

01921  
32



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**FACTORES ASOCIADOS A LA CONDUCTA  
AGRESIVA EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR**

**T E S I S**

**PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A N :**

**HILDA BAUTISTA VERA  
SUSANA RAMÍREZ ROMERO**

***DIRECTOR***  
**MTRO. FERNANDO VÁZQUEZ PINEDA**  
***REVISOR***  
**LIC. NOEMÍ BARRAGÁN TORRES**



**CIUDAD UNIVERSITARIA**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.



**2003**

**EXAMENES PROFESIONALES**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

A Silvia Morales Chainé, por sus aportaciones y tiempo dedicado a este trabajo.

A Alicia A. Chaparro Caso-López, por el conocimiento compartido y entusiasmo al presente.

Al Dr. Héctor Ayala Velázquez, iniciador de este proyecto.

A la Lic. Noemí Barragán Torres, por su aceptación en la participación en la revisión de el trabajo.

Al Mtro. Fernando Vázquez Pineda por retomar la dirección de esta investigación, por sus valiosas aportaciones y tiempo dedicado.

A la Lic. Ángeles Mata Mendoza, por el enriquecimiento a este trabajo.

Al Dr. Ariel Vite Sierra, por las importantes aportaciones y la confianza transmitida.

A la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías, por las observaciones y comentarios tan importantes del presente.

Y aunque no los nombremos, a cada uno de los profesores formadores de nuestra educación.

*"Escucha a los que difieren de tu opinión y desconfía de los que siempre están de acuerdo con ella" (Frank Fane).*

Hilda y Susana

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## DEDICATORIA

A mis padres, Sabina y José Luis, por ser la guía y el ejemplo más vivo de lo que es ser responsable, honesto, constante y perseverante.

A mis hermanos, por el apoyo en todo momento: a José Luis por esa firmeza con que dices y haces las cosas, a Adrian por la confianza que depositas en mí, y a Ernesto por el amor y cariño que aún sin palabras me expresas.

Al tesoro más grande que me a dado la vida...mi hija...Rosalba, sobre todo por tu comprensión y confianza durante todo este tiempo. Porque eres alegre, cariñosa, responsable y perseverante.

A mi esposo, Juan José por tu comprensión y apoyo en los momentos más difíciles, por compartir cada instante a mi lado.

A Natalia, por el apoyo que me has dado cuando no estoy y mi hija lo ha necesitado.

A mi sobrino Isaac, por ser la chispa que alegra y fortalece la idea de que siempre hay por quién seguir adelante.

A mis amigas:

Norma, por esa fortaleza que tienes y por haberme apoyado en momentos difíciles.

Erika, por ese carácter y por tu forma tan espontánea de decir las cosas.

Mónica Fulgencio, por inculcar en mí el pensamiento de que todo se puede, que nunca hay que decir que no.

Alicia, por ser un ejemplo a seguir: a tu corta edad y tantos logros.

Susana por escuchar y comprender mis secretos más íntimos, por compartir este trabajo y por haberme tolerado en todo este proceso.

Y a las personas también tan importantes y significativas de mi proceso de formación, mis maestros: Lucrecia, Gabriel Armengol, Carmen Conroy, etc.

*"El fruto verdadero de los hombres letrados no es ganar aquella singular joya del conocimiento en muchas cosas para maravilla de las gentes, ni para ser tenido en mucho, sino para hacer y aplicar lo que se sabe al uso común de la vida de todos principalmente para enmienda propia" (Juan Luis Vives).*

Hilda Bautista Vera.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

## **DEDICATORIA**

A las personas que creyeron en mí y que en todo momento me tendieron la mano, principalmente Hilda, March y mis papás Tere y Alfredo.

A mis hermanos, que aunque con pleitos, han apoyado mis decisiones.

A las personas que en su momento constituyeron una ilusión o un desencuentro, pues al igual que la amistad y el amor; el dolor y el coraje han sido guías en mi camino

A los profesores que participaron en mi formación desde la educación básica hasta la profesional.

Finalmente dedico este trabajo a mis hijos, "si algún día llegan", y a mis sobrinos como un ejemplo de las cosas que podemos alcanzar cuando existe una meta y se sigue una dirección; no importa cuantas piedras haya en el camino, cuantas veces tropecemos o caigamos, lo importante es no desistir y continuar hasta llegar.

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de poder elegir y decidir sobre el camino a seguir.

*"Los cielos son tan grandes como grande es nuestra aspiración"  
(Thoreau)*

*"No admito que exista en el mundo un solo hombre  
que conozca lo suficiente ramo alguno  
para poder decir con seguridad sobre la posibilidad o imposibilidad  
de un problema" (Henry Ford)*

**Susana Ramírez Romero.**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

# ÍNDICE

Resumen

Introducción

Capítulo I

Antecedentes

1.1. Desarrollo Social en la Etapa Infantil.....	5
1.2. Conducta Antisocial en México.....	8

Capítulo II

Conducta Agresiva.....	15
2.1. Enfoques Teóricos sobre la Agresión.....	16
2.2. Conceptualización de la Conducta Agresiva.....	19

Capítulo III

Factores Asociados a la Conducta Agresiva.....	22
3.1. Factores de Riesgo.....	24
3.2. Factores Protectores.....	30
3.3. Generalización de la Conducta Agresiva.....	36

Método.....	44
Participantes.....	44
Instrumentos de Medición.....	44
Sistemas de Observación Directa.....	44
Escala de Medición Psicométrica.....	47

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>Procedimiento.....</b>	<b>49</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>52</b>
Diferencias entre niños que muestran conducta agresiva y no agresiva en observación directa en casa y escuela.....	52
Diferencias entre niños que muestran conducta agresiva y no agresiva en instrumentos de medición psicométrica.....	55
Diferencias entre niños y niñas que muestran conducta agresiva y no agresiva.....	57
Análisis de correlación de la observación directa en casa y escuela.....	57
Análisis de correlación entre instrumentos de medición psicométrica.....	59
<b>Discusión.....</b>	<b>63</b>
<b>Conclusión.....</b>	<b>69</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>72</b>

**Anexos**

1. Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI)
2. Registro de Observación Directa
3. Formato de Observación Directa en Casa
4. Formato de Observación Directa en Escuela
5. Formato de Observación Directa en Recreo
6. Definición operacional de las dimensiones de la Escala de Ambiente Social Familiar
7. Instrumento Escala de Ambiente Social Familiar
8. Definición operacional de las dimensiones del índice de Estrés en la Crianza
9. Instrumento índice de Estrés en la Crianza

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

10. Definición operacional de las subescalas del Inventario de Prácticas Disciplinarias

11. Instrumento Inventario de Prácticas Disciplinarias

12. Correlaciones de observación directa para niños que presentan conducta agresiva

13. Correlaciones de observación directa para niños que no presentan conducta agresiva

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## RESUMEN

La conducta agresiva infantil tiene como factor influyente el ámbito sociocultural, principalmente la familia, por lo tanto para este trabajo, se realizó un estudio descriptivo correlacional; se tomó una muestra de 281 niños de entre 6 y 12 años, con sus padres y maestros, de nivel socioeconómico bajo, estudiantes de primaria en escuelas de la delegación Iztapalapa del Distrito Federal, y que forman parte del Proyecto IN301297 "Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación con el Establecimiento de Conducta Antisocial en la Adolescencia", realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM (Ayala y Barragán, 1997). Se emplearon como instrumentos de medición la Observación Directa en casa y escuela, el Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI), la Escala de Ambiente Social Familiar (FES), el Índice de Estrés en la Crianza (IEC), y el Inventario de Prácticas Disciplinarias (IPD), con el objetivo de conocer factores asociados a la conducta agresiva. Entre los resultados obtenidos, estadísticamente significativos con un alfa de 0.05, destacan la falta de comunicación, establecimiento de normas y la planeación de actividades en la familia, así como la disciplina violenta y de baja supervisión, además de la dificultad de los padres para ejercer diferentes roles; el manejo inadecuado de los maestros hacia esta conducta y la carencia de habilidades sociales en los niños para la solución de problemas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **INTRODUCCIÓN**

La agresividad infantil es uno de los problemas que más inhabilita a padres y maestros, pues cuando se enfrentan a niños agresivos, manipuladores y rebeldes no saben de que manera actuar con ellos. De este modo, el comportamiento agresivo en la infancia puede incurrir en fracaso escolar y en conducta antisocial en la adolescencia y edad adulta pues son niños con dificultades para socializar y adaptarse a su ambiente.

Por lo tanto, es importante enfatizar que el mantenimiento y evolución de la conducta agresiva en los niños mexicanos, se hace notar en el incremento de cifras nacionales en diferentes conductas tales como el ausentismo escolar, el uso de drogas, los menores infractores, el abuso sexual y la violencia familiar, lo cual implica una problemática mayor en nuestro país (Leal, 2002; CIMAC, 2001; INEGI, 2000; Villatoro, Medina-Mora, Rojano, Fleiz, Villa, Jasso, Alcántar, Bermúdez, Castro, y Blanco, 2000; CONADIC, 1999; Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar, 1999; Nátera y Tiburcio, 1999; González, Villatoro, Medina-Mora, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1997).

Así mismo, se menciona que la conducta antisocial se refiere a aquellos actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás, poniendo al individuo en conflicto con la sociedad; así, la conducta agresiva forma parte de los paquetes de la conducta antisocial (ADAM, 2001; Kazdin, y Buela-Casal, 1998).

Por otra parte, se aborda el estudio de la agresión desde diferentes enfoques teóricos como son: la teoría del impulso (Feshbach,1970; Berkowitz 1962; Dollar, Doob, Miller, Mowrer y Sears,1939), la teoría etológica (Medina y Rubio, 1994; Roldan, 1990; De la Fuente,1968; Lorenz,1963), la teoría genética (Scott,1958), los paradigmas del aprendizaje clásico e instrumental (Bandura, 1973; Berkowitz, 1971; Buss, 1961); y la teoría del aprendizaje social (Bandura,1965).

En este trabajo se toma como referencia la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1965) y la definición de Patterson (1982), quien dice que la conducta agresiva es un subconjunto de técnicas coercitivas empleadas por el individuo para alertar la conducta de otros, originándose estas conductas en la infancia temprana, las cuales se desarrollan y mantienen a través de cómo interactúan diariamente el niño y sus padres. También, se menciona que la conducta es producto de la interacción entre maduración y aprendizaje (Craig,1997). Así las conductas agresivas y antisociales surgen durante el curso del desarrollo normal (Kazdin y Buela-Casal, 1998).

A lo largo de dicho desarrollo se presentan factores asociados a la conducta agresiva, la literatura reporta factores de riesgo que se originan principalmente en la familia, ambiente más próximo al individuo (Bronfrenbrenner,1979). Dentro de estos factores se encuentran las características de los niños, las características de los padres, en donde destacan los estilos de disciplina principalmente, los factores contextuales o ambientales, y la interacción entre padre e hijo; y reforzando ésta conducta los maestros y los pares (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Estrategia basada en los padres y la familia, 2002; Kazdin y Buela-Casal, 1998).

También se aborda la existencia de factores protectores que podrían prevenir el desarrollo de la mala conducta. En algunas familias los problemas se resuelven con facilidad y por lo general las relaciones son más tranquilas, respetuosas y armoniosas, dando lugar a los factores protectores, los cuales se definen como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de los individuos (Munist, Santos, Koltiarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Además, se habla acerca de la generalización de dicha conducta a otros ambientes, ya que el desarrollo del individuo se refleja en sus habilidades sociales, es decir, en el comportamiento al reaccionar ante las circunstancias (Craig, 1997).

**Este proceso de socialización en la conducta infantil se lleva a cabo en la interacción entre el niño y su contexto (Hetherington y Baltes, 1988; Goslin, 1969), por lo que la agresión es un estilo conductual, y una disposición para reaccionar en forma coercitiva ante las situaciones cotidianas. Además, es estable a través del tiempo y en diversos escenarios (Kazdin y Buela-Casal, 1998).**

**En base al sustento teórico se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional, utilizando instrumentos de observación directa y psicométricos, con objetivo de encontrar los factores familiares y escolares asociados al comportamiento agresivo.**

## **CAPÍTULO I ANTECEDENTES**

### **1.1. Desarrollo Social en la Etapa Infantil**

La agresividad, es una de las conductas que se aprenden en el hogar, y en donde las relaciones intrafamiliares ejercen una fuerte influencia en su generación y mantenimiento. Cuando los niños exhiben conductas agresivas en su infancia y crecen con ellas formando parte de su repertorio conductual, se convierten en adolescentes y adultos con problemas de interacción personal, que pueden generar conductas antisociales, alcoholismo, dificultades en la adaptación al trabajo y a la familia.

Craig (1997), menciona que la conducta es producto de la interacción entre maduración y aprendizaje. Algunas limitaciones conductuales se heredan genéticamente, sin embargo, toda la conducta se desenvuelve en un medio específico. Así muchas conductas agresivas y antisociales surgen durante el curso del desarrollo normal (Kazdin y Buela-Casal, 1998).

El aprendizaje social ayuda a los niños a adquirir las conductas y actitudes apropiadas. Conforme los individuos se desarrollan en la niñez media y la adolescencia, la cognición social (pensamientos y conocimientos de este mundo) se vuelve un determinante cada vez más importante de su conducta. Es en la niñez media cuando aprenden a manejar la amistad, la justicia, las reglas y costumbres sociales, las convenciones sexuales, la obediencia a la autoridad y las leyes morales.

Esta comprensión del mundo social se desarrolla de manera organizada, en donde los niños encuentran un sentido en sus experiencias.

El primer componente de la cognición social es la inferencia social, en donde los niños hacen conjeturas y suposiciones acerca de lo que el otro siente, piensa o intenta (Flavell, 1985); a los seis años, pueden inferir que los pensamientos de los demás difieren de los suyos; a los ocho, que otra persona puede reflexionar en sus pensamientos; a los diez pueden inferir lo que alguien más está pensando, así como inferir que sus propios pensamientos son el tema de las meditaciones de otro. De esta manera, el desarrollo de las inferencias sociales es gradual y continúa hasta el final de la adolescencia (Shantz, 1983).

El segundo componente de la cognición social es el entendimiento de las relaciones sociales, en donde poco a poco los niños acumulan información y entendimiento de las obligaciones en las relaciones interpersonales, como la franqueza y la lealtad, el respeto y la autoridad, y los conceptos de legalidad y justicia. El tercer aspecto es el entendimiento de las regulaciones sociales, en donde los niños articulan y comprenden las costumbres y convenciones de la sociedad, primero por rutina y modelamiento, más tarde se vuelven menos rígidos, según su habilidad para hacer inferencias sociales correctas y entender las relaciones sociales (Shantz, 1983).

Son diferentes los estudios encontrados sobre agresión infantil, se habla generalmente de las características conductuales en determinadas edades y por género. Por ejemplo, Glueck y Glueck (1968), confirmaron que la disciplina en la familia en forma agresiva lleva a la delincuencia, comienza antes de que los niños lleguen a ser adolescentes, las señales son a menudo visibles cuando los niños tienen entre 3 y 6 años de edad y casi siempre antes de que cumplan los 11 años. El inicio persistente es cuando la mala conducta tiende a aparecer a la edad de los 7 años o antes.

Al respecto Watson (1965, en Flores y Gómez, 2002), refiere que esta conducta agresiva por parte de los niños se dirige a las personas más cercanas, esto es, a los padres principalmente.

**Entre los seis y ocho años de edad, es la etapa en la cual se observa un menor número de conductas agresivas hacia los adultos, que al inicio de la infancia (Olweus, 1979).**

**En este sentido Herbert (1983), refiere que el máximo de agresividad se observa cuando el niño tiene dos años de edad, disminuyendo esta conducta al alcanzar el nivel preescolar, es decir, los niños de tres años de edad manifiestan conductas agresivas con sus compañeros, pero ya alcanzados los cuatro años de edad, el niño adquiere habilidades sociales para enfrentar las situaciones, habilidades aprendidas de la familia y de la comunidad escolar. En este proceso de socialización comienza un proceso diferencial de la agresión en los niños preescolares. Al respecto los estudios reportan la incidencia global de agresión en preescolar y en su mayoría en los niños mayores.**

**En esta misma línea, se ha encontrado que los niños tienen patrones de agresión física más estables, en tanto, los niños mayores usan otras formas de agresión como la verbal (Herbert, 1983).**

**En un estudio a través de observación directa, los maestros registraron que los niños muestran su agresión de manera más directa, en comparación a las niñas (Tomada, y Schneider, 1997).**

**Considerando el sustento teórico encontrado y la necesidad del trabajo preventivo de la conducta agresiva en nuestro país, es importante la identificación de los factores que son de riesgo para que se presente y se desarrolle dicha conducta.**

## **1.2. Conducta Antisocial en México**

Actualmente, se viven diversos problemas aunados a la conducta agresiva, es posible que como consecuencia de la generalización y evolución de esta conducta en los niños mexicanos, existan altos índices de cifras nacionales en diferentes conductas negativas, lo cual implica una problemática mayor. A continuación se citan algunos de éstos:

- **Ausentismo Escolar**

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000), reporta que de la población en edad de 6 a 14 años asiste a la escuela el 92.3%. Considerando que la escuela es uno de los factores protectores más importantes para los adolescentes, podemos darnos cuenta que el 7.7% que no asiste a la escuela, se encuentra en mayor riesgo de caer en cualquier conducta antisocial, debido a los patrones antisociales que presentan sus pares, que se dedican a agredir a las personas, a cometer actos delictivos, etcétera.

- **Uso de drogas**

La Encuesta Nacional de Adicciones de 1998 (CONADIC, 1999), reportó los siguientes datos estadísticos en población adolescente de 12 a 17 años de edad, en consumo de drogas legales e ilegales, en el último año: encontrando para el consumo de drogas ilegales en hombres un 2.1% y 0.5% en las mujeres; consumo de tabaco en hombres 16% y 7.4% en las mujeres; y consumo de alcohol del 27.4% en hombres y 18.3% en las mujeres.



En esta misma línea en etapa adolescente, en su mayoría estudiantes (58.8% en secundaria, 29.8 bachillerato y 11.4% en escuelas técnicas), la encuesta de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, Fleiz, Villa, Jasso, Alcántar, Bermúdez, Castro, y Blanco, 2000), reportó los siguientes resultados, a nivel secundaria:

Al analizar el consumo de sustancias con la asistencia a la escuela, se reportó que los menores porcentajes de consumo de tabaco, alcohol y drogas, pertenecieron a los adolescentes que se dedican de tiempo completo a estudiar.

Para el tabaco, un 18.8% de adolescentes que asistieron regularmente a la escuela, consumen actualmente tabaco, y un 31.3% de los que no fueron estudiantes durante el año pasado, lo que representa casi el doble.

En cuanto al alcohol, se reportó que un 30.7% de los que no asistieron a la escuela han abusado del alcohol, y un 19.5% de los adolescentes que asistieron regularmente a la escuela.

Para las drogas ilegales, se encontró un porcentaje de consumo de 19.4% para los que no asistieron a la escuela, y un 10.1% para los que sí asistieron. Como se puede observar, para cada consumo de sustancia se muestra el papel protector de la escuela, pues los índices de mayor consumo se observan en los que no asistieron a la escuela.

De aquí, se deriva que el no asistir a la escuela y consumir sustancias psicoactivas (legales o ilegales) son un factor de riesgo para incrementar la conducta antisocial, pues al consumo de sustancias psicoactivas genera adicción, y además considerando la falta de ingreso económico por parte de los adolescentes aunado a la adquisición de la sustancia, conlleva a conseguirla no importando cómo, puede ser robando, utilizando la violencia, o generando otras situaciones de manera agresiva, pues se ha demostrado que el consumo de

**drogas predispone a la delincuencia debido a que resulta necesario robar para financiar su adquisición, generando conductas agresivas y violentas, por ejemplo, el abuso de alcohol, considerado factor de alto riesgo para la conducta antisocial, debido a su legalidad, disponibilidad y aceptación de su consumo en exceso, además está asociado a una serie de delitos violentos como riñas, homicidios, accidentes automovilísticos, etcétera (Feldman, 2000).**

- **Menores Infractores**

Las estadísticas nacionales de la ocupación y nivel de escolaridad de los menores infractores registrados en las instituciones tutelares es de 30, 291 individuos en 1996, y son: solamente el 16% estudiantes, el 29% es de desertores escolares que se encuentran sin ocupación, el 22.6% realiza algún oficio, el 10% se desempeña como subempleados y el 8.6% como empleados, trabajan en el comercio 2.9% y como obreros el 2.4%, se dedica al hogar el 1%, el 49% cuenta con primaria terminada, el 34.8 % tiene la secundaria terminada, cifra alarmante si se toma en cuenta que el 45% de esta población tiene entre 15 y 16 años, edad en que debieran haberla cursado. Únicamente el 5.1% tiene estudios de preparatoria, a pesar de que el 27% de la población oscila entre los 17 y 18 años, edad en que debieran haber finalizado la educación media. El 5% son analfabetas y solo el 0.3 % se encuentra realizando otro tipo de estudios (Leal, 2002).

- **Abuso sexual**

En la encuesta de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op. cit. 2000), se reportó que el 6.1% de hombres; y el 7.2% de mujeres han sufrido abuso sexual, por un amigo, el novio o un familiar.

Es necesario considerar que el abuso sexual incluye actividades de todas las formas de contacto: oral-genital, genital, dígito-genital, exhibicionismo, voyeurismo y el uso de pornografía o prostitución (Escobedo, Loeza, Gómez, Díaz, Flores y Thomson, 1995).

Se hace referencia, al tema debido a que no solo se utiliza el engaño, sino también la agresión para llevar a cabo el abuso.

Otro dato más reciente en esta misma temática es el de las Estadísticas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), reporta que en México para el 2001, se registraron más de 20 mil reportes de abuso contra menores, entre maltrato físico, abuso sexual, abandono, omisión de cuidados, negligencia y explotación sexual y laboral, según cifras del DIF (CIMAC, 2001).

- **Violencia familiar**

Una de las principales categorías de daño social asociadas con la agresión y el consumo excesivo, es la violencia familiar, en donde las agresiones son hacia todos los miembros de la familia (adultos y niños).

Investigaciones recientes llevadas a cabo en la ciudad de México indican la relación entre el consumo de alcohol y la violencia, por ejemplo, una de estas investigaciones reporta que el 38% de mujeres han sufrido algún tipo de violencia por parte del cónyuge, el 14% habían recibido abuso físico (Nátera y Tiburcio, 1999).

El Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar (1999), por parte de la PGJCF, reporta que los casos de violencia intrafamiliar en adolescentes a nivel primaria el 27.1%, y a nivel secundaria 29.4%. De un total de 9, 041 casos reportados, que abarcan de los 0-55 años de edad, los casos anteriores son los correspondientes a casos de niños y adolescentes.

Esto puede deberse a múltiples factores, por ejemplo, se ha encontrado que la presencia de cambios negativos en las relaciones familiares a consecuencia del cambio de residencia a otro estado o país, generan pérdida de control, disciplina y cooperación por parte de los hijos, además de disminuir la unión familiar, esto fue comprobado en un estudio realizado en el estado de Michoacán donde los esposos de las michoacanas residían en Estados Unidos (Salgado, 1993).

También se ha comprobado que en las familias donde existe abuso de alcohol u otras drogas, los problemas de tensión aumentan, siendo los más comunes el descuido de los hijos; pleitos constantes por los cambios de humor y agresiones de todos los integrantes de la familia; preocupaciones o dudas acerca de cómo enfrentar el problema; cambios continuos en los sentimientos hacia la persona que consume; sentimientos de soledad, abandono, indiferencia, falta de amor, problemas económicos y mayor frecuencia de problemas de salud relacionados con la tensión (cansancio, gastritis, úlcera, etc.). El consumo excesivo se asocia con amenazas verbales o físicas (Natera, en Hernández, 2001).

Asimismo Medina–Mora y cols. (1993), refieren que el consumo de drogas está estrechamente vinculado con conductas de tipo antisocial, y agregan que los usuarios de drogas fuertes (como la cocaína y la heroína), y el alcohol presentan más conductas antisociales.

Considerando los datos de la encuesta 2000 de adicciones, realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Psiquiatría (INP), en estudiantes de educación media y media superior del Distrito Federal, observamos que:

- ✓ Los jóvenes empiezan a consumir drogas a los 12 años de edad.
- ✓ Se observa un incremento del uso al cambio de drogas ilegales.
- ✓ El 51.4% de los adolescentes dicen que es fácil conseguir drogas: el 51.5% reporta que un amigo se las proporcionó por primera vez, en la calle o en alguna fiesta (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op.cit. 2000).

Dicha encuesta reporta que han sido menores los porcentajes de consumo de drogas en adolescentes que asistieron de tiempo completo a estudiar, lo cual destaca la importancia del medio escolar como factor de protección. Además los alumnos en un 40-45% consideran que la escuela es un lugar seguro, que los maestros son amables; 61% consideran que les enseñan cosas prácticas y actuales (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op.cit., 2000). De un 72-94% consideran que los docentes son poco tolerantes hacia el consumo de cualquier droga, legal o ilegal. Esto nos da a entender, que el docente es una figura de autoridad, apoyo y respeto para los alumnos, y que en todo momento los adolescentes aprenden del ejemplo y saben que pueden contar con el docente, siendo de esta manera un factor protector al cambiar el ambiente escolar (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op.cit., 2000), proporcionando al individuo habilidades para no responder con agresión u otras conductas antisociales.

Estudiantes, hombres y mujeres, manifiestan ver la televisión en casa (51.6% y 47.8% respectivamente). Al respecto hay que estar atentos al tipo de programas que ven, pues la mayoría de los programas tienen contenidos de agresión y otras conductas antisociales (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op.cit., 2000).

Dentro de las actividades que menos realizan los hombres mencionan "el no hacer nada y aburrirse (14.7%) e irse a beber con sus amigos (13.5%). El jugar nintendo o con juegos electrónicos (10.5%), e ir a beber con sus amigos (8.7%) son las actividades menos reportadas por las mujeres (Villatoro, Medina-Mora, Rojano, op.cit., 2000).

En otro de los estudios realizados en México, encontraron los siguientes indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial: ser mujer, ser estudiante de preparatoria, no ser estudiante de tiempo completo, y residir en zona urbana. Reconociendo de esta manera la importancia de que los estresores se presentan en el contexto del ciclo vital del individuo, y también en relación con otros acontecimientos. La evaluación cognoscitiva es la resultante de la

combinación de los factores individuales y de los factores situacionales que son interdependientes entre sí. A partir de lo cual es posible comprender que las condiciones sociodemográficas no sólo son datos para caracterizar a una población, sino que, a su vez, ejercen gran influencia en los aspectos psicológicos de las personas (González, Villatoro, Medina-Mora, Juárez, Carreño, Berenzon y Rojas, 1997).

## **CAPÍTULO II**

### **CONDUCTA AGRESIVA**

Actualmente se cuenta con extensa información sobre estudios enfocados al desarrollo de las adicciones, la violencia familiar, la delincuencia juvenil, comportamiento antisocial y problemas de agresividad. Se ha encontrado, en términos generales, que la delincuencia es resultado de un proceso que inicia en la infancia, ya que generalmente los niños reportados con problemas de conducta, principalmente agresividad, aunada a otros factores presentan alta probabilidad de convertirse en delincuentes en la adolescencia (Farnworth, Shweinhart y Berrueta-Clement, 1985; Spivack, Marcus y Swift, 1986; West y Farrington, 1973).

De esta problemática que está influida por diferentes factores, encontrados por los investigadores en sus estudios al respecto, se plantea continuar estudiando la conducta agresiva en los niños, quienes en muchos casos se encuentran en un ambiente familiar difícil (desorganizado, sin cohesión entre sus miembros y con muchas carencias morales y económicas), con problemas en su ambiente escolar tanto en su desempeño, con sus pares como con los profesores; y en una comunidad en donde también se genera dicha conducta.

La conducta antisocial hace referencia a diversos actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás (Kazdin, y Buela-Casal, 1998), esto es, la conducta antisocial se construye, es una conducta que transgrede las normas, y esto pone al individuo en conflicto con la sociedad (ADAM, 2001).

El que una conducta se considere antisocial depende de los juicios acerca de la severidad de los actos, de la edad del niño, del género, entre otros aspectos. Estas conductas ocurren en paquetes, es decir, en síndromes, de los que el vandalismo, la mentira, el ausentismo escolar, las huidas de casa y la agresión forman parte (Kazdin, y Buela-Casal, 1998), además de robos, asaltos, crímenes graves como el abuso sexual y el homicidio (Zapién, 2000).

Al decir que la agresión forma parte de los paquetes de la conducta antisocial, dirige el estudio a enfocarse a encontrar los factores de riesgo que tengan relación con la conducta agresiva.

## **2.1. Enfoques Teóricos sobre la Agresión**

Antes de definir a la agresión, es necesario mencionar que su estudio se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques teóricos, como son:

La teoría del impulso desarrollada en sus inicios por Dollar, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), continuando esta misma teoría Berkowitz (1962) y Feshbach (1970), quienes plantearon la hipótesis de que la frustración genera un impulso agresivo, el cual se ve reducido por una respuesta agresiva.

Por su parte, la teoría etológica, estudia a la agresividad desde un enfoque sistemático de la conducta animal, integrando conocimientos sobre la actividad cerebral. Desde este punto de vista, se dice que la conducta agresiva es adaptativa bajo ciertas circunstancias (Medina y Rubio, 1994). Cabe mencionar que esta interpretación etológica no considera a los factores ambientales y su relación con la conducta.

Al respecto Lorenz (1963), señala a la agresión como un reflejo básico en los animales, es decir, como un instinto de supervivencia. De acuerdo con esta teoría, la agresividad es un componente básico de la conducta de cada individuo, pues el ser humano nace con un equipo neurológico, el cual en un momento dado puede activarse ante algún estímulo externo o interno que lo alerte. De aquí, como plantea De la Fuente (1968), que la capacidad de reaccionar agresivamente es innata porque es el resultado de la herencia biológica necesaria en algún momento para preservar la especie.



Dentro de este enfoque, la perspectiva instintivista sostiene que la conducta humana es filogenéticamente adaptada y que las tendencias hostiles son respuestas no aprendidas a ciertas conductas; y desde la perspectiva ambientalista se plantea que la conducta humana es ontogenéticamente adaptada, por lo cual la conducta agresiva es generada por estímulos externos al individuo (Roldan, 1990).

La teoría genética fundamenta que los factores que influyen en la agresión pueden ser heredados genéticamente. En este sentido Scott (1958), afirma que la agresividad se origina por los genes, por la experiencia del pasado y el reforzamiento de conductas agresivas.

Como se ha venido revisando, se ha estudiado a la conducta agresiva desde diferentes enfoques, primero la hipótesis de la frustración-agresión, y así se observan diversos elementos a partir de las distintas teorías, otros son los conceptos del conductismo (Dollard, 1939; Miller, 1941; Sears, 1941). La investigación de la agresión en los años sesenta se influenció por paradigmas y definiciones de aprendizaje clásico e instrumental (Berkowitz, 1971; Buss, 1961; Bandura, 1973) y otros trabajaron con aprendizaje observacional (Eron, Walder, y Lefkowitz, 1971).

La teoría del aprendizaje social establece que los patrones conductuales son aprendidos por imitación y por reforzamiento. Al respecto Medina y Rubio (1994), señalan que la agresividad es una potencialidad, la cual se aprende en el transcurso de la vida. Bandura (1965), plantea que los comportamientos agresivos se adquieren por observación de modelos agresivos o por experiencia directa.

Cuando las conductas se adquieren por observación puede ser de manera deliberada o inadvertida. En este sentido Bandura (1965), menciona que en la sociedad existen diversas fuentes, a través de las cuales se aprenden las conductas agresivas, estas son: los modelos de agresión, es decir, las acciones

agresivas de los que están alrededor; a través de influencias subculturales que como se indica provienen de la misma sociedad; y el modelamiento simbólico observadas en los medios de comunicación masiva.

Cuando el aprendizaje es por observación, se dice que se observa la conducta de los demás, y se aprenden estrategias que serán guías para acciones que trascenderán los ejemplos modelados (Bandura, 1973).

Se habla de experiencia directa cuando los patrones de conducta pueden ser modelados recompensando y castigando las consecuencias que ocurren por ensayo y error (Bandura y Ribes, 1975).

De lo mencionado se deriva, que los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por observación, y posteriormente son perfeccionados a través de la práctica reforzada.

Así, las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, pero tal aprendizaje rara vez se expresará si la conducta no tiene valor funcional para ellas o si está sancionada de manera negativa. Si a futuro se presentan situaciones adecuadas, los individuos pondrán en práctica lo que han aprendido (Bandura, 1965).

El reforzador promueve la adquisición de reacciones agresivas ante ciertos tipos de situaciones y así aumenta la probabilidad de que se repita la conducta agresiva. Tendemos a repetir acciones que previamente nos han conducido a consecuencias favorables, algunas veces con la anticipación conciente de obtener otra vez estos resultados positivos (Goldstein y Keller, 1991).

## **2.2. Conceptualización de la Conducta Agresiva**

De acuerdo a cada investigación, se ha clasificado de diferentes formas a la agresión.

Wilson (1980), planteó que la agresión se conforma por la combinación de diferentes patrones de conducta según la función de la cual se requiera: la agresión territorial, tiene como función defender el territorio de un intruso; la agresión por denominación, funciona para establecer los niveles de poder; la agresión sexual funciona para defender el respeto personal; la agresión protectora maternal, funciona para la defensa del recién nacido; la agresión predatoria, funciona para obtener algún objeto; y la agresión irritativa que funciona ante la presencia de estímulos aversivos.

De manera general, Castro (2002), establece la existencia de formas diferentes de agresión: agresión física y agresión emocional. Los actos agresivos también han sido clasificados en instrumentales y emocionales. Se define a la agresión instrumental como un comportamiento con propósitos extrínsecos, y se define a la agresión emocional con un acto para dañar (Berkowitz, 1996).

Por su parte, Moyer (1987), describe cuatro tipos de conducta agresiva; la agresión instrumental asociada a la meta dirigida y el incentivo; la agresión irritable asociada con el enojo; la agresión sexual asociada con la excitación sexual; y la agresión miedo-inducida relacionada con la lucha.

Asimismo, Buss (1961), define dos dimensiones características de la agresión: la dimensión activa y la pasiva, las cuales se subdividen para clasificar la conducta agresiva en ocho tipos. La agresión activa física directa que hace referencia a golpes y lesiones; la agresión activa física indirecta que se refiere a golpes contra un sustituto; la agresión activa verbal directa se refiere a los insultos, y la agresión activa verbal indirecta que son gestos y señales obscenas; la agresión pasiva

física directa que es el impedir un comportamiento de la víctima; la agresión pasiva física indirecta que es el rehusarse a hablar; y la agresión pasiva verbal indirecta que se refiere a no consentir.

La teoría que ha sustentado y ha probado empíricamente la conducta agresiva es la de Patterson (1982), quien la ha definido como un subconjunto de técnicas coercitivas empleadas por el individuo para alterar la conducta de otros. Estas conductas se originan en la infancia temprana, se desarrollan y mantienen a través de la interacción diaria entre el niño y sus padres. En general, se define como una respuesta que consiste en dar un estímulo nocivo a un organismo. Además de ser un conjunto de conductas intrusivas, demandantes y con efectos aversivos sobre otros (Buss, 1961; Bandura, 1973; Patterson, 1977; Olewus, 1979).

Patterson (1982), establece que la conducta agresiva es un componente de la conducta disruptiva. Estudiando la conducta disruptiva desde dos dimensiones principales: a) abierta o cubierta, y b) destructiva o no destructiva. Estas dimensiones dan lugar a cuatro clasificaciones: 1. daño a la propiedad privada, 2. violación de las reglas, 3. conducta opositiva, y 4. conducta agresiva. Esta última está clasificada como abierta y destructiva, y puede componerse de ataques o asaltos, ser rencoroso, ser cruel, reprochar a otros, pelearse e intimidar. Así también, se puede clasificar como física y verbal: la agresión física sería cualquier contacto físico que tenga la persona sobre otro y que cause molestia en éste; por otro lado la agresión verbal se define como cualquier verbalización o gesticulación de una persona dirigida a otra y que sea amenazante o le cause malestar.

Cuando una persona es agredida puede hacer dos cosas: la primera es someterse a esta agresión y hacer lo que se le pide, y la segunda contraatacar ante la agresión. La teoría de la coerción dice que cuando se opta por someterse al agresor, el conflicto se va a solucionar momentáneamente, la persona que agrede aprende a que ésta es una forma adecuada para que se haga lo que se quiere, y con el tiempo la agresión tiende a incrementarse con la finalidad de conseguir los

mismos resultados. Por el contrario, si se opta por atacar al agresor, se va a presentar el fenómeno de escalonamiento, el cual consiste en que una persona agrede a otra con el objetivo de no ser agredida, por lo que agrede en mayor intensidad, la otra persona aumenta también el nivel de agresión para poder someterla, por consiguiente, la otra persona también aumentará el grado de agresión y así sucesivamente (Patterson, 1982).

Campbell, Sapochnik, y Muncer (1997), encontraron tres tipos de agresión: 1) agresión directa verbal y física, 2) agresión empleando algún instrumento, y 3) agresión indirecta. En este mismo estudio se reporta que es representativa del género femenino la agresión verbal.

Asimismo en otro estudio se encontró que las mujeres responden más con agresión verbal, y los varones emplean algún instrumento para agredir (Archer, y Haigh, 1997), lo cual coincide con Glaude (1991), quien reportó que los hombres presentan más agresión física, y las mujeres más agresión verbal; además de que los varones manifiestan mayor impulsividad y falta de paciencia, en tanto las mujeres evitan una confrontación. Al respecto otros investigadores encontraron que tanto la agresión verbal como la agresión indirecta, están dados sobre todo por influencias medio ambientales (Cates, Houston, Vavak, Crawford, et al., 1993).

A pesar de conocer varios tipos de agresión, existen parecidos entre éstos. Se observa que la conducta agresiva se presenta en todo el proceso de la existencia del individuo, por lo cual es importante conocer los factores de riesgo que generan dicha conducta, para poder incidir en esta problemática a edades tempranas como lo es la etapa infantil.

### **CAPÍTULO III**

#### **FACTORES ASOCIADOS A LA CONDUCTA AGRESIVA**

La importancia de estudiar los factores asociados al comportamiento agresivo radica en la alta probabilidad de que un individuo desarrolle problemas de conducta. La literatura reporta que los factores de riesgo van en aumento y que estos se originan principalmente en la familia, que es el ambiente más próximo al individuo (Bronfrenbrenner, 1979). Pues las circunstancias en las que se desenvuelve una familia influye de manera importante en la formación de sus integrantes, ya que las familias son diferentes por las personas que las forman y por dichas circunstancias. En las familias existen eventos difíciles que alteran su vida, tales como un divorcio, una enfermedad, una muerte, además de otras situaciones (CREFAL, 2000), mismos que pueden ser factores de riesgo para que se desarrolle la conducta agresiva. Así, estas circunstancias personales y sociales hacen más probable que un individuo presente problemas de conducta en diferentes ambientes.

Es el modelo de sistemas ecológicos de Bronfrenbrenner (1979), el que explica el desarrollo del individuo como un proceso dinámico, bidireccional y recíproco. Plantea la interacción entre cuatro sistemas: (1) El microsistema, caracterizado por actividades e interacciones del individuo con su medio más próximo como lo es la familia y la escuela, en donde existen diferentes estrategias de las personas para promover conductas deseadas.

Otro sistema es el (2) mesosistema, en donde existen relaciones entre dos o más microsistemas, es decir, en donde personas de los ambientes más próximos se ponen de acuerdo para promover determinada conducta en el individuo.

El (3) exosistema es un ambiente que tiene que ver con otras organizaciones sociales que repercuten en la experiencia del individuo. Y el nivel (4) macrosistema incluye el empleo de valores y leyes por la cultura del individuo. Así

la conjunción de los factores de riesgo puede despertar la vulnerabilidad y generar una predisposición favorable a la conducta agresiva y a otras conductas antisociales (Risolidaria, 2002), por lo tanto, al hablar de un factor de riesgo se hace referencia a cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud o el bienestar de otra u otras personas. De esta manera, la probabilidad de padecer daños pueden surgir de individuos que concentran en sí los factores de riesgo, constituyéndose en individuos de alto riesgo, a través de comportamientos que aumentan reiteradamente (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998). De esta manera, los indicadores para que se genere la conducta agresiva son clasificados en condiciones psicosociales tanto del ambiente como del individuo; características específicas de la personalidad y su interacción (Pellegrini, 1990; Barnow, Lucht, y Freyberger, 2001).

Por otra parte, así como se han ubicado factores de riesgo para generar la conducta antisocial, también se han encontrado factores protectores que podrían prevenir el despliegue de la mala conducta, se ha encontrado que para algunas familias la vida puede ser menos complicada que para otras, en estas familias los problemas se resuelven con facilidad y por lo general las relaciones son más tranquilas, respetuosas y armoniosas, dando lugar a los factores protectores los cuales se definen como las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de los individuos, y que en muchos fracasos, reducen los efectos de circunstancias desfavorables (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998). De esta manera, se entiende como factor de protección al atributo o característica individual, condición situacional y/o contexto ambiental que inhibe, reduce o atenúa la presencia de conducta agresiva y/o antisocial (Risolidaria, 2002).

El propósito de este apartado es exponer los factores asociados a la conducta agresiva, ya se mencionó que existen tanto factores asociados de riesgo como de protección. Ahora se continuará, en primer lugar explicando los factores de riesgo y posteriormente los factores protectores.

### **3.1. Factores de riesgo**

Gardner y Moffat (1990), reportan que la conducta agresiva es considerada producto de una combinación compleja de características personales, condiciones contextuales y antecedentes específicos, proponen la existencia de una variedad de factores que dan lugar a la ocurrencia de la conducta agresiva, así mismo es posible aprender procesos que están relacionados entre ellos, de tal manera que el comportamiento puede fortalecer, mantener o debilitar y reducir dicha conducta.

Dentro de los factores de riesgo que generan la conducta agresiva se encuentran las características de los niños, las características de los padres, en donde destacan los estilos de disciplina principalmente, los factores contextuales o ambientales, y la interacción entre padre e hijo (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Estrategia basada en los padres y la familia, 2002; Kazdin y Buela-Casal, 1998).

En los factores de riesgo relacionados con las características de los niños, se presentan aspectos tales como deficiencias académicas y relaciones interpersonales deficientes, pues tienen pocas habilidades sociales, son deficientes en habilidades para la resolución de problemas los cuales subyacen a las interacciones sociales (Kazdin y Buela-Casal, 1998).

También se han encontrado factores de riesgo para que se presente la conducta agresiva del niño en el ambiente escolar, tales como temperamento difícil, habilidades de comunicación pobres, falta de habilidad para manejar las tensiones de la vida cotidiana, y falta de modelos dentro o fuera de la familia (Osofsky, y



Osofsky, 2001; Allen, 2000). En otros estudios han encontrado que niños hiperactivos e inmaduros son rechazados por sus pares, lo cual, genera la presencia de conducta agresiva (Pope, Bierman, y Mumma, 1991).

Respecto a los trastornos psiquiátricos la literatura reporta que los desórdenes tales como la depresión, la paranoia, la psicosis o el desorden de personalidad pueden propiciar la conducta agresiva (Szymanski, King, Goldberg, Reird, Tonge y Cain, 1998; Reiss, Levitan, y Szyszko, 1982).

Por otro lado, respecto a los factores de riesgo relacionados con las características de los padres, se encuentran, la práctica de disciplina rígida, severa, irregular e inconsistente; relaciones conflictivas, poco afecto y la carencia de apoyo emocional (Zapién, 2000; Kazdin y Buela-Casal, 1998). Asimismo, las características típicas de los padres, encontradas entre los niños que presentan conducta antisocial y agresiva, incluye el castigo excesivo y una relación de rechazo hacia el niño (Campbell, 1991; McMahan, y Forehand, 1988; Kelso, y Stewart, 1983).

Diversos autores coinciden en afirmar que la inconsistencia paterna genera problemas de agresión. Se habla de dos tipos de inconsistencia: la carencia de supervisión paterna y la deficiencia para establecer reglas dentro de casa (Patterson, Reid y Dishion, 1992; Baumrind, 1967; McCord, McCord y Howard, 1961; Andry, 1960; Bandura y Walters, 1959; McCord, McCord, y Zola, 1959; Glueck y Glueck, 1950; Burt, 1929).

La dificultad de los padres para comunicar y establecer con los hijos normas, es un factor que incrementa la posibilidad de que los adolescentes se involucren en conductas problema como el crimen, delincuencia y uso de drogas (Oetting y Donnermeyer, 1998). Por otra parte, Kaufman y Widom (1999), reportaron que el descuido de los hijos por parte de los padres, aumenta la probabilidad de que los hijos huyan de su casa, y aumenta el riesgo de la conducta violenta.

También, se consideran factores de alto riesgo para desarrollar conducta agresiva la ineficacia de los padres con respecto a la vigilancia de los hijos y padres que aprueban la agresión y la violencia (Zapién, 2000). Al respecto diversos investigadores reportan que las prácticas de crianza son diferentes hacia los niños y las niñas, por ejemplo, existe mayor preocupación, control y monitoreo de las conductas de las niñas y por otro lado al niño lo educan para que sea fuerte, rudo y agresivo (Oetting y Donnermeyer, 1998).

Por otra parte, se ha encontrado también que el abuso de sustancias adictivas, por ejemplo alcohol y cocaína entre otras, por parte del padre incrementa la agresión dentro de los hogares (Burns, Chethik, Burns y Clark, 1991; Davis, 1990; Fianzner 1990; Perli, Protinsky, y Cross, 1990), que los hijos de padres que consumen alguna sustancia adictiva son más agresivos, que los hijos de padres que no lo hacen. Además éstos padres se caracterizan por ser muy agresivos (Moss, Mezzich, Yao, Gavaler, et al., 1995), pues una vez bajo los efectos de estas sustancias y presentar comportamiento agresivo, es difícil que dicho comportamiento cambie a uno positivo o adecuado (Delaney, Covington, Templin, Anger, 2000; Taylor y Chermack, 1993).

Ahora, con respecto a los factores de riesgo contextuales se presentan interacciones antisociales y agresivas entre los miembros de la familia, como disputas de pareja y trastornos psiquiátricos (Cadoret y Cain, 1981). Aunado a esto la coerción por dificultades económicas pueden ser la base de luchas y riñas entre los miembros de la familia, así como la tendencia y/o el aumento a utilizar disciplina basada en el castigo físico o corporal a sus hijos (Berkowitz, 1993; Mc Loyd, 1990).

Dentro de los factores de riesgo que generan la conducta agresiva por parte de los familiares, se encuentran la violencia familiar, depresión paterna, habilidades pobres de paternidad, padres muy jóvenes, padres con nivel escolar bajo, ruptura familiar, eventos como enfermedad de algún familiar, muerte, divorcio o

encarcelamiento, y como ya se ha mencionado, el abuso de sustancias (Osofsky, y Osofsky, 2001; Bernal, 2000; Zapién, 2000).

Otras investigaciones confirman que los conflictos matrimoniales generan estrés en los niños y la agresión aumenta, pues los niños en esta situación externalizan desórdenes como agresión y problemas de conducta, además de problemas internos como ansiedad por lo que se alejan de la sociedad. También el conflicto matrimonial puede generar agresión entre los hermanos, dando lugar a una comunicación negativa en forma de enojo y desprecio, ya que durante este proceso es la única forma de comunicar las emociones dentro de la familia (Cummings 1998; Katz y Gottman, 1995; Capaldi, Forgatch, y Crosby, 1994; Cummings, 1994).

Por otra parte, Al Ansari, Hamadeh, Mata, Mahoon (2001), encontraron que estar en un ambiente familiar desorganizado a causa de haber envidado, divorciado o separado, puede llevar a los niños a realizar acciones suicidas, sobre todo cuando hay una segunda unión, pues se expone a los niños a una gran tensión.

Otras condiciones familiares juegan también un papel muy importante, por ejemplo las presiones de tipo económico mismas que llevan a que los padres desatiendan la crianza de los hijos (Juárez, 1999), al respecto se ha encontrado que los jóvenes que han desarrollado diversas conductas agresivas, han presentado en su infancia altos índices de agresividad, además de no haber tenido atención por parte de sus padres, y de manera conjunta presentan una historia familiar de abuso de sustancias (Martin, Earleywine, Blackson, Vanyukov, 1994); como características de los padres, ahora al referimos a las familias, Mützell (1993), confirma que el estar dentro de una familia con problemas de consumo de alcohol, incrementa los problemas de conducta, y evita la comunicación de normas por parte de la familia (Oetting y Donnermeyer, 1998).

En otras investigaciones relacionadas con el género, Ross y Van Willigen (1996), a través de su estudio encontraron que las mujeres tienen niveles más altos de enojo que los hombres, que a mayor número de hijos aumenta el enojo más que en los padres, contribuyendo a éstos estresores las tensiones económicas y las tensiones asociadas al cuidado del hijo, sobre todo por los diferentes roles que asume la mujer.

La literatura revisada hasta aquí, indica que las condiciones negativas de vida parecen de mayor importancia para predecir eficazmente la conducta agresiva a largo plazo, así, encontramos también que la conducta de los padres que incluye el castigo y el rechazo emocional son factores particularmente importantes (Barnow, Lucht, y Freyberger, 2001), pues como dato adicional los investigadores han encontrado que con frecuencia se castiga físicamente a los niños más que a las niñas; que las madres golpean más que los padres; que los padres ven los atributos del niño como la competencia y el nivel de dificultad percibida. De esta manera, los atributos e ideología del padre, así como los desórdenes de conducta, el nivel educativo, la edad, y la educación religiosa conservadora, predicen el castigo físico (Day, Peterson y McCracken, 1998).

Cabe mencionar, que en investigaciones realizadas por Garnefski y Diekstra (1997), se encontró que el abuso sexual y el abuso físico son riesgos psicosociales importantes en las perturbaciones conductuales en los jóvenes, y que la severidad del abuso es una condición de riesgo importante para la predicción de conducta agresiva a largo plazo, ya que promueve una atmósfera familiar de agresión. En otros estudios hechos por Bushman (1995), se encontró que los medios de comunicación violentos pueden aumentar los sentimientos hostiles en algunas personas bajo ciertas condiciones. Así también, los programas de televisión son un factor importante como generadores de la conducta agresiva, por los contenidos agresivos de donde el niño aprende hábitos inadecuados de conducta (Bernal, 2000).

Otros estudios realizados acerca de los ambientes más próximos del niño son los de Paschall, Ennett, y Fevelling (1996), quienes reportan que un ambiente familiar tenso e interacciones violentas, son factores de riesgo para que los niños presenten conductas agresivas violentas también en el ambiente escolar. Ya que fuera de casa el factor de riesgo que contribuye al desarrollo de la conducta agresiva es la interacción del niño con los amigos y compañeros, en donde se originan problemas por diversas circunstancias que dan lugar a la agresión entre ellos (Zapién, 2000).

Como ya se mencionó, los factores de riesgo relacionados con las características de los niños, la conducta agresiva del niño en el ambiente escolar se manifiesta en las deficiencias académicas, temperamento difícil, relaciones interpersonales pobres, y habilidades sociales (Kazdin y Buela-Casal, 1998).

Cabe mencionar que varios estudios relacionados con los factores que influyen en la violencia escolar han sido evaluados a partir de las percepciones de maestros y estudiantes, y han encontrado principalmente factores paternales tales como falta de involucramiento y vigilancia a los hijos, la exposición de violencia en los medios de comunicación, el nivel de logro académico, la falta de motivación, el involucramiento con la banda y la presión de pares (Kandakai, Price, Telljohann, y Wilson, 1999).

De manera general, los jóvenes agresivos presentan en diferentes grados y combinación los siguientes factores: rechazo de los padres, conflictos entre los padres, disciplina punitiva inconsistente, permisividad de los padres cuando los niños manifiestan agresión, amenazas frecuentes por parte de los padres, falta de control de los padres, y conducta delincuente y adictiva por parte de los padres (Medicina y Familia, 2002). Por lo que durante la interacción padre e hijo se considera de suma importancia la percepción que tiene el padre del comportamiento de su hijo, y por lo tanto actúan en función de esta percepción equivocada, por ejemplo, son padres que dan órdenes a sus hijos, recompensan

la mala conducta, e ignoran y dan consecuencias aversivas a las conductas no agresivas (Kazdin y Buela-Casal, 1998).

### **3.2. Factores Protectores**

De acuerdo a lo anterior, existen varias razones por las que se genera la conducta agresiva que involucra factores de riesgo tanto individuales como familiares y contextuales. Sin embargo, también existen factores protectores que previenen problemas de conducta, estos pueden ser tanto externos como internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral. Los internos se refieren a atributos de la propia persona: estima, seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, y empatía (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grotberg, 1998).

Entre los factores protectores encontrados por Russell y Russell (1996), son importantes las relaciones de apoyo padre e hijo, los métodos o prácticas positivas de disciplina, el monitoreo y la supervisión, la dedicación a los hijos y la conducta de los padres al buscar información y apoyo para guiar a sus hijos.

Con respecto a las relaciones positivas durante la interacción padre-hijo se ha encontrado que la práctica de una comunicación abierta, el apoyo en tareas, el reconocimiento a los logros del niño, y la dedicación de tiempo por parte de los padres a éste, promueven el desarrollo de conductas no agresivas, pues el que los padres proporcionen al niño apoyo, en cuanto a oportunidades para establecer relaciones significativas en su desarrollo representa un factor protector para que no se presente la conducta agresiva (Alcaina y Vaz Leal, 2000; Hernández, 2000; Programa de Prevención del Consumo de Drogas y Alcohol, 1995).

Otros autores encontraron que padres flexibles, que atienden a las opiniones de sus hijos generan conductas adecuadas para relacionarse con otros. Asimismo la supervisión por parte de los padres está relacionada con la aceptación del niño por sus compañeros y con el logro escolar (Rique y Camino, 1997; Baumrind, 1973).

Asimismo, los factores protectores favorecen la interacción madre-niño, principalmente debido a la seguridad emocional y la confianza en sí mismo (Lauscher y Schulze, 1998); al respecto, los estudios que relacionan a los padres con la escuela muestran que las madres con mayor comunicación e involucramiento con la escuela de su niño, sin importar su empleo o el estado matrimonial, generan relaciones positivas padre-escuela y por ende se obtienen resultados positivos del estudiante (Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992).

La conclusión a la que han llegado varios investigadores es que cuando los padres generan un ambiente positivo y de apoyo a los hijos, éstos son capaces de enfrentar niveles altos de tensión de manera eficaz; así la interacción positiva protege a los niños de la presencia de diversos desórdenes de la conducta. Por lo tanto, padres que explican, guían y apoyan al niño, lo llevan a enfrentar con éxito cualquier conflicto sin recurrir a conductas antisociales (Rique y Camino, 1997; Wagner, Cohen y Brook, 1996).

Para los niños, el uso consistente de las reglas y la supervisión contribuyen a negociaciones activas del niño con el padre, además se ha demostrado que las madres que son consistentes y firmes en las reglas establecidas para controlar a los hijos en casa, favorecen las relaciones, el desarrollo, la negociación y construcción de co-reglas a lo largo de la niñez en su medio (Grusec y Goodnow, 1994).

Como se ha revisado, la disciplina está presente entre padres e hijos, y los problemas para dirigir al niño es la principal preocupación de los padres, así que se esfuerzan por enseñarles a comportarse según las reglas de la sociedad y de la familia. Sin embargo los problemas de conducta se desarrollan desde la niñez y continúan más tarde, puesto que la forma de percibir y respetar las reglas tiene que ver con la interacción de los diferentes miembros de la familia y las edades de los niños (Vandell y Bailey, 1992; Shantz, 1987; Fagot, 1984; Olewus, 1979), por consiguiente, cabe mencionar que Davis (1996), afirma que es positivo utilizar amenazas como una manera de advertir al niño y darle una oportunidad de comportarse apropiadamente.

En estudios realizados se ha encontrado que el entrenamiento a padres de niños pequeños, entre 6 y 9 años de edad, en habilidades de interacción y de crianza, disminuyen la conducta agresiva en los niños (Ortiz, 2000; Patterson, Reid y Dishion, 1992; Webster-Stratton, Hollinsworth y Kolpacoff, 1989).

Asimismo el entrenamiento a padres de niños grandes, entre 10 y 13 años de edad, mostró un decremento de la conducta agresiva, a través de dar instrucciones específicas y claras por parte de éstos, generando además la obediencia y la rapidez para seguir instrucciones, por parte de sus hijos. De la misma manera a través del entrenamiento lograron un incremento de supervisión y monitoreo por parte de los padres, lo cual es un factor de protección del desarrollo de la conducta agresiva, ya que esto disminuye el riesgo de que el niño se asocie con grupos de amigos antisociales, y realice actividades negativas en casa o en la comunidad (Mendoza, 2000; Kazdin, 1993; Robins, 1992; Farrington, 1991; Reid y Patterson, 1989; Loeber, 1982).

Considerando el ambiente escolar, que es el otro ambiente más próximo al niño, se ha encontrado que el entrenamiento con técnicas al docente para el control conductual en el aula, aumenta la participación en conductas académicas no solo de los niños agresivos, sino del total del grupo; y disminuye los comportamientos



negativos. Y las intervenciones en el patio a la hora del recreo con técnicas de control conductual por parte del maestro, como supervisar, premiar y corregir, reducen el número de conductas disruptivas en el patio (Chaparro, 2001; Kazdin, 1993; Robins, 1992; Farrington, 1991; Reid y Patterson, 1989; Loeber, 1982).

Ahora bien, respecto a los factores protectores contextuales que favorecen la conducta prosocial, se ha demostrado que son padres que a nivel económico viven desahogadamente y pocas veces utilizan técnicas disciplinarias coercitivas; pues el que los padres tengan un buen nivel socioeconómico está asociado con el empleo de métodos educativos adecuados; además esta situación permite la búsqueda de información por parte de los padres para orientar e interactuar con sus hijos, asimismo, permite buscar apoyo social el cual resulta positivo en la relación padre-hijo (Jackson, Gyamfi, Brooks-Gunn, y Blake, 1998).

Del mismo modo, los factores de protección incluyen buenas relaciones entre los miembros de la familia, unión con alguna institución religiosa, y buenos hábitos de salud. Así, las familias en donde existe la participación de todos los integrantes, en donde los padres guían y supervisan el comportamiento de los hijos, son quienes alcanzan la organización en las actividades familiares, y logran sus metas y objetivos propuestos (Ososky y Ososky, 2001; Rojo, 1998).

Por otra parte, Llanes y Castro (2002), a través de la evidencia de diversos estudios en México, en población en general, en muestras de hogares y escuelas; encuestas de poblaciones que asisten a diversos servicios educativos; y estudios psicosociales en comunidades marginadas y escolares han encontrado que los factores de riesgo pueden ser contrarrestados con factores de resiliencia, es decir, por aquellos factores que dotan a los individuos de habilidades y competencias sociales.

Varios estudios (Osborne, 1996; Grotberg, 1995; Vanistendael, 1994; Rutter, 1992; Lösel, Blieneser y Kofert, 1989), han aportado información sobre resiliencia, y una manera de definirla es como una reacción, entendida como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. La resiliencia tiene dos componentes importantes: la resistencia a la destrucción y la capacidad para reconstruir sobre circunstancias o factores adversos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, 1998).

La resiliencia es una capacidad humana y universal que está presente en las distintas comunidades, etnias y culturas, por lo cual tiene rasgos y características particulares de acuerdo a los diferentes contextos (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, 1998).

De esta manera los individuos resilientes son aquellos que al estar en una situación de adversidad, es decir, al estar expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como seres adultos competentes, pese a los pronósticos desfavorables (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, 1998).

Otros investigadores han encontrado factores protectores que contribuyen a la habilidad para evitar actos violentos por parte de los niños, como habilidades de comunicación, habilidades de respuesta ante la tensión, y respuestas positivas a los desafíos del desarrollo (Osofsky y Osofsky, 2001). De esta manera Silva, Alpert, Muñoz, y Singh (2000), encontraron que el abuso físico a los niños por parte de los padres está asociado con la agresión que éstos presentan; y como factor resiliente ante esta situación encontraron que el desarrollo de habilidades y actividades saludables, es decir de comportamiento prosocial, son amortiguadores de los efectos nocivos, tanto de situaciones estresantes, como de predisposiciones internas (López, López, y García, 2002).

Se han encontrado estudios realizados en otros países así como en México, para el tratamiento y entrenamiento de diversos factores, uno de éstos es el entrenamiento en control de enojo, para niños de entre 6 y 9 años de edad, así como para niños de 10 y 13 años, los cuales muestran que los niños pequeños pusieron en práctica las habilidades de solución de conflictos aprendidas durante el tratamiento, reduciendo así la agresión. Y los niños grandes, lograron emplear más soluciones no agresivas, lo que ayuda a evitar o lograr un mínimo de enojo físico y el empleo de agresiones físicas en situaciones negativas. Este resultado se obtuvo a través del empleo de técnicas de autorelajamiento y de darse instrucciones para disminuir el uso de la agresión física, esto quiere decir, que dichas técnicas son controladores efectivos del enojo de los niños. Además también aprendieron formas adecuadas para expresar su inconformidad (Mendoza, 2000; Ortiz, 2000; Cole, 1986; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinnelas, 1994).

Otro aspecto importante para reducir que se genere o controle la agresión es la solución de problemas con pares, al reducir la agresión física y verbal de los niños, ya que las habilidades proporcionadas les permite dar soluciones adecuadas (Vargas, 2001; Dumas, 1989).

También se ha reportado el entrenamiento en habilidades sociales para que el niño interactúe en forma positiva con su grupo de pares, ya que esto permite frenar el desarrollo de la conducta agresiva en el niño (Pacheco, 2001). Este aspecto es importante de considerar, ya que, Chen, Rubin, y Sun (1992), encontraron que los niños que cuentan con habilidades sociales son bien aceptados por sus pares. También encontraron que niños que presentan agresión son rechazados por sus compañeros. Asimismo encontraron que niños tímidos eran aceptados por niños sociables.

Las investigaciones realizadas reportan diferentes variables asociadas con el desarrollo de la conducta agresiva, lo cual, es un indicador de la existencia de

diversos factores que ponen en riesgo al niño, de desarrollar la conducta agresiva, y de ahí llegar a la conducta antisocial.

Con base en lo anterior, la literatura subraya que eventos tales como escasos logros educativos; cambios en las condiciones de vida como el desempleo, la desigualdad económica; rupturas familiares, falta de apoyo entre sus miembros; consumo de alcohol y drogas, así como presencia de diferentes conductas antisociales (Feldman, 2000), son factores de riesgo que interactúan, y se complementan para presentar y posteriormente generalizar a otros ambientes la conducta agresiva y otras conductas antisociales (Risolidaria, 2002). Así, las personas pueden adquirir, retener y poseer la capacidad para actuar agresivamente, sin embargo, la presencia de situaciones adecuadas, pueden prevenir la mala conducta.

### **3.3. Generalización de la Conducta Agresiva**

Los factores de riesgo para que se presente la conducta agresiva pueden generalizarse a otros ambientes, y una vez que se tiene un panorama general de ellos, es interesante conocer de que manera se trasladan a otros escenarios.

Por lo tanto, es necesario señalar que dentro del área psicosocial el desarrollo del individuo se refleja en sus habilidades sociales, es decir, en su forma de comportamiento y sus respuestas al reaccionar ante las circunstancias sociales. Estos cambios en el desarrollo psicosocial se presentan simultáneamente e interdependiente al desarrollo físico y cognitivo del individuo; de esta manera, el medio ambiente influye en el desarrollo del individuo, conformándose a través de los procesos de aprendizaje y socialización. Cabe mencionar que el proceso de aprendizaje se da porque el ambiente produce cambios duraderos en la conducta, como resultado de la experiencia o la práctica en diversas actividades (Craig, 1997).

La socialización es un proceso general por el que cada individuo se convierte en miembro de un grupo social, como formar parte de una familia, o de la comunidad. Este proceso influye en el aprendizaje de todas las actitudes, creencias, costumbres, valores, papeles y expectativas de su grupo. Es un proceso permanente que ayuda a los individuos a vivir y participar por completo en su cultura o grupo cultural dentro de la sociedad (Goslin, 1969).

El proceso de socialización en la conducta infantil es el resultado del comportamiento de padres y maestros, de influencias entre padres e hijos. El proceso de socialización ocurre en todas las etapas de la vida, pero durante la infancia, este proceso, produce conductas que persisten más tarde, ayuda a crear valores, actitudes, habilidades y expectativas, que delinearán el adulto que el niño será (Hetherington y Baltes, 1988).

Los niños observan la forma de actuar de los adultos, y por lo general aprenden imitando a sus padres. Lo que ellos escuchan y lo que ven se convierte en un ejemplo que pueden seguir y que transmiten de generación en generación. Así aprenden lo que es la autoridad, el respeto, el amor y la convivencia (Craig, 1997).

De esta manera se ha encontrado que la agresión es un estilo conductual, es decir, una disposición para reaccionar en forma coercitiva ante las situaciones cotidianas y que es estable a través del tiempo y en diversos escenarios (Kazdin y Buela-Casal, 1998), es decir, se generaliza la conducta a otros ambientes a través del tiempo. Este estilo agresivo conductual se establece en primera instancia dentro de la familia y después en la escuela, ante la presencia de situaciones estresantes cotidianas y la forma de enfrentarlas.

Así, las personas reaccionan de manera diferente ante diversas situaciones, algunas presentan conductas de afrontamiento y otras de evitación. Esto depende, en primer lugar del ambiente familiar en el que el individuo se desarrolle.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Por un lado, el afrontamiento implica una actitud, que puede ser agresiva o no agresiva, para resolver situaciones amenazantes; al contrario, la evitación es una tendencia a elegir opciones que representan un intento a escapar de la situación que genera el conflicto.**

**La evitación pretende prevenir una experiencia desagradable, es decir, el individuo no se arriesga a experimentar algo desconocido, por lo que esta conducta no es apropiada ya que esta motivada por el miedo y ansiedad de protegerse a sí mismo, por otra parte, en el aprendizaje de escape, el individuo reacciona ante una situación que ya conoce y que piensa es perjudicial para él (Kanfer y Phillips, 1980).**

**Esto es consistente con el modelo de aprendizaje social de agresión que sugiere que la conducta agresiva es adquirida a través del modelamiento y el reforzamiento, el estímulo aversivo es un modelo que la agresión emplea como un medio de escape de situaciones que le causan frustración individual (Breakwell, 1989). Por consiguiente, se propone, que los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por observación y posteriormente son perfeccionados a través de la práctica reforzada.**

**Por otro lado, el ambiente familiar es uno de los factores que influye en el desarrollo del individuo, es decir, que interviene en los cambios de su estructura, pensamiento y conducta a lo largo del tiempo. Así, al observar la interacción de los niños en diversos ambientes se encontró que al supervisar cada situación, es posible detectar el tipo de relaciones sociales entre los niños, y darse cuenta de que es lo que está reforzando determinada conducta (Craig, 1997; Farmer, y Cadwallader, 2000).**

**Como ya se mencionó, en la educación de los hijos, cualquier tipo de acción de los padres, tales como el rechazo, la falta de claridad en las reglas y el maltrato pueden ser factores de riesgo que aumentan la posibilidad de la agresividad y las**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

tendencias antisociales. Pues los efectos de cualquiera de estos factores de educación pueden depender de otras condiciones que también están presentes, como aprobar la pelea del hijo con otro niño cuando éste le ha pegado, la motivación para pelear la promueve una situación asociada previamente con una recompensa externa, la aprobación del padre, como incentivo. Por lo tanto, los padres pueden estar haciendo algo más de lo que intentan cuando animan a los hijos a pelear, pero podrían estar reforzando una variedad de acciones agresivas (Goldstein y Keller, 1991).

Patterson (1986), encontró que gran parte de agresión en el hogar se produce en situaciones propicias para controlar a otros miembros de la familia. Por ejemplo, un niño que se enfada porque su hermana lo molesta, entonces la ataca para que deje de molestarlo, si la hermana en ese momento deja de molestarlo, se puede decir que el golpe del niño ha sido negativamente reforzado, porque su acción a finalizado un estado desagradable de acontecimientos (Bandura y Ribes, 1975).

Por otro lado, se ha observado que en la convivencia familiar el castigo físico se utiliza como método de control ante el comportamiento. El individuo que recibe el castigo responde con agresión o estimulación aversiva a quien lo castiga. Los estudios con niños en ambientes familiares (Patterson y Reid, 1967), sugieren que estas relaciones mutuamente coercitivas se mantienen por los efectos de un control nocivo, que cada miembro puede ejercer sobre el otro.

Una vez que se ha hecho referencia al aprendizaje de los estilos agresivos, es preciso exponer el proceso de generalización el cual se define como la extensión de una respuesta, en este caso la conducta agresiva, a nuevos estímulos, es decir, a los diferentes ambientes. Esto es, la generalización tiene lugar cuando la persona lleva a cabo la conducta aprendida a lugares diferentes (Caballo, 1995).

Patterson, Littman y Bricker (1967), publicaron un estudio de campo que ilustra la manera de como niños pasivos pueden ser convertidos en agresivos mediante un proceso en el que desempeñan el papel de víctimas y posteriormente contraatacan con resultados exitosos. Los niños pasivos que una y otra vez eran víctimas, y cuyos contraataques a menudo resultaban eficaces cuando los oponentes no lo eran, no solo incrementaron la eficacia de la conducta de luchar a la defensiva, sino que, finalmente comenzaron a iniciar por si mismos los ataques. Así, los niños que rara vez eran maltratados porque evitaban a los demás, y los que hacían contraataques ineficaces, conservaron sus conductas sumisas. Así, los niños agresivos a menudo llegan a ser adultos agresivos, en un ciclo que perdura generaciones (Greven, 1990).

Otro estudio, respecto a la generalización de la conducta agresiva, encontró que los padres de niños agresivos por lo general no permiten que sus hijos manifiesten conductas agresivas en el hogar, pero perdonan, alientan activamente y refuerzan los actos de provocación y agresión que cometen con otras personas de la comunidad (Bandura y Ribes, 1977; Bandura y Walters, 1969; Bandura, 1960).

Ahora bien, Farmer, y Cadwallader (2000), encontraron que los pares juegan un papel importante en el establecimiento y la continuidad de la conducta problema, ya que los intercambios sociales son influenciados por el contexto social de manera que forman y mantienen modelos de conducta.

Por su parte, Stokes y Baer (1977) consideran a la generalización como cualquier otra respuesta operante y que, por consiguiente, se puede reforzar. Coincidiendo con Goldstein y Keller (1991), quienes afirman que algunas de las personas que son propensas a la violencia continúan siendo agresivas con el paso de los años porque han sido reforzadas por tal conducta.

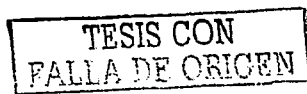


Otro dato reportado, es que los niños agresivos pueden asociarse con niños a los que pueden intimidar, o bien, se asocian con quienes valoran y apoyan su agresión (Cairns, Cadwallader, Estell, y Neckerman, 1997). Por consiguiente, en la comunidad encuentran pandillas, en donde los miembros adquieren estatus y reconocimiento por sus destrezas para pelear (Bandura y Ribes, 1977; Short, 1968), por lo que al recibir el reconocimiento de los pares en la pandilla, refuerzan sus conductas antisociales. También encuentran la confirmación a las percepciones y actitudes que tienen en común y que los peligros que temen se pueden superar (Goldstein y Keller, 1991).

Respecto a la asociación con los pares reportaron que ya en la etapa preescolar, los niños tienden a seleccionar a sus amistades y de manera general se asocian con niños similares a ellos, es decir, los niños agresivos tienden a asociarse con otros niños agresivos, y los niños no agresivos tienden a asociarse con niños no agresivos. Sin embargo, puede darse el caso de que un niño no agresivo interactúe con niños agresivos, éste puede desarrollar modelos de conducta agresiva, pero también puede presentarse la situación contraria, es decir, puede disminuir la conducta agresiva en el niño con problemas de conducta (Farmer, y Cadwallader, 2000).

Un dato de la generalización de la conducta se observa cuando los niños preescolares pasan a otro nivel escolar y eligen a pares con características de conducta que son similares a las de sus pares anteriores (Neckerman, 1996).

Así, los alumnos con desórdenes de la conducta y conductas antisociales presentan un patrón consistente de comportamientos que se desvía de manera muy marcada de otros niños de su misma edad y cultura (Feldman, 2000). Un dato adicional que es importante considerar, reporta Loeber (1988) es que si la conducta agresiva persiste después de los 13 años de edad, esta se convierte en un fuerte predictor de la conducta agresiva en la adolescencia.



Los problemas de conducta a edad temprana dentro o fuera de alguna institución, además del abuso de alcohol y otras drogas es frecuente que se asocie con agresión en años posteriores (Rasmussen, y Levander, 1996).

Estudios retrospectivos respecto a la conducta antisocial han reportado que las conductas problemáticas como problemas de disciplina, consumo de drogas y uso de alcohol, la afiliación con bandas, el acceso y uso de armas persisten a través del tiempo (Dwyer, Osher, y Warger, 1998).

Diversos investigadores reportan que la variedad, frecuencia y severidad de conductas antisociales que se presentan durante la infancia es muy probable que continúen en la edad adulta (Robins, 1978), presentando en la adolescencia el uso frecuente de drogas y delincuencia, y problemas de drogas en la edad adulta (Loeber, 1988).

Las variables que mantienen la agresión precipitada por factores personales y contextuales, mantendrán los eventos o disminuirán, depende de las respuestas que generen. Así, pueden mantenerse las conductas agresivas y pueden fortalecerse a través de reforzamiento positivo, por ejemplo, ganando el acceso a las actividades preferidas; o reforzamiento negativo, por ejemplo, la reducción de interacciones aversivas (Allen, 2000).

Considerando el sustento teórico encontrado de la conducta agresiva es importante conocer los factores familiares y escolares que son de riesgo para que se presente y se desarrolle dicha conducta.

¿Cuáles son las diferencias en el ambiente familiar y escolar entre los niños que muestran conducta agresiva y los niños que no muestran dicha conducta?

Los objetivos del presente estudio son los siguientes:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- o Identificar si existen diferencias en la interacción entre padres e hijos que muestran conducta agresiva y los que no muestran conducta agresiva.
- o Identificar si existen diferencias en la interacción del niño con sus pares y con el maestro en el ambiente escolar.
- o Identificar si existen relación entre el comportamiento del papá y el comportamiento del niño.
- o Identificar si las interacciones que mantienen la conducta agresiva se relacionan con factores como el estrés, el ambiente familiar y la disciplina.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **MÉTODO**

### ***Participantes***

Participaron 281 niños de nivel socioeconómico bajo que cursaban la educación primaria en siete escuelas oficiales de la delegación Iztapalapa del Distrito Federal. También, participaron en el estudio los 281 padres de éstos niños, en su mayoría madres de familia, y 56 profesores. La selección y clasificación de los participantes se realizó utilizando el Cuestionario de Agresividad Infantil -CAI- (Chaparro, Fulgencio y Mercado, 1997), de esta manera se integraron dos grupos, uno de niños clasificados como niños que presentan conducta agresiva, aquellos que cayeron en un percentil mayor a 75 ( $n=156$ ), de los cuales 123 son niños y 33 niñas; y otro grupo se formó por los clasificados como niños que no presentan conducta agresiva, aquellos que cayeron en un percentil menor a 25 ( $n=125$ ), de los cuales 59 son niños y 66 niñas. Los niños que cayeron en los percentiles del 26-74 no fueron considerados.

### ***Instrumentos de medición***

Para la evaluación de la muestra se utilizaron tanto sistemas de observación directa como escalas psicométricas que miden factores asociados al desarrollo y que han sido utilizados en el estudio general del que se tomó la muestra; estos instrumentos se describen a continuación.

### ***Sistemas de observación directa***

Con el propósito de evaluar la conducta agresiva de los niños en su interacción con los diversos agentes involucrados se utilizaron los sistemas de observación directa de la conducta en las díadas padre-hijo (ver tabla 1), maestro-alumno (ver tabla 2) y niño-compañero (ver tabla 3). Estos sistemas de observación directa se derivaron a partir de una serie de investigaciones previas donde se evaluaba la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

interacción de la diada padre hijo. En este sentido, las categorías conductuales que conforman los instrumentos de observación utilizados en este estudio, se desprendieron de sistemas cuya validez ha sido comprobada a lo largo de múltiples investigaciones (Ayala, Fulgencio, Chaparro y Pedroza, 2000; Stevenson y Fantuzzo, 1984) (Las definiciones operacionales de las categorías de observación directa así como los formatos para el registro se presentan en los ANEXOS 2, 3, 4 y 5).

Cada uno de los sistemas de observación directa utilizó un formato de registro de intervalo parcial de tiempo de 10 segundos en un periodo de observación de 10 minutos, es decir, en cada intervalo de 10 segundos se registraron todas aquellas conductas consideradas en las categorías del formato (ver tablas 1, 2 y 3; y ANEXOS 3, 4 y 5) que fueron emitidas por el padre, el maestro o el niño respectivamente, registrándose una misma conducta sólo una vez por cada intervalo, durante 10 minutos continuos. Este sistema permitió el registro de las siguientes categorías conductuales:

<b>Tabla 1. Observación en casa: Diada padre-hijo</b>	
<b>Conductas del padre</b>	<b>Conductas del niño</b>
Instrucción Inespecífica	Verbales Negativas
Contacto Físico Negativo	Contacto Físico Negativo
Premiar	No Seguir Instrucción
Ignorar Conductas Adecuadas	
Ignorar Conductas Inadecuadas	
Crítica	
No Oportunidad	

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>Tabla 2. Observación en Salón de Clases: Diada maestro-alumno</b>	
<b>Conductas del maestro</b>	<b>Conductas del niño</b>
Instrucción Inespecífica	Verbales Negativas
Contacto Físico Negativo	Contacto Físico Negativo
Premiar	No Seguir Instrucción
Ignorar Conductas Adecuadas	
Ignorar Conductas Inadecuadas	
Critica	

<b>Tabla 3. Observación del Niño en el Recreo: Diada niño-compañero</b>
Contacto Físico Negativo
Contacto Físico Positivo
Verbales negativas
Permanecer Solo
Conducta Prosocial

En la observación directa en casa, se registraron las categorías observacionales tanto para el padre como para el niño; dentro del salón de clase, se registraron tanto para el maestro como para el niño y en la situación de recreo sólo se registraron las categorías observacionales del niño, procurando que cada registro se realizara aproximadamente en el mismo horario. Cabe agregar que en situación de escuela había varios niños a observar, por lo cual, ellos no sabían a quien se estaba registrando.

Todas las categorías de observación fueron elaboradas a partir de una serie de registros anecdóticos del comportamiento y probadas a través de varias aplicaciones. Este proceso concluyó con el establecimiento de su validez al realizar diferentes estudios en donde se evaluó la confiabilidad de las mismas, así como la calidad de la interacción, a través de la validación social de las categorías (González, Vargas, Galván, y Ayala, 1998).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Es importante señalar que la codificación de las categorías se llevó a cabo después de proporcionar entrenamiento a los observadores sobre las diferentes maneras como puede manifestarse una categoría. Dicho entrenamiento consistió en observación y registro a través de videos que contenían un repertorio suficiente de las conductas a observar; así las observaciones realizadas a través de éstos sistemas de observación fueron confiabilizados a través del índice de concordancia entre observadores para un 20% de las sesiones, el cual se obtuvo mediante la fórmula de porcentaje de acuerdos que se simboliza  $A_o = \frac{I_a}{I_a + I_d}$

Y proporciona la confiabilidad entre observadores e interobservadores; en donde  $A_o$  es el grado de acuerdo,  $I_a$  es el número total de acuerdos entre observadores,  $I_d$  es el número total de desacuerdos entre observadores. En donde un “acuerdo” es definido como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores.. Los porcentajes de concordancia a obtener fluctuaron entre un 97% y un 100%.

### ***Escalas de medición psicométrica***

1. *Cuestionario de Agresividad Infantil* (CAI; Chaparro, Fulgencio, y Mercado, 1997). Este es un instrumento que proporciona un índice del comportamiento agresivo del niño, a través del reporte del padre o de la madre, que es la persona que responde los reactivos, es auto-aplicable, de lápiz y papel y consta de 29 reactivos que consisten en afirmaciones acerca de la presencia de conducta agresiva en los niños. Su confiabilidad  $\alpha$  de Cronbach es de 0.82 (ver ANEXO - 1).

2. *Índice de Estrés en la Crianza* (Abidin, 1996; traducción al español y adaptación por Ortiz y Ayala, 1999). Este instrumento está diseñado para identificar las áreas estresantes en la disciplina paterna y conducta del niño. Bajo el supuesto de que la cantidad de estrés total que un padre experimenta está en función de las características salientes del niño, del padre y de las situaciones que están relacionadas directamente con el rol de ser padre. Las características del

niño se miden con base en 6 subescalas que son: distractibilidad-hiperactividad, humor, demanda, reforzamiento del padre, adaptabilidad y aceptabilidad. Las variables situacionales y de personalidad del padre se evalúan con base en 7 subescalas: competencia, restricción al rol, aislamiento, depresión, apego, relación con el cónyuge y salud. Este instrumento de evaluación consta de 120 reactivos con 5 opciones de respuesta tipo likert que van de CA = Completamente de Acuerdo, A = De Acuerdo, NS = No esta Seguro, D = En Desacuerdo y CD = Completamente en Desacuerdo; es autoaplicable, Este instrumento es confiable con un alpha de Cronbach de 0.91 (ver ANEXOS 8 y 9 ).

3. *Inventario de Prácticas Disciplinarias* (Chiquini, 1997). Este instrumento se basa en el DSM-IV Review for Parent Inadequate Discipline (PID), consta de 22 reactivos que avalúan la disciplina de los padres clasificándola en las siguientes categorías: consistente, irritable explosiva, baja supervisión y apego, inflexible rígida y dependiente del humor. El índice de confiabilidad de Cronbach de este instrumento fue de 0.84. Sin embargo, el análisis factorial con rotación varimax agrupó a los reactivos en 5 factores que no corresponden con las dimensiones propuestas por el instrumento, por lo que actualmente se continúa trabajando en este instrumento(ver ANEXOS 10 Y 11).

4. *Escala de Ambiente Social Familiar, forma R* (Moos, 1974; traducción y adaptación Ayala, Vázquez, Aduna, Echeverría, y Mata, 1996). Esta escala evalúa el ambiente social y familiar del sujeto, explorando diversas áreas como cohesión, expresividad, conflicto, independencia, orientación a metas, orientación cultural e intelectual, recreación, religiosidad, organización y control. Respecto a la confiabilidad del instrumento, se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.78. En cuanto a la validez del instrumento se obtuvieron correlaciones de phi y chi cuadrada, obteniendo puntajes de 0.80 a 1.00 (ver ANEXOS 6 y 7).



## **Procedimiento**

En el estudio de donde fue tomada esta muestra primero se establecieron acuerdos con las escuelas primarias oficiales de la delegación Iztapalapa para realizar el trabajo en éstos planteles.

Una vez aceptada la propuesta solicitaron su participación en el estudio a 7 directores de las escuelas primarias seleccionadas de dicha delegación; posteriormente a la aceptación se determinó la fecha para sensibilizar a los docentes acerca de la importancia de su participación en el estudio.

A través de una convocatoria reunieron a los padres de familia y se les aplicó el Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI) con la finalidad de clasificar a los niños denominados como agresivos y no agresivos. Después de los resultados obtenidos por el CAI se convocó nuevamente a los padres de los niños seleccionados para obtener su consentimiento de participación en el estudio.

A continuación se presenta la distribución de la muestra en función del grado escolar que cursaban los participantes (ver tabla 4).

<b>Grado escolar</b>	<b>No de participantes</b>
Primero	14
Segundo	56
Tercero	58
Cuarto	57
Quinto	47
Sexto	49
<b>Total</b>	<b>281</b>

TESIS DE  
FALLA DE ORIGEN

Con base en el diseño de un estudio longitudinal de grupos cohort, se llevaron a cabo tres olas anuales de evaluación, que consistieron en el levantamiento de datos de la muestra seleccionada en escenarios naturales como la casa y la escuela (escuela-salón y escuela-recreo).

El procedimiento fue el mismo para cada una de las olas de evaluación, es decir, en cada una de las tres olas, se realizaron semanalmente 3 visitas en cada escenario (casa y escuela), cuidando que cada visita se realizara aproximadamente en el mismo horario. Durante la primera visita a casa se realizó la observación directa de la interacción padre-hijo durante 10 minutos, y posteriormente se aplicó el Índice de Estrés en la Crianza; en la segunda visita nuevamente se registró la interacción y se aplicó el Inventario de Prácticas Disciplinarias; por último, en la tercera visita se llevó a cabo otro registro de la interacción padre-hijo y se aplicó la Escala de Ambiente Social Familiar.

En cada una de las visitas la madre de familia (en su mayoría) recibía la instrucción: “realice alguna actividad escolar con su hijo”, y de antemano sabían pero se les recordaba que desconectarán el teléfono y alejarán cualquier distractor que pudiera interrumpir la actividad de ese momento. Se daba un tiempo para la adaptación y poder comenzar el registro. Concluido el registro observacional y los participantes su interacción se procedía a la aplicación del cuestionario correspondiente al día de la aplicación.

En el escenario escolar se realizaron dos tipos de observación, en tres ocasiones semanales: la observación durante 10 minutos de la interacción maestro-alumno en el salón de clases, y la observación durante 10 minutos de la interacción del niño con sus compañeros en el recreo.

En las interacciones padre-hijo y maestro-alumno, el padre y el maestro no sabían que también era registrada su conducta, solo sabían que se observaba al niño.

Por último se llevó a cabo el análisis estadístico, primero se obtuvo un promedio de los datos obtenidos en las tres olas de evaluación. Posteriormente, se obtuvo la variabilidad a partir de obtener la desviación estándar para cada variable y el nivel de significancia con un parámetro igual o menor a 0.05 para obtener las variables estadísticamente significativas, y a continuación se obtuvieron diferencias entre el grupo de niños que presentan conducta agresiva y el grupo de niños que no presentan conducta agresiva a través de la prueba "t" de Student, después se obtuvieron relaciones entre las variables a partir de la correlación de Pearson.

## RESULTADOS

La selección y clasificación de la muestra se realizó a través del Cuestionario de Agresividad Infantil (CAI), quedando integrado un grupo ( $n=156$ ; 123 niños y 33 niñas) clasificado como niños que presentan conducta agresiva a partir de un puntaje mayor al percentil 75, y otro grupo ( $n=123$ ; 59 niños y 66 niñas) clasificado como de niños que no muestran conducta agresiva, es decir, quienes puntuaron abajo del percentil 25, quedando de esta manera una muestra de 281 participantes.

Los resultados se obtuvieron a partir de una serie de análisis de "t" de Student para obtener diferencias entre niños que muestran conducta agresiva y niños que no muestran conducta agresiva en dos ambientes diferentes: casa y escuela-salón y escuela-recreo; Chi Cuadrada para obtener diferencias en la presencia de conducta agresiva entre niños y niñas; y Correlación de Pearson (Hernández, Fernández y Baptista, 1998) para identificar los factores asociados tanto a la conducta agresiva como no agresiva en cada uno de los ambientes mencionados.

### **Diferencias entre niños que muestran Conducta Agresiva y Niños que no muestran Conducta Agresiva en Observación Directa en Casa y Escuela**

Las diferencias entre niños que muestran Conducta Agresiva y Niños que no muestran Conducta Agresiva en Observación Directa en Casa en el Registro de Observación Directa en casa arrojaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la categoría de "Crítica" por parte del padre (ver tabla 5). Se puede observar que los papás de niños que muestran conducta agresiva presentan con más la conducta de "Crítica" en comparación con los papás de niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,214) = -3.00, p < .003$ ).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>Tabla 5</b> Diferencias entre Niños que presentan Conducta Agresiva Vs Niños que no presentan Conducta Agresiva en Observación Directa en Casa.						
CATEGORÍA	GRUPO	X	De	"t"	Sig	
CONDUCTA DEL PADRE	CRITICA	No agresivo	3.01	2.36	-3.00	.003
		Agresivo	4.11	2.97		
CONDUCTA DEL NIÑO	VERBAL NEGATIVO	No agresivo	1.45	1.81	-3.47	.001
		Agresivo	2.64	3.09		
	NO SIGUE INSTRUCCIÓN	No agresivo	1.77	1.84	-5.32	.000
		Agresivo	3.69	3.31		

Respecto al Registro de Observación Directa al niño en casa, se encontraron únicamente diferencias estadísticamente significativas en las categorías "Verbal Negativo" y "No Seguir Instrucción" (ver tabla 5). En la "Categoría Verbal Negativo" podemos observar más en los niños que muestran conducta agresiva en comparación a los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,216) = -3.47, p < .001$ ).

En cuanto a la categoría "No Seguir Instrucción" (ver tabla 5) encontramos más esta conducta en los niños que muestran conducta agresiva en comparación con los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,216) = -5.32, p < .000$ ).

Asimismo, las diferencias entre niños que presentan Conducta Agresiva y Niños que no presentan Conducta Agresiva en el Registro de Observación Directa en escuela únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la conducta del maestro hacia los niños en las categorías "Físico Negativo" e "Ignorar Conducta Inadecuada" (ver tabla 6).

Para la conducta "Físico Negativo" por parte del maestro se encontró que los maestros presentan más conductas físico negativo hacia los niños que muestran conducta agresiva en comparación a los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,221) = -2.55, p < .012$ ).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Respecto a la categoría de "Ignorar Conducta Inadecuada" (ver tabla 6) se observó que los maestros ignoran más la conducta inadecuada de los niños que presentan conducta agresiva en comparación con los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,220) = -3.49, p < .001$ ).

<b>Tabla 6</b> Diferencias entre Niños que presentan Conducta Agresiva Vs Niños que no presentan Conducta Agresiva en Observación Directa en Escuela.						
	<b>CATEGORÍA</b>	<b>GRUPO</b>	<b>X</b>	<b>De</b>	<b>"t"</b>	<b>Sig</b>
<b>CONDUCTA DEL PADRE</b>	<b>FÍSICO NEGATIVO DEL MAESTRO</b>	No agresivo	.037	.10	-2.55	.012
		Agresivo	.14	.42		
	<b>IGNORAR CONDUCTAS INADECUADAS</b>	No agresivo	1.42	1.84	-3.49	.001
		Agresivo	2.82	3.80		
<b>CONDUCTA DEL NIÑO</b>	<b>VERBAL NEGATIVO</b>	No agresivo	0.88	1.18	-2.73	.007
		Agresivo	1.43	1.73		
	<b>FÍSICO NEGATIVO</b>	No agresivo	1.32	1.52	-2.83	.005
		Agresivo	2.04	2.19		

Continuando con el Registro de Observación Directa, se encontraron únicamente diferencias estadísticamente significativas en las conductas que presentan los niños en el salón de clases, en las categorías "Verbal Negativo" y "Físico Negativo" (ver tabla 6).

Respecto a la categoría "Verbal Negativo" se observó más en los niños que presentan conducta agresiva en comparación con los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,220) = -2.73, p < .007$ ).

La categoría "Físico Negativo" se observó más en los niños que presentan conducta agresiva en comparación con los niños que no presentan conducta agresiva ( $t(1,222) = -2.83, p < .005$ ).

Cabe mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las categorías de observación en el recreo (se retomará en la discusión).

**Diferencias entre niños que muestran Conducta Agresiva y niños que no muestran Conducta Agresiva en Instrumentos de Medición Psicométrica**

En la Escala de Ambiente Social Familiar (FES) se encontraron únicamente diferencias estadísticamente significativas en las subescalas "Expresividad", "Orientación a Metas" y "Organización" (ver tabla 7). En la subescala de "Expresividad" los análisis mostraron que los papás de niños que muestran conducta agresiva perciben a sus familias con menor desenvolvimiento y expresión de sus sentimientos en comparación con los papás de niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,201) = 3.20, p < .002$ ).

Tabla 7 Diferencias entre niños que presentan conducta agresiva y niños que no presentan conducta agresiva en la Escala de Ambiente Social Familiar (FES)					
CATEGORÍA	GRUPO	X	De	"t"	Sig
<b>Expresividad</b>	No agresivo	6.71	.88	3.20	.002
	Agresivo	6.24	1.17		
<b>Orientación a Metas</b>	No agresivo	6.59	.56	2.38	.018
	Agresivo	6.37	.76		
<b>Organización</b>	No agresivo	7.36	1.25	1.99	.048
	Agresivo	6.98	1.51		

Respecto a la subescala "Orientación a Metas" (ver tabla 7), se encontró que los papás de niños que presentan conducta agresiva perciben a sus familias con menos actividades orientadas a metas, comparados a los papás de niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,201) = 2.38, p < .018$ ). Y para la subescala "Organización" se observó que los papás de niños que muestran conducta agresiva perciben a sus familias faltos de responsabilidad y de una estructura en la planeación de sus actividades, en comparación con los papás de niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,201) = 1.99, p < .048$ ).

En el Instrumento Índice de Estrés en la Crianza (IEC) únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones "Restricción al Rol" y "Estado de Ánimo Negativo" (ver tabla 8).

Respecto a la dimensión "Restricción al Rol" se encontró que los papás de niños que muestran conducta agresiva ejercen con menos libertad sus diferentes funciones como padres en comparación con los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,199) = -2.07, p < .039$ ).

Tabla 8					
Diferencias entre niños que presentan conducta agresiva y niños que no presentan conducta agresiva en el Índice de Estrés en la Crianza (IEC)					
CATEGORÍA	GRUPO	X	De	"t"	Sig
Restricción al Rol	No agresivo	17.40	2.92	-2.07	.039
	Agresivo	18.57	4.99		
Estado de Animo Negativo	No agresivo	10.74	2.64	-2.56	.011
	Agresivo	11.79	3.16		

Y para la dimensión "Estado de Animo Negativo" (ver tabla 8), se observó que los niños que muestran conducta agresiva presentan más estados de ánimo negativos que los niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,200) = -2.56, p < .011$ ).

En el Inventario de Prácticas Disciplinarias únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las categorías de "Baja Supervisión y Apego" e "Irritable Explosiva" (ver tabla 9). Se observó que los papás de niños que muestran conducta agresiva presentan poco interés y no se involucran en las necesidades de sus hijos en comparación con los papás de niños que no presentan conducta agresiva ( $t(1,199) = -3.38, p < .001$ ).

Tabla 9					
Diferencias entre niños que presentan conducta agresiva y niños que no presentan conducta agresiva en el Inventario de Prácticas Disciplinarias (IPD)					
CATEGORÍA	GRUPO	X	De	"t"	Sig
Baja Supervisión y Apego	No agresivo	5.01	1.77	-3.38	.001
	Agresivo	6.06	2.62		
Irritable Explosiva	No agresivo	3.39	2.30	-2.72	.007
	Agresivo	4.22	2.01		



Con respecto a la categoría de "Irritable Explosiva", los análisis mostraron que los papás de niños que muestran conducta agresiva tienden a reaccionar de manera violenta al disciplinar a sus hijos (ver tabla 9), en comparación con los papás de niños que no muestran conducta agresiva ( $t(1,199) = -2.72, p < .007$ ).

#### **Diferencias entre niños y niñas que muestran Conducta Agresiva y No Agresiva**

Después de dividir la muestra en dos grupos: un grupo clasificado como de niños que muestran conducta agresiva ( $n=156$ ) y otro grupo clasificado como de niños que no muestran conducta agresiva ( $n=123$ ), a partir de la Chi cuadrada encontramos que del total ( $n= 123$ ; 59 niños y 66 niñas) de participantes que no presentan conducta agresiva, el 47% son niños y el 53% son niñas. Del total ( $n=156$ ; 123 niños y 33 niñas) de participantes que muestran conducta agresiva el 79% son niños y el 21% son niñas (ver tabla 10). Lo que indica un mayor número de niños varones en la submuestra de niños que presentan conducta agresiva.

**Tabla 10** Diferencias entre niños y niñas que presentan conducta agresiva y no agresiva.

CONDUCTA	GÉNERO		FRECUENCIAS
	NINOS	NINIAS	
No agresiva	59	66	<i>f</i>
	81	44	<i>fe</i>
Agresiva	123	33	<i>f</i>
	101	55	<i>fe</i>

Chi cuadrada = 30.45. Sig. < .000

#### **Análisis de Correlación de la observación Directa en Casa y en Escuela**

En el análisis de correlación de los datos obtenidos a través de Observación Directa entre padre e hijo se encontró una relación estadísticamente significativa únicamente en las categorías de "Verbal Negativo" y "No Sigue Instrucción" por parte del niño, así como la categoría de "Crítica" por parte del padre (ver tabla 11 y ANEXOS 12 y 13).

Tabla 11 Observación Directa en Casa para Niños que muestran Conducta Agresiva.	
CATEGORÍAS	Verbal Negativo (del niño)
Critica (del padre)	.213 Sig. .025

En la correlación respecto a los datos obtenidos por medio de la Observación Directa en Casa se observó tanto para niños que muestran conducta agresiva como para niños que no muestran conducta agresiva, que a mayor "Crítica" del padre mayor "Agresión Verbal" por parte del niño (ver tabla 11 y ANEXO 12), además en el segundo grupo, se observó también que a mayor "Crítica" del padre mayor "Desobediencia por parte del niño" (ver tabla 11a y ANEXO 13).

Tabla 11a Observación Directa en Casa para niños que no muestran Conducta Agresiva.		
CATEGORÍAS	Verbal Negativo (del niño)	No sigue Instrucción (del niño)
Critica (del padre)	.344 Sig. .000	.204 Sig. .037

En el análisis de correlación de los datos de la Observación Directa en Escuela-Salón entre el maestro y el niño se encontraron relaciones estadísticamente significativas, únicamente en la categoría de "Físico Negativo" por parte del niño, y en las categorías "Físico Negativo" e "Instrucción Inespecífica" por parte del maestro sólo en el grupo de niños que muestran conducta agresiva (ver tabla 12 y ANEXO 12).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>Tabla 12 Observación Directa en Escuela para Niños que muestran Conducta Agresiva.</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>FISICO NEGATIVO DEL NIÑO</b>
Físico Negativo (del maestro)	.240 Sig. .011
Instrucción Inespecífica (del maestro)	.187 Sig. .049

En las observaciones de niños que muestran conducta agresiva se encontró que a mayor conducta "Físico Negativa" e "Instrucción Inespecífica" por parte del maestro se presenta mayor conducta "Físico Negativo" por parte del niño (ver tabla 12 y ANEXO 12).

#### **Análisis de Correlación entre los Instrumentos de Medición Psicométrica**

El análisis de correlación entre los datos obtenidos del Inventario de Prácticas Disciplinarias y la Escala de Ambiente Social Familiar muestran relaciones estadísticamente significativas únicamente en las categorías de "Baja Supervisión y Apego" e "Irritable Explosiva", así como para "Expresividad" y "Organización" (Ver tablas 13 y 13a).

<b>Tabla 13 Correlación entre el Inventario de Prácticas Disciplinarias (IPD) y la Escala de Ambiente Social Familiar (FES), en Niños que muestran Conducta Agresiva.</b>		
	<b>IPD</b>	
	<b>Baja Supervisión y Apego</b>	<b>Irritable Explosiva</b>
<b>Expresividad</b>	-.525 Sig. .000	-.366 Sig. .000
<b>FES - Organización</b>	-.417 Sig. .000	-.336 Sig. .000

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En las familias de niños que muestran conducta agresiva al igual que en las familias de los niños que no muestran esta conducta, se encontró que se relacionan de manera negativa la disciplina de "Baja Supervisión y Apego" y disciplina "Irritable Explosiva" con "Expresividad" y "Organización" (ver tablas 13 y 13a).

		IPD	
		Baja Supervisión y Apego	Irritable Explosiva
<b>FES</b>	<b>Expresividad</b>	- .263 Sig. .011	- .253 Sig. .015
	<b>Organización</b>	- .507 Sig. .000	- .434 Sig. .000

En el análisis de correlación entre los datos obtenidos en los instrumentos Inventario de Prácticas Disciplinarias y el Índice de Estrés en la Crianza, se encontraron relaciones estadísticamente significativas únicamente en las categorías de "Baja Supervisión y Apego", "Irritable Explosiva", así como en las dimensiones de "Restricción al Rol" y "Estado de Ánimo Negativo".

En el análisis de niños que muestran conducta agresiva se encontró que a mayor "Baja Supervisión y Apego" por parte de los padres, lo niños presentan "Estado de Ánimo Negativo" (ver tabla 14). En los niños que no muestran conducta agresiva también hay un a correlación significativa en estas dimensiones (ver tabla 14a).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<b>Tabla 14</b> Correlación entre el Inventario de Prácticas Disciplinarias (IPD) y el Índice de Estrés en la Crianza (IEC), en Niños que muestran Conducta Agresiva.		
	IPD	
	Baja Supervisión y Apego	Irritable Explosiva
		.341
<b>Restricción al Rol</b>		Sig. .000
<b>IEC</b>	<b>Estado de Ánimo</b>	.414
	<b>Negativo</b>	Sig. .000

En cuanto a la categoría "Irritable Explosiva" para el análisis de niños que presentan conducta agresiva, al igual que los niños que no muestran conducta agresiva, se encontró que a mayor empleo de disciplina "Irritable Explosiva" hay mayor "Restricción al Rol", y los niños presentan "Estado de Ánimo Negativo" (ver tabla 14y 14a).

<b>Tabla 14a</b> Correlación entre el Inventario de Prácticas Disciplinarias (IPD) y el Índice de Estrés en la Crianza (IEC), en Niños que no muestran Conducta Agresiva.		
	IPD	
	Baja Supervisión y Apego	Irritable Explosiva
		.282
<b>Restricción al Rol</b>		Sig. .007
<b>IEC</b>	<b>Estado de Ánimo</b>	.283
	<b>Negativo</b>	Sig. .006

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

En el análisis de correlación entre los datos obtenidos del Índice de Estrés en la Crianza y la Escala de Ambiente Social Familiar, se encontraron relaciones estadísticamente significativas únicamente en las dimensiones de "Restricción al Rol" y "Estado de Ánimo Negativo", con "Expresividad" y "Organización" (ver tablas 15 y 15a).

		FES	
		Expresividad	
	Restricción al Rol	-.261	Sig. .006
	IEC Estado de Ánimo Negativo	-.263	Sig. .006

En los niños que muestran conducta agresiva se observó que cuando hay poca "Expresividad" en estas familias, los padres presentan "Restricción al Rol", y los niños presentan "Estado de Ánimo Negativo" (ver tabla 15).

		FES	
		Organización	
IEC	Estado de Ánimo Negativo	-.249	Sig. .017

En las familias de los niños que no muestran conducta agresiva, se observó que se relacionan de manera negativa la subescala de "Organización" con el "Estado de Ánimo Negativo" en el niño (ver tabla 15a).

## **DISCUSIÓN**

A través de la presente investigación dirigida a conocer los factores familiares y escolares que son de riesgo para que se presente y desarrolle la conducta agresiva, los resultados obtenidos permiten sugerir que existen diferencias en el ambiente familiar y escolar entre los niños que muestran conducta agresiva y los niños que no muestran dicha conducta.

En el ambiente familiar de niños que presentan conducta agresiva se encontró que los padres tienen poca comunicación con sus hijos, no establecen normas, hay desorganización (es decir, la falta de estructura en cuanto a la planeación de actividades), falta de metas y el empleo de disciplina violenta, y la baja supervisión y apego. Respecto a los niños que no presentan conducta agresiva se observó que en estas familias hay mayor organización y comunicación, así como estilos de disciplina adecuados como la supervisión y apego.

Los resultados de la investigación en el ambiente escolar orientan a pensar que existe la posibilidad de que la conducta agresiva se presente también en este escenario por el manejo inadecuado por parte del profesor en la conducta del niño, y por la falta de habilidades sociales por parte del niño en la solución de problemas en su vida cotidiana. Esto es posible que refuerce la reacción agresiva del niño aprendida en la interacción padre-hijo.

Además, de acuerdo con diversas investigaciones, quienes reportan que las amenazas frecuentes y el rechazo por parte de los padres se presentan más en niños que muestran conducta agresiva (Medicina y Familia, 2002; Campbell, 1991; McMahon y Forehand, 1988; y Kelso y Stewart, 1983), coinciden con la presente investigación, ya que se observó que los padres de niños quienes presentan conducta agresiva tienden a emplear la crítica, conducta que puede ser percibida por el niño como rechazo o amenaza de sus padres.

También se encontró que los niños que presentan conducta agresiva muestran mayor agresión verbal, lo cual, es reportado por Herbert (1983), quien sustenta que los niños mayores (más de 6 años de edad) emplean más la agresión verbal.

Asimismo, diferentes investigadores sustentan que cuando los niños no siguen instrucciones de los padres es una conducta que incrementa las actividades negativas, ya sea en casa o en la comunidad (Kazdin, 1993; Robins, 1992; Farrington, 1991; Reid y Patterson, 1989; y Loeber, 1982), lo que coincide con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Los resultados de la relación entre las conductas del padre y del hijo muestran que la presencia de la crítica por parte del padre genera la agresión verbal y la desobediencia por parte del niño. Esto puede ser explicado por lo que menciona Patterson (1982), que toda agresión verbal puede ser expresada a través de palabras o gestos que sean amenazantes o que causen malestar a otra persona. Así cuando una persona es agredida puede responder de dos maneras: someterse a la agresión o contraatacar. Por otro lado, Watson (1965, en Flores y Gómez, 2002), refiere que la agresión se dirige a las personas más cercanas, en este caso a los padres.

Otros aspectos importantes encontrados en el presente estudio es que la falta de expresividad, organización y orientación a metas son factores probablemente asociados con la conducta agresiva (Al Ansari, Hamadeh, Mata, y Mahoon, 2001). Además estos autores mencionan que el estar en un ambiente familiar desorganizado expone a los niños a una gran tensión. Al respecto otros investigadores encontraron que la dificultad de los padres para comunicar y establecer con los hijos normas es un factor que incrementa la posibilidad de que se involucren en conductas problema (Oetting y Donnermeyer, 1998).



Otros investigadores han encontrado que la organización en las actividades familiares, y el logro de objetivos y metas propuestas son comunes de los padres que guían y supervisan el comportamiento de los hijos (Osofsky y Osofsky, 2001; Rojo, 1998).

Asimismo, se encontró que los padres de niños que muestran conducta agresiva ejercen con menos libertad su rol, posiblemente este resultado tiene que ver con la asignación cultural de las actividades, es decir, la madre se dedica al cuidado de los hijos, y si trabaja los ingresos son para el cuidado de éstos; y al padre se le ha asignado el rol de proveedor económico (Ross y Van Willigen, 1996), siendo el factor económico importante a considerar, ya que este promueve la falta de atención en general, tanto de los hijos como de la persona misma (Juárez, 1999; Martin, Earleyuwine, Blackson, y Vanyukov, 1994; Mützell, 1993).

Respecto a los niños que presentan conducta agresiva manifestaron más estado de ánimo negativo, esto puede deberse a diversas situaciones contextuales como el abuso físico de las personas que están a su alrededor, este abuso puede presentarse en diversas dimensiones: agresión verbal, abuso físico, abuso sexual, rechazo de los padres, conflicto entre los padres, la disciplina de los padres y conductas adictivas, entre otros (Medicina y Familia, 2002; Garmeski y Diekstra, 1997).

También se encontró que la Baja Supervisión y Apego y la Disciplina Irritable Explosiva posiblemente sean factores propicios para que se desarrolle la conducta agresiva, esto puede influir en el establecimiento de reglas dentro de la casa, en la disminución de la atención a los hijos y aumenta la probabilidad de conducta violenta (Patterson, Reid y Dishion, 1992; Baumrind, 1967; McCord, McCord y Howard, 1961; Andry, 1960; Bandura y Walters, 1959; McCord, McCord y Zob, 1959; Burt, 1929).

Respecto a las observaciones en la escuela se encontró que en presencia de conducta físico negativa e instrucción inespecífica por parte del maestro se incrementa la conducta físico negativa del niño. Esto puede deberse como ya se explicó a la reacción ante una agresión, de someterse o contraatacar (Patterson, 1982). Además si se considera que la instrucción inespecífica si no es clara genera la desobediencia y la falta del seguimiento de instrucciones, lo cual, también promueve la agresión, tanto del niño como del maestro (Chaparro, 2001; Kazdin, 1993; Robins, 1992; Farrington, 1991; Reid y Patterson, 1989; Loeber, 1982).

La presencia de conducta físico negativa e ignorar éstas por parte del maestro pueden reforzar la conducta agresiva, este resultado coincide con lo encontrado por diversos autores quienes reportan que en los diferentes ambientes se refuerza la conducta agresiva (Kazdin, 1993; Robins, 1992; Golstein y Keller, 1991; Farrington, 1991; Reid y Patterson, 1989; Loeber, 1982; Stokes y Baer, 1977; Bandura y Walters, 1969; Bandura, 1960).

Como ya se mencionó en la relación padre-hijo es típico que los niños mayores (6 años o más) que presentan conducta agresiva, utilicen la agresión verbal, pero también emplean la agresión física. Asimismo se encontró que éstas conductas en el ambiente escolar pueden ser reforzadas (Carnis, Cadwallader, Estell y Neckerman, 1997; Goldstein y Keller, 1991; Bandura y Ribes, 1977; Short, 1968).

Los resultados, tanto en niños que presentan conducta agresiva como los que no la presentan, mostraron que se relacionan de manera positiva las conductas verbal negativo del niño con la crítica del padre. Además los niños que no presentan conducta agresiva muestran una relación positiva de No Seguir Instrucción con la Crítica del padre. Como ya se mencionó, el niño percibe la crítica como una agresión verbal, por lo que probablemente los niños responden de manera agresiva (Patterson, 1982; Watson, 1965, en Flores y Gómez, 2002).

Otros investigadores reportan que las relaciones positivas en la interacción padre-hijo han encontrado que una comunicación abierta, el apoyo en tareas, el reconocimiento de los logros y la dedicación de tiempo por parte de los padres promueven la presencia de conductas no agresivas, ya que proporcionan al niño oportunidades para establecer relaciones significativas con sus pares, lo cuales pueden ser factores protectores para que no se desarrolle la conducta agresiva (Alcaina y Vaz Leal, 2000; Hernández, 2000; Programa de Prevención de Drogas y Alcohol, 1995).

Los resultados de la relación entre la dimensión disciplinaria de Baja Supervisión y Apego e Irritable Explosiva con las subescalas Expresividad y Organización indican que cuando existe poco interés e involucramiento por parte de los padres en las actividades de los hijos, y éstos reaccionan de manera violenta al disciplinar, hay poco desenvolvimiento y poca expresión de sentimientos, así como falta de responsabilidad y de una planeación en las actividades. Al respecto Kaufman y Widom (1999), reportan que el descuido de los hijos por parte de los padres aumenta la probabilidad de que éstos presenten conducta agresiva. Además, Paschall, Ennett, y Fevelling (1996), reportan que un ambiente familiar tenso e interacciones violentas son factores de riesgo para que el niño presente conducta agresiva.

La relación encontrada en las dimensiones de Baja Supervisión y Apego e Irritable Explosiva con Restricción al Rol y Estado de Ánimo Negativo (del niño) muestran que cuando hay poco interés por parte de los padres en las necesidades de los hijos, los niños presentan estados de ánimo negativos; y cuando los papás reaccionan de manera violenta para disciplinarlos, éstos padres no tienen libertad para ejercer otros roles, y también los niños presentan estados de ánimo negativos. Esto lo sustentan diversos investigadores quienes plantean que la conducta de los padres que incluye el castigo y el rechazo emocional son factores que generan la conducta agresiva, pues con frecuencia se castiga físicamente a los niños más que a las niñas, las madres golpean más que los padres, los padres

ven más atributos del niño como la competencia y el nivel de dificultad percibida (Barnow, Lucht, y Freyberger, 2001; Day, Peterson y McCracken, 1998).

En esta misma temática han encontrado que las mujeres tienen niveles más altos de enojo, que a mayor número de hijos aumenta el enojo más que en los padres, contribuyendo a éstos estresores las tensiones económicas y las tensiones asociadas al cuidado del hijo, sobre todo por los diferentes roles que asume la mujer (Ross y Van Willigen, 1996).

Las relaciones obtenidas a partir de las dimensiones de Restricción al Rol y Estados de Ánimo Negativos con las subescalas de Expresividad y Organización indican que padres de niños que presentan conducta agresiva muestran que cuando hay poco desenvolvimiento y expresión de sentimientos en la familia, los padres no tienen libertad para ejercer otros roles, y además los niños presentan estados de ánimo negativos; y en las familias de niños no agresivos se encontró que cuando es menor la responsabilidad y la falta de organización en las actividades también son menores los estados de ánimo negativos.

Estos factores pueden deberse a la dificultad de los padres para comunicarse con los hijos, y diferentes problemáticas que generan tensión, siendo los más comunes el descuido de los hijos, pleitos constantes por cambios de humor y agresiones de todos los integrantes de la familia, preocupaciones o dudas acerca de cómo enfrentar el problema, y cambios continuos en los sentimientos (Natera, en Hernández, 2001).

## **CONCLUSIÓN**

Los factores asociados con la presencia de conducta agresiva en la interacción padre-hijo involucran los tipos de relación en este ambiente próximo al niño, es decir, si el niño reacciona de manera hostil es por su ambiente, primero la relación con los papás quienes son afectados por diversas situaciones como las carencias económicas, las conductas adictivas, la poca posibilidad de ejercer diferentes roles, trayendo como consecuencia la falta de comunicación, el establecimiento de normas, la falta de estructura en la planeación de actividades, la falta de metas, el ejercicio de disciplina violenta y la baja supervisión de los hijos.

Como consecuencia de los factores de riesgo generados en el ambiente familiar se pueden desencadenar las conductas agresivas en el ambiente escolar, lo que permite que éstas se mantengan, ya que existe la falta de control (manejo inadecuado) por parte del maestro en la conducta del niño, además de la falta de habilidades sociales, y del poder que el niño obtiene en algunas ocasiones sobre sus pares. Sin embargo, los diversos factores de riesgo están presentes también en familias de niños no agresivos, aunque éstos posiblemente cuenten con habilidades para enfrentar las situaciones difíciles de la vida cotidiana; como mayor organización, supervisión, comunicación y estilos de disciplina más adecuados.

Pero no es posible afirmar que el ambiente escolar es ciertamente el que mantiene la conducta agresiva, pues para lograr identificar una generalización de un ambiente a otro, es necesario otro tipo de estudio que proporcione los indicadores que predigan dicha conducta.

Cabe mencionar que en el ambiente escolar en recreo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, probablemente debido a la dificultad de registrar al niño en ese escenario de constante movimiento, además de la situación en que se encontraba el niño, por ejemplo, es diferente registrarlo

cuando está consumiendo sus alimentos a cuando está jugando con otros niños. Se sugiere profundizar en la función de otras variables que reporta la literatura y que es importante estudiar, entre ellas, los factores resilientes (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, y Grotberg, 1998), pues es interesante conocer como es que niños sometidos al mismo estilo disciplinario reaccionan de manera diferente, ya que estos factores son entendidos como la capacidad del ser humano para hacer frente a las situaciones difíciles de la vida, superarlas y ser transformadas positivamente por ellas, ya que en éste proceso se incluye la resistencia a la destrucción y la capacidad para reconstruir sobre circunstancias o factores adversos.

Por otra parte, no fue posible realizar un análisis que proporcionara en agrupación los predictores de la conducta agresiva, ya que es necesario un estudio longitudinal en el que se lleve a cabo el seguimiento de la conducta en la misma población a través de un tiempo más prolongado.

Además, es importante considerar la necesidad para este tipo de investigación de establecer un diseño más preciso en cuanto a los tiempos de registro observacional, y al empleo de instrumentos confiabilizados, validados y estandarizados para población mexicana y en específico para medir conducta agresiva.

Entre otras limitaciones para realizar la investigación es preciso mencionar que después del acuerdo de participación hubo falta de colaboración y compromiso por parte de los padres y profesores de los niños seleccionados.

También, la capacitación, el entrenamiento y la supervisión a los observadores fue insuficiente; y hubo falta de compromiso por parte de los observadores.

Otras de las limitaciones en cuanto a la observación en casa, fue que los padres no actuaban de manera natural ante la presencia del observador. Además del cambio de domicilio de algunos participantes, sin embargo en la medida de lo posible se volvían a localizar.

Asimismo la inasistencia de los niños a la escuela, ya que atrasaban los registros, siendo afectado el tiempo establecido para llevarlos a cabo.

Así como, la dificultad para el traslado de un lugar a otro debido a las diversas ubicaciones de las escuelas y domicilios de los participantes.

El rescate de las limitaciones mencionadas se hace para que sean consideradas en otras investigaciones, y corregir, poco a poco las variantes que permitan resultados más confiables.

## REFERENCIAS

- Abidin, R. R. (1996). *Parenting Stress Index: Manual*. Charlottesville, V. A. *Pediatric Psychology Press* (traducción al español, Ortiz, A., & Ayala, H., 1999).
- ADAM. (2001). Trastorno de personalidad antisocial. Información general. Consultado julio 30, 2002, de <http://pcs.adam.com/ency/article/000921.htm>
- Al Ansari, A. M., Hamadeh, R. R., Mata, A. M., Mahoon, H., et al. (2001). Document Risk factors associated with overdose among Bahraini youth Suicide y Life. *Threatening Behavior*, 31(2), 197-206.
- Alcaina, P. T. & Vaz Leal, B. F. S. (2000). Psicopatología e Interacción Familiar. Consultado en <http://www.intersep.org/manual/a/5nllHm>.
- Allen, D. (2000). Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview *Journal of Intellectual y Developmental Disability*, 25(1), 41-57.
- Andry, R. G. (1960). *Delinquency and parental pathology*. London: Methuen
- Archer, J., & Haigh, A. M. (1997). Do beliefs about aggressive feelings and actions predict reported levels of aggression? *British Journal of Social psychology*, 36(1), 83-105.
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A., & Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial e la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(1), 65-89.
- Ayala, V. H., Chaparro, C. L. A., Fulgencio, J. M., Pedroza, C. F., Morales, C. S., Pacheco, T. A., Mendoza, G. B., Ortiz, S. A., Vargas, S. E., & Barragán, T. N. (2001). Tratamiento de Agresión Infantil: Desarrollo y Evaluación de Programas de Intervención Multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1-34.
- Ayala, V. H., Pedroza, C. F., Morales, C. S., Chaparro, C. L. A., & Barragán Torres, N. (2002). Factores de Riesgo, Protectores y Generalización del Comportamiento Agresivo en una Muestra de Niños en Edad Escolar. *Salud Mental*, 25 (3).



Ayala, H. E., Vázquez, H., Aduna, A., Echeverría, L., & Mata, M. A. (1996 ).  
UNAM: Facultad de Psicología

Bandura, A. (1960). Relationship of family patterns to child behavior disorders. Progress report, Stanford University Project No. M-1734, United States Public Health Service.

Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1, 5.

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Ribes, I .E. (1975). *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

Bandura, A., & Walters, R.H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald

Barnow, S., Lucht, M., & Freyberger, H. J. (2001). Influence of punishment, emotional rejection, child abuse, and broken home on aggression in adolescen: An examination of aggressive adolescents in Germany. *Psychopathology Basel*, 34, 167.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three pattern of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Peck (Ed.), *Minnesota symposium on the child*, 7, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.

Berkowitz, L. (1971). The contagion of violence: An SR mediational analysis of some effects of observed aggression. En W. J. Arnold y M. M. Page (Eds.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión, causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Bernal, A. (2000). Más del 70% de los menores con trastorno antisocial acaban como delincuentes. Consultado Julio 30, 2002, de [http://www.eldia.es/2000/07\\_3/sucesos.htm](http://www.eldia.es/2000/07_3/sucesos.htm).
- Breakwell, G.M. (1989). *Facing physical violence*. Leicester: British Psychological Society.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, K., Chethik, L., Burns, W.J., & Clark, R. (1991). Dyadic disturbance in cocaine abusing mothers and their infants. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 316-319.
- Burt, C. (1929). *The young delinquent*, New York: Appleton.
- Bushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 950-960.
- Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Agression*. New York: John Wiley.
- Caballo, V. E. (1995). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de la Conducta*. España: Siglo Veintiuno.
- Cadore, R. J., & Cain, C. (1981). Environmental and genetic factors in predicting adolescent antisocial behavior. *The Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 6, 220-225.
- Cairns, R. B., Cadwallader, T. W., Estell, D., & Neckerman, H. J. (1997). Groups to gangs: Developmental and criminological perspectives and relevance for prevention. In D. Stoff y J. Breiling (Eds.), *Handbook of antisocial behavior*. New York: Wiley.

- Campbell, A., Sapochnik, M., & Muncer, S. (1997). Sex differences in aggression: Does social representation mediate form of aggression? *British Journal of Social Psychology*, 36(2), 161-171.
- Campbell, S. B. (1991). *Longitudinal studies of active and aggressive preschoolers: Individual differences in early behavior and outcome*. En D. Chichehetti y S. L. Toth (Eds.), *Internalizing and Externalizing Expression of Dysfunction* (pp. 57-90). Hillsdale: Erlbaum.
- Capaldi, D. M., Forgatch, M. S., & Crosby, L. (1994). Affective expression in family problem-solving discussions with adolescent boys. *Journal of Adolescent Research*, 9 (1), 28-49.
- Castro, A. (2000). Las formas de agresión. Consultado Julio 30, 2002, de <http://www.Mantra.com.ar/contenido/zonaframeagresión.html>.
- Cates, D. S., Houston, B. K., Vavak, C. R., Crawford, M. H., et al. (1993). Heritability of hostility related emotions, attitudes, and behaviors. *Journal of Behavioral Medicine*, 16(3), 237-256.
- Centro de Atención a la Violencia Intrafamiliar. (1999). *Estadísticas Sociales del Distrito Federal, PGJDF*. Compendio. México: Gobierno del Distrito Federal y Secretaría de Desarrollo Social.
- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). (2000). *Los libros de mamá y papá: Violencia en la Familia*. México: Comisión Nacional de libros de texto gratuito.
- Chaparro, C-L. A. A. (2001). Cambio de la conducta disruptiva en niños agresivos en el salón de clases. México: UNAM. Facultad de Psicología. Tesis de maestría.
- Chaparro, A., Fulgencio, M., & Mercado, C. (1997). Cuestionario de Agresividad Infantil. Estudio Longitudinal de la conducta agresiva en la infancia y su relación con la evolución del desarrollo de la conducta antisocial en la adolescencia. Proyecto PAPIT IN 3012, Facultad de Psicología, UNAM.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross cultural study. *Child Development*, 63(6), 1336-1343.

- Chiquini, Y. (1997). *Depresión en niños como factor asociado a las prácticas disciplinarias*. Tesis de Licenciatura en Psicología, México: UNAM.
- CIMAC. (2001). *Menores de Iberoamérica denuncian fuerte agresión en sus hogares*. Consultado julio 30, 2002, de <http://www.cimac.org.mx/noticias/01ene/01012403.html>
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous expressive control of facial expressions. *Child Development, 57*, 1309-1321.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and children's functioning. *Social Development, 3*(1), 16-36.
- Cummings, E. M. (1998). Stress and coping approaches and research: The impact of marital conflict on children. *Journal of Aggression, Maltreatment y Trauma, 2*(1), 31-50.
- Davis, P. W. (1996). Threats of corporal punishment as verbal aggression; A naturalistic study. *Child Abuse y Neglect, 20*, 289-304.
- Davis, S. K. (1990). Chemical dependency in women: A description of its effects and outcome on adequate parenting. *Journal of Substance Abuse Treatment, 7*, 225-232.
- Day, R. D., Peterson, G. W., & McCracken, C. (1998). Predicting Spanking of Younger and Older Children by Mothers and Fathers. *Journal of Marriage and the Family, 60*, 79-94.
- De la Fuente, R. (1968). Fuentes y Direcciones de la Agresividad. *Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología, 8*.
- Delaney, B. V., Covington, C., Templin, T., Anger, J., et al. (2000). Document Teacher-assessed behavior of children prenatally exposed to cocaine. *Pediatrics, 106*(4), 782-791.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, Cr: Yale University Press.

- Dumas, J. E. (1989). Treating antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*, 9, 173-222.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, C. (1998). *Early Warning. Timely response: A Guide to Safe Schools*. U. S. Department of Education.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionally and regulation in children's anger-reactions. *Child Development*, 65, 109-128.
- CONADIC (1999). *El Consumo de Drogas en México: Encuesta Nacional de Adicciones, 1998*. México: CONADIC, SSA.
- Eron, L. D., Walder, L. O., & Lefkowitz, M. M. (1971). *Learning of aggression in children*. Boston: Little, Brown.
- Escobedo, Ch. E., Loeza, F. D. V., Gómez, N. R. I., Díaz, A. M. J., Flores, N. G., & Thompson, Ch. O. (1995). Abuso Sexual en Pediatría: Factores epidemiológicos. *Rev. Boletín Médico del Hospital Infantil en México*, 52 (9); 528-533.
- Estrategia basada en los padres y la familia. (2002). Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil, consultado julio 30, 2002, en [http://www.cdc.gov/incipc/pub-res7practicassop.../07-capitulo\\_2b-familia\\_Ht](http://www.cdc.gov/incipc/pub-res7practicassop.../07-capitulo_2b-familia_Ht).
- Fagot, B.I. (1984). The consequents of problem behavior in toddler children. *Journal of abnormal child psychology*, 12, 385-396.
- Farmer, T. W., & Cadwallader, T. W. (2000). Document Social interactions and peer support for problem behavior. *Preventing School Failure*, 44(3), 105.
- Farnsworth, M., Schweinhart, L. J., & Berrueta-Clement, J. R. (1985). Preschool intervention, school success and delinquency in a high-risk sample of youth. *American Educational Research Journal*, 22, 445-464.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood agresión* (5-29). Hillsdale, NY: Earlbum.
- Feldman, F. (2000). Cuando los jóvenes retan a la sociedad. Consultado mayo 21, 2002, de <http://www.addictus.com/escuela49.htm>

- Feshbach, S. (1970). Aggression. *En Carmichel's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Flanzer, J.P. (1990). Alcoholism and family violence: Then to now who owns the problem. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 1, 61-79.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development (2<sup>nd</sup>)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flores, G. N., & Gómez, H. G. (2002). Entrenamiento en Habilidades Sociales para niños preescolares: Disminución de la Agresión. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Gardner, W. L., & Moffatt, C. W. (1990). Aggressive Behaviour: Definition, assessment, treatment. *International Review of Psychiatry*, 2, 91-100.
- Garefski, N., & Diekstra, R. F. (1997). Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence: Gender differences. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36, 323-329.
- Glaude, B. A. (1991). Qualitative and quantitative sex differences in self reported aggressive behavioral characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 675-684.
- Glueck, S. & Glueck, E. (1968). *Delinquents and Nondelinquents in perspective*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Goldstein, A. P. & Keller, H. R. (1991). *El Comportamiento Agresivo: Evolución e Intervención*. Bilbao: Desclee de Brower.
- González, F. C., Villatoro, J., Medina-Mora, M.E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S. & Rojas, E. (1997). Indicadores Sociodemográficos de Riesgo de Estrés Psicosocial en los Estudiantes de Educación Media y Media Superior en la República Mexicana. *Salud Mental*, 20(4), 1-7.
- Goslin, D. A. (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Green, P. (1990). Agresión y delincuencia. Consultado Julio 30, 2002, de [http://www.nospank.net/sp\\_5.htm](http://www.nospank.net/sp_5.htm).

- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization on current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Herbert, (1983). Desarrollo de la agresividad infantil. En F. Cerezo (1997), *Conductas Agresivas en la Edad Escolar*, 50.
- Hernández, E. J. E. (2001). La orientación familiar. *Liberaddictus* 49, 23-24.
- Hernández, F. A. (2000). Navidad y Agresión Infantil. Consultado julio 30, 2002, de <http://www.jp.or.cr/pulso/2000/axellj2.html>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Hetherington, E. M., & Baltes, P. B. (1988). *Child psychology and life-span development*. In E. M. Hetherington, R. Lerner, y M. Perlmutter (Eds). *Child development in life-span perspective* (pp. 1-20). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *J Educ Res*, 85, 287-294.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática -INEGI-. Consultado Mayo 27, 2002 <http://www.inegi.gob.mx/difusion/español/acercamexico.aspx>
- Jackson, A. P., Gyamfi, P., Brookds-Gunn, J., & Blake, M. (1998). Employment Status Psychological Well-Being, Social Support, and Physical Discipline Practices of Single Balc Mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 894-902.
- Juárez, G. F. L. (1999). Predictores de la Conducta Antisocial y su relación con el uso de Drogas en una Muestra Nacional de Estudiantes de Enseñanza Media y Media Superior. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Kandakai, T. L., Price J. H., Telljohann, S. K., & Wilson, C. A., (1999). Mothers' perceptions of factors influencing violence in schools. *The Journal of School Health*, 69(5), 189-195.

- Kanfer, F. H., & Phillips, J. S. (1980). *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. México: Trillas.
- Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and child outcomes: A longitudinal study of mediating and moderating processes. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), *Emotion, cognition, and representation. Rochester symposium on developmental psychopathology*, 6 (pp. 301-342). Rochester, NY, US. University of Rochester Press.
- Kaufman, J. G. & Widom, C. S. (1999). Childhood victimization, running away and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36 (4), 347-370.
- Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health, prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-141.
- Kazdin, E. A. & Baula-Casal, G. (1998). *Conducta Antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid : Pirámide.
- Kelso, J. & Stewart M.A. (1983). Factors which predict the persistence of aggressive conduct disorder. *J Child Psychol Psychiatry*, 24, 77-86.
- Lauscher, S., & Schulze, C. (1998). Schweregrad von sexuellem Missbrauch and Langzeitfolgen. *Z Klin Psychol*, 27, 181-188.
- Leal, B. P. (2002). La educación a menores inadaptados. Consultado en julio 30, 2002, de <http://www.unam.mx/rompan/34/rf34a.html>
- Llanes, J., & Castro, M. E. (2002). Prevención científica de la farmacodependencia en México. Consultado, Mayo 21, 2002, de <http://www.ssa.gob.mx/unidades/conadic/BOLFARprev.htm>
- Lieber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquency child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- López, S. C., López, P. J. A., & García, M. C. (2002). El comportamiento prosocial como amortiguador del estrés en adolescentes. Consultado Mayo 21, 2002, de <http://copsa.cop.es/congresoiberora/base/clinica/cr299.htm>
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*, New York: Bantam Books.



- Martin, C. S., Earleywine, M., Blackson, T. C., Vanyukov, M. M., et al. (1994). Aggressivity, inattention, hyperactivity, and impulsivity in boys at high and low risk for substance abuse. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 177-203.
- McCord, W., McCord, J., & Howard, A. (1961). Familial correlates of aggression in non-delinquent male children. *Journal of Anormal and Social and Social Psychology*, 62, 79-93.
- McCord, W., McCord, J., & Zola, I. K. (1959). *Origins of crime*. New York: Columbia.
- McHale, J. P., Johnson, D., & Sinclair, R. (1999). Family dynamics, preschoolers' family representations, and preschool peer relationships. *Early Education y Development*, 10(3), 373-401.
- McLoyd, V.C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.
- McMahon, R. J., & Forehand, R. (1988). Conduct disorders. En E. J. Mesh y I. G. Terdal (Eds.), *Behavioral Assessment of Childhood Disorder*, (pp. 105-153). New York: Guilford.
- Medicina y Familia. (2002). Delincuencia Juvenil. Consultado Mayo 21, 2002, de [http://www.cosapidata.com.pe/medi\\_psicologia/8\\_w.9\\_1.asp](http://www.cosapidata.com.pe/medi_psicologia/8_w.9_1.asp)
- Medina, L. & Rubio, S. (1994). *Psicología Médica*. España: McGraw-Hill.
- Medina-Mora, M. E. & cols. (1993). Resultados de la Encuesta Nacional sobre el Consumo de Drogas entre la Comunidad Escolar del Distrito Federal. Secretaría de Educación Pública e Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Mendoza, B., Ortiz, A., & Ayala, H. (1997). Índice de Enojo en el Niño. Instrumento utilizado en el proyecto: Estudio Longitudinal del Desarrollo de la Conducta Agresiva en Niños y su Relación Hacia la Evolución de la conducta Antisocial en la Adolescencia. PAPIME IN301297.
- Mendoza, G. B. (2000). Entrenamiento en autocontrol de enojo: una aproximación cognitiva-conductual para reducir episodios de enojo con agresión en niños de 9-13 años de edad. México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de maestría.

- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Moos, R. H. (1974). *Combined preliminary manual: Family work and Group enviroment Scales Manual*. Palo Alto California: Consulting Psychologist Press (traducción al español de Chaparro, A. y Ayala, H., 1997).
- Moss, H. B., Mezzich, A., Yao, J. K., Gavaler, J. (1995). Aggressivity among sons of substance abusing fathers: Association with psychiatric disorder in the father and son, paternal personality, pubertal development, and socioeconomic status. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 21(2), 195-208.
- Moyer, K.E. ( 1987). *Violence and aggression*. New York: Paragon
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, O. E. N., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Fundación W. K. Kellogg. Autoridad sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Mützell, S. (1993). Alcoholic parents and their children. *Child: Care, Health and Development*, 19, 327-340.
- Nátera, G., & Tiburcio, M. (1999). Consumo de Alcohol y Violencia en la Familia y en la Comunidad. En Quintana, J., Benítez, J., Manzanra, J., Carqué, E., Alamo, J.C., y Ruiz, L. (comp). *Salud Comunitaria y Promoción de la Salud*. pp.977-992. España: ICEOSS.
- Neckerman, H. J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence. *Social Development*, 5, 131-145.
- Oetting, E. R. & Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: The etiology of drug and deviance I. *Substance Use and Misuse*, 33(4), 995-1026.
- Oleweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: a review. *Psychological Bolletin*, 86, 852-875.
- Ortiz, S. A. I. (2000). Desarrollo y Evaluación de un programa de tratamiento para niños de cinco a diez años de edad con problemas en el manejo de enojo. México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de maestría.

- Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Document Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. *Psychiatry, 64*(4), 285-295.
- Pacheco, T. A. Y. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales y de entrada a grupo para niños que presentan conducta agresiva y son rechazados por sus pares. México: UNAM. Facultad de Psicología. Tesis de maestría.
- Paschall, M. J., Ennett, S. T., & Fevelling, R. L. (1996). Relationships among family characteristics and violent behavior by black and white male adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 25*(82), 177-197.
- Patterson, G. R. (1977). A performance theory for coercive family interaction. En R. Carnis (Ed.), *Social Interaction: methods, Analysis and Illustration*. Chicago: Society for Research in Child Development Monograph.
- Patterson, G. R. (1982a). *A Social learning approach, 3, Coercive family Process*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R. (1982b). *Coercive Family Process*, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 423-444.
- Patterson, G. R., Littman, R. A., & Bricker, W. (1967). *Assertive behavior in Children: A step toward a theory of aggression*, Monographs of the Society for Research in Child development.
- Patterson, G. R., Reid, J. G. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., & Reid, J. (1967). *Reciprocity and coercion: two facets of social systems*. Documento presentado en la 9ª reunión del Institute for Research in Clinical Psychology, University of Kansas, Lawrence, Kansas.
- Pellegrini, D. S. (1990). Psychosocial risk and protective factors in childhood. *Dev Behav Pediatr, 1*, 201-209.
- Perli, R., Protinsky, H., & Cross, L. (1990). Alcoholism and family structure. *Family Therapy, 17*, 1-8.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Pope, A. W., Bierman, K. L., & Mumma, G. H. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27(4), 663-671.
- Programa de Prevención del Consumo de Drogas y Alcohol. (1995). *Droga, Prevención y Familia*, Fascículos 0 y 4. Chile: La Nación.
- Rasmussen, K., & Levander, S. (1996). Crime and violence among psychiatric patients in a maximum security psychiatric hospital. *Criminal Justice and Behavior*, 23(3), 455-471.
- Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3 (2), 107-119.
- Reiss, S., Levitan, G. W., & Szyszko, J. (1982). Emotional disturbance and intellectual disability: Diagnostic overshadowing. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 567-574.
- Rique, J., & Camino, C. (1997). Consistency and Inconsistency in Adolescents' Moral Reasoning. *The International Society for the Study of Behavioural Development*, 813-871.
- Risolidaria. (2002). Factores de riesgo y factores de protección. Consultado Mayo 24, 2002, de [http://www.risolidaria.org/canales/canal-drogadiccion\\_factores/factores2.htm](http://www.risolidaria.org/canales/canal-drogadiccion_factores/factores2.htm)
- Robins, L. N. (1979). Study childhood predictors of adults antisocial behavior: replications from longitudinal studies. *Psych Med*, 8, 611-622.
- Robins, L. N. (1992). The role of prevention experiments in discovering causes of children's antisocial behavior. En J. McCord y R. E. Tremblay (Eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence (3-18)*. New York, NY: Guilford Publications.
- Rojo, I. M. Del C. (1998). La Relación Parental durante la Adolescencia y Manual de Orientación para Padres. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Roldan, M. A. J. L. (1990). Estudio comparativo de la agresividad en niños preescolares. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Ross, C. E., & Van Willigen, M. (1996). Gender, parenthood, and anger. *Journal of Marriage y the Family*, 58(3), 572-584.
- Rusell, A. & Russell, G. (1996). Positive Parenting and Boys' and Girls' Misbehaviour during a Home Observation. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (2), 291-307.
- Salgado, V. N. (1993). Family life across the border: *Mexican wives left behind*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15 (3), 391-401.
- Scott, J. (1958). *Agresión*. University of Chicago Press. Chicago.
- Sears, R. R. (1941). *Non-aggressive reactions to frustration*. Psychological Re/e, pp. 343-346.
- Shantz, C. (1983). Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), *Hand book of child psychology (vol.3)*. New York: Wiley.
- Shurt, E. M. (1968, 1971). *Labeling deviant behavior: its sociological implication*. Ed. Harper Row. New York.
- Silva, R. R., Alpert, M., Muñoz, D. M., & Sing., S. (2000). Document Stress and vulnerability to posttraumatic stress disorder in children and adolescents. *The American Journal of Psychiatry*, 157(8), 1229-1235.
- Snyder, J., Scherperman, L., & St. Peter, C. (1997). Origins of antisocial behavior, *Behavior Modification*, 21(2), 187-215.
- Spiegel, M. R. (1991). *Estadística*. España: Mc Graw Hill.
- Spivack, G., Marcus, J., & Swift, M. (1986). Early classroom behavior and later misconduct. *Developmental Psychology*, 22, 124-131.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior analysis*, 10, 349-367.
- Szymanski, L. S., King, B., Goldberg, B., Reird, A., Tonge, B., & Cain, N. (1998). *Diagnosis of mental disorders in people with mental retardation*. En S. Reiss y M. G. Aman (Eds.), *Psychotropic medications and developmental disabilities*. The international consensus handbook. Columbus, Ohio: Ohio State University, Nisonger Centre.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Taylor, S. P., & Chermack, S. T. (1993). Alcohol, drugs, and human physical aggression. *Journal of Studies on Alcohol, 11*, 78-88.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance. Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*(5), 601-605.
- UNICEF (2001). *Derechos y valores para la niñez mexicana: Manual de formación de maestros*. México: UNICEF, SEP.
- Vargas, S. E. E. (2001). *Modelo de Intervención en Escuelas primarias para el manejo de conductas disruptivas en los alumnos a través de recreos dirigidos*. México: UNAM. Facultad de Psicología. Tesis de maestría.
- Villatoro, J., Medina-Mora, M. E., Rojano, C., Fleiz, C., Villa, G., Jasso, A., Alcántar, M.I., Bermúdez, P., Castro, P., & Blanco, J. (2001). Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal: medición otoño 2000. Reporte Global del Distrito Federal. INP-SEP. México.
- Wagner, B. M., Cohen, P., & Brook, J. S. (1996). Parent/Adolescent Relationships. Moderators of the Effects of Stressful Life Events. *Journal of Adolescent Research, 11*(3), 347-374.
- Webster-Stratton, C., Hollinsworth, T., & Kolpacoff, M. (1989). The ong-term effectiveness and clinical significance of three cost-effective training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting y Clinical Psychology, 57*(4), 550-553.
- West, D. J. & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes of delinquent?*. London: Heinemann.
- Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected of delinquency. *British Journal of Criminology, 20*. 202-235.
- Zapién, A. (2000). *Violencia en los niños y adolescentes*. Consultado Mayo 21, 2002, de <http://ipcdigital.com/espanol/variedade/340/index3.shtml>

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **ANEXOS**

**ANEXO - 1**

**CAI**

Nombre del niño: \_\_\_\_\_ Edad del niño: \_\_\_\_\_  
 Grupo del Niño: \_\_\_\_\_  
 Edad de la madre: \_\_\_\_\_ Escolaridad de la madre: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Este cuestionario tiene una serie de afirmaciones que se refieren a la **conducta de su hijo**. Coloque una "x" en la respuesta que crea más conveniente. Marque **Si** cuando la afirmación coincida con la conducta de su hijo, **No** cuando la afirmación no coincida y **No sé** cuando no esté seguro.

1. Cuando le doy una orden a mi hijo se enoja y grita.	Si	No	No sé
2. Con frecuencia recibo quejas de la maestra por la mala conducta de mi hijo.	Si	No	No sé
3. A mi hijo le gustan más los juegos rudos.	Si	No	No sé
4. Frecuentemente se pelea con sus hermanos lastimándose.	Si	No	No sé
5. Sus amigos de la escuela tienen malas calificaciones.	Si	No	No sé
6. Su amigos son peleoneros.	Si	No	No sé
7. Desobedece a los mayores.	Si	No	No sé
8. Tiene malas calificaciones en la escuela.	Si	No	No sé
9. Cuando un niño lo molesta, el reacciona pegándole.	Si	No	No sé
10. Es muy inquieto.	Si	No	No sé
11. Le cuesta trabajo jugar tranquilamente con sus hermanos durante mucho tiempo.	Si	No	No sé
12. Cuando le llamo la atención contesta agresivamente.	Si	No	No sé
13. Golpea a sus hermanos cuando juega con ellos.	Si	No	No sé
14. Grita la mayor parte del tiempo sin motivo aparente.	Si	No	No sé
15. Azota las puertas cuando está enojado.	Si	No	No sé
16. Cuando juega con otros niños acostumbra jalonearlos.	Si	No	No sé
17. Cuando hace berrinches pateo o arroja objetos.	Si	No	No sé
18. Se burla de mí cuando lo regaño.	Si	No	No sé
19. Empuja a sus compañeros cuando juega con ellos.	Si	No	No sé
20. Destruye o maltrata sus propios juguetes.	Si	No	No sé
21. Le gusta retar a la gente.	Si	No	No sé
22. Rompe las reglas de la casa.	Si	No	No sé
23. Parece que le divierte ser desobediente.	Si	No	No sé
24. Le gustan los juegos peligrosos como jugar con fuego o aventarse desde un lugar alto.	Si	No	No sé
25. Se niega a obedecer la mayoría de mis peticiones.	Si	No	No sé
26. Le preocupa poco que lo castigue.	Si	No	No sé
27. Cuando lo golpeo me reta y me dice "No me dolió"	Si	No	No sé
28. Prefiere los programas de televisión violentos.	Si	No	No sé
29. Le gusta ver fotografías o películas donde la gente se lastime	Si	No	No sé



## ANEXO – 2

### Registro de Observación Directa

Observación en casa.

#### 1. *Día* padre-hijo

#### Conductas del Padre

*Instrucción inespecífica.* Es una orden que no es clara ni directa; y no es lo suficiente específica para indicar el comportamiento que se espera del niño.

*Contacto físico negativo.* Establecer cualquier tipo de contacto con el niño que no es neutral o positivo y que puede causar malestar o daño en éste.

*Premiar.* Es una consecuencia agradable, que sigue a una conducta adecuada del niño, las consecuencias pueden ser elogios, realizar actividades agradables o premios materiales.

*Ignorar conductas adecuadas.* No responder física y/o verbalmente de forma directa hacia una conducta adecuada del niño.

*Ignorar conductas inadecuadas.* No responder física y/o verbalmente de forma directa una conducta inadecuada.

*Crítica.* Emitir un juicio desfavorable acerca de una conducta o atributo del niño.

Conductas del padre: contacto físico positivo, castigar.

*No oportunidad.* Dar poco tiempo para que el niño lleve a cabo la instrucción.

## Conductas del niño

*Verbales negativas.* Emitir conductas verbales inadecuadas dirigidas hacia otra persona, tales como palabras o frases altisonantes o hirientes, utilizar gritos dentro de una conversación normal, emitir lenguaje no verbal con una connotación negativa.

*Contacto físico negativo.* Emitir conductas físicas inadecuadas dirigidas hacia otra persona o bien hacia un objeto.

*No seguir instrucción.* Realizar una actividad diferente a la solicitada por el padre.

Observación en el salón de clases.

## 2. *Día maestro-alumno*

### Conductas del maestro

*Instrucción inespecífica.* Es una orden que no es clara ni directa; y no es lo suficiente específica para indicar el comportamiento que se espera del niño.

*Contacto físico negativo.* Establecer cualquier tipo de contacto con el niño que no es neutral o positivo y que puede causar malestar o daño en éste.

*Premiar.* Es una consecuencia agradable, que sigue a una conducta adecuada del niño, las consecuencias pueden ser elogios, realizar actividades agradables o premios materiales.

*Ignorar conductas adecuadas.* No responder física y/o verbalmente de forma directa hacia una conducta adecuada del niño.

*Ignorar conductas inadecuadas.* No responder física y/o verbalmente de forma directa una conducta inadecuada.

*Critica.* Emitir un juicio desfavorable acerca de una conducta o atributo del niño.

#### Conductas del niño

*Verbales negativas.* Emitir conductas verbales inadecuadas dirigidas hacia otra persona, tales como palabras o frases altisonantes o hirientes, utilizar gritos dentro de una conversación normal, emitir lenguaje no verbal con una connotación negativa.

*Contacto físico negativo.* Emitir conductas físicas inadecuadas dirigidas hacia otra persona o bien hacia un objeto.

*No seguir instrucción.* Realizar una actividad diferente a la solicitada por el maestro.

#### Observación del niño en el recreo

##### 3. *Díada niño-compañero*

*Contacto físico negativo.* Emitir conductas físicas inadecuadas dirigidas hacia otra persona o bien hacia un objeto.

*Contacto físico positivo.* Emitir conductas físicas adecuadas dirigidas hacia otra persona

*Verbales negativas.* Emitir lenguaje verbal con una connotación negativa.

*Permanecer solo.* Caminar o estar, sin establecer contacto físico y/o verbal con otra persona.

*Conducta prosocial.* Es cualquier conducta que tiene como fin ayudar a la convivencia dentro del patio escolar. Se caracteriza por conductas de ayuda, auxilio y/o de compartir.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO - 3**

**OBSERVACIÓN EN CASA**

NIÑO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_  
 ESCUELA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_  
 OBSERVADOR: \_\_\_\_\_ SESIÓN: \_\_\_\_\_ CONF.: \_\_\_\_\_

**TOTALES**

II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO

MIN	SEG	P	A	D	R	E	N	I	N	O	
0	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
1	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
2	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
3	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
4	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO

**TESIS CON  
 FALTA DE ORIGEN**

MIN	SEG	P A D R E							N I N O		
5	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
6	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
7	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
8	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
9	0	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	NP	I-	I+	VN	FN	NO

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO - 4**

**OBSERVACIÓN EN ESCUELA**

NIÑO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_  
 ESCUELA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_  
 OBSERVADOR: \_\_\_\_\_ SESIÓN: \_\_\_\_\_ CONF.: \_\_\_\_\_

**TOTALES**

II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO

MIN	SEG	M A E S T R O						N I Ñ O		
		P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	
0	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
1	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
2	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
3	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
4	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

MIN	SEG	M A E S T R O						N I N O		
5	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	
6	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	N
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	
7	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	
8	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	
9	0	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	10	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	20	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	30	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
	40	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO
50	II	P	FN	CR	I+	I-	VN	FN	NO	

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



## ANEXO - 5

### OBSERVACIÓN EN RECREO

NIÑO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_  
 ESCUELA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ HORA: \_\_\_\_\_  
 OBSERVADOR: \_\_\_\_\_ SESIÓN: \_\_\_\_\_ CONF.: \_\_\_\_\_

#### TOTALES

FN	FP	VN	PS	PR

MIN	SEG	N	I	N	O	
0	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
	50	FN	FP	VN	PS	PR
1	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
2	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
3	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
4	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
50	FN	FP	VN	PS	PR	

MIN	SEG	N	I	N	O	
5	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
	50	FN	FP	VN	PS	PR
6	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
7	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
8	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
9	0	FN	FP	VN	PS	PR
	10	FN	FP	VN	PS	PR
	20	FN	FP	VN	PS	PR
	30	FN	FP	VN	PS	PR
	40	FN	FP	VN	PS	PR
50	FN	FP	VN	PS	PR	

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

## ANEXO - 6

### DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES

#### Escala de Ambiente Social Familiar (FES)

##### 1. Dimensión de relaciones

*Cohesión.* Grado en que los miembros de la familia se tienen confianza y se ayudan y apoyan entre sí.

*Expresividad.* Grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos.

*Conflicto.* Grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia.

##### 2. Dimensión de desarrollo

*Autonomía.* Grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones.

*Actuación.* Grado en que las actividades en determinado ambiente, se enmarcan en una estructura orientada a la acción competitiva.

*Intelectual-cultural.* Grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.

*Social-recreativo.* Grado de participación en este tipo de actividades.

*Moralidad–religiosidad.* Importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso.

### 3. Dimensión de estabilidad

*Organización.* Grado en el cual el orden y la organización son importantes dentro de la familia, en términos de estructurar las actividades familiares, la planeación financiera y la claridad de las reglas y responsabilidades.

*Control.* Grado en el cual los miembros de la familia se organizan de manera jerárquica, la rigidez de las reglas y el nivel en el cual ellos se ordenan unos a otros.

**ANEXO - 7**  
**INSTRUMENTO**

**ESCALA DE AMBIENTE SOCIAL FAMILIAR (FES) FORMA R**

**INSTRUCCIONES:** Antes de aplicar este cuestionario es muy importante que usted enfatice a la persona entrevistada que todas las preguntas que se le van a hacer se refieren a SU FAMILIA.

**LEA CUIDADOSAMENTE CADA PREGUNTA.**

Pida que la respuesta a cada pregunta sea "SI" o "NO". Cuando la persona manifieste no haber comprendido, lea nuevamente la pregunta, y si a pesar de ello no la entiende, trate de aclararla basándose en la explicación contenida en el MANUAL DE APLICACIÓN.

1. ¿En su familia realmente se ayudan unos a otros?
2. ¿Acostumbran hablarse de lo que sienten?
3. ¿Se pelean mucho entre ustedes?
4. ¿Cada quien hace las cosas sin recibir ayuda de nadie?
5. ¿Creen ustedes que el ser el mejor en cualquier cosa que hagan es importante?
6. ¿Hablan de política y de problemas del país frecuentemente?
7. ¿Cuándo tienen tiempo libre salen de su casa?
8. ¿Van a la iglesia con frecuencia?
9. ¿Preparan con mucho cuidado las actividades de su casa?
10. ¿Se dan ordenes entre ustedes?
11. ¿Pasan muchos momentos juntos en casa?
12. ¿Pueden ustedes hablar libremente de lo que pasa en su familia?
13. ¿Se enojan muy fuerte entre ustedes frecuentemente?
14. ¿Los dejan ser libres en lo que hacen y en lo que piensan en su familia?
15. ¿Para su familia es muy importante salir adelante en la vida?

16. ¿Van seguido a conferencias, teatros o conciertos?
17. ¿Frecuentemente van amigos a visitarlos a su casa?
18. ¿En su familia acostumbran rezar?
19. ¿Generalmente son ustedes muy limpios y ordenados?
20. ¿En su familia hay mucha disciplina?
21. ¿Se esfuerzan mucho en los quehaceres de la casa?
22. ¿Cuándo alguien se enoja en su casa, generalmente otro se molesta?
23. ¿Algunas veces llegan a estar tan enojados que se arrojan cosas entre ustedes?
24. ¿En su familia cada quien decide lo que hace?
25. ¿Creen ustedes que la gente vale por el dinero que tiene?
26. ¿Es muy importante en su familia aprender cosas nuevas y diferentes?
27. ¿Alguno de ustedes está en equipos de fútbol, béisbol, etc.?
28. ¿Habían ustedes con frecuencia a cerca del significado religioso de la navidad?
29. ¿En su casa es fácil encontrar las cosas cuando se necesitan?
30. ¿Una persona en su familia es la que toma la mayor parte de las decisiones?
31. ¿Se sienten muy unidos en su familia?
32. ¿Se cuentan ustedes sus problemas personales unos a otros?
33. ¿Cuándo tienen problemas explotan con facilidad?
34. ¿Pueden salir de casa cada vez que quieren?
35. ¿Creen ustedes que se debe de luchar por ser el mejor en cualquier cosa que se haga?
36. ¿Están ustedes interesados en actividades culturales?
37. ¿Van al cine, eventos deportivos, o de excursión muy seguido?
38. ¿Creen ustedes en el cielo y el infierno?
39. ¿En su familia, son puntuales?
40. ¿Las cosas en su casa se hacen como se debe?
41. ¿Son ustedes acomodados en las cosas que se necesitan en la casa?
42. ¿Si tienen ganas de hacer algo de repente, lo hacen?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

43. ¿Seguido se critican unos a otro?
44. ¿En su familia, pueden realizar cualquier actividad personal sin que nadie los moleste?
45. ¿Ustedes siempre tratan de hacer las cosas un poco mejor en cada ocasión?
46. ¿Seguido discuten de arte, cultura, política, etc.?
47. ¿Todos ustedes tienen uno o dos pasatiempos?
48. ¿En su familia, tienen ideas estrictas acerca de lo que es bueno o malo?
49. ¿En su familia, las personas son firmes en sus decisiones?
50. ¿En su familia, se preocupan mucho por hacer solamente lo que está permitido?
51. ¿Realmente se apoyan unos a otros?
52. ¿Cuándo alguien se queja en su familia, otro se molesta?
53. ¿Se golpean entre ustedes alguna vez?
54. ¿En su familia cada quien resuelve sus propios problemas?
55. ¿Se preocupan por mejorar en el trabajo o sacar mejores calificaciones en la escuela?
56. ¿Alguien de su familia toca algún instrumento musical?
57. ¿A parte de sus obligaciones tienen actividades de diversión?
58. ¿Creen ustedes que hay algunas cosas que se tienen que aceptar de buena fe?
59. ¿Tratan de tener ustedes la casa limpia?
60. ¿En su casa, hay poca oportunidad de opinar sobre las decisiones familiares?
61. ¿Hay mucha unión entre su familia?
62. ¿Los asuntos de dinero y deudas, se hablan delante de todos ustedes?
63. ¿Si hay desacuerdos entre ustedes, terminan discutiendo y peleándose?
64. ¿Entre ustedes se ayudan para defenderse de los demás?
65. ¿En su familia, trabajan duro para mejorar y salir adelante?
66. ¿Van a la biblioteca frecuentemente?
67. ¿Van a cursos o clases que no son parte de la escuela, por pasatiempo o

interés?

68. ¿En su familia, cada persona tiene ideas diferentes acerca de lo que es bueno o malo?
69. ¿Cada uno de ustedes sabe bien cuáles son sus obligaciones?
70. ¿Es difícil que puedan hacer cualquier cosa que quieran?
71. ¿Verdaderamente se llevan bien entre ustedes?
72. ¿Pueden decirse cualquier cosa entre ustedes?
73. ¿Tratan ustedes de sobresalir sobre las demás personas de su casa?
74. ¿Cuándo algún miembro de la familia hace lo que quiere, lastima los sentimientos de los demás?
75. ¿En su familia, primero es el trabajo y luego la diversión?
76. ¿Ustedes dedican más tiempo a leer que a ver televisión?
77. ¿Salen ustedes a pasear muy seguido?
78. ¿La Biblia es un libro muy importante en su casa?
79. ¿El dinero lo manejan muy cuidadosamente en su familia?
80. ¿La disciplina en su casa es muy estricta?
81. ¿En su familia, a todo se dedica tiempo y atención?
82. ¿En su familia, discuten mucho?
83. ¿Creen ustedes que gritando consiguen lo que quieren?
84. ¿En su familia, se permite que cada quien diga lo que piensa?
85. ¿A ustedes les gusta estar comparando con los demás?
86. ¿Realmente les gusta la música, la lectura, la pintura, la danza, etc.?
87. ¿La forma principal de entretenerse en su familia es ver T.V. o escuchar la radio?
88. ¿En su familia, creen que cuando alguien comete un pecado, será castigado?
89. ¿Los platos se lavan rápidamente después de comer?
90. ¿En su familia, se respetan las cosas que no están permitidas?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO – 8**  
**DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES**

**Índice de Estrés por la Crianza**  
**(IEC)**

**a) Dimensión del Niño**

*Adaptabilidad (AD).* Expone cómo el niño maneja los cambios y transiciones.

Las dificultades presentadas son terquedad, dificultades para dejar lo que está haciendo, y la desobediencia pasiva.

*Demanda (DE).* Se refiere a la presión directa que el niño hace en los padres.

Estas conductas son acatamientos de mando. Desafíos directos, actos de agresión, y demandas de atención y servicio.

*Humor o Estado de Ánimo (HU).* Está relacionada a llanto excesivo, amenazas y depresión.

*Distractibilidad/Hiperactividad (DH).* Termina en el empobrecimiento continuo de la energía de los padres, ya que requiere del manejo activo de los padres y de mantener un estado de alerta constante.

**b) Dimensión de los padres**

- *Aceptabilidad (AC).* Expone el problema de cuánto el niño cumple las expectativas que los padres tienen de él.
- *Refuerzo a los Padres (RP).* Grado en el cual la interacción padre-hijo termina en una respuesta afectiva positiva en los padres.
- *Depresión (DP).* Magnitud en que se deteriora la disponibilidad emocional de los padres hacia el niño y la magnitud en que la energía física y emocional de los padres está comprometida.
- *Competencia (CO).* Sentido de competencia del padre en relación a su rol como padre.



- *Apego (AP) de los padres.* Evalúa la inversión intrínseca que el padre hace en el rol como padres.

b.1) Subescalas situacionales

- *Esposo (E).* Evalúa el apoyo físico y emocional proporcionado para facilitar el funcionamiento en el rol de la crianza. También determina el nivel de conflicto en la relación con respecto a la crianza.
- *Aislamiento(AI).* Examina el aislamiento social de los padres y la disponibilidad de apoyo social para el rol de los padres.
- *Salud (S).* Evalúa el impacto de la salud física general de los padres en términos de su habilidad para cumplir con las demandas de la crianza.
- *Restricción de Rol (RR).* Evalúa el impacto de la paternidad en la libertad personal y otros roles de los padres.
- *Estrés Cotidiano (EC).* Evaluación global de los estresores situacionales que moderan o exacerbaban el estrés en la crianza.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO - 9  
INSTRUMENTO**

**ÍNDICE DE ESTRÉS EN LA CRIANZA  
(IEC)**

Instrucciones:

En la hoja de contestaciones del IEC, por favor, escriba su nombre, género, fecha de nacimiento de su hijo(a); y la fecha de hoy.

Este cuestionario contiene 120 oraciones. Lea cada oración cuidadosamente. Para cada oración, piense en el niño que más le preocupa y circule la respuesta que mejor represente su opinión. Por favor, anote todas sus respuestas en la hoja de contestaciones. **NO ESCRIBA EN ESTE CUADERNILLO.**

Circule CA si usted esta Completamente de Acuerdo con la afirmación.

Circule A si usted esta de Acuerdo con la afirmación.

Circule NS si usted No esta Seguro con la afirmación.

Circule D si usted esta en Desacuerdo con la afirmación.

Circule CD si usted esta Completamente en Desacuerdo con la afirmación.

Por ejemplo, si usted disfruta ir al cine algunas veces, usted puede circular A en respuesta a la siguiente aseveración:

Yo disfruto ir al cine. CA A NS D CD

Cuando usted no encuentre la respuesta que exactamente describa sus sentimientos, por favor, circule la respuesta que más describa cómo se siente.

**SU PRIMERA REACCIÓN A CADA PREGUNTA DEBERÍA SER SU CONTESTACIÓN.**

Circule sólo una respuesta para cada afirmación, y responda a todas las afirmaciones. ¡NO BORRE! Si usted necesita cambiar alguna contestación, escriba una "X" sobre la contestación incorrecta y circule la contestación correcta.

Por ejemplo:

Yo disfruto ir al cine. CA A NS D CD

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1. Cuando mi hijo quiere algo, generalmente sigue tratando de conseguirlo.
2. Mi hijo es tan activo que me cansa.
3. Mi hijo es desorganizado y se distrae con facilidad.
4. Comparado con la mayoría, mi hijo tiene más dificultades para concentrarse y atender.
5. Mi hijo a menudo se mantiene ocupado con un juguete por más de diez minutos.
6. Mi hijo divaga o pierde el tiempo más de lo que quiero.
7. Mi hijo es mucho más activo de lo que yo esperaba.
8. Mi hijo protesta y patalea demasiado cuando lo visto o lo baño.
9. A mi hijo se le puede distraer fácilmente de algo que desea.
10. Mi hijo rara vez hace cosas para hacerme sentir bien.
11. La mayoría de las veces, siento que le agrado a mi hijo y que quiere estar cerca de mí.
12. Raras veces siento que le agrado a mi hijo y que quiere estar cerca de mí.
13. Mi hijo me sonríe mucho menos de lo que espero.
14. Cuando hago cosas para mi hijo, tengo la sensación de que mis esfuerzos son poco apreciados.

Para el enunciado 15, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 4:

15. ¿Qué afirmación describe mejor a su hijo?

- 1) Casi siempre le gusta jugar conmigo.
- 2) Algunas veces le gusta jugar conmigo.
- 3) Usualmente no le gusta jugar conmigo.
- 4) Casi nunca le gusta jugar conmigo.

Para el enunciado 16, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

16. Mi hijo llora y se inquieta:

- 1) Mucho menos de lo que espero.
- 2) Menos de lo que espero.
- 3) Tanto como espero.
- 4) Mucho más de lo que espero.
- 5) De manera casi constante.

17. Mi hijo llora o hace berrinche más frecuentemente que la mayoría de los niños.
18. Cuando mi hijo juega, casi nunca se ríe o suelta carcajadas.
19. Mi hijo generalmente se despierta de mal humor.
20. Siento que mi hijo es muy mal humorado y fácilmente se irrita.
21. Mi hijo se ve un poco diferente a lo que espero y eso a veces me incomoda.
22. En algunas áreas mi hijo parece haber olvidado enseñanzas pasadas y vuelve a hacer cosas características de niños más pequeños.
23. Mi hijo aprende más lento que la mayoría de los niños.
24. Mi hijo sonríe menos que la mayoría de los niños.
25. Mi hijo hace pocas cosas que me molestan mucho.
26. Mi hijo es incapaz de hacer tanto como espero.
27. A mi hijo le disgusta mucho ser abrazado o acariciado.
28. Cuando mi hijo nació, tuve dudas acerca de mi habilidad para ser madre/padre.
29. Ser madre/padre es más difícil de lo que pensé.
30. Me siento capaz y en control de las cosas cuando estoy cuidando a mi hijo.
31. Comparado con un niño promedio, a mi hijo se le dificulta demasiado adaptarse a los cambios de planes o cambios que hay en la casa.
32. Mi hijo reacciona muy fuerte cuando sucede algo que no le agrada.
33. Dejar a mi hijo al cuidado de alguien es usualmente un problema.
34. Mi hijo fácilmente se molesta ante cosas insignificantes.
35. Mi hijo fácilmente percibe y reacciona exageradamente a sonidos fuertes o luces brillantes.

36. Establecerle a mi hijo las conductas de dormir y comer fue mucho más difícil, de lo que yo esperaba.

37. Mi hijo usualmente rechaza un juguete nuevo antes de empezar a jugar con él.

38. A mi hijo le es muy difícil y le lleva mucho tiempo acostumbrarse a cosas nuevas.

39. Mi hijo parece estar incómodo cuando conoce a extraños.

Para el enunciado 40, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 4:

40. Cuando mi hijo se molesta o se irrita:

- 1) Es fácil tranquilizarlo.
- 2) Es más difícil calmarlo de lo que espero.
- 3) Es muy difícil calmarlo.
- 4) Nada de lo que yo haga ayuda a calmarlo.

Para el enunciado 41, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

41. He encontrado que tratar que mi hijo haga algo o deje de hacerlo es:

- 1) Mucho más difícil de lo que espero.
- 2) Algo difícil.
- 3) Tan difícil como espero.
- 4) Más fácil de lo que espero.
- 5) Mucho más fácil de lo que espero.

Para el enunciado 42, escoja una respuesta entre las alternativas del la 1 a la 5:

42. Piense cuidadosamente y cuente el número de cosas que su hijo hace que a usted le molestan. Por ejemplo: flojear, rehusarse a escuchar, ser hiperactivo, llorar, interrumpir, pelear, quejarse, etc.

Por favor circule el número que incluya el número de cosas que usted contó.

- 1) 1-3
- 2) 4-5
- 3) 6-7
- 4) 8-9
- 5) 10 o más

Para el enunciado 43, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

43. Cuando mi hijo llora, generalmente dura:

- 1) Menos de dos minutos.
- 2) 2 a 5 minutos.
- 3) 5 a 10 minutos.
- 4) 10 a 15 minutos.
- 5) Más de 15 minutos.

44. Hay algunas cosas que mi hijo hace que realmente me molestan mucho.

45. Mi hijo ha tenido más problemas de salud de lo que yo esperaba.

46. Conforme mi hijo crece y es más independiente, me preocupa más que se lastime o se meta en problemas.

47. Mi hijo ha resultado ser más problemático de lo que yo esperaba.

48. Mi hijo parece ser mucho más difícil de cuidar que la mayoría de los niños.

49. Mi hijo está siempre colgado de mí.

50. Mi hijo me exige más que la mayoría de los niños.

51. Yo tomo mis decisiones con ayuda.

52. He tenido muchos más problemas de lo que esperaba criando hijos.

53. Yo disfruto ser padre.

54. Siento que tengo éxito la mayoría de las veces, cuando trato que mi hijo haga algo o deje de hacerlo.

55. Desde que traje a casa a mi último hijo del hospital, encontré que soy incapaz de cuidarlo tan bien como yo pensaba. Yo necesito ayuda.

56. A menudo siento que no puedo manejar las cosas muy bien.

Para el enunciado 57, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

1) Puedo manejar cualquier cosa que suceda.

2) Puedo manejar la mayoría de las cosas bastante bien.

3) A veces tengo dudas, pero creo que puedo manejar la mayoría de las cosas sin problema.

4) Tengo algunas dudas respecto a si soy capaz de manejar las cosas.

5) No creo que maneje las cosas muy bien.

Para el enunciado 58, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

58. Siento que soy:

- 1) Un muy buen padre.
- 2) Mejor que el promedio de los padres.
- 3) Un padre promedio.
- 4) Una persona que tiene algunos problemas al ser padre.
- 5) No muy bueno como padre.

Para los enunciados 59 y 60, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

59. ¿Cuál es su nivel escolar?

- 1) Primaria
- 2) Secundaria
- 3) Técnico
- 4) Bachillerato
- 5) Profesional

60. ¿Cuál es el nivel escolar de su cónyuge?

- 1) Primaria
- 2) Secundaria
- 3) Técnico
- 4) Bachillerato
- 5) Profesional

Para el enunciado 61, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a la 5:

61. ¿Qué tan fácil es para usted entender qué es lo que quiere o necesita su hijo?

- 1) Muy fácil
- 2) Fácil
- 3) Algo difícil

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**4) Muy difícil**

**5) Generalmente no puedo ni imaginarlo**

62. Toma tiempo a los padres el desarrollar sentimientos de cariño y de cercanía con sus hijos.
63. Espero tener sentimientos más cálidos o de cercanía hacia mi hijo de los que siento y eso me molesta.
64. A veces mi hijo hace cosas que me molestan, sólo por ser cruel.
65. Cuando era más joven, nunca me sentía cómodo cargando o cuidando niños.
66. Mi hijo sabe que soy su madre/padre y me quiere más que a otras personas.
67. El número de hijos que tengo ahora es demasiado.
68. La mayor parte de mi vida la ocupó haciendo cosas para mis hijos.
69. Ocupo la mayor parte de mi vida y más tiempo de lo que esperé en satisfacer las necesidades de mi hijo.
70. Me siento atrapada(o) por mis responsabilidades como madre/padre.
71. Siento con frecuencia que las necesidades de mi hijo controlan mi vida.
72. Desde que tuve este hijo me siento incapaz de hacer cosas nuevas y diferentes.
73. Desde que tuve a mi hijo, siento que casi nunca soy capaz de hacer las cosas que me gustan.
74. Es difícil encontrar un lugar en nuestra casa donde se pueda estar sola(o).
75. Con frecuencia me siento culpable o mal con mígo mismo, cuando pienso acerca de la clase de madre/padre que soy.
76. Me siento insatisfecha(o) con la última ropa que me compré.
77. Cuando mi hijo se porta mal o se molesta mucho, me siento responsable, como si yo no hubiese hecho lo correcto.
78. Siempre siento que si mi hijo hace las cosas mal, es realmente por mi culpa.
79. Con frecuencia me siento culpable por lo que siento hacia mi hijo.
80. Hay pocas cosas que me molestan acerca de mi vida.
81. Me sentí más triste y deprimida(o) de lo que esperaba, cuando salí del hospital con mi bebé.



82. Me siento culpable cuando me enojo con mi hijo y eso me molesta.
83. Después de un mes de la llegada de mi hijo, noté que me sentía más triste y deprimida(o) de lo que esperé.
84. He notado que, desde que nació mi hijo, mi esposo(a) ayuda y apoya menos de lo que espero.
85. El tener un hijo me ha causado más problemas de los que esperaba en la relación con mi esposo(a).
86. Desde que nació mi hijo, mi esposo(a) y yo hacemos pocas cosas juntos.
87. Desde que nació mi hijo, mi esposo(a) y yo pasamos poco tiempo juntos como familia.
88. Desde que nació mi último hijo, he tenido menos interés en tener relaciones sexuales con mi esposo(a).
89. El tener un hijo parece haber incrementado el número de problemas que tenemos con familiares y parientes políticos.
90. El tener hijos ha sido mucho más costoso de lo que esperaba.
91. Me siento sola(o) y sin amigos.
92. Cuando voy a una fiesta, usualmente espero estar incómoda(o).
93. Antes me sentía más interesada(o) en la gente.
94. Con frecuencia siento que a otras personas de mi edad no les agrada particularmente mi compañía.
95. Cuando tengo un problema respecto al cuidado de mi hijo, tengo una gran cantidad de gente a la que puedo llamar para pedir ayuda o consejo.
96. Desde que nacieron mis hijos tengo pocas oportunidades de ver a mis amigas(os) y de hacer amistades.
97. Durante los pasados seis meses he estado más enferma(o) que lo usual o he tenido más dolores y malestares de los que normalmente tenía.
98. Físicamente me siento bien la mayor parte del tiempo.
99. El tener un hijo ha causado cambios en mi manera de dormir.
100. Yo disfrutaba más de las cosas antes.

Para el enunciado 101, escoja una respuesta entre las alternativas de la 1 a 4:

101. Desde que mi hijo nació:

- 1) He estado muy enferma(o).
- 2) No me he sentido muy bien.
- 3) No he notado ningún cambio en mi salud.
- 4) He estado muy saludable.

**DETÉNGASE AQUÍ:  
PREGUNTE CÓMO RESPONDER A LOS SIGUIENTES REACTIVOS**

Para las afirmaciones 102 a la 120, escoja entre las alternativas: S para "Si" y N para "No".

Durante los últimos 12 meses, ha ocurrido alguno de los siguientes eventos en su familia inmediata?

- 102. \_\_\_ Divorcio
- 103. \_\_\_ Reconciliación Marital
- 104. \_\_\_ Matrimonio
- 105. \_\_\_ Separación
- 106. \_\_\_ Embarazo
- 107. \_\_\_ Otros parientes se mudaron a su casa
- 108. \_\_\_ Incremento substancial del ingreso(20% o más)
- 109. \_\_\_ Se endeudó fuertemente
- 110. \_\_\_ Cambió de casa
- 111. \_\_\_ Promoción en el trabajo
- 112. \_\_\_ Decremento substancial del ingreso
- 113. \_\_\_ Problemas de alcohol o drogas
- 114. \_\_\_ Muerte de un amigo cercano de la familia
- 115. \_\_\_ Nuevo trabajo o cambio de trabajo
- 116. \_\_\_ Entrada a una nueva escuela.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

117. \_\_\_\_\_ Problemas con superiores en el trabajo.  
118. \_\_\_\_\_ Problemas con maestros en la escuela.  
119. \_\_\_\_\_ Problemas legales.  
120. \_\_\_\_\_ Muerte de un miembro cercano de la familia.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO - 10**  
**DESCRIPCIÓN DE SUBESCALAS**

**Inventario de Prácticas Disciplinarias de los Padres  
(IPD)**

*Disciplina inconsistente.* Se refiere a la falta de habilidad por parte de los padres para mantener las reglas establecidas y por lo tanto la obediencia de sus hijos discriminando tanto las conductas positivas como negativas.

*Disciplina explosiva/irritable.* Se refiere al empleo de estrategias erróneas como el uso de ofensas verbales o instrucciones no claras para controlar la mala conducta de sus hijos.

*Baja supervisión y apego.* Se caracteriza por el desinterés por parte de los padres en relación a las necesidades de sus hijos; se manifiesta por una baja supervisión y bajo involucramiento por parte de los padres, ignorando así el desarrollo psicológico, físico y mental de sus hijos. Por ejemplo. Falta de comunicación de los padres hacia sus hijos, y carencia de supervisión en las actividades que sus hijos realizan.

*Disciplina inflexible/rígida.* Se refiere a la carencia de habilidad de los padres para establecer diferentes estrategias disciplinarias y por lo tanto la falta de capacidad para darse a entender con sus hijos en relación a las causas del empleo de sanciones. Por ejemplo, cuando usan una sola estrategia de disciplina para todos los tipos de transgresiones.

*Disciplina que depende del estado de ánimo.* Esta disciplina es determinada por el estado de humor de padres más que por la conducta del niño. Los padres no tienen una estrategia sistemática para enfrentarse a los problemas de conducta del niño.

**ANEXO – 11**  
**INSTRUMENTO**  
**IPD**

Instrucciones: Este cuestionario tiene una serie de afirmaciones que se refieren a la conducta de su hijo. Coloque una "X" en la columna que corresponda con su respuesta. Puede seleccionar entre **no** y **si**. Tomando en cuenta la frecuencia con que se presenta determinada conducta.

	No	Si
1.-Cuando mi hijo desobedece y rezonga dejo de insistir y me retiro del lugar.		
2.-Cuando le pongo un castigo a mi hijo, llega mi esposo(a) y los retira.		
3.-Sé que actividades realiza mi hijo en la escuela.		
4.-Mi pareja y yo estamos de acuerdo en como disciplinar a nuestro hijo.		
5.-Castigo a mi hijo cuando me desobedece.		
6.-Una manera de disciplinar a mi hijo es pegarle.		
7.-Cuando existen problemas entre mi hijo y yo por su mala conducta, terminamos peleados y nos dejamos de hablar.		
8.-Para que le de un permiso a mi hijo, le pongo condiciones que debe de cumplir para obtenerlo.		
9.-Conozco cuáles son los lugares que frecuenta mi hijo solo.		
10.-Dedico parte de mi tiempo para resolver las dudas de mi hijo y ayudarlo en sus tareas escolares.		
11.-Platico con mi hijo.		
12.-Cuando mi hijo se porta mal lo hago sentir menos delante de la gente.		
13.-Sin querer lo he castigado cuando se porta bien.		
14.-Tomo en cuenta las posibles causas que provocan la mala conducta de mi hijo para entenderla y lograr cambiarla.		
15.-Premio todas las buenas conductas de mi hijo.		
16.-Algunas veces he recompensado a mi hijo cuando se porta mal. Por ejemplo: Dijo una grosería y yo me rei.		
17.-Dedico parte de mi tiempo para compartir algunas actividades con mi hijo, como son el juego, recreación y conversación.		
18.-Mi esposo(a) y yo estamos de acuerdo en la disciplina de los niños.		
19.-Trato de emplear las mismas disciplinas con mi hijo.		
20.-Mi esposo(a) y yo nos ponemos de acuerdo en la forma de disciplinar a los niños.		

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

	No	Si
21.-Cuando doy una orden a mi hijo, este me rezonga y empieza a discutir, dejo de insistir.		
22.-Cuando mi hijo se porta mal le pego.		
23.-Me cuesta trabajo saber cuando premiar a mi hijo.		
24.- Cuando le llamo la atención a mi hijo y lo castigo injustamente, este responde de manera agresiva.		
25.-Mi esposo(a) no está conforme con la manera de disciplinar a los niños.		
26.-Cuando mi hijo se porta mal le grito.		
27.-Trato de tranquilizarme y controlar mi enojo cuando le llamo la atención a mi hijo.		
28.-Cuando le grito a mi hijo, me rezonga gritándome.		
29.-Sé quienes son los amigos de mi hijo.		
30.-Siento que muchas veces no corresponde el castigo que escojo, con la gravedad de la mala conducta.		
31.-Conozco las actividades que mi hijo realiza con sus amigos.		
32.-Procuró tener actividades de diversión y recreación con mi hijo.		
33.-Me cuesta trabajo platicar con mi hijo.		
34.-Cuando mi hijo sale de casa sin permiso sé donde encontrarlo.		
35.-Me doy cuenta cuando mi hijo tiene un problema.		
36.-Juego con mi hijo.		
37.-Desconozco qué lugares frecuenta mi hijo.		
38.-Utilizo frases negativas como: tonto, inútil, etc, para lograr que mi hijo se porte bien.		
39.-Procuró pasar el mayor tiempo posible con mi hijo.		
40. Si estoy de buenas es menos probable que castigue a mi hijo cuando se porta mal.		
41.-Mis actividades me impiden convivir con mi hijo.		
42.-Desconozco los problemas de mi hijo.		
43.-Cuando mi hijo se porta mal lo castigo sin importarme las razones.		
44.-Cuando castigo a mi hijo le explico por que lo hago.		
45.-Castigo a mi hijo sin darle explicaciones.		
46.-Es importante explicarle a los niños por qué se les castiga.		
47.-Trato que los castigos vayan de acuerdo con la mala conducta de mi hijo.		
48.-Si estoy de mal humor es más probable que castigue a mi hijo.		

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

	No	Si
49.-Mi hijo me tiene confianza para platicarme sus problemas.		
50.-Trato de llegar a acuerdos con mi hijo en lugar de imponer mi voluntad.		
51.-Cuando mi hijo se porta mal buscamos la mejor opción para mejorar su comportamiento.		
52.-Cuando estoy enojada me desquito con mi hijo, aún cuando éste se ha portado bien.		
53.-Cuando platico con mi hijo terminamos peleando.		
54.-Me es difícil encontrar otras opciones para castigar a mi hijo.		
55.-Siento que mis explicaciones sobre el castigo que le pongo a mi hijo no son claras.		
56.-Me cuesta trabajo identificar cuando algo le preocupa a mi hijo.		
57.-Me despreocupo de las tareas escolares de mi hijo.		
58.-Cuando castigo a mi hijo y este empieza a hacer berrinche le levanto el castigo, para que deje de hacerlo.		
59.-Les pongo atención por igual a todos mis hijos.		
60.-Me doy cuenta cuando mi hijo está triste.		
61.-Cuando mi hijo se porta mal lo ignoro.		
62.-Si me siento molesta o enojada, me desquito con mi hijo.		
63.-Ignoro la buena conducta de mi hijo.		
64.-No me importa el lugar en el que nos encontremos (tienda, parque, escuela, etc.).Si mi hijo se porta mal lo castigo.		
65.-He castigado a mi hijo sin razón.		
66.-Cuando mi hijo hace un berrinche lo ignoro.		
67.-Me doy cuenta cuando mi hijo se porta bien.		
68.-Desconozco lo que piensa y siente mi hijo.		
69.-Cumpro los premios que prometo.		
70.-Cuando corrijo a mi hijo uso palabras que lo humillan, por ejemplo: tonto, menso, etc.		
71.-Procuró tener tiempo para convivir con mi hijo.		

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ANEXO - 12**  
**CORRELACIONES DE OBSERVACIÓN DIRECTA PARA NIÑOS QUE PRESENTAN CONDUCTA AGRESIVA**

		CASA				ESCUELA						
		PADRE		NIÑO		MAESTRO		NIÑO				
		Critica	Ignora conductas adecuadas	Verbal Negativo	No sigue instrucción	Premiar	Fisico Negativo	Instrucción Inespecifica	Verbal Negativo	Fisico Negativo	Fisico Positivo	
CASA	PADRE	Critica	1.000	-052	.213	.027	-.001	.276	.138	.127	.149	.042
				.585	.025	.782	.993	.004	.159	.196	.128	.700
	NIÑO	Ignora conductas adecuadas	-.052	1.000	-.065	-.109	-.094	.075	.011	-.035	-.080	.036
			.585		.499	.255	.336	.445	.915	.723	.416	.741
	MAESTRO	Verbal Negativo	.213	-.065	1.000	.472	.008	.086	-.015	.148	.171	-.031
			.025	.499		.000	.936	.381	.877	.133	.081	.771
	NIÑO	No sigue instrucción	.027	-.109	.472	1.000	.002	-.033	-.045	.029	.139	.027
			.782	.255	.000		.988	.740	.846	.789	.157	.800
	NIÑO	Premiar	-.001	-.094	.008	.002	1.000	.022	-.098	-.149	-.089	-.182
			.993	.336	.936	.986		.818	.305	.127	.468	.087
NIÑO	Fisico negativo	.276	.075	.086	-.033	.022	1.000	.389	-.035	.240	.007	
		.004	.445	.381	.740	.818		.000	.718	.011	.951	
NIÑO	Instrucción Inespecifica	.138	.011	-.015	-.045	-.098	.389	1.000	.170	.187	-.082	
		.159	.915	.877	.646	.305	.000		.074	.048	.443	
NIÑO	Verbal Negativo	.127	-.035	.148	.029	-.146	-.035	.170	1.000	.193	-.173	
		.196	.723	.133	.769	.127	.718	.074		.043	.107	
NIÑO	Fisico Negativo	.149	-.080	.171	.139	-.069	.240	.187	.193	1.000	-.068	
		.128	.416	.081	.157	.468	.011	.049	.043		.527	
NIÑO	Fisico positivo	.042	.036	-.031	.027	-.182	.007	-.082	-.173	-.068	1.000	
		.700	.741	.771	.800	.087	.951	.443	.107	.527		

La Correlación es significativa al 0.05

**TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN**



ANEXO - 13  
CORRELACIONES DE OBSERVACIÓN DIRECTA PARA NIÑOS QUE NO PRESENTAN CONDUCTA AGRESIVA

		CASA				ESCUELA						
		PADRE	NIÑO	MAESTRO	NINO			RECREO				
					Crítica	Ignora conductas adecuadas	Verbal Negativo		No sigue Instrucción	Premiar	Físico Negativo	Instrucción Inespecífica
CASA	PADRE	Crítica	1.000	.079	<b>.344</b>	<b>.204</b>	-.110	.017	.102	.080	.041	.036
				.424	<b>.000</b>	<b>.037</b>	.275	.869	.317	.426	.683	.745
	NIÑO	Ignora conductas adecuadas	.079	1.000	.025	.089	.004	-.055	-.018	.151	-.087	.082
			.424		.796	.362	.965	.583	.856	.131	.384	.446
	MAESTRO	Verbal Negativo	.344	.025	1.000	<b>.293</b>	-.089	.045	.146	.118	.093	-.040
			.000	.796		<b>.002</b>	.493	.651	.146	.239	.353	.712
RECREO	No sigue Instrucción	.204	.089	.293	1.000	.075	-.020	.107	.087	<b>.217</b>	-.071	
		.037	.362	.002		.452	.839	.290	.504	<b>.029</b>	.513	
ESCUELA	PADRE	Premiar	-.110	.004	-.069	.075	1.000	<b>.192</b>	-.147	-.036	-.148	.071
			.275	.965	.493	.452		<b>.043</b>	.126	.708	.121	.518
	NIÑO	Físico negativo	.017	-.055	.045	.020	.192	1.000	-.022	.005	-.032	-.014
			.869	.583	.651	.839	.043		.816	.955	.735	.898
	MAESTRO	Instrucción Inespecífica	.102	-.018	.146	.107	-.147	-.022	1.000	.038	.132	.078
			.317	.856	.146	.290	.126	.816		.896	.170	.494
RECREO	Verbal Negativo	.080	.151	.118	.067	-.036	-.005	.038	1.000	<b>.485</b>	.167	
		.426	.131	.239	.504	.706	.955	.696		<b>.000</b>	.126	
MAESTRO	Físico Negativo	.041	-.087	.093	.217	-.148	-.032	.132	.485	1.000	.064	
		.683	.384	.353	.029	.121	.735	.170	.000		.555	
RECREO	Físico Positivo	.036	.082	-.040	-.071	.071	-.014	.076	.167	.064	1.000	
		.745	.446	.712	.513	.518	.896	.494	.126	.555		

La Correlación es significativa al 0.05

TESIS CON FALLA DE ORIGEN