

P98= 4

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	162	39.6	39.6
1	106	25.9	65.5
2	76	18.6	84.1
3	45	11	95.1
4	12	2.9	98
5	4	1	99
6	3	.7	99.8
7	1	.2	100

D. CASTIGO CORPORAL MODERADO

M=.81

DE=.96

P98=3

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	201	49.1	49.1
1	119	29.1	78.2
2	62	15.2	93.4
3	22	5.4	98.8
4	4	1	99.8
5	1	.2	100

E. CASTIGO VERBAL MODERADO

M=.66

DE=.94

P98=3

Calificaciones	Frecuencia	Porcentaje	% acumulado
0	240	58.7	58.7
1	96	23.5	82.2
2	51	12.5	94.6
3	16	3.9	98.5
4	6	1.5	100