



**Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Psicología.**

**DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE
DISCIPLINA BASADA EN EL MODELO PMTO**

T E S I S

Que para obtener el grado de

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta:

DIEGO SÁNCHEZ MORENO

Director de Tesis: Dr. Francisco Lorenzo Juárez García

Revisor de Tesis: Lic. Irma Castañeda Ramírez

MÉXICO, D.F.

Junio 2011



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

Agradezco la conclusión de este trabajo de Tesis a:

El Instituto Nacional de Psiquiatría “Ramón de la Fuente Muñiz” por permitirme participar dentro del proyecto de investigación titulado “*Desarrollo y prueba de un modelo de entrenamiento en prácticas de crianza positivas en familias mexicanas con niños/as con problemas de conducta*” y por proporcionar los datos utilizados en este trabajo.

A la Lic. Nancy G. Amador Buenabad, responsable de dicho proyecto, por darme la oportunidad de ser parte de un equipo de trabajo excepcional y por apoyarme en el camino de la investigación.

Al Dr. Francisco L. Juárez García por ser un apoyo incondicional durante la dirección de este trabajo y por el gran conocimiento en metodología de investigación que me compartió durante el proceso.

A la Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez por su revisión profesional y comprometida de este trabajo y por su apoyo y entusiasmo durante la realización del mismo.

A Fabiola, Denyzett, Jeni, Sonia y Edith, parte del equipo con el que trabajé y quienes fueron personas clave en el mantenimiento de la constancia para terminar dicho proyecto y por su valiosa amistad.

A todos mis amigos y amigas que son parte importante de mi vida y que se han convertido en mi familia.

A todos los padres que participaron dentro de la investigación por su apertura y disposición a lo largo del proyecto.

Contenido

Resumen.....	5
Introducción.....	6
I. Fundamentos Teóricos del PMTO.....	9
1.1 La Teoría del Aprendizaje Social.....	9
1.2 La Teoría cognitivo social de Bandura	10
1.3 La Teoría Interaccional del Aprendizaje Social, como parte del modelo del PMTO.....	12
1.4 Contenidos de la Intervención.....	18
II. Disciplina.....	20
2.1 La disciplina.....	20
2.2 Desobediencia	20
2.3 Conducta Desafiante	21
2.4 Conducta Opositorista Desafiante	22
2.5 Conducta Antisocial.....	23
2.6 La Disciplina como medio de establecimiento de límites.....	24
2.7 Tipos de Disciplina.	24
2.8 Disciplina Inconsistente.	25
2.9 Disciplina Irritable-Explosiva.	26
2.10 Supervisión/ Monitoreo Deficiente.....	27
2.11 Disciplina Inflexible-Rígida.....	28
2.12 Disciplina Asertiva.....	29
2.13 Estrategias disciplinarias del Modelo PMTO.	32
2.14 Disciplina como factor de protección de la salud infantil.....	35
III. Desarrollo y validación de escalas de Disciplina	37
3.1 Antecedentes de validación de escalas de Disciplina.	37
3.2 Desarrollo del APQ.....	39
IV. Metodología.....	46
Tipo de Estudio	46
Participantes	46
Instrumento	46
Procedimiento	47

Análisis Estadístico	47
V. Resultados.....	49
Índice de acuerdo interjueces y cambios semánticos propuestos.....	49
Distribución de las respuestas por reactivo.....	53
Análisis factorial y de confiabilidad	55
VI. Conclusión y Discusión.....	59
Referencias.	70
Anexos	83
A1. Escala de Disciplina.....	84
A2. Escala de Disciplina.....	86

Resumen

La Disciplina es una práctica de crianza vital en el desarrollo óptimo de los hijos, empoderar a los padres en el uso de una disciplina positiva y efectiva es una de las metas del Programa de Entrenamiento a Padres (PMTO, Parent Management Training, Oregon) (Rains, Forgatch & Knutson, 2010). El objetivo de este estudio fue desarrollar y validar una Escala que midiera el tipo de Disciplina Efectiva o Inefectiva basada en el modelo teórico del PMTO. La muestra para la validación constó de 103 padres mexicanos. Se realizó un análisis de factores y un índice de acuerdo interjueces. Después de analizar los resultados del análisis factorial, se agruparon tres reactivos para el factor de Disciplina Efectiva, que explica el 55 % de la varianza con un valor Alfa de Cronbach de .545 y cuatro reactivos para el factor de Disciplina Inefectiva, que explican el 30 % de la varianza total con un valor Alfa de Cronbach de .647. Debido a los bajos índices de confiabilidad obtenidos, y tomando en cuenta los comentarios semánticos propuestos por los jueces, se sugiere la reestructuración semántica de aquellos reactivos que no se agruparon en ningún factor, pero que si representan estrategias que utilizan los padres mexicanos al aplicar la Disciplina. Se presenta anexo a este trabajo la versión de la Escala de Disciplina propuesta para aumentar la confiabilidad y validez de dichos reactivos.

Introducción

La relación padre-hijo influye en la manera en la que el niño se desenvuelve fuera del núcleo familiar, por tal motivo, uno de los elementos más importantes que regulan esta interacción es el establecimiento de límites que regulen la conducta de los hijos. La disciplina, es uno de los medios que ayudan a los padres a regular esa interacción, con la que se pretende participar en la formación integral del niño para que sea funcional en la sociedad, evitando así la aparición de conductas antisociales, así como otras conductas problemáticas, que implican un costo familiar y social a largo plazo.

Tomando en cuenta la importancia de la Disciplina en la interacción padre-hijo, el objetivo de este trabajo fue desarrollar y validar una escala que midiera el tipo de disciplina efectiva o inefectiva utilizada por una muestra de padres mexicanos. El estudio se realizó a partir de la revisión teórica de escalas que involucran como constructo a la disciplina, y de los fundamentos teóricos del programa de intervención para padres pionero en México; el programa PMTO (Parental Management Training) del Oregon Social Learning Center (OSLC). Este programa de entrenamiento para padres, en prácticas de crianza, está basado en la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social (Patterson, 1982) y en la aplicación de varias intervenciones conductuales con padres de niños y adolescentes que presentan problemas de conducta, cuyo objetivo es capacitar a los padres para que aprendan estrategias de parentalidad positiva y así, disminuir los problemas de conducta de sus hijos.

En México, no se cuenta formalmente con programas dedicados a capacitar a los padres, a pesar de que los problemas de conducta antisocial en niños y adolescentes son los de mayor incidencia en los centros de servicios psicológicos del país (Secretaría de Salud, 2001)

Debido a esto, es importante contar con instrumentos que den una mirada a los factores asociados a esta problemática, así como dar pauta a

métodos de intervención que tomen en cuenta tanto los factores de riesgo como los factores protectores.

Este estudio se basó en el Cuestionario de Parentalidad de Alabama, APQ (Shelton, Frick & Wootton, 1996) y la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social (Patterson, 1986).

El Cuestionario de Parentalidad de Alabama APQ, por sus siglas en inglés, ha sido diseñado para que mediante el auto-informe de los padres de familia en 42 reactivos, se evalúen cinco dimensiones de prácticas de crianza, que han sido propuestas desde la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social y que son parte del Modelo de entrenamiento en prácticas de crianza positivas. Las cinco dimensiones que evalúa el APQ son: involucramiento positivo, monitoreo, interacción positiva, disciplina inconsistente y castigo corporal.

Se cuenta con reportes sobre las propiedades psicométricas de dicho instrumento (α de Cronbach de 0.46 a 0.80) (Shelton et al.; 1996). Este instrumento cuenta con una versión en español de la cual han sido evaluadas sus propiedades psicométricas en padres latinos (principalmente de origen mexicano) de las que se reportó un α de Cronbach de 0.41 a 0.77 (Donovick & Domenech-Rodríguez, 2008).

Debido a que los índices de confiabilidad del APQ, tanto en la versión original como en la versión en español, no son tan fuertes como se podría desear, se pretende desarrollar un instrumento que mida la dimensión de disciplina propuesta desde la teoría interaccional del aprendizaje social en una muestra de padres mexicanos retomando los reactivos de la sub-escala, que en la versión en español, posee los índices de confiabilidad más bajos.

Las actividades preventivas deben estar dirigidas a promover la salud a través de la educación de los padres por medio de programas de intervención que les enseñen estrategias parentales para enfrentarse a los retos de participar en el desarrollo de sus hijos y concretamente prevenir la aparición de problemas de conducta que puedan escalar en situaciones más serias.

El modelo del PMTO es un claro ejemplo de esta intervención preventiva y en México por primera vez se encuentra en aplicación este año en donde se lleva a cabo un ensayo clínico aleatorizado para evaluar su efectividad en la población mexicana.

El desarrollo de instrumentos validados que se basen en los fundamentos teóricos de las mismas intervenciones, es necesario para asegurar el proceso de fidelidad en la aplicación de los programas. Es por esta razón que el presente trabajo, pretende colaborar en ello mediante la escala de Disciplina, validada en el contexto mexicano con familias mexicanas.

I. Fundamentos Teóricos del PMTO

1.1 La Teoría del Aprendizaje Social

A lo largo de la implementación del Programa de Entrenamiento a Padres (PMTO), referencia directa en el desarrollo de esta escala, Patterson (1982), desarrolló también la propuesta básica de la teoría del aprendizaje por Interacción Social, la cual se deriva de la revisión de diversos modelos teóricos de carácter conductual. Uno de éstos modelos es la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (Bandura & Walters, 1963), el principio de ésta teoría es que una gran variedad de conductas pueden aprenderse cuando un individuo observa a otro presentarlas. Investigaciones de Bandura demuestran que pueden aprenderse patrones complejos de conducta, respuestas emocionales e inhibiciones al observar a otro ser castigado por presentar alguna conducta. En ese sentido las respuestas correctamente aprendidas pueden fortalecerse y regularse de manera social. Estas afirmaciones indican que el aprendizaje mediado socialmente es un factor importante en el desarrollo de la conducta compleja en los humanos. En este sentido, la disciplina es una herramienta parental que se rige por procesos de aprendizaje enmarcados entre la interacción padre-hijo (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

En la década de 1980, Bandura (1986) renombra a la Teoría del Aprendizaje Social como Teoría Cognitivo-Social, este nuevo término reconoce los orígenes sociales de gran parte del pensamiento y de la conducta humana; la porción cognitiva reconoce la influencia de los procesos de pensamiento hacia la motivación, afecto y acción humana.

La Teoría Cognitivo-Social tiene como referentes al condicionamiento clásico, el condicionamiento operante y el aprendizaje vicario. Bandura, a diferencia de las explicaciones de la conducta humana basadas en los dos tipos

de condicionamientos antes citados, propone la existencia de tres sistemas implicados en la regulación de la conducta:

- 1) El primero está constituido por los acontecimientos o estímulos externos, que afectan a la conducta principalmente a través de los procesos de condicionamiento clásico.
- 2) El segundo son las consecuencias de la conducta en forma de refuerzos externos y que ejercen su influencia a través de los procesos de condicionamiento operante o instrumental.
- 3) El tercero lo constituyen los procesos cognitivos que regulan la influencia del medio, determinando los estímulos a los que se prestará atención, la percepción de los mismos y la propia influencia que éstos ejercen sobre la conducta futura.

El aprendizaje vicario se define como el proceso de aprendizaje por observación en el que la conducta de un individuo o grupo se modifica gracias a cambios en el ambiente (Bandura, 1986). El modelo actúa como estímulo de pensamientos, actitudes o conductas similares por parte de otro individuo que observa la actuación del modelo (Perry & Furukawa, 1987, en Kanfer & Goldstein 1987).

Partiendo de los principios del aprendizaje vicario, Bandura propuso las técnicas de modelado para adquirir y eliminar conductas, mediante el aprendizaje de modelos; este tipo de aprendizaje puede realizarse mediante modelos reales o simbólicos (por ejemplo, películas). El entrenamiento en habilidades sociales, elemento hoy básico de casi todos los programas de intervención para padres, incluyendo el del modelo PMTO, se fundamenta de modo casi exclusivo en las técnicas de modelado.

1.2 La Teoría cognitivo social de Bandura

La teoría cognitivo social tiene las siguientes características:

1. Determinismo recíproco triádico:

Los elementos del determinismo recíproco triádico no sólo consideran la conducta, sino los factores personales y cognitivos, como variables que influyen en las creencias, representaciones, expectativas y opiniones de las personas. Desde esta teoría se trata de explicar la conducta humana y los factores que intervienen en su realización y mantenimiento.

2. La importancia de los factores cognitivos, junto con el ambiente y la conducta, en relación recíproca entre sí.

3. La teoría de la autoeficacia.

Esta teoría se centra en un aspecto particular: los pensamientos que los individuos tienen acerca de su capacidad de actuar. Bandura esbozó cuatro tipos de experiencias que influyen en la autoeficacia:

- I. La primera y más influyente es la experiencia directa; el encuentro y relación del individuo con su ambiente.
- II. Una segunda influencia es la vicaria; en parte, la gente basa las evaluaciones de sus propias capacidades en la ejecución de otros que son similares a ellos.
- III. Una tercera fuente de influencia es la persuasión verbal; los sujetos con frecuencia intentan inculcar creencias persuadiendo a otros de su eficacia.
- IV. Finalmente, los estados afectivos y psicológicos pueden proporcionar información acerca de la propia eficacia.

La autoeficacia es un factor personal que promueve la motivación, el afecto y la ejecución, es decir, la conducta que es en última instancia, un aspecto observable, evaluable.

En este sentido la autoeficacia puede entenderse como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras (Mayor & Labrador, 1984).

1.3 La Teoría Interaccional del Aprendizaje Social, como parte del modelo del PMTO

La Teoría en la que se fundamenta el modelo de entrenamiento parental PMTO propuesto por el Oregon Social Learning Center es la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social (TIAS), la cual refleja la unión de la interacción social y el aprendizaje social descrito por Bandura y otros teóricos de la misma corriente.

Cairns (como se cita en Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988) examinó la evolución de las perspectivas teóricas que dieron origen a la TIAS, haciendo una compilación de las diversas perspectivas del aprendizaje social desde la década de los 80.

Cuatro tópicos emergen a través de la investigación comenzada en los años 80. La perspectiva cognitiva social se ha convertido en la teoría de aprendizaje social más importante; esta teoría como ya se mencionó, asume que las conductas sociales de los niños están mediadas por sus expectativas, atribuciones y cogniciones sociales (Cairns, 1979).

Los Estudios reportados en la literatura se han enfocado en identificar los parámetros que controlan la cognición en los niños, por ejemplo, Dodge (1980) encontró una covarianza significativa entre las atribuciones de los niños y sus conductas agresivas. Algunos estudios están diseñados para probar el estatus causal de estas atribuciones y cogniciones y se preguntan bajo qué condiciones las atribuciones negativas acerca de otros determinan la conducta antisocial en ambientes naturales.

Otro tema de mayor importancia surgió en esa misma década, y es la mezcla de tres perspectivas teóricas diferentes: El Apego, La Interacción con Pares y con la Familia, y el Contexto, estas perspectivas asumen que las interacciones observadas entre padre e hijo y entre niño y pares son determinantes clave para el proceso de socialización. Cuando estas perspectivas se combinan, se forma lo que Patterson et al. (1992) llamaron la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social.

Por su parte, los teóricos del apego (Weinfield, Sroufe & Egeland, 2000) hicieron su contribución al enfoque interaccional social durante la misma década, ellos sugirieron que el efecto en la interacción padre-hijo en la adaptación del niño esta mediada por el apego del niño hacia la madre.

El grupo de teóricos que estudiaban la interacción entre la familia y pares fue identificado también por Cairns (1979). Este grupo ha contribuido al desarrollo de de la perspectiva interaccional social y se ha enfocado en la relación entre la estructura social o contexto y los patrones de interacción familiar (Raush, Parke & Bronfenbrenner, como se citan en Cairns et al., 1988). La teoría de Bronfenbrenner (1979) sustenta esta visión, él afirma que las interacciones padre- hijo se encuentran ligadas en otro sistema, el contexto en el que la familia y el niño habitan. El contexto está definido por variables tales como el nivel socioeconómico, el tipo de empleo de los padres, la pobreza, la presencia de enfermedad de alguno de los miembros, la colonia donde viven, el origen étnico, las creencias y las actitudes (Patterson, 1986).

Las variables contextuales afectan las interacciones sociales, y las interacciones sociales a su vez pueden alterar el contexto. Modelos de interacción complejos, unidireccionales y bidireccionales son la pauta de estudios que representan esta visión (Elder, Caspi & Downey, 1983; Patterson, 1986).

Estudios de carácter longitudinal se han llevando a cabo y ayudan a determinar si las medidas actuales de apego pueden ser predictoras de

conducta antisocial o problemática en el futuro, igualmente pretenden clarificar si las cogniciones sociales de los niños predicen la aparición de conducta antisocial más tarde (Patterson et al., 1992).

La unión de todos estos bloques teóricos ha cimentado la Teoría Interaccional del Aprendizaje Social, para enfatizar el rol central de las interacciones con los miembros de la familia y los pares. Este enfoque tiene la intención de ser una estrategia de investigación más que una teoría final (Patterson et al., 1992).

La perspectiva de la interacción social ha influenciado la manera en la que se define y conceptualiza la naturaleza del comportamiento antisocial en niños (Patterson et al., 1992), en lugar de centrarse en cómo es que los niños aprenden la conducta antisocial, se interesa en identificar las variables que determinan por qué los niños presentan dichas conductas.

La dimensión de la interacción social examina las conexiones microsociales entre los miembros de las familias y los pares que se convierten en patrones de conducta que desembocan en un ajuste o adaptación funcional o disfuncional.

El aprendizaje social y las dimensiones conductuales se cuestionan cómo es que la conducta de los padres se establece a través de contingencias de reforzamiento. En el nivel más específico, el modelo incorpora contextos que inciden en las familias y que a su vez influyen al ambiente social de los hijos y por consiguiente, tienen resultados en el comportamiento de los niños y adolescentes.

Esta perspectiva ecológica se ha probado con análisis de modelos en los cuales, el impacto del contexto ambiental en el ajuste de los niños y jóvenes es mediado por el proceso dentro del ambiente social (e. g. prácticas parentales tales como la disciplina y conducta de los pares). El modelo de la interacción social ha sido evaluado con varios estudios experimentales usando muestras

clínicas de diversos tipos y niveles de riesgo para niños con problemas de conducta antisocial (Chambrelain, 1997).

El Modelo de conducta antisocial de Oregon, involucra una trayectoria que comienza con conductas aversivas relativamente inocuas que se van incrementando notoriamente con el desarrollo de los jóvenes.

Según Forgatch, Patterson, DeGarmo y Beldays (2009) los primeros problemas de conducta en emerger son abiertos y tienden a ser moldeados por los padres, muchas veces inadvertidamente a través del uso de reforzamiento negativo. Las conductas abiertas incluyen desobediencia excesiva, arranques de temperamento, hiperactividad, golpes, mordidas, peleas y otras acciones dirigidas a otros. Para algunos niños el proceso de desviación se detiene ahí. Otros pueden llegar a desarrollar una serie de comportamientos antisociales encubiertos que pueden ser el mentir, robar, ausentismo escolar, crueldad hacia los animales y uso y abuso de sustancias. Los problemas encubiertos pueden desarrollarse como medios para evitar prácticas disciplinarias severas por parte de los padres, y pueden crecer a través del refuerzo positivo de los pares y hermanos. Cuando los jóvenes aprenden ambas formas de conducta antisocial desde los regímenes sociales distintos de los padres y los pares desviados, la delincuencia puede aparecer en la adolescencia o pre-adolescencia.

Contextos adversos que rodean el ambiente social del niño pueden afectar su conducta. Dichos contextos difíciles pueden surgir de diversas fuentes incluyendo las circunstancias familiares (e. g. pobreza, transiciones en la estructura familiar, estrés extremo), condiciones ambientales (e. g. vivir en una colonia con altos niveles de criminalidad, eventos traumáticos discriminación) y factores individuales (e. g. temperamento, salud mental o física, recursos personales). Los agentes de socialización más próximos que pueden definir la trayectoria del ajuste del niño (adecuado o inadecuado) son los padres y eventualmente los pares.

Los padres tienen una influencia en el niño cuando éste está en casa y determinan la cantidad de tiempo que el niño pasa con un grupo de pares, la clase de ambientes en los que la interacción infantil ocurrirá, y la falta o presencia de supervisión por parte de adultos responsables (Patterson & Yoerger, 2002).

Los padres definen las reglas de la casa, establecen un ambiente seguro y establecen rutinas y estructuras en las que las habilidades de adaptación son aprendidas.

También pueden moldear un patrón de conducta antisocial abierta que se generaliza a escenarios fuera de casa. Cuando los jóvenes con conducta antisocial abierta llegan a la escuela o a otras comunidades, su falta de habilidades sociales y falta de obediencia puede terminar fácilmente en fracaso escolar y en rechazo por parte de los pares normales. Esta falla a través de los escenarios sociales puede contribuir a la internalización de los problemas en el niño, una perspectiva reforzada por evidencia que muestra que los niños con problemas de conducta y los miembros de la familia se envuelven en un proceso de atribución negativos (Patterson, 1992).

Con los adolescentes, los jóvenes pasan más tiempo fuera de casa y los escenarios en los cuales la conducta antisocial toma lugar cambian, así como la topografía de la conducta. Rechazados por pares pro-sociales, los niños se mueven hacia los pares desviados. Lo que resulta interesante es que los agentes sociales usan el refuerzo positivo para moldear la conducta negativa, un proceso que es observable en el laboratorio y en el lugar de juego. La mayor parte de este reforzamiento es para la conducta antisocial encubierta (Synder Dishion & Patterson, 1986).

El modelo de Oregon de conducta antisocial coloca a los padres en un temprano y proximal mecanismo para el desarrollo de problemas serios de conducta antisocial. Dentro de este modelo la parentalidad es concebida como un constructo que comprende prácticas positivas y coercitivas. La ruptura de

las prácticas parentales media la relación entre los contextos difíciles y los resultados negativos en la conducta del niño que comienzan en la infancia.

La coerción se da cuando una persona usa la conducta aversiva para controlar la conducta de otro (Patterson, 1982). Los arranques de temperamento y la desobediencia son formas frecuentes de coerción infantil, un castigo severo que involucre dimensiones físicas o psicológicas es una forma de coerción parental. La secuencia coercitiva comienza cuando una persona introduce una conducta aversiva en un ambiente social apacible. Si la otra persona responde en forma agresiva, un conflicto comienza, el cual concluye cuando un miembro termina el intercambio negativo con una conducta negativa, así *ganando* la pelea. Esto incluye reciprocidad negativa y refuerzo negativo. Las variaciones incorporan un incremento dentro de la secuencia, y un aumento en la intensidad o topografía de la conducta puede llevar a serios resultados como la violencia (Patterson, 1982).

La conducta coercitiva es funcional y es estable dentro y a través de los diversos escenarios, por ejemplo, en un estudio realizado por Dishion & Patterson (2006) la tasa relativa de reforzamiento de la coerción observada en una casa durante una semana fue un predictor de la tasa relativa de conducta coercitiva del niño durante la siguiente semana. La alta correlación (Alfa de Cronbach de .83) entre la tasa relativa de reforzamiento y la tasa relativa de la conducta coercitiva del niño representa una aplicación de la ley de igualación a la experiencia humana (Dishion & Patterson, 2006). En una muestra clínica, la tasa de reforzamiento observado dentro de casa fue un predictor significativo para el abandono del hogar y el arresto dos años más tarde (Dishion & Patterson, 2006).

Los procesos coercitivos en la familia se han descrito desde los dos años de vida. Los estudios que describen estos procesos coercitivos son citados y revisados también por Dishion & Patterson (2006).

Los programas de intervención del PMTO se basan en la teoría del aprendizaje por interacción social y sus principios. El modelo PMTO identifica cinco prácticas parentales positivas como mecanismos esenciales del ajuste del niño y adolescente, dichas prácticas se describen más detalladamente en el capítulo de disciplina y son: estímulo de habilidades, disciplina, monitoreo, solución de problemas e involucramiento positivo. La atención primaria de las intervenciones es fortalecer estas prácticas parentales esenciales y por consiguiente mejorar el ajuste del niño o adolescente.

1.4 Contenidos de la Intervención

Las prácticas parentales positivas que fundamentan el modelo de intervención del programa PMTO comprenden, como ya se dijo, cinco dimensiones. El estímulo de nuevas habilidades involucra el uso del andamiaje (e. g. romper conductas complejas en pasos que sean fáciles de lograr y en aproximaciones hacia la meta) y el reforzamiento positivo para enseñar nueva conducta (prosocial). El uso de la disciplina (establecimiento de límites) se enmarca como otra herramienta de aprendizaje, usada para desalentar las conductas problemáticas con sanciones negativas pequeñas que se presentan de forma contingente. El monitoreo involucra el seguimiento de las actividades de los hijos por parte de sus padres, es decir, dónde se encuentran, qué lugares frecuentan, con quien conviven, y cómo se comportan dentro y fuera de casa y la provisión de una supervisión adulta apropiada. La solución de problemas es la habilidad familiar básica que involucra el establecimiento de metas, el desarrollo de estrategias para lograr estas metas, el compromiso con las decisiones tomadas y el ensayo de las medidas implementadas para hacer los ajustes necesarios. Finalmente, el involucramiento positivo incluye las diversas formas en las que los padres muestran a sus hijos el amor y el interés en ellos. (Patterson, como se cita en: Kazdin, 2007). La intervención se mueve paso a

paso con los padres aprendiendo una habilidad antes de añadir nuevas estrategias a sus herramientas de parentalidad. (Kazdin, 1995).

El objetivo de las intervenciones del PMTO es empoderar a los padres en el uso de estrategias parentales positivas y reducir su involucramiento en prácticas coercitivas. Los padres aprenden a ser proactivos en ambientes en los que los problemas tienden a ocurrir (e. g. antes de la hora de la cena, en el supermercado). Un componente importante del PMTO es la expresión de la regulación emocional dentro de cada una de las prácticas parentales positivas. El juego de rol se usa extensivamente como herramienta de enseñanza y ayuda a los padres a entender las situaciones al diferir las perspectivas interpretando su propio rol y el de sus hijos. El juego de rol también les da la práctica con el terapeuta para asegurar la generalización de las habilidades desde la sesión de terapia hasta el ambiente en casa (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

Para las primeras sesiones, el programa es estricto en adherirse a la secuencia siguiente: (1) una introducción al cambio de conducta concentrándose en las fortalezas; (2) dar instrucciones de forma correcta; y (3) enseñando a través del estímulo. Normalmente, se continúa del estímulo al establecimiento de límites o disciplina, pero en algunas familias, un módulo en regulación emocional resulta productivo antes de aplicar la disciplina. Seguido de éstos componentes, el orden es más flexible, incluyendo el monitoreo, la solución de problemas (como estrategia general, para las familias ya que puedan promover un frente parental unido a través de las reuniones familiares), promoviendo el éxito escolar y el involucramiento positivo.

Al día de hoy, el Oregon Social Learning Center y sus investigadores han reportado la efectividad clínica del modelo PMTO en cuanto al cambio efectivo de conducta y la disminución de conducta problemática en los niños a los que iba dirigida la intervención (Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi & Fisher, 1997) actualmente, el Modelo se está implementando en México como parte de un ensayo clínico aleatorizado, para el cual se busca validar una serie de escalas de

autoinforme evaluando las cinco dimensiones del programa ya descritas, una de ellas es la escala de disciplina, la cual se validó en el presente estudio.

II. Disciplina

2.1 La disciplina

La disciplina es un elemento central de las dimensiones básicas de la parentalidad. El concepto de Disciplina se ha delineado de distintas formas, sin embargo diversos autores, a pesar de hablar sobre disciplina, fallan al definirla concretamente (Straus,2001). Para lograr definirla en función del interés de este estudio se usó la delimitación teórica del modelo del PMTO (Forgatch, Bullock, Patterson, 2004) del Oregon Social Learning Center, el cual es un programa de entrenamiento para padres en prácticas de crianza positivas, asimismo se revisaron diversos autores que estudian los estilos de crianza que se presentan en este capítulo.

Además, existen diversas conductas asociadas que es importante delimitar para poder hablar más a fondo sobre la disciplina como práctica de control parental, dichas conductas son:

2.2 Desobediencia

En términos generales la desobediencia se refiere a la evitación pasiva y al incumplimiento de las órdenes de los padres y de las reglas previamente establecidas en casa (Kazdin, 1995). Esta conducta es la que los padres desean disminuir en sus hijos, el tipo de Disciplina es fundamental para lograr la obediencia en ellos.

La conducta desobediente por parte del niño puede estar acompañada en algunas ocasiones por una actitud desafiante con la cual, se resiste física o verbalmente a seguir las instrucciones y las normas establecidas por los padres.

Dicha conducta se enmarca en algunos comportamientos característicos (lloriqueo, berrinche, quejas, actitud desafiante, etc.) con una duración e intensidad diferente en comparación con los niños que no presentan estas características, generalizando este comportamiento a otros ambientes como la escuela y círculos sociales de actividades recreativas, es decir, lo que Patterson (1982) llama comportamiento de hostilidad desafiante o conducta de agresión social, siendo el objetivo final de dichos comportamientos la evitación de la imposición del orden (Patterson, 1982). Por tal motivo, se puede afirmar que un largo periodo de tiempo con la presencia de esta conducta desobediente produce en el niño un comportamiento de hostilidad desafiante o conducta de agresión social (Barkley, 1997).

Ayala, Téllez y Gutiérrez (1994) realizaron estudios sobre desobediencia y encontraron que el comportamiento de obediencia de un niño se mide con base en las respuestas a la instrucción de los padres; en el desarrollo de éste instrumento sólo se hará referencia a la definición de Disciplina que proporciona el modelo de la Teoría de Interacción Social del PMTO integrado con los componentes descritos por el Alabama Parenting Questionnaire, APQ (Frick, 1991). Los cuales se basan en la aplicación de consecuencias ante la desobediencia.

2.3 Conducta Desafiante

El comportamiento desafiante es una extensión del comportamiento desobediente, el cual no fue tratado ni controlado a tiempo, es decir, que hubo un escalamiento de conducta (Patterson, 1982).

Esta conducta tiene como característica la resistencia física o verbal del niño a obedecer las peticiones dadas por los padres o tutores que se encuentren a su cargo (Barkley, 1997).

Los siguientes son ejemplos de desobediencia y conductas desafiantes:

- hacer rabietas
- quejarse verbalmente
- robar
- tirarse al suelo
- argumentar
- molestar
- humillar
- fastidiar
- ignorar peticiones
- escapar-huir
- resistencia física

Al igual que en la desobediencia, todos estos comportamientos son esfuerzos que el niño realiza para evitar o escapar de una orden o seguir una instrucción.

2.4 Conducta Oposicionista Desafiante

El mismo principio de los desórdenes de conducta se presenta en las conductas características del comportamiento oposicionista desafiante, es decir, evitar la instrucción dada por el padre o tutor y no cumplir con las reglas previamente establecidas en casa, la diferencia con la conducta desafiante, es que en la conducta oposicionista desafiante la manifestación del incumplimiento ante cualquier petición se da con mayor intensidad y en algunas ocasiones es dirigida a una persona en particular, por lo general a quien da la instrucción (Barkley,1997).

Las principales conductas presentes en el desorden desafiante oposicionista descritas por Barkley son las siguientes:

- baja tolerancia a la frustración

- argumenta con adultos
- desafía o rechaza el cumplir peticiones o reglas de los adultos
- molesta deliberadamente a otros problemas
- culpa a otros por sus errores malas conductas
- es delicado o fácilmente se irrita
- se enoja
- es vengativo y/o resentido

2.5 Conducta Antisocial

Los niños antisociales presentan tres características que son importantes: una alta covarianza con medidas de problemas académicos (Wilson y Herrnstein, 1985), rabietas (Coie & Kupersmidt, 1983) y una baja autoestima (Magee, 1964; Silverman, 1964, citados en Walters & White, 2011).

También se ha demostrado que los niños antisociales en su mayoría tienen como padres a quienes carecen de habilidades en el manejo familiar (Kazdin, 1985; Loeber & Hay, 1997).

Kazdin, Bass, Siegel y Thomas, (1989) enlistan las conductas presentadas por los niños antisociales, las cuales son:

- ser agresivo
- robar
- mentir
- vagar
- provocar incendios
- provocar otros actos que violan las reglas

La principal característica de las conductas antisociales es la de infringir las reglas impuestas por la sociedad.

Para Dishion, Loeber, Stouthamer-Loeber y Patterson (1984), el comportamiento antisocial presentado originalmente en la infancia seguirá

presente en etapas posteriores. Algunos autores como Kazdin, Esveldt-Dawson, French & Unis (1987), pronosticaron a estos niños con conducta antisocial una disfuncionalidad en la adultez con relación a conductas criminales y alcoholismo, y la transmisión de estos patrones resulta transgeneracional también (Patterson, 1986).

2.6 La Disciplina como medio de establecimiento de límites.

El enseñar a un niño a responder a situaciones ambientales de manera adecuada es una parte medular en la crianza de los hijos, la estrategia utilizada para lograr estas respuestas deseadas es el uso de la Disciplina, esta varía con la edad y las características particulares de la persona a la que está dirigida (Patterson, 1982).

En el uso de la Disciplina se deben involucrar varios aspectos como son las características de los niños, las características de los padres y el contexto que los une, sin dejar de lado los factores externos (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002).

La disciplina es definida por el modelo PMTO como aquellas conductas verbales y físicas de los padres dirigidas a aplicar sanciones negativas, establecer límites de lo que implica la conducta apropiada e inapropiada (aceptable/inaceptable), castigar la conducta desviada o peligrosa, etc. Los reactivos que miden disciplina y que se integran en el instrumento desarrollado en este estudio, incluyen comportamientos parentales que van desde la disciplina Efectiva a la Inefectiva. (Deas & Baugh, 2008; Picornelli, 2006; Quiroz, 2006).

2.7 Tipos de Disciplina.

Dentro de este contexto, se revisaron varios tipos de disciplina, los cuales han sido identificados en la literatura y se enmarcan dentro de las técnicas

disciplinarias Efectivas e Inefectivas (Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi & Fisher, 1993).

2.8 Disciplina Inconsistente.

Es tipo de Disciplina Inefectiva se refiere a la falta de habilidades por parte de los padres para mantener la reglas establecidas y por lo tanto la obediencia de sus hijos, discriminando tanto las conductas positivas como las negativas, la Disciplina Inconsistente ha sido relacionada con problemas de conducta infantil y depresión (Patterson, 1976; Shaffer & Sheperd., 1975) y depresión además de que es uno de los factores que mantienen la conducta agresiva y oposicionista del niño Gibson & Abidin como se citan en Dumas, J., Serketich, W. 1994).

Se han identificado dos tipos primarios de Disciplina Inconsistente (Raya, Pino, Herruzo, 2008):

Inconsistencia Intra-padre: la cual se refiere a la falta de claridad por parte de uno de los padres, para reaccionar congruentemente en relación a los lineamientos y medidas postuladas con anterioridad por él mismo, hacia la conducta de los hijos. Los patrones de conducta presentes en este tipo disciplinario son los siguientes:

- Una relación indiscriminada del padre hacia conductas negativas y positivas de sus hijos
- Seguimiento bajo o inconsistente de las reglas establecidas
- Ceder
- Expectativas y consecuencias no predecibles y cambiantes por el rompimiento de las reglas

Inconsistencia Inter-padre: se refiere a la calidad de comunicación existente entre el padre y la madre, indicando la incapacidad de ambos para establecer un acuerdo con respecto a la mejor forma de proporcionar halagos o sanciones a sus hijos a través del tiempo, durante las etapas más importantes en el desarrollo del niño y así lograr una crianza benéfica para éste.

2.9 Disciplina Irritable-Explosiva.

Este tipo de disciplina se refiere a la interacción inadecuada entre el padre y el hijo ocasionada por el uso de estrategias disciplinarias coercitivas que dirigen erróneamente la conducta inadecuada que su hijo presenta (Patterson, 1984). En este tipo de disciplina existen dos factores los cuales se relacionan consistentemente con las relaciones irritables y explosivas de los padres hacia sus hijos.

El primero de ellos se refiere a los factores individuales y familiares, englobando el funcionamiento psicológico de los pares y del niño, tamaño y estructura de la familia y las características de los patrones de interacción familiar, el segundo de los factores hace referencia a cuestiones sociales y contextuales como lo son: el estrés diario, el desempleo, la pobreza y el aislamiento social presentado en los padres (padre o madre).

Las situaciones características que en este tipo de disciplina se presentan son las siguientes:

- Estrategias de disciplina de alta extensión e intensidad, es decir, los castigos son exagerados en intensidad y duración, en comparación a la conducta inadecuada emitida por el niño.
- Alta probabilidad de que el niño responda con un contra ataque a la conducta agresiva del padre, esto es tan solo el reflejo de lo aprendido por el niño por medio de los padres o personas encargadas de su formación,

una respuesta agresiva provoca otra respuesta agresiva, relación coercitiva (Patterson, 1989).

- Episodios de conflicto padre-hijo relativamente largos, se refiere a una comunicación carente de calidad en cuanto a la confianza, calidez, disposición e interés en ambos, es decir entre las diadas padre/madre e hijo.
- Escalamiento en cuanto a la intensidad de conductas negativas y punitivas. Esto se refiere al incremento de tiempos, frecuencia e intensidad de la acción disciplinaria ejercida por los padres.
- Uso frecuente de agresiones verbales por parte de los padres hacia el niño.
- Uso de órdenes sin explicación en lugar de instrucciones claras y precisas.

2.10 Supervisión/ Monitoreo Deficiente

Este componente de Disciplina Inefectiva se caracteriza por una supervisión ineficiente y un bajo involucramiento por parte de los padres hacia las necesidades e intereses de sus hijos. De acuerdo con Forgatch, Bullock y Patterson (2004) , las características particulares de los padres que presentan al emplear este componente de Disciplina, son las siguientes:

- La inconsistencia de los padres en las actividades de los niños. Se refiere a la poca participación por parte de los padres en las actividades de los hijos, ya sea por falta de interés, organización u alguna otra situación que se presente, sin embargo el resultado es una baja constancia en la actividades relacionadas con el niño.
- El desconocimiento de los padres de quienes se relacionan con sus hijos, los padres no conocen a los amigos ni a los conocidos de sus hijos. Es muy probable que tampoco sepan de las actividades extraescolares o qué lugares frecuentan.
- La inconsistencia de los padres con respecto al rendimiento escolar. El trabajo en conjunto de maestros, padres de familia, directivos e hijos que la

mayoría de escuelas piden, para obtener un rendimiento académico y una socialización adecuada, no está siendo cubierto por los padres, teniendo como consecuencia el desconocimiento de los avances y necesidades de sus hijos.

- Falta de comunicación de los padres hacia sus hijos: Los padres no manifiestan interés alguno por mejorar la comunicación referente a sucesos importantes o triviales relacionados con la dinámica familiar o concerniente a cada uno de los miembros de la familia.
- Carencia de supervisión sobre las actividades de sus hijos. Diversos estudios han correlacionado la baja supervisión de los padres con la delincuencia y el bajo rendimiento académico (Crouter, Mac Demin, Mc Hale & Perry-Jenkins, 1989), presión negativa de los compañeros (Dishion, Patterson, Stoolmiller, Skinner, 1991), peleas físicas (Loeber & Hay, 1997), mentiras (Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber & Van Kammen, 1998), uso de dogas (Baumrind, 1985), desórdenes de conducta antisocial y problemas disciplinarios en el ámbito escolar (Kazdin, 1985).

Cabe mencionar que la supervisión efectiva es un elemento importante que subraya el Modelo PMTO para la prevención de conductas antisociales (Forgatch, Bullock & Patterson, 2004)

2.11 Disciplina Inflexible-Rígida

Este tipo de Disciplina también resulta inefectiva (DeBaryshe, Patterson & Capaldi, 1993) y se identifica por la dificultad en los padres para establecer diferentes tipos de estrategias disciplinarias y para aplicar a sus hijos las sanciones que ameritan ciertas conductas, siendo éstas desproporcionadas a la conducta realizada por el niño, o muy severas. Por ejemplo:

- Uso de un número limitado de estrategias disciplinarias ante todos los tipos de trasgresiones. Esto se ve reflejado cuando por lo regular los premios y las sanciones son los mismos, sin importar el tipo y magnitud de la conducta.
- Falta de éxito al considerar factores contextuales cuando el niño falla. Sin observar cuáles son los factores que se asocian al fracaso de la realización correcta por parte de niño, ante la petición dada previamente por los padres.
- Falta de éxito para dar explicaciones para el uso de la disciplina. Es cuando los niños no tiene claro qué es lo que los padres esperan de ellos, así como tampoco tiene claro cuál será la consecuencia al emitir cierta conducta (Capaldi,Chamberlain & Patterson, 1997).

Por otro lado, frente a la disciplina principalmente compuesta por restricciones e imposiciones se encuentra aquélla en la que no hay castigo ni amenazas, no hay una clase de normas establecidas al interior del hogar (Becerril, 1997), cayendo entonces en ambos extremos de lo autoritario a lo laxo. Esta forma de límites apoyándose en la indiferencia, la permisividad y pasividad trae como consecuencias problemas en la adaptación social del niño y por ende a la salud mental, e incluso conductas de riesgo de otra índole (Lira, 1999, como se cita en Quiroz, 2006).

2.12 *Disciplina Asertiva*

Este tipo de Disciplina resulta Efectiva (Capaldi,Chamberlain & Patterson, 1997) y debe incluir *factores de protección*, es decir, condiciones ambientales y personales que favorecen un desarrollo saludable de los hijos, promoviendo la salud mental y disminuyendo las circunstancias que representan un peligro (Quiroz, 2006).

Capaldi, Chamberlain y Patterson (1997) mencionan que la disciplina efectiva es la que se caracteriza por ser inmediata, consistente, directa y positiva además de darse en la intensidad pertinente. Esto aunado a que los padres deben proporcionar afecto a la par que se disciplina, es decir, buscar un equilibrio entre ambas condiciones pero siempre haciendo énfasis en lo positivo de la conducta y estableciendo límites en las respuestas negativas sin caer en ambos extremos, ya que se puede convertir en sobreprotección, negligencia o maltrato, generando como consecuencia en los hijos sentimientos que van de la timidez y la apatía a la hostilidad y la rebeldía.

Por su parte, Picornelli (2006) argumenta que una disciplina efectiva e idónea es aquella que proporciona equitativamente afecto y motivación desde la misma autoridad y que da lugar a interacciones maduras significativas y equilibradas entre los miembros de la propia familia.

Una de las consideraciones importantes en la visión del PMTO es que los niños deben estar conscientes de qué es lo que se espera de ellos, al igual que los padres deben estar conscientes de lo que sus hijos esperan de ellos, llegando a un acuerdo basado en la comunicación y en las buenas instrucciones (Forgatch, Bullock & Patterson, 2004).

La efectividad en la aplicación de la disciplina depende de la consistencia y la eficacia con la que se aplique, dentro del modelo de entrenamiento parental del PMTO se señalan diversas técnicas y medidas disciplinarias de carácter conductual, cuyo objetivo es empoderar a los padres para lograr establecer límites de manera adecuada y prosocial.

Las características de estas técnicas disciplinarias, según Forgatch, Bullock y Patterson (2004) que se presentan dentro del entrenamiento a padres del PMTO son:

- Prevenir y desalentar los problemas de conducta en los hijos.
- Permitir a los padres manejar dichos problemas, al mismo tiempo que enseñan a los hijos nuevas habilidades.

- Detener la mala conducta tempranamente para prevenir que ésta escale a situaciones más serias.

En una investigación hecha por Mendieta (1997) en población mexicana encontró que darle seguimiento a la conducta del niño tras dar una instrucción es un factor que favorece la obediencia en comparación con aquellos niños a los cuales se les dio una instrucción pero cuya madre no supervisó que se llevara a cabo.

Por su parte, Amador y Caraveo (2004), proponen que las medidas disciplinarias parentales que pueden ayudar en la prevención de conductas antisociales y problemáticas en niños y jóvenes son:

- Establecer normas y límites claros así como las consecuencias de su transgresión.
- Consistencia en los límites.
- Evitar el castigo físico y agresiones verbales.
- Premiar con elogios las conductas positivas o favorables.
- Retirar privilegios como medida para evitar la repetición de conductas desfavorables.
- Fomentar la responsabilidad como el asignarles tareas adicionales acordes a su edad.

Deas & Baugh (2008), hacen las siguientes recomendaciones para llevar a cabo una disciplina efectiva:

- Mantener la calma, evitando gritar o amedrentar a los hijos y puede ser tomando un tiempo para recuperar el control.
- Evitar las críticas, lo que implica no usar burlas, sarcasmos, comparaciones, apodos y faltarle al respeto.
- Evitar el exceso de halagos, combinar los halagos físicos, sociales o verbales sin caer en el exceso dado que pierden su efecto.

- Dejar de centrarse en lo negativo, mediante la creación de un sistema de reforzamiento para las conductas positivas del niño, de modo que le quede clara la conducta que se espera de él.
- Evitar el castigo físico, los empujones, jalones y cualquier comportamiento agresivo que además pueden causar lesiones graves en los niños.
- Usar recompensas no soborno.
- Ser un buen modelo, esto se refiere a que los padres deben recordar que los hijos imitan los comportamientos de sus modelos primarios.
- Plantear expectativas firmes y específicas.

2.13 Estrategias disciplinarias del Modelo PMTO.

El Modelo PMTO capacita a los padres en el uso de estrategias para el establecimiento adecuado de límites y el seguimiento de la obediencia a través de las buenas instrucciones, las técnicas que dentro de la capacitación se enseñan a los padres son las siguientes (Rains, Forgatch & Knutson,2010):

Tiempo Fuera.

Se usa para corregir conductas que ocurren cara a cara (e. g., no atender y otras conductas de desobediencia simples, discutir, decir groserías, responder, lenguaje irrespetuoso, gritar y conflictos con los hermanos). Las interacciones cara a cara pueden escalar rápidamente y los padres necesitan estrategias –como el tiempo fuera– que separen o desliguen al niño de la acción o situación.

El tiempo fuera es una consecuencia breve y leve que dura de 5 a 10 minutos (en el caso de niños menores de 5 años se recomienda dar un minuto por año de edad). El cuidador elige un lugar para enviar al niño por un lapso de máximo de 10 minutos a reflexionar sobre la conducta que manifestó en el momento en el que no obedeció una instrucción, el lugar para el tiempo fuera

debe ser, aburrido, seguro y aislado, pero que permita al padre monitorear al niño.

Pérdida de privilegios.

Es una consecuencia en la cual el niño pierde un objeto o el acceso a una actividad (e. g., pérdida de: tiempo para usar el teléfono, tiempo para jugar afuera, el uso de equipos deportivos, el uso del CD, radio, o iPod, determinados juguetes, etc.). Además, es usada como apoyo cuando los niños se rehúsan a aceptar el Tiempo Fuera o la tarea adicional.

La pérdida de privilegios les enseña a los niños a aceptar consecuencias pequeñas por no seguir la instrucción de ir a tiempo fuera; también puede funcionar como una consecuencia ante la presencia de conductas más serias, en particular es útil con niños mayores.

Tareas o quehaceres adicionales.

Conductas problemáticas de mayor seriedad requieren consecuencias más serias que el tiempo fuera (e. g., mentir, golpear, herir a mascotas o animales, llegar tarde a casa, destruir alguna propiedad, robar artículos de tiendas comerciales, etc.). La tarea adicional puede incluir: arreglar/limpiar el jardín, limpiar una parte del baño, etc. El tiempo asignado a la realización del trabajo dependerá de la edad del niño y de la severidad de la conducta presentada.

Multas.

Las multas son un sistema de *costo de respuesta* en el que al niño se le cobra su mala conducta, usualmente con dinero o puntos. Las multas deben ser aplicadas con precaución ya que el niño puede terminar endeudado. Esta estrategia se utiliza con mayor frecuencia con niños mayores (adolescentes) dentro de un sistema de puntos bastante sistemático y altamente estructurado.

Igualmente, se ha observado que las aprobaciones positivas a una determinada conducta son más productivas en contraposición a la de aprobaciones en general, el elogio de una conducta deseada de forma contingente (inmediatamente después de la manifestación de la conducta) es una manea eficiente de aumentar las respuestas de obediencia esperadas en los niños (Dishion , Capaldi & Yoerger, 1999).

Otro de los elementos importantes del PMTO es la extinción de la conducta indeseada a través del modelamiento de la conducta deseada y el manejo contingente de las consecuencias, al realizar una conducta positiva el refuerzo ejercido por los padres aumentará la aparición de ésta, al mismo tiempo que disminuirá o extinguirá la conducta disruptiva (Domenech-Rodríguez, Donovanick, Crowley, 2009).

En la aplicación de las técnicas mencionadas, el Modelo PMTO señala la importancia clave de:

- La consistencia y la contingencia.
- El acuerdo previo basado en una buena instrucción acerca de los privilegios a perder y los incentivos a ganar que al niño se le pueden ofrecer.
- Tener siempre en consideración las fortalezas del niño.
- Saber que es imposible esperar el 100% de obediencia por parte del niño, normalmente se espera un 70% (Rains, Forgatch & Knutson,2010).

El estudio de la dinámica familiar, de las prácticas disciplinarias y las técnicas aplicadas, así como de los factores de riesgo presentes en los padres y en los niños dentro de ésta dinámica facilitan la investigación de los problemas relacionados con el estilo de disciplina que aplican los padres, es por esto que es importante crear instrumentos que ayuden a obtener evidencia sobre el tema, y más si se trata de escalas que sean validadas dentro del contexto mexicano.

2.14 *Disciplina como factor de protección de la salud infantil.*

En diferentes investigaciones se ha resaltado el papel que juegan las prácticas de crianza como reguladoras del estado de salud infantil y son varios los factores que interactúan en la relación existente entre los padres e hijos. Diversos autores reportan también los factores de riesgo que pueden favorecer la presencia de desórdenes de conducta, así como también los factores protectores que se encargan de prevenir la aparición de dichos desórdenes de conducta, Kumpfer y Alvarado (1998) clasifican a éstos factores como sigue:

1. Las relaciones de apoyo padre-hijo: El padre tiene conocimiento de qué y cuándo es lo que su hijo necesita, cubriendo sus necesidades materiales, emocionales y cognitivas, por ejemplo saber si su hijo necesita ropa, calzado, alimento, materiales escolares, si está deprimido, es decir, se interesa y vela por las necesidades físicas y emocionales de su hijo.
2. Métodos positivos de disciplina: la aplicación de una disciplina funcional y pro-social ayuda a establecer límites de forma clara y justa que disminuyan los problemas de conducta en los niños.
3. Monitoreo y supervisión: otro de los componentes elementales del modelo PMTO, requiere a que el padre esté al tanto de las actividades que realiza su hijo, con quién las realiza y en dónde.

La disciplina efectiva es un factor protector de la salud mental en el niño, y se encuentra estrechamente relacionada con la prevención del desarrollo y evolución de situaciones de abuso infantil.

Por ejemplo, Speltz, DeKlyen, Greenberg & Dryden (1995) indicaron que los niños agresivos se caracterizan por la mala calidad de sus relaciones con sus padres. En particular, los padres de estos niños tienden a ejercer una disciplina severa e incongruente y a propiciar consecuencias positivas ante la conducta

problema. Bajo esta perspectiva, la teoría de la coerción de Patterson (1982) permite explicar el estilo de la interacción de estas familias.

Específicamente, los miembros de la familia intervienen en una relación sostenida por el reforzamiento negativo de las conductas agresivas y coercitivas hacia los demás miembros de la familia.

Kumpfer y Alvarado (1998) clasificaron los factores protectores que previenen la conducta antisocial en 5 tipos principales: 1) relaciones de apoyo padre- hijo, 2) métodos positivos de disciplina, 3) monitoreo y supervisión, 4) familias dedicadas a sus hijos y 5) padres que buscan información y apoyo.

En particular, Huizinga, Loeber & Thornberry (1995) indican que la supervisión de los padres, su apego a los hijos y la congruencia en la disciplina son los factores protectores más efectivos para promover la resiliencia contra la delincuencia en los jóvenes y son los factores protectores más efectivos en la prevención de actividades antisociales en la adolescencia.

Es con base en esta evidencia, el desarrollo de programas preventivos que se enfoquen al entrenamiento parental, como es el caso del modelo PMTO es de gran relevancia ya que parte de su intervención es mejorar la forma en la que los padres aplican la disciplina con sus hijos, empoderándolos en el uso de estrategias pro-sociales de establecimiento de límites.

III. Desarrollo y validación de escalas de Disciplina

3.1 Antecedentes de validación de escalas de Disciplina.

Dentro de la literatura se han reportado diversas adaptaciones de escalas de disciplina y estilos parentales a poblaciones hispanohablantes, por ejemplo el estudio de Solís-Cámara et al. (2002) en el que se aplicó una escala de comportamientos parentales llamada el Parenting Behavior Checklist (PBC) (Fox, 1994) a una población de madres mexicanas, esta escala consta de diversas subescalas que describen las prácticas parentales, una de ellas es la de disciplina, ellos encontraron que para esta escala el coeficiente de consistencia interna y de medidas repetidas fue de.96. En otros estudios donde el PBC fue administrado a padres (hombres y mujeres), mexicanos y angloamericanos, se observó que las calificaciones de expectativas, disciplina y crianza fueron semejantes entre mamás y papás de México y EE.UU (Solís-Cámara & Fox, 2000).

Jiménez, Hernández-Guzmán y Reidl (2001) desarrollaron un instrumento que mide la percepción de los niños acerca de las prácticas de crianza maternas, con el que se estudió a 256 niños de edad pre-escolar (entre 5 y 6 años) en México, en esta investigación se representaron situaciones hipotéticas relacionadas al rol autoritario y permisivo de los padres y madres. Los resultados indicaron que los niños percibían al padre o a la madre como autoritarios.

Palacios & Sánchez(1996) estudiaron las dinámicas de interacción familiar y patrones de crianza en familias adoptivas, trabajaron con 393 niños de ambos sexos y sus padres adoptivos, los datos sobre factores sociodemográficos, variables e adopción, dinámicas familiares y prácticas en la crianza de los niños, se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas,

utilizaron la escala de evaluación de estilos educacionales (Palacios, 1994) y el reporte de los padres de la conducta del niño hacia los padres (Schaefer & Edgerton, 1977) así como una entrevista del proceso de adopción.

Algunas investigaciones indican que las características de los estilos de crianza varían de acuerdo con las culturas (Giles-Sims & Lockhart, 2005) e incluso entre los diversos contextos de una misma cultura (Bowen, Bowen & Ware, 2002; Molnar, Bulka, Brennan, Holton & Earls, 2003): En este sentido, la familia se encuentra dentro de un sistema sociocultural que puede influir en los estilos de crianza de los hijos debido en parte a las creencias prevalecientes sobre la efectividad de ciertas estrategias educativas, o a las metas y expectativas con relación a las interacciones entre padres e hijos (Greenfield & Suky, 1998; citados en Belle 1999).

Donovick & Domenech-Rodríguez (2008) realizaron una adaptación y validación de la escala del Alabama Parenting Questionnaire (APQ;) (Shelton, Frick & Wooton, 1996) en poblaciones latinas que habitan en los Estados Unidos; dentro de la escala se presenta la subescala de disciplina, en la cual se basa este trabajo.

Giles-Sims y Lockhart (2005), en un metanálisis de los resultados de diferentes investigaciones, descubrieron que las creencias y los valores acerca de la familia y las prácticas de crianza afectaban las relaciones de los padres con sus hijos; además de demostrar que la cultura era un factor importante en la formación de dichas prácticas de crianza.

Por lo tanto, es posible que los instrumentos validados sobre los estilos de crianza en Estados Unidos no sean sensibles en otros contextos sociales. Por tal razón, la influencia de los estilos parentales en el contexto mexicano puede diferir de la encontrada en Estados Unidos, de ahí que, el objetivo de este trabajo fue desarrollar y validar un instrumento que midiera el tipo de disciplina aplicado por padres mexicanos basado en la versión en español del

Alabama Parenting Questionnaire (APQ) (Shelton, Frick, & Wootton, 1996) realizada por Domenech-Rodríguez (2008) y en la revisión teórica.

El APQ se compone de 42 reactivos presentados con una escala tipo Likert que va desde: nunca, casi nunca, algunas veces, seguido, siempre. Se califica en subescalas: monitoreo parental y supervisión (e. g., su hijo sale sin una hora establecida para regresar), castigo inconsistente (e. g., el castigo que le da a su hijo depende de en qué humor se encuentre), castigo corporal (e. g., nalguea a su hijo con sus manos), parentalidad positiva (e. g., felicita a su hijo cuando hizo algo bien); involucramiento (e. g., lleva a su hijo a actividades especiales) y otras prácticas disciplinarias.

Debido a que la adaptación al español de éste instrumento desarrollada por Donovan y Domenech-Rodríguez (1998), fue una referencia importante en el desarrollo de los reactivos de esta escala de disciplina, se describe a continuación su origen y características.

3.2 Desarrollo del APQ.

El formato de evaluación del Alabama Parenting Scale fue desarrollado por Shelton, Frick y Wootton (1996) después de una exhaustiva revisión de cuestionarios que pretendían evaluar las prácticas parentales, basándose en los diversos estilos parentales descritos por Dishion, Capaldi y Yoerger. (1999).

Huizinga, Loeber & Thornberry (1995) hicieron un meta-análisis de más de 300 estudios y encontraron que los efectos más fuertes y consistentes fueron para las medidas del monitoreo y la supervisión parental del niño y medidas de involucramiento parental con el niño. La importancia de éstas dos dimensiones de estilos parentales ha sido apoyada por varios estudios más (Cernkovich & Giordano, 1987; Dishion, Patterson, Stoolmiller & Skinner, 1991; Frick, 1991) las prácticas parentales de disciplina se han relacionado con conductas disruptivas

en los niños, específicamente el uso inconsistente de la disciplina, la falla al utilizar estrategias positivas de cambio (e. g., refuerzo positivo para la conducta apropiada) y el uso excesivo de el castigo corporal se ha ligado a la conducta disruptiva del niño (Frick, 1991; Laub,Sampson & Nagin, 1998; Patterson, Dishion & Bank, 1984). Estos aspectos de disciplina añaden importancia ya que las intervenciones más exitosas para tratar los problemas de conducta en niños (uno de ellos, el PMTO) se concentran en mejorar estas prácticas parentales.

Frick, Christian y Wooton (1999), con el fin de afinar los Modelos de asociación entre prácticas parentales y los problemas de conducta en los niños, evaluaron diversos cuestionarios estandarizados utilizados para evaluar el funcionamiento familiar (Epstein, Baldwin & Bishop, 1983; Moss & Moos, 1981; Roberts, Block & Block, 1984) y observaron que estos instrumentos medían estilos parentales o el clima emocional existente en casa, en lugar de medir las prácticas parentales como tal, un instrumento estandarizado diseñado para medir las prácticas parentales es el Child's Report of Parental Behavior Inventory (CRPBI) (Schaefer, 1965) que Incluye reactivos que evalúan el involucramiento parental, la parentalidad positiva y la consistencia en la disciplina. Sin embargo, el CRPBI carecía de reactivos que evaluaran la disciplina ineficiente y la supervisión parental. También, su confiabilidad en el auto-reporte del niño lo hacía inapropiado para los niños más jóvenes en edad escolar. Reconociendo adicionalmente, las limitaciones de las medidas de observación para el grupo de edad de los niños más jóvenes, Patterson (1982) del Oregon Social Learning center (OSLC), desarrollaron entrevistas telefónicas para evaluar la frecuencia en la que los padres se involucraban en diversas prácticas parentales a través de una serie de tiempos discretos (e. g., las últimas 24 horas o los 3 días pasados) (Paterson et al., 1992), desafortunadamente se enfrentaron a varias limitaciones en cuanto a la consistencia en las mediciones.

Para superar estos problemas, Frick (1991) desarrolló un Modelo de evaluación basándose en el sistema del OSLC al que llamó el Alabama

Parenting Questionnaire (APQ). Al igual que el sistema del OSLC fue diseñado para evaluar los aspectos más importantes de las prácticas parentales relacionadas a la conducta problemática en los niños: el involucramiento parental, el monitoreo/supervisión, el uso de diversas técnicas parentales, la inconsistencia en la disciplina y la disciplina ineficiente. También como el sistema del OSLC, fue diseñado para evaluar estos constructos parentales a través de diversas fuentes (padre e hijo) y usando múltiples formatos (reporte global en cuestionarios y frecuencias de conducta vía entrevistas telefónicas). Sin embargo, durante el desarrollo del APQ, las preguntas fueron diseñadas para ser análogas a través de todas las fuentes de evaluación y de los formatos de respuesta. Como resultado, el APQ permite hacer una comparación entre múltiples informantes y a través de varias modalidades de evaluación.

Frick et al. (1999), desarrollaron el APQ con una muestra de niños en edad escolar básica y de su cuidador primario (en la mayoría de los casos la madre del niño). El objetivo del estudio era comparar la evaluación de las prácticas parentales de los informantes usando varios indicios de confiabilidad y validez.

Una esbozo inicial del APQ consistía en reactivos que se habían usado en investigaciones previas para evaluar el involucramiento parental de los padres con sus hijos, el uso de reforzamiento positivo, la supervisión y el monitoreo del niño, la consistencia en la aplicación de la disciplina y el uso del castigo corporal, las fuentes principales de estos reactivos fueron estudios y entrevistas sin publicar hechas por Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber & Van Kammen (1998), medidas reportadas por Capaldi, Chamberlain & Patterson (1989), y el CRPBI (Schaefer, 1965). Después de eliminar los reactivos redundantes, se mantuvieron 35 reactivos evaluando los cinco constructos de las prácticas parentales desarrollados a través de la revisión teórica:

Involucramiento positivo: Un involucramiento positivo adecuado se refiere a conductas de parentalidad activas que, a través de diversas formas,

promueven interacciones afectuosas y no disciplinarias con los hijos. Estas conductas parentales pretenden atender y responder afectivamente a las actividades, deseos, e intereses que son parte de la vida de sus hijos (e. g., demostrar entusiasmo, conocer los intereses del niño, ofrecer opciones de recreación apropiadas). Los reactivos que miden el involucramiento positivo incluyen conductas parentales que van desde un involucramiento positivo adecuado a uno inadecuado.

Solución de problemas: estrategias que los padres utilizan con sus hijos al enfrentar situaciones problemáticas cotidianas, las estrategias de solución de problemas adecuadas se basan en actitudes y en conductas del padre que promueven la comunicación sana y participación del hijo y de otros miembros de la familia, en medio de un clima de serenidad, generando estrategias de cooperación, establecimiento, práctica, y revisión de acuerdos familiares que promueven la armonía familiar. Los reactivos que miden la solución de problemas incluyen las conductas parentales que van desde la solución de problemas adecuada hasta la solución de problemas inadecuada.

Disciplina: conductas de los padres, verbales y físicas, dirigidas al logro de la obediencia de los hijos mediante la regulación del comportamiento inapropiado y el uso de estrategias de establecimiento de límites. Los reactivos que miden disciplina incluyen conductas parentales que van desde la disciplina adecuada a la inadecuada.

Supervisión: se refiere a las conductas de los padres que les permiten alcanzar el adecuado conocimiento y seguimiento del cómo, dónde y con quién los hijos realizan sus actividades cotidianas (e. g., tiempo libre, actividades escolares, responsabilidades escolares y en casa). Los reactivos que miden la supervisión incluyen las conductas parentales que van desde la supervisión inadecuada a la supervisión adecuada.

Estímulo de nuevas habilidades: Un estímulo de nuevas habilidades se refiere a aquellas conductas de los padres dirigidas al fomento de conductas

pro-sociales en los hijos. Usando las estrategias de enseñanza, los padres incrementan la concientización de sus hijos acerca de sus fortalezas al igual que promueven nuevas destrezas. Típicamente las conductas parentales requieren enfocarse en la ocurrencia de conductas socialmente aceptables y reflejan un reconocimiento contingente (físico, verbal o material) de las aproximaciones a las conductas deseadas. Los reactivos que miden el estímulo de nuevas habilidades incluyen conductas parentales que van desde el desarrollo de nuevas habilidades inadecuado al inadecuado.

Los reactivos se acomodaron dentro de cuatro formatos de evaluación: formas de reporte global del niño y del padre, así como entrevistas telefónicas al niño y al padre.

Después de la construcción inicial, se leyeron los reactivos por varios padres y se leyeron a varios niños con un rango de edad de 6 a 13 años, se hicieron cambios para mejorar la claridad de los mismos. Los reactivos del reporte global fueron diseñados para evaluar en una escala que iba del 1 al 5 para representar la frecuencia típica en la que se presentaban diversas prácticas parentales.

Como resultado, posterior a su análisis factorial, Frick et al. (1999), obtuvieron una buena validez interna, validez de constructo y validez de criterio, por lo que en su estudio fueron útiles para diferenciar a las familias de los niños con desórdenes de conducta disruptiva de las familias de niños sin la presencia de dichos trastornos.

Muchos años después, Elgar, Waschbush, Dadds y Sigvaldason (2007) hicieron evaluaciones que dieron información acerca del desarrollo de la conducta disruptiva en los niños utilizando una versión corta del APQ. Examinaron la estructura de diversas evaluaciones ya usadas para medir las prácticas parentales, incluyendo el Alabama Parenting Scale, y produjeron una versión corta de 9 reactivos alrededor de los siguientes factores: parentalidad positiva, disciplina inconsistente y supervisión deficiente, la escala se validó en

una comunidad independiente usando un análisis factorial confirmatorio y medidas de desórdenes de conducta disruptiva en niños. Dicha escala mostró un apego consistente con el modelo teórico del aprendizaje por interacción social, fundamento del programa PMTO y buena validez convergente al diferenciar a los padres de los niños con desórdenes conductuales disruptivos y a los padres de los niños sin estos desórdenes. Los resultados indicaron que esta nueva medida es una herramienta informativa para los investigadores y los clínicos que requieren breves evaluaciones de prácticas parentales relacionadas a desórdenes disruptivos en niños.

Datos de tipo longitudinal indican que un castigo inconsistente, no contingente e intenso, falta de supervisión y falta de conductas reforzantes por parte de los padres, son predictores de problemas externalizantes en niños. (Dadds, 1995).

La evaluación de estos aspectos de parentalidad es relevante clínicamente ya que las intervenciones para los desórdenes infantiles se enfocan en mejorar el uso de la disciplina por parte de los padres y en incrementar las interacciones positivas de los padres con sus hijos (Brestan & Eyeberg, 1998; Kazdin, 1995; Pelham, Wheeler, & Chronis, 1998; Sanders, 1999).

Elgar, Waschbush, & Sigvaldason (2007) hicieron una revisión de 76 cuestionarios y 27 entrevistas que medían la Disciplina Parental, los estilos de crianza o ambos, se concluyó que la mayoría de estas medidas se concentran en una disciplina inefectiva o problemática y negligente (Locke & Prinz, 2002).

El desarrollo del Alabama Parenting Questionnaire (APQ) ha avanzado en cuanto a la evaluación de las prácticas parentales en ambientes de investigación clínica (Frick, 1991). El APQ, como se indicó, mide cinco dimensiones de parentalidad que son relevantes a la etiología y al tratamiento de los problemas externalizantes de los niños: (1) involucramiento positivo con los niños, (2) monitoreo y supervisión, (3) uso de técnicas de disciplina positiva, (4) la consistencia en el uso de dicha disciplina y (5) el uso de castigos

corporales. El APQ tiene buenas propiedades psicométricas incluyendo validez de criterio al diferenciar a los grupos clínicos de los no clínicos (Dadds, Maujean, & Fraser, 2003; Frick et al., 1999; Shelton et al., 1996).

El APQ resulta útil para estudiar cómo es que las prácticas parentales influyen los problemas de conducta disruptiva y cómo es que las intervenciones de las influencias contextuales en estos problemas están mediados o moderados por las prácticas parentales (Hinshaw et al., 2000, Wells et al., 2000). Sin embargo, con 42 reactivos, la longitud del APQ lo hacía inapropiado para la medición intensiva y repetida de las prácticas parentales que pudieran revelar cómo es que éstas conductas fluctúan a través de intervalos cortos de tiempo con otras características parentales o del niño (Elgar, Waschbusch, McGrath, Stewart, & Curtis, 2004).

Cabe señalar que no se encontró un instrumento validado en población mexicana que mida Estilos Disciplinarios en poblaciones no clínicas, sino más bien relacionada a diversas variables como presencia de alcoholismo en la familia (Saíz, Portilla, Paredes, Bascaràn & Bobes, 2002) depresión post-parto (Pedros, Tomas, Gómez, Leal & García, 1998); por lo que resulta pertinente el desarrollo de escalas que permitan una visión de los estilos disciplinarios en poblaciones menos excluyentes.

IV. Metodología

Tipo de Estudio

Estudio para la validación de la escala de disciplina a partir del modelo del PMTO y del aprendizaje social.

Participantes

Se aplicó la versión piloto del instrumento a una muestra (N=103) no probabilística compuesta por 6 padres y 97 madres de familia de niños en edad escolar (6 a 12 años) que se encontraran estudiando en escuelas primarias públicas del Distrito Federal.

Instrumento

En este estudio se utilizó una versión preliminar de la escala de disciplina que se diseñó a partir de la revisión teórica de la Teoría del aprendizaje social y de la escala APQ (Shelton et al., 1996).

El instrumento que se validó en el presente estudio consta de reactivos que exploran las estrategias de Disciplina efectiva e inefectiva, dichas estrategias se basan en la revisión teórica del Modelo PMTO (Rains, Forgatch & Knutson, 2010) que se basan en la contingencia y en el manejo de consecuencias leves y en la pérdida de privilegios ante la desobediencia y en las expectativas claras para la obediencia.

Existen diversos estudios que llevan a cabo la validación de escalas que midan Disciplina como factor relacionado a estilos parentales o a la presencia de conductas opositoras en niños. En este sentido, retomando el APQ, Frick et al. (1999) reportaron una $r^2=0.24$ a través de las cinco escalas para predecir los

síntomas del niño que indicaban un trastorno desafiante oposicionista o un desorden de conducta.

Las investigaciones han demostrado también que el APQ es una herramienta de evaluación sumamente informativa, Colder, Lockman y Wells (1997) usaron el APQ para estudiar cómo es que los niveles de actividad de los niños moderan la influencia de las prácticas parentales en la agresión infantil y encontraron que un monitoreo deficiente de niños activos y de niños temerosos que fueron expuestos a una disciplina ineficiente mostraron altos niveles de agresión.

Procedimiento

Se solicitó a un grupo de padres que contestaran la versión preliminar de la Escala de Disciplina, la aplicación fue grupal en un aula proporcionada por una escuela primaria pública en la Delegación Tlalpan.

Se explicó a los padres la naturaleza del estudio, los beneficios que tendrían al participar y se les indicó que sus datos serían protegidos, todos firmaron un consentimiento informado.

Se indicó a los padres que respondieran pensando en las situaciones que se presentan la que mejor se adecuaba a lo que acostumbran hacer al aplicar la Disciplina con sus hijos.

La aplicación tuvo una duración de 15 a 20 minutos aproximadamente.

Análisis Estadístico

En primer momento se realizó una selección de reactivos de la versión traducida de la escala del APQ hecha en una muestra de padres latinos en una comunidad estadounidense, posteriormente, se aplicó la versión piloto de la escala, se codificaron y capturaron las respuestas. Se hizo un análisis de frecuencias para observar la distribución de los ítems dentro de los dos factores

propuestos (disciplina efectiva y disciplina inefectiva) y se hizo la discriminación entre los reactivos mediante una comparación por grupos extremos y usando una prueba estadística *t*, se verificaron las significancias.

Adicionalmente se hizo una correlación de cada reactivo con el total de la muestra, los reactivos significativos se sometieron a una prueba alfa de Cronbach, con la finalidad de observar la consistencia interna de cada factor y con ello la confiabilidad del instrumento.

V. Resultados

Índice de acuerdo interjueces y cambios semánticos propuestos.

Se realizó un proceso de validez (véase Tabla 1) por jueces en el que se analizó la redacción de las preguntas de la escala para observar si realmente medían el dominio de la Disciplina Efectiva o Inefectiva, en la tabla 1 se presentan los índices de acuerdo interjueces y los cambios semánticos propuestos por los mismos, es importante considerar que se recibió el apoyo de jueces mexicanos y de jueces extranjeros, quienes son expertos en el Modelo PMTO, además, todos expertos en el tema de parentalidad.

Tabla 1.
Acuerdo interjueces y cambios semánticos propuestos

¿Con qué frecuencia usted hace las siguientes cosas cuando su hijo se porta mal?	Jueces			Factorial (<.30)	Comentarios jueces Sintaxis español/inglés
	Español (8)	Ingles (9)			
1. Habla con su hijo acerca de su mala conducta y las consecuencias de esta.	50% (4)	77.8% (7)			<i>Platica con... You help your child understand the consequences of his/her misbehavior. You talk with your child about the consequences of his/her misbehavior.</i>
	64.70% (11)				
2. Le grita o regaña a su hijo.	87.5% (7)	77.8% (7)	.823- inefectiva		<i>Deberían ser dos reactivos: le grita a su hijo/ regaña a su hijo You shout at or scold your child when he/she misbehaves/does something you do not like. Ineffective discipline Split into two, shouting and scolding are different</i>
	82.35 (14)				

3. Pide a su hijo que corrija o repare lo que hizo.	62.5% (5)	77.8% (7)	.770- efectiva	<p><i>When your child makes a mistake, you ask him or her to correct or fix it.</i></p> <p><i>You ask your child to correct or makeup for misbehavior.</i></p> <p><i>(do you mean for homework, if so be specific about that)</i></p> <p><i>Not clear about why this item. I would put it in the good direction category</i></p>
	70.58% (12)			
4. Deja que su hijo sufra las consecuencias de su mal comportamiento (ejemplo: se le olvidó llevar su suéter a la escuela y se quedó con frío).	100% (8)	100% (9)		<i>¿Importa que lo diga o que lo cumpla?</i>
5. Le advierte con firmeza a su hijo que va a recibir un castigo específico.	100% (17)		.739- efectiva	<p><i>When your child misbehaves, you firmly warn your child that he/she will receive a specific punishment.</i></p> <p><i>You firmly warn your child that he/she will receive a specific punishment for certain misbehaviors.</i></p> <p><i>When disciplining your child, you firmly warn your child that he/she will receive a specific punishment.</i></p>
6. Le da nalgadas, pellizcos, y/o jalones de orejas a su hijo.	100% (8)	88.9% (8)	.439- inefectiva	<p><i>Cuando su hijo se porta mal, (agregar coma)</i></p> <p><i>When your child misbehaves you spank, pinch, or pull your child ears.</i></p> <p><i>When your child misbehaves you often spank, slap, hit, grab, pinch, or pull your child's ears.</i></p> <p><i>Ineffective discipline</i></p> <p><i>Or pull</i></p>
	94.11% (16)			
7. Cumple con el castigo que le pone a su hijo.	100% (8)	100% (9)	.716- efectiva	<p><i>Cuando castiga a su hijo mantiene el castigo hasta que se cumpla.</i></p> <p><i>Con que frecuencia cumple con el castigo que le impone a su hijo.</i></p> <p><i>You follow through on punishments that you give to your child.</i></p>
	100% (17)			
8. Le ordena a su hijo que “no” haga algo (ejemplo: “¡no hagas eso! ¡no corras! ¡no contestes así!”). ☹	100% (8)	66.7% (6)	.533- inefectiva	<p><i>When your child misbehaves, you order him or her to “stop” or “not do” it (e. g., “¡Don’t do that!”, “¡Don’t run!”, “Don’t answer like that!”).</i></p>
	82.35%			

	(14)		<i>When you want your child to stop doing something, you order, command, or say “Stop!” or “Don’t!” (e. g., “¡Don’t do that!”, “¡Don’t run!”, “Don’t answer like that!”).</i>
			<i>This is a direction, not one of the specified parenting practices exclamations</i>
9. Quita privilegios a su hijo.	100% (8)	100% (9)	<i>Revisar que se entienda el concepto privilegios en poblaciones de bajo nivel educativo</i>
	100% (17)		<i>When your child misbehaves you take away his or her privileges.</i>
			<i>When your child misbehaves, you take away privileges.</i>
			<i>When your child misbehaves you remove privileges.</i>
			<i>Indicates that you remove many privileges rather than one at a time</i>
10. Le da un tiempo fuera a su hijo, es decir lo manda a un lugar libre de distracciones (juguetes, tele, personas, etc.) por un periodo de MÁS de 15 minutos.	87.5% (7)	100% (9)	<i>... televisión</i>
	94.11% (16)		<i>Lleva a su hijo a tiempo fuera por más de 15 minutos, sustituir el e.g. por “por ejemplo” a fin que los entrevistados lo entiendan mejor.</i>
			<i>SAME AS #2</i>
			<i>for more than 10 minutes?</i>
			<i>Asked above as number 2</i>
			<i>You indicate more than 15 minutes—is this on purpose to make it ineffective?</i>
11. Le quita puntos de una hoja de incentivos.			
12. No hace nada.	87.5% (7)	77.8% (7)	<i>Cuando su hijo se porta mal se queda libre de castigo.</i>
	82.35% (14)		<i>Ineffective discipline item—do you mean to include ineffective?</i>
13. Le da una multa [⊗]	100% (8)	100% (9)	<i>Cuando su hijo se porta mal, le pone una multa. Le pone una multa (implica que los niños tienen dinero).</i>
	100% (17)		<i>“le da una multa” considero que no se usa tanto en nuestro contexto cultural, además el término “le da” nosotros decimos “le pone”.</i>

QUESTION: DO YOU WANT TO DEFINE /DESCRIBE WHAT YOU MEAN BY FINE?

?? a monetary fine

14. Intenta disciplinar a su hijo pero se arrepiente de hacerlo porque siente que no funcionará.				
15. Le da un <i>tiempo fuera</i> a su hijo, es decir lo manda a un lugar libre de distracciones (juguetes, tele, personas, etc.) por un periodo de MENOS de 15 minutos.	87.5% (7)	100% (9)		<p><i>... televisión</i></p> <p><i>Manda a su hijo a tiempo fuera, es decir a un lugar libre de distracciones (juguetes, tv, personas, etc.) por menos de 15 minutos.</i></p> <p><i>You give your child a time out, in other words, you send him/her to an area without distractions (e. g., without toys, tv, people, etc.) for 15 minutes or less. for 10 minutes or less?</i></p> <p><i>Replace distraction-free with boring</i></p>
16. Usted le pide que haga quehaceres adicionales a sus obligaciones, por ejemplo: tirar la basura, barrer el patio.	100% (8)	100% (9)	100% (17)	<p><i>When your child misbehaves you give him/her extra chores (e.g., dishwashing, swiping, etc.) as a consequence for the misbehavior.</i></p> <p><i>When your child misbehaves you give him/her extra chores to do (e. g., washing dishes, etc.).</i></p> <p><i>Sweeping?</i></p>
17. Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo.	75% (6)	55.6% (5)	64.70% (11)	.539- inefectiva <i>Ineffective discipline ítem</i>
18. Ignora a propósito la mala conducta de su hijo.	87.5% (7)	88.9% (8)	88.23 (15)	No tiene (no se incluyó en la escala que se aplicó a los padres) <i>You purposely ignore some of your child's misbehavior. Don't know how to address this item. It's not discipline, I don't think, and it's not any of the other parenting practices either. It could be a good strategy if used well and consistently, but seldom used consistently</i>

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los cambios sugeridos son de naturaleza semántica, sólo el reactivo 17, Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo, resultó con un acuerdo interjueces menor al 80 % (64%) indicando que es un reactivo que no mide una estrategia de Disciplina efectiva o inefectiva, el resto de los reactivos tuvo un índice de acuerdo aceptable , por lo que se consideró que si medían Disciplina efectiva o inefectiva....

Distribución de las respuestas por reactivo

Se revisó la distribución de respuestas en los reactivos (Véase Tabla 2) que se presentaron en la versión preliminar de la escala, en general se puede observar que las estrategias ligadas a la Disciplina Inefectiva son utilizadas por un alto porcentaje de los padres y madres que respondieron el cuestionario, por ejemplo, para el reactivo 2, 53% de los padres respondieron que cuando sus hijos se portan mal, algunas veces le gritan o los regañan , un 40% le da nalgadas , pellizcos y/o jalones de oreja y 58% pierden el control cuando los intentan disciplinar .

En cuanto a las estrategias de Disciplina efectivas, se observa que también un alto porcentaje de padres las aplican por lo menos algunas veces, por ejemplo, el componente de Tiempo Fuera es utilizado algunas veces por un 40 % de la muestra , aunque el resto posiblemente no conocen el concepto de Tiempo Fuera como el Modelo PMTO lo describe, acerca de las expectativas claras, otro componente ligado a la Disciplina efectiva según el Modelo PMTO , también es utilizado por los padres, como se observa en el reactivo 1 donde un 60% de la muestra respondió que casi siempre hablan acerca de las consecuencias de la mala conducta de sus hijos cuando éstos se portan mal, así como también un alto porcentaje de ellos les pide que compongan o reparen lo que hicieron Algunas veces y Casi siempre.

El resto de los componentes se mantuvo en un nivel de respuesta intermedio (casi siempre) el cual puede indicar que conocen las estrategias pero que no las utilizan tan seguido, o bien que no conocen el concepto como se presenta semánticamente en la versión preliminar.

Tabla 2

Distribución de las respuestas por reactivo

	Nunca		Casi Nunca		Algunas Veces		Casi Siempre		Siempre	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Habla con su hijo acerca de su mala conducta y las consecuencias de ésta.	--	--	1	1.0	16	15.5	25	24.3	61	59.2
2. Cuando su hijo se porta mal, le grita o lo regaña	--	--	9	8.7	55	53.4	27	26.2	12	11.7
3. Cuando su hijo se porta mal, le pide que componga o repare lo que hizo.	1	1.0	--	--	25	24.3	42	40.8	35	34.0
4. Cuando su hijo se porta mal, deja que sufra las consecuencias de su mal comportamiento.	34	33.0	22	21.4	30	29.1	13	12.6	4	3.9
5. Cuando su hijo se porta mal, le advierte con firmeza que va a recibir un castigo.	6	5.8	7	6.8	34	33.0	30	29.1	26	25.2
6. Cuando su hijo se porta mal, le da nalgadas, pellizcos y/o jalones de orejas.	22	21.4	28	27.2	41	39.8	9	8.7	2	1.9
7. Cuando su hijo se porta mal, cumple con el castigo que le pone.	8	7.8	14	13.6	34	33.0	30	29.1	15	14.6
8. Cuando su hijo se porta mal, le ordena que “pare” o que “no haga eso”.	--	--	3	2.9	35	34.0	31	30.1	33	32.0
9. Cuando su hijo se porta mal, le quita privilegios.	9	8.7	18	17.5	53	51.5	15	14.6	6	5.8
10. Cuando su hijo se porta mal, le da un TIEMPO FUERA por más de 15 min..	17	16.5	21	20.4	39	37.9	14	13.6	11	10.7
11. Cuando su hijo se porta mal, le quita puntos de una hoja de incentivos.	57	55.3	15	14.6	22	21.4	4	3.9	2	1.9
12. Cuando su hijo se porta mal, intenta disciplinarlo pero se arrepiente de hacerlo porque siente que no funcionará..	24	23.3	15	14.6	47	45.6	10	9.7	5	4.9
13. Cuando su hijo se porta mal, le da un TIEMPO FUERA por MENOS de 15 min.	25	24.3	21	20.4	38	36.9	11	10.7	6	5.8
14. Cuando su hijo se porta mal, le da quehaceres adicionales.	12	11.7	17	16.5	45	43.7	14	13.6	12	11.7

15. Cuando su hijo se porta mal, se enoja mucho y pierde el control cuando lo está disciplinando.	8	7.8	11	10.7	59	57.3	14	13.6	9	8.7
---	---	-----	----	------	----	------	----	------	---	-----

Análisis factorial y de confiabilidad

Con las respuestas proporcionadas por la muestra se realizó, como primera medida de consistencia del instrumento, el análisis de confiabilidad alfa de Cronbach obteniéndose como resultado un valor de .457; a partir de los análisis de cada reactivo con el total de la escala (véase tabla 2) se eliminaron aquellos reactivos con puntuaciones de correlación reactivo-total menores de 0.30; tanto para los reactivos clasificados para el factor de disciplina efectiva y para aquellos clasificados dentro de disciplina inefectiva, con el listado de reactivos filtrados a partir del análisis por reactivo se aplicó un análisis por factores para explorar cómo se agrupan los reactivos dentro de dichos factores propuestos.

Tabla 2. *Correlaciones y Alfas por reactivo.*

Disciplina Efectiva.				
Reactivo.	Correlación reactivo-total	Alfa si se elimina el reactivo	Media	Desviación Estándar
Habla con su hijo acerca de su mala conducta y las consecuencias de ésta.	.278	.580	4.52	.693
Pide a su hijo que componga o repare lo que hizo.	.424	.575	4.07	.823
Le advierte con firmeza a su hijo que va a recibir un castigo.	.375	.558	3.70	1.027
Cumple con el castigo que le pone a su hijo	.320	.523	3.42	1.096
quita privilegios a su hijo	.160	.562	2.90	.954
Le quita puntos de una hija de incentivos.	.185	.582	1.78	1.053
le da una multa	.115	.580	1.79	.971
Le da un tiempo fuera a su hijo MENOS DE 15 MIN.	.169	.594	2.52	1.139
Le da quehaceres adicionales a su hijo.	.216	.569	2.92	1.120
		Total	27.60	3.878
Disciplina Inefectiva.				
Reactivo	Correlación reactivo-total	Alfa si se elimina el reactivo	Media	Desviación Estándar
Le grita o regaña a su hijo.	.491	.295	3.38	.791
Deja que su hijo sufra las consecuencias de su mal comportamiento.	.126	.494	2.38	1.192
Le da nalgadas, pellizcos, y/o jalones de orejas a su hijo.	.310	.347	2.40	.985
Le ordena a su hijo que "pare" o que "no haga eso".	.339	.361	3.93	.889
Le da un tiempo fuera a su hijo MÁS DE 15 MIN.	.060	.532	2.79	1.182
Intenta disciplinar a su hijo pero se arrepiente de hacerlo porque siente	.130	.436	2.53	1.088

que no funcionará.				
Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo.	.436	.237	3.02	.953
		<u>Total</u>	<u>20.44</u>	<u>3.408</u>

Así, resultaron 7 reactivos con pesos factoriales adecuados integrados en dos factores (véase tabla 4):

El factor de disciplina efectiva que explica el 55 % de la varianza con un valor alfa de Cronbach de .545 y el factor de disciplina inefectiva (coercitiva) que explica el 30% con un valor alfa de Cronbach de .647. A continuación se describe cada uno con sus respectivos reactivos:

El primer factor (disciplina efectiva) refleja las prácticas disciplinarias efectivas según el Modelo del PMTO en el cual los niños están conscientes de las consecuencias de su conducta bajo un marco de comunicación previa y consistencia en la aplicación de la consecuencia ante cierta conducta indeseada, sin comprometer la comodidad o bienestar del niño, mientras que el segundo factor refleja las acciones disciplinarias consideradas como inefectivas por el Modelo PMTO en el que se aplican sanciones basadas en los procesos coercitivos discutidos en el capítulo 1 (véase Tabla 3).

Tabla 3.

Factores de la escala de disciplina

Disciplina efectiva	
Reactivo	Peso Factorial.
Pide a su Hijo que corrija o repare lo que hizo	.770
Le advierte a su hijo con firmeza que va a recibir un castigo específico	.739
Cumple con el castigo que le pone a su hijo.	.716
Alfa de Cronbach	.647
Varianza Explicada	55%
Disciplina inefectiva	
Reactivo	Peso Factorial.
Le grita o regaña a su hijo	.823
Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo	.539
Le da nalgadas, pellizcos, y/o jalones de orejas a su hijo	.439

Le ordena a su hijo que “pare” o que “no haga” algo	.533
Alfa de Cronbach	.563
Varianza Explicada	30%

Se realizó también un análisis de correlación con el coeficiente Pearson entre el factor de Disciplina Efectiva y el Factor de Disciplina Inefectiva, el coeficiente obtenido fue de $P=.081$ (sig. .067) el cual no es estadísticamente significativo.

VI. Conclusión y Discusión

El desarrollo de escalas breves en la investigación clínica normalmente ocurre debido a la necesidad práctica, en este trabajo se intentó desarrollar y validar una escala para medir Disciplina (efectiva o inefectiva) útil dentro de la evaluación de la efectividad del modelo de entrenamiento a padres del PMTO (Forgatch, Bullock & Patterson, 2004) en una muestra de padres mexicanos de niños en edad escolar. Tomando en cuenta las recomendaciones de cambios semánticos de los Jueces (en inglés y en español) y los resultados del análisis factorial que arrojó los siete reactivos que se agruparon en los dos factores propuestos : Disciplina Efectiva y Disciplina Inefectiva, los cuales se encuentran divididos en 3 y 4 reactivos respectivamente; Se sugiere re-evaluar y reestructurar la forma en la que los reactivos de la versión preliminar se presentaron semánticamente para poder aumentar la cantidad de reactivos válidos y confiables, ya que aquellos reactivos que no obtuvieron los valores deseados de confiabilidad y validez representan estrategias fundamentales descritas por el modelo teórico (tiempo fuera, tabla de incentivos, quehaceres adicionales, manejo de fichas, multas) y por lo tanto es deseable que obtengan una alfa adecuada para ser integrados en la versión final de la escala de disciplina. En la sección de anexos se presenta la versión final (A2) de la escala

después de tomar en cuenta el análisis factorial y las recomendaciones semánticas de los jueces expertos en el tema de parentalidad.

En cuanto a la confiabilidad, según Nunnally (1987) si la confiabilidad de un instrumento resulta muy baja (menor a.50) puede ser que el instrumento tenga pocos ítems o los reactivos no reflejan un mismo factor, en este sentido, de acuerdo al alfa original encontrado antes de eliminar los reactivos que fue de.467, se sugiere la posibilidad de aumentar el número de reactivos de la escala.

Con respecto a los reactivos que resultaron medir de manera confiable el tipo de Disciplina usado por los padres de la muestra, el análisis de frecuencia indica que en su mayoría utilizan una disciplina de tipo inefectiva, que se caracteriza por el uso de los castigos inconsistentes o las amenazas (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997) y que concuerdan también con el Modelo de Coerción descrito por Patterson y Forgatch (1982).

Se observa por ejemplo, que en el reactivo 2, “cuando su hijo se porta mal, ¿le grita o regaña?” El 53 % de la muestra respondieron que algunas veces lo hacen, seguidas del 26% de la muestra con casi siempre. Este reactivo puede ser importante al analizar el grado de consistencia con la que los padres aplican una estrategia disciplinaria, en este caso el regaño, y con qué frecuencia lo hacen. Aunque en el acuerdo inter-jueces este reactivo obtuvo buenos resultados (87.5%), es necesario replantearlo para diferenciar el regaño con un tono de voz neutral del regaño usando un tono de voz fuerte o gritando, ya que podría confundirse con una amenaza (Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi & Fisher, 1997).

En el reactivo 17, “Cuando su hijo se porta mal, se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo” más de la mitad de la muestra señaló que algunas veces pierden el control al intentar disciplinar a sus hijos, situación que también se presenta mucho en el modelo coercitivo propuesto por Patterson (1982). En este modelo, la coerción se da cuando una persona usa

la conducta aversiva para controlar la conducta de otro, los arranques de temperamento y la desobediencia son formas frecuentes de coerción infantil: un castigo severo que involucre dimensiones físicas o psicológicas es una forma de coerción parental. En esta misma línea, en el reactivo “cuando su hijo se porta mal, le da nalgadas, pellizcos y /o jalones de oreja” se puede ver que la respuesta más frecuente es “algunas veces” con un 40 %, seguida por “casi nunca” con un 27 %, sería interesante analizar el uso del castigo físico y las formas de dicho castigo físico, como medida de disciplina en el contexto mexicano y si es que la variable género resulta importante en el uso del mismo, siendo el uso de esta estrategia una forma de coerción parental.

El castigo corporal ha sido el enfoque de investigación más frecuente en cuanto a las estrategias de disciplina. La literatura reporta algunas inconsistencias al analizar si es que los padres usan el castigo corporal en un promedio similar que las madres (Day, Peterson & Mc Craken, 1998; Strauss, Hamby, Finkelhor, Moore & Runyan, 1998).

Hablando del papel del género, existe alguna evidencia de que los padres y las madres podrían usar diferentes formas de castigo corporal, en un estudio los padres usaron más contención física, pero los padres y las madres tuvieron las mismas probabilidades de usar otros métodos de castigo corporal (Nobes, Smith, Upton & Heverin, 1999). Una limitación de la frecuencia de técnicas específicas de disciplina es que tienden a enfocarse en sólo algunas técnicas (Regalado, Sareen, Inkelas, Wisson & Halfon et al., 2004).

Resulta interesante observar si el castigo corporal es efectivo y de qué depende esta efectividad, por ejemplo, si los padres usan un razonamiento o explicación al usar el castigo corporal (Larzelere, Schneider, Larson, & Pike, 1996). El estudio del uso del castigo corporal es de suma importancia ya que puede estar relacionado con abuso físico (Straus, 2001) y con numerosos efectos negativos en los niños (Gershoff, 2002).

Si hablamos de disciplina efectiva, los resultados del reactivo 5, “cuando su hijo se porta mal le advierte con firmeza a su hijo que va a recibir un castigo”, dónde los padres y madres eligieron en un 29 % algunas veces, casi siempre y siempre formando más de la mitad de los casos restantes. De igual forma, reactivo “cuando su hijo se porta mal, pide a su hijo que componga o repare lo que hizo”, se observan dos tendencias considerables como respuesta, siendo la respuesta más frecuente “casi siempre” con un 29 %, seguida de “siempre” con 25%. Estos reactivos representan una estrategia de disciplina efectiva ya que son muestra del uso del razonamiento y de las explicaciones, que a su vez es promovido por el modelo PMTO (Forgatch, Bullock & Patterson, 2004) que enfatiza el manejo de las expectativas claras por parte de los padres a sus hijos para promover las conductas deseables en ellos.

Respecto a esto, Kuczynski (como se cita en Mendieta, 1997), expone que el razonamiento incluye descripciones claras sobre las conductas deseables y no deseables así como los motivos por los cuales se requiere de la cooperación del niño, siendo que en ocasiones ciertas conductas pueden resultar peligrosas para el menor, por lo que en este sentido se incluyen también las instrucciones claras como componente elemental de la disciplina efectiva que hacen referencia al comportamiento del niño. De esta manera, es importante resaltar la forma en la que se habla con los hijos al respecto de lo que son las conductas aceptables e inaceptables (Deas & Baugh, 2008).

Por otra parte, para el reactivo 7, “Cumple con el castigo que le pone a su hijo” se obtuvo una respuesta de “casi siempre” por el 33 % de la muestra, seguida de “siempre” con el 29% de la muestra, igualmente este reactivo representa una estrategia de disciplina efectiva al hablar sobre las consecuencias claras de una cierta conducta indeseada. Respecto al uso del castigo como medida disciplinaria en la crianza de los hijos (Hadfield,1962; Regalado et al.,2004) existen una serie de puntos a considerar por los padres para que se convierta en una medida efectiva: a) no debe ser aplicado un castigo sin previa

advertencia; b) las recompensas así como los castigos deben ser contingentes a la conducta del niño; c) los castigos no deben caer en los extremos de lo leve o laxo y lo severo; d) el castigo no debe producir una brecha en las relaciones afectivas entre padres e hijos y e) los padres deben investigar la razón por la que el niño muestra determinada conducta indeseable antes de castigarlo. Además, aconseja que el castigo deberá considerar la edad de desarrollo del niño, así como la circunstancia que llevó a tal conducta, Illingworth (1989), así como Straus et al. (1998) de igual forma aseguran que en el uso del castigo como medida disciplinaria debe considerarse su consistencia en dos sentidos; por un lado hablan de una consistencia que los padres tienen que mostrar al momento de aplicar el castigo a los hijos cuando se les ha dicho que así sería y evitar confundirle disciplinándole ocasionalmente, es decir, pasar por alto una conducta inapropiada y en otra ocasión en que se presente la misma conducta reprenderle. Este tipo de inconsistencia en el uso del castigo, provoca confusiones en el menor. La importancia de que el castigo deba aplicarse de forma inmediata radica en que de esta manera el niño podrá relacionar la causa con el efecto. Así, el niño debe experimentar que el desagrado de la consecuencia (castigo) es mayor al placer de lo que haya hecho. El otro sentido hace referencia a una consistencia entre la naturaleza de la conducta y el castigo aplicado, pero siempre y cuando el foco del mismo sea la conducta y no el resultado de ésta. De manera tal que el castigo debe ser inmediato, suficiente sin ser demasiado duro, consistente y seguro para ser considerado como estrategia de disciplina efectiva (Maisto & Morris, 2005).

Sin embargo, referente a este punto, Becerril (1997), menciona que es importante no entender consecuencia por castigo, ya que la primera tiene las características de ser directa, simple y relacionada con determinada norma, en cambio el castigo no se relaciona con la regla y genera sentimientos de ansiedad, hostilidad y rencor en quien lo recibe, en este sentido, sería

interesante observar qué tipo de castigo es el que se aplica y si resulta efectivo o inefectivo.

En cuanto al uso de advertencias de castigo, diversos autores (Hadfield, 1962; Straus, 2001) argumentan que son necesarias las advertencias (que no son lo mismo que las amenazas) para que el niño identifique las consecuencias de sus actos y, generalmente, anteceden a la imposición de un castigo. De esta manera se le da la oportunidad de elegir entre la alternativa de modificar sus actos o la de aceptar la consecuencia a su conducta, lo que además implica el desarrollo de una conciencia moral.

Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán (2002) realizaron un estudio con niños en edad escolar en la ciudad de México y describieron diversos factores protectores y de riesgo que predicen la conducta antisocial. El primer tipo de factores que reportaron se refiere a la conducta del padre para controlar la conducta de su hijo. Es decir, sus resultados mostraron que un alto porcentaje de las conductas del padre: proporcionarle al niño indicaciones inespecíficas y agredirlo, predice confiablemente un alto porcentaje de conducta agresiva en el niño.

Shonkoff y Phillips (2000) afirman que la cultura influye en cada uno de los aspectos del desarrollo de las personas y que se puede reflejar en las creencias y prácticas de crianza de un grupo en particular, partiendo de este punto, una de las limitaciones de la muestra que pudo haber afectado los resultados esperados fue que la participación de los padres (hombres) fue muy limitada, por lo que no se cuenta con un panorama completo del uso de la disciplina de los padres como unidad, o no se obtuvieron datos significativos sobre diferencias entre el uso de la disciplina por parte de las madres y los padres (Solís-Cámara et al., 2002), esto es especialmente relevante si consideramos que la paternidad tradicional implica poco contacto con los hijos, delegando la mayoría de las labores de crianza y la formación emocional de los hijos a las mujeres en su rol como madres (De Keijzer, 2000; Doucet, 2006). Los

varones que ejercen dicha paternidad limitan su relación con los hijos, cancelando diversas actividades que se consideran como actividades femeninas o maternas, puesto que la paternidad conlleva la manutención económica de la familia (Schmukler, 1998).

En general, la investigación en este tema indica que las madres se involucran en actos más disciplinarios que los padres (Hart & Robinson, 1994; Power, McGrath, Hughes & Manire, 1994). Muchas veces, estas diferencias son atribuidas a las madres típicamente pasando más tiempo con los niños en comparación con los padres (Sandberg & Hofferth, 2001). Las madres y los padres pueden también ser propensos a usar diferentes métodos de disciplina., por ejemplo, se ha reportado que los padres usan técnicas más coercitivas que las madres (Barnett, Quackenbush & Sinisi, 1996) y las madres parecen usar la disciplina inductiva, que sería el equivalente al uso de una disciplina menos coercitiva y más efectiva. Aunque también se ha encontrado que las madres y los padres son equivalentes en varios aspectos de la disciplina tales como los castigos sin explicación o tácticas de agresión psicológica (Russell et al., 1998).

En cuanto a los reactivos que obtuvieron un índice de correlación muy bajo para ser calificados dentro del análisis factorial, se recomienda reevaluar y replantear la estructura semántica de los mismos ya que no se obtuvieron los resultados esperados en cuanto al número de reactivos obtenidos que representarían a la disciplina efectiva e inefectiva de acuerdo al modelo del PMTO y que obtuvieron buenos resultados en el acuerdo inter-jueces. por ejemplo, el reactivo 10, “ cuando su hijo se porta mal, le da un tiempo fuera por más de 15 minutos “ que representa una estrategia inefectiva pudo verse afectado por cómo se presentó el concepto de tiempo fuera a la muestra, ya que en México no se está familiarizado con el término, es pertinente señalar que se realizaron grupos focales que dieron información sobre técnicas disciplinarias de algunos padres y madres, los cuales reportaron que algunas veces si mandaban a un lugar apartado a su hijo/hija como castigo. Illingworth (1989)

afirma que una forma de disciplinar al niño es mediante dicho aislamiento. El concepto de tiempo fuera puede resultar sólo familiar para los expertos en el tema de parentalidad, por lo que es congruente con el 80% de acuerdo inter-jueces para los dos reactivos que lo mencionan.

Para el reactivo 13, “Cuando su hijo se porta mal, le da una multa” se obtuvo un puntaje inter-jueces de 86%, sin embargo su valor en las correlaciones fue de .115, posiblemente la limitación sea igualmente semántica, ya que el manejo de las multas puede no quedar claro para los padres, aunque nuevamente, en los grupos focales se maneja la restricción monetaria (e. g.; quitar el *domingo*),

Dentro del manejo de multas, también se usa el manejo de los incentivos para aumentar una conducta deseada, en el marco de la disciplina.

El reactivo 16 “Cuando su hijo se porta mal, le da quehaceres adicionales” no obtuvo el valor de correlación deseado (.216), pero de igual forma, el manejo de quehaceres adicionales es una técnica disciplinaria efectiva según el modelo PMTO, el manual de terapeutas del entrenamiento a padres (Rains, Forgatch & Knutson, 2010) reporta la importancia de hacer que el niño aprenda a elegir entre una consecuencia más leve y otra de mayor impacto, en un caso concreto, que elija entre obedecer o realizar un quehacer adicional.

El reactivo 9, “Le quita privilegios a su hijo cuando éste se porta mal”, también entra en el contexto de estrategias de disciplina efectiva al aplicar el manejo de las consecuencias. Los incentivos o privilegios consisten en dar estímulos que resulten atractivos para el niño, de modo que aumentará la probabilidad de ocurrencia de una conducta que se dio previa al incentivo (Feldman, 1997). Dentro de la disciplina parental, el uso de *premios* (recompensas) y *censuras* (retirada de privilegios), se encuentran en la misma línea de razonamiento que la aprobación y desaprobación, es decir, hacen énfasis en la actitud de los padres (estar o no de acuerdo) en relación con ciertas conductas de sus hijos (Hadfield, 1962, Illingworth, 1989). Es importante

no confundir el recompensar con sobornar: en el primer caso se da un incentivo al niño después de hacer algo positivo fomentando el incremento de esa conducta, en el segundo se da el incentivo antes de que haga la conducta, es decir, para que la haga después, lo que promueve la manipulación de los hijos hacia los padres (Deas & Baugh, 2008). Esta diferenciación semántica también fue sugerida por los jueces.

El reactivo 14, “cuando su hijo se porta mal, intenta disciplinar a su hijo pero se arrepiente de hacerlo porque siente que no funcionará” posiblemente no obtuvo un valor de correlación esperado (.130) porque no se logró identificar por los jueces una estrategia de disciplina (ni efectiva ni inefectiva) este reactivo podría más bien interpretarse como uno que se relacione con las atribuciones hostiles de los padres hacia los hijos, por ejemplo, Patterson & Yoerger (2002) afirman que al creer que la conducta “radica en el niño” los esfuerzos de los padres por modificar acciones disciplinarias no se presentan. La Disciplina Inefectiva e Irritable por parte de los padres puede ser mantenida y exacerbarse si se acompaña de frecuentes atribuciones hostiles acerca de la conducta del niño (Hayes & Ju, 1998 como se cita en O`Donohue, 1998).

El reactivo 17, “se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo”, aunque para los jueces mide disciplina inefectiva, posiblemente tampoco refleje una estrategia específica dentro del establecimiento de límites a través de la disciplina, más bien podría relacionarse con la regulación emocional, el cual es otro componente secundario del modelo PMTO.

En referencia a la falta de correlación que arrojó el coeficiente Pearson ($P=.181$, sig. $.067$) se podría explicar el siguiente fenómeno: como se refleja en los resultados de la distribución de las respuestas (véase Tabla 2), aunque algunas estrategias Efectivas se pueden usar por ciertos padres, no quiere decir que los mismos padres no usen también algunas estrategias Inefectivas, o de igual forma, aquellos padres que indican una mayor frecuencia en el uso de

estrategias Inefectivas, pueden hacer uso de algunas Efectivas, por lo tanto, se podría tratar de constructos independientes. Una de las limitaciones que presentó este trabajo fue que muchos padres mostraron el uso de Estrategias Efectivas e Inefectivas, pero la validez de la escala se pudo ver afectada porque a pesar de usarlos, no conocen bien el concepto de los componentes que se les presentaron en la escala o dichas estrategias son aplicadas con características que no cumplen con la clasificación de Efectiva o Inefectiva que proponen los autores revisados.

Adicionalmente, otra limitación del estudio fue la falta de información sobre la edad de los hijos de los participantes que conformaron la muestra, ya que podrían existir diferencias en las estrategias aplicadas por los padres de acuerdo a la edad de sus hijos, por ejemplo, Fauchier (2007) sugiere que la naturaleza de la disciplina durante la preadolescencia es marcadamente diferente a la disciplina utilizada en niños con edades más jóvenes, por ejemplo, la pérdida de privilegios y el uso de gritos incrementa a medida que los niños crecen, mientras que otras estrategias, como el Tiempo Fuera y el uso de nalgadas o pellizcos disminuyen a través del tiempo (Barkin, Sceindlin, Richardson & Finch, 2007), la diferencia entre la cantidad de tiempo que las madres y los padres pasan con sus hijos también disminuye a medida que la edad aumenta (Yeung, Sandberg, Davis-Kean & Hoffeth, 2001). Aunque estos datos son relevantes al hablar de estrategias disciplinarias, cabe mencionar que el objetivo principal de este estudio no fue observar las diferencias en el uso de dichas estrategias, ya sean Efectivas o Inefectivas.

Otras áreas de evaluación potencial y a futuro de esta escala desarrollada es su validación cruzada con otras medidas de Disciplina o estrategias parentales que pudieran estar relacionadas con el uso de cierto tipo de Disciplina o con la presencia de problemas de conducta en los niños, su confiabilidad test-retest y la validez de los reactivos con los cambios semánticos discutidos anteriormente.

Referencias.

- Amador, N. & Cavero, M. (2004). *El consumo de cocaína en los adolescentes y su relación con el ambiente familiar, el grupo de pares y la autoestima*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México, D.F: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ayala, H., Téllez, G. & Gutiérrez, M. (1994). Análisis y establecimiento de estilos instruccionales en padres de familia como estrategia de intervención en problemática conductual infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 11(1), 7-18.
- Ayala, H, Pedroza, F; Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barkin, S., Scheindlin, B., Ip, E. H., Richardson, I., & Finch, S. (2007). Determinants of Parental Discipline Practices: A National Sample From Primary Care Practices. *Clinical Pediatrics*, 46(1), 64-69.
- Barnett, M. A., Quackenbush, S. W. & Sinisi, C. S. (1996). Factors affecting children's, adolescents', and young adults' perceptions of parental discipline. *The Journal of Genetic Psychology*, 157, 411-424.
- Barkley, R. (1997). *Defiant children a clinician manual for assessment and parent training*. New York: Guilford Press.

- Baumrind, D. (1985) Familial antecedents of adolescent drug use: a developmental perspective. En: C. L. Jones & R. J. Battjes (eds.). *NIDA Research Monograph 56: a RAUS review report. Etiology of drug abuse: Implications for preventions* (pp. 13-44). Maryland, USA: National Institute on Drug Abuse.
- Becerril, M. D. (1997). *La disciplina y los estilos de crianza: su efecto en la autoestima*. Tesina para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México, D.F: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bowen, N. K., Bowen, G. L. & Ware, W. B. (2002). Neighborhood social disorganization, families, and the educational behavior of adolescents. *Journal of Adolescence Research*, 17, 468-490.
- Brestan, E. V. & Eyberg, S. M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 180–189.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J.; Gest, S. D. & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Capaldi, D. ; Chamberlain, P. ; Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in males: Association , late adolescent outcomes, and prevention. *Agression and Violent Behavior*.2(4):343-353.
- Caspi, A, Elder, G. H. Jr. & Bern, D. J. (1988). Moving away from the world: lifecourse patterns of shy children. *Developmental Psychology*, 24(6), 824-831.
- Cernkovich, S. & Giordano, P. (1987). Family relationships and delinquency. *Criminology*, 25, 295–319.

- Chamberlain, P. & Ray, J. (1988). The therapy process code: A multidimensional system for observing therapist and client interaction in family treatment. En: R. J. Prinz (Ed.) *Advances in behavioral assessment of children and families vol. 4* (pp. 189-217) Greenwich, Connecticut, USA: Jai Press Inc.
- Chamberlain, P., Reid, J. B., Ray, J., Capaldi, D. M. & Fischer (1997). Parent Inadequate Discipline. En: T. A. Widiger, A. J. Frances, H. A. Pincus, R. Ross, M. B. First & W. W. Davis (Eds.). *DSM IV source book vol. 3* (pp.569-629). Arlington, VA, USA: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Dadds, M. R., Maujean, A. & Fraser, J. A. (2003). Parenting and conduct problems in children: australian data and psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire. *Australian Psychologist*, 38, 238-241.
- Day, D. E., 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.
- Deas, C. & Baugh, J. (2008). *Effective discipline techniques for parents*. IFAS Extension, University of Florida. Recuperado de: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/FY/FY107200.pdf>.
- DeBaryshe, B., Patterson, G. R. & Capaldi, D. M. (1993) A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29(5), 795-804.

- De Keijzer, B. (2000). Paternidades y transición de género. En: N. Fuller (Ed.). *Paternidades en América latina* (pp 215-240). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 503–541).USA.
- Dishion, T. J., Capaldi, D. M. & Yoerger, K. (1999). Middle childhood antecedents to progression in male adolescent substance use: an ecological analysis of risk and protection. *Journal of Adolescent Research, 14*, 175-206.
- Dishion, T.J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. & Patterson, G.R. (1984) Skills deficits and male adolescent delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*. pp. 37-54
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M. & Skinner, M. L. (1991). Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology, 27*(1), 127-180.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 53*.
- Donovick, M. & Domenech-Rodríguez, M. M. (2008). Parenting practices among first generation spanish-speaking latino families: a spanish version of the Alabama parenting questionnaire. *Graduate Student Journal of Psychology, 10*, 52-63.
- Doucet, A. (2006). 'Estrogen-filled worlds': fathers as primary caregivers and embodiment. *The Sociological review, 54*(4), 696-716.
- Elder,G. H., Caspi, A. & Downey, G. (1983). Problem behavior in family relationship: A multigenerational analysis. En A. Sorensen, F. Weinert, &

- L. Sherrod (eds.). *Human development: interdisciplinary perspective* (pp. 113-118). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elgar, F. J., Waschbusch, D. A., Dadds, M. R., & Sigvaldason, N. (2007). Development and validation of a short form of the Alabama parenting questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, *16*, 243-259.
- Elgar, F. J., McGrath, P. J., Waschbusch, D. A., Stewart, S. H., & Curtis, L. J. (2004). Mutual influences on maternal depression and child adjustment problems. *Clinical Psychology Review*, *24*, 441-459.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, *9*, 171-180.
- Feldman, R. S. (1997). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana* (4^a Edición). México: Mc Graw-Hill.
- Fox, R.A. (1994). *Parent Behavior Checklist*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Company.
- Forgatch, M. S.; Bullock, B. M; Patterson, G. R. (2004). From Theory to Practice: Increasing effective parenting through role-play. The Oregon Model of parent management training (PMTO). En H. Steiner, handbook of mental health interventions in children and adolescents. Pp. 782-814.
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R., DeGarmo, D. S., & Beldavs, Z. G. (2009). Testing the Oregon delinquency model with nine-year follow-up of the Oregon Divorce Study. *Development and Psychopathology*, *21*, 637-660.
- Frick, P. J. (1991). *Alabama parenting questionnaire*. University of Alabama: Author.
- Frick, P. J., Christian, R. E. & Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior Modification*, *23*, 106-128.

- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Giles-Sims, J. & Lockhart, C. (2005). Culturally shaped patterns of disciplining children. *Journal of Family Issues*, 26, 196-218.
- Hadfield, J. A. (1962). *Psicología Evolutiva de la Niñez y la Adolescencia*. Argentina: Paidós.
- Hart, C. H. & Robinson, C. C. (1994). Comparative study of maternal and paternal disciplinary strategies. *Psychological Reports*, 74, 495-498.
- Hijar Medina, M; López López, M V.; Blanco Muñoz, J.(1997). La violencia y sus repercusiones en la salud; reflexiones teóricas y magnitud del problema en México. *Salud Pública de México*, 39 (006).
- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Wells, K. C., Kraemer, H. C., Abikoff, H. B., Arnold, L. E., et al. (2000). Family process and treatment outcome in the MTA: Negative/ineffective parenting practices in relation to multimodal treatment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 555–568.
- Huizinga, D., Loeber, R. & Thornberry, T.P. (1995). *Recent findings from the program of research on the causes and correlates of delinquency*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, OJJDP.
- Illingworth, R. (1989). *El niño normal* (2da. ed.). México: Manual Moderno.
- Jiménez, M., Hernández-Guzmán, L. & Reidl, M. (2001). Prácticas de crianza materna percibidas por niños pequeños. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 257-266.
- Kazdin, A. E. (1985). Selection of target behaviors: the relationship of the treatment focus to clinical dysfunction. *Behavioral Assessment*, 7,33-47.

- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. New York: Sage.
- Kazdin, A.E., Bass, D., Siegel, T., y Thomas, C. (1989). Cognitive-behavioural therapy and relationship therapy in the treatment of children referred for antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 522-535.
- Kazdin, A.E., Esveldt-Dawson, K., French, N.H. & Unis, A.S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 76-85.
- Kumpfer, K.L. & Alvarado, R. (1998). *Effective Family Strengthening Interventions. Juvenile Justice Bulletin, Family Strengthening Series*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP).
- Laub, J H., Sampson, R. J. & Nagin, D. S. (1998) Trajectories of change in criminal offending: good marriages and the distance process. *American Sociological Review*, 63, 225-238.
- Larzelere, R. E., Schneider, W. N., Larson, D. B. & Pike, P. L. (1996). The effects of discipline responses in delaying toddler misbehavior recurrences. *Child and Family Therapy*, 18, 35–37.
- Locke, L. M. & Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical Psychology Review*, 22, 895–929.
- Loeber, R, Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & Van Kammen, W. B. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: explanatory factors in childhood and adolescence*. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.
- Maisto, A. & Morris, C. (2005). *Introducción a la Psicología* (12da. ed.). México: Pearson.
- Mayor, Y. & Labrador, F. (1984). *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- Mendieta, A (1997). *Análisis y modificación de estilos disciplinarios en madres de niños con problemas de conducta*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México, D.F.: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Molnar, B. E., Bulka, S. L., Brennan, R. T., Holton, J. K. & Earls, F. (2003). A multilevel study of neighborhoods and parent-to-child physical aggression: results from the project on human development in Chicago neighborhoods. *Child maltreatment*, 8, 84-97.
- Moos, R. H., & Moos, B. (1981). *Family environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Nobes, G., Smith, M., Upton, P. & Heverin, A. (1999). Physical punishment by mothers and fathers in British homes. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 887-902.
- Nunnally, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- O'Donohue, W. T.(1998) Learning and behavior therapy. pp. 374-391. Allyn & Bacon, Inc.USA.
- Palacios, J. (1994). *Escala de Evaluación de estilos educativos (4E)*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

- Palacios, J. & Sánchez, Y. (1996) Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de Psicología*, 71, 87-105.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR, USA: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance Models for Antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR, USA: Castalia.
- Patterson, G. R. & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early- and late-onset antisocial behavior. In J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children: developmental theories and models for intervention* (pp. 147-172). Washington, D.C., USA: American Psychological Association.
- Patterson, G. R., Dishion, R. J. & Bank, L. (1984). Family interaction: A process model of deviancy training. *Aggressive Behavior*, 10, 253-267.
- Pedros, A., Tomas, A., Gómez, M., Leal, C. & García, K (1998). Estilo de crianza en madres con depresión postparto. *Actas Luso Españolas de Neurología, Psiquiatría y Ciencias Afines*, 26, 104-110.
- Pelham, W. E., Wheeler, T. & Chronis, A. M. (1998). Empirically supported psychosocial treatment for attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 190-205.
- Perry, M. A. & Furukawa, M. J. (1987). Métodos de modelado. En: F. H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.), *Cómo ayudar al cambio en psicoterapia*, pp. 167-215. España
- Picornelli, L. (2006). *La infancia en desamparo*. España: Nau Llibres.

- Power, T. G., McGrath, M. P., Hughes, S. O. & Manire, S. H. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology, 30*, 980-989.
- Quiroz, N. (2006). *La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. México, D.F.: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rains, Forgatch & Knutson(2010). PMTO, Manual for therapists.pp. 5-27.USA.
- Raya, A; Pino, M. J. ; Herruzo, J. (2008). La agresividad en la infancia, el estilo de crianza parental como factor relacionado.*European Journal of education and psychology.2(3):211-222.*
- Regalado, M., Sareen, H., Inkelas, M.,Wisson, L. S. & Halfon, N. (2004). Parents discipline of younh children: results from the national Survey of Aarly Childhood health. *Pediatrics, 113(6, suppl.)*, 1952-1958.
- Roberts, G. C., Block, J. H. & Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development, 55*, 586–597.
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., & Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology, 50*, 89-99.
- Rutter M, Shaffer D, Shepherd(1975). A Multiaxial Classification of Child Psychiatric Disorders. Geneva.
- Saíz, P. A.; Portilla, G. ; Paredes, M; Bascarán, M; Bobes, J.(2002). Instrumentos de evaluación en alcoholismo. *Adicciones.14(1):387-403.*
- Sandberg, J. F. & Hofferth, S. L. (2001). Changes In children's time with parents: United States, 1981-1997. *Demography, 38*, 423-436.

- Sanders, M. R. (1999). Triple P—positive parenting program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71–90.
- Schaefer, E.S. & Edgerton, M.(1981) Parental modernity in children and educational attitudes and beliefs. Resources in Education.USA.
- Schaefer, E.S. & Edgerton, M. (1981). *Parental modernity in childrearing and educational attitudes and beliefs*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, Boston, MA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 256 493).
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behaviour: An inventory. *Child Development*, 36, 417–424.
- Schmukler, B. (1998). *Familias y relaciones de género en transformación: cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: Editores Mexicanos Unidos..
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (eds.). (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press,.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. & Wootton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317–329.
- Secretaría de Salud (2001). *Programa de Acción en Salud Mental. Capítulo III: Diagnóstico Epidemiológico*. México: Secretaría de Salud. Recuperado de: http://sersame.salud.gob.mx/pdf/pasm_cap3.pdf.
- Solís-Camara, R. P., Fox, R.A. & Nicholson, B.C. (2000). Parenting young children: Comparison of a psychoeducational program in Mexico and the United States. *Early Child Development and Care*, 163, 115-124.

- Solís-Cámara, P., Díaz, R. M., Medina, C. Y., Barranco, J. L., Montejano, G. H. & Tiscareño, L. A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14(3) 637-342.
- Speltz, M., DeKlyen, M., Greenberg, M. & Dryden, M. (1995). Clinic referral for oppositional defiant disorder: Relative significance of attachment and behavioral variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 487–507.
- Straus, M. A. (2001). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families and its effects on children*. New Jersey, New York: Transaction Publishers.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W. & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse and Neglect*, 22(4), 249–270.
- Synder, J., Dishion, T. J. & Patterson, G. R. (1986). Determinants and Consequences of associating with deviant peers during preadolescence and adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 6(1), 20-43.
- Walters, G; White, T. (2011). Lifestyle criminality from a developmental standpoint. *American Journal of Criminal Justice*. 13(2),257-278.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity and their correlates. *Child Development*, 71, 695-700.
- Wells, K. C., Epstein, J. N., Hinshaw, S. P., Conners, C. K., Klaric, J., Abikoff, H. B., et al. (2000). Parenting and family stress treatment outcomes in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): An empirical analysis in the MTA study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 543–555.

Wilson, J.Q. & Herrnstein, R. (1985). *Crime and Human Nature*. New York: Simon and Schuster.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136-154.

Anexos

A1. Escala de Disciplina.

Instrucciones: Estamos interesados en conocer la forma en que usted disciplina a su hijo¹ cuando se porta mal. Por favor lea las siguientes oraciones y de acuerdo a las opciones de respuesta encierre en un círculo el número que mejor indique lo que usted hace.

¿Con qué frecuencia usted hace las siguientes cosas cuando su hijo se <u>porta mal</u> ?	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Habla con su hijo acerca de su mala conducta y las consecuencias de ésta.	1	2	3	4	5
2. Le grita o regaña a su hijo.	1	2	3	4	5
3. Pide a su hijo que corrija o repare lo que hizo.	1	2	3	4	5
4. Deja que su hijo sufra las consecuencias de su mal comportamiento (ejemplo: se le olvidó llevar su suéter a la escuela y se quedó con frío).	1	2	3	4	5
5. Le advierte con firmeza a su hijo que va a recibir un castigo específico.	1	2	3	4	5
6. Le da nalgadas, pellizcos, y/o jalones de orejas a su hijo.	1	2	3	4	5
7. Cumple con el castigo que le pone a su hijo.	1	2	3	4	5
8. Le ordena a su hijo que “pare” o que “no” haga algo (ejemplo: “¡no hagas eso! ¡no corras! ¡no contestes así!”).	1	2	3	4	5
9. Quita privilegios a su hijo.	1	2	3	4	5
10. Le da un <i>tiempo fuera</i> a su hijo, es decir lo manda a un lugar libre de distracciones (juguetes, tele, personas, etc.) por un periodo de MÁS de 15 minutos.	1	2	3	4	5
11. Le quita puntos de una hoja de incentivos.	1	2	3	4	5
12. No hace nada.	1	2	3	4	5
13. Le da una multa.	1	2	3	4	5
14. Intenta disciplinar a su hijo pero se arrepiente de hacerlo porque siente que no funcionará.	1	2	3	4	5
15. Le da un <i>tiempo fuera</i> a su hijo, es decir lo manda a un lugar libre de distracciones (juguetes, tele, personas, etc.) por un periodo de MENOS de 15 minutos.	1	2	3	4	5
16. Le da quehaceres adicionales (ejemplos: lavar platos, barrer la sala, etc.).	1	2	3	4	5
17. Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo.	1	2	3	4	5

¹ Se utiliza el masculino “hijo” para referirnos a hombres y mujeres.

A2. Escala de Disciplina.

Instrucciones: Estamos interesados en conocer la forma en que usted disciplina a su hijo² cuando se porta mal. Por favor lea las siguientes oraciones y de acuerdo a las opciones de respuesta encierre en un círculo el número que mejor indique lo que usted hace.

Edad de su hijo:

¿Con qué frecuencia usted hace las siguientes cosas cuando su hijo se <u>porta mal</u> ?	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
1. Platica con su hijo acerca de su mala conducta y las consecuencias de ésta.	1	2	3	4	5
2. Le grita cuando lo regaña.	1	2	3	4	5
3. Pide a su hijo que corrija o repare lo que hizo.	1	2	3	4	5
4. Le advierte con firmeza a su hijo que va a recibir un castigo específico.	1	2	3	4	5
5. Le da nalgadas, pellizcos, y/o jalones de orejas a su hijo.	1	2	3	4	5
6. Cumple con el castigo que le pone a su hijo.	1	2	3	4	5
7. Le ordena a su hijo que "no" haga algo (ejemplo: "¡no hagas eso! ¡no corras! ¡no contestes así!").	1	2	3	4	5
8. Quita algún premio/cosa que le guste a su hijo (por ejemplo, dulces, ver televisión, etc.).	1	2	3	4	5
9. Lo manda a otro lugar o habitación (por ejemplo: su cuarto, el baño, el patio, la cocina, etc.) por un periodo de MÁS de 10 minutos.	1	2	3	4	5
10. Se queda sin regaño ni castigo.	1	2	3	4	5
11. Le pone una multa, por ejemplo: paga 5 pesos de sus ahorros por decir groserías.	1	2	3	4	5
12. Lo manda a un lugar u habitación libre de distracciones, por ejemplo: juguetes, televisión, personas, etc. por 10 minutos o MENOS.	1	2	3	4	5
13. Lo castiga poniéndole algún quehacer extra a lo que hace en casa (por ejemplo: barrer, sacudir, etc.).	1	2	3	4	5
14. Se enoja mucho y pierde el control cuando está disciplinando a su hijo.	1	2	3	4	5
15. Ignora a propósito la mala conducta de su hijo.	1	2	3	4	5

² Se utiliza hijo para denominar género masculino o femenino.