



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“RECONFIGURACIÓN DE PATRONES INTERACTIVOS EN
DIADAS MADRE-HIJO EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE
AGRESIÓN”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO

EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JAVIER NAHÚM ALFARO BELMONT

DIRECTOR: DR. ARIEL VITE SIERRA

REVISOR: LIC. JOSE LUIS REYES GONZALEZ



**Facultad
de Psicología**

MÉXICO, D. F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Resumen.....	02
El comportamiento agresivo.....	03
Factores individuales.....	06
Factores contextuales.....	08
La escuela.....	10
Factores familiares.....	11
La coerción familiar y el desarrollo de la conducta agresiva.....	15
Método.....	23
Participantes.....	23
Escenario.....	23
Instrumentos.....	23
Materiales.....	25
Diseño.....	26
Variables.....	26
Procedimiento.....	30
Resultados.....	33
Discusión.....	47
Referencias.....	51
Anexos.....	56

Resumen

El objetivo de la investigación fue poner a prueba una estrategia interaccional para reestructurar los patrones de interacción en diadas madre-hijo en niños con problema de agresión. Para lo cual se trabajó con 7 diadas, la edad de los niños oscilo entre los 6-8 años. Las díadas fueron canalizadas al Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología de la UNAM. Se empleó un diseño experimental del tipo ABC, en dónde A es la línea base B el tratamiento y C el seguimiento, así como el empleo de procedimientos instruccionales tales como: instrucciones, retroalimentación visual, moldeamiento y modelamiento. Los resultados obtenidos del entrenamiento indican que los padres adquirieron habilidades para reforzar e involucrarse así como una disminución en conductas aversivas y el aumento de conductas prosociales por parte de la diada. En conclusión, las madres y los niños muestran cambios significativos en su interacción lo que muestra que la estrategia interaccional tiene un efecto importante en niños con problemas de agresión mediado por las estrategias que emplean las madres para controlar la conducta de sus hijos.

La agresión, en sus múltiples y variadas formas de expresión, es considerada como uno de los problemas sociales y de salud más preocupantes en la actualidad (OMS, 2002). En primer lugar, por las graves consecuencias que en términos de daños, lesiones y sufrimiento ocasiona en las víctimas. En segundo lugar, porque la agresión se ve comúnmente asociada a otros graves problemas de adaptación y funcionamiento social como, por ejemplo, delincuencia, abuso de drogas, disfunción familiar, violencia de género, el rechazo de los pares o el ausentismo escolar. Además, la agresión suele estar presente en multitud de trastornos psicopatológicos a lo largo de la infancia y la adolescencia, tales como los trastornos por déficit de atención y de conducta (Crick y Dodge, 1996; Raine et al., 2006).

Sin embargo, lejos de ser un concepto que describa alguna dimensión en particular, la agresión engloba diferentes conductas que, aunque puedan parecer similares, presentan mecanismos de control totalmente diferentes, adquieren diferentes manifestaciones fenomenológicas y tienen diversas funciones y antecedentes; siendo provocadas por multitud de circunstancias externas (Ramírez y Andreu, 2006). En otras palabras, el problema al analizar los procesos y mecanismos implicados en la agresión se encuentran estrechamente ligados a su conceptualización y tipología.

El comportamiento agresivo

El comportamiento agresivo forma parte del comportamiento antisocial, que hacen referencia al conjunto de conductas que infringen las normas o leyes establecidas, que incluye trastornos de conducta, impulsividad, robo, vandalismo, resistencia a la autoridad, agresión física y/o psicológica, maltrato entre iguales, huida de casa, ausentismo escolar, etc. (DSM-IV, 2002; Farrington, 2005; Kazdin, 1998; Silva, 2003; Patterson, 2002).

Diversos estudios sugieren que la conducta cambia constantemente en el curso de desarrollo y que muchas conductas antisociales decrecen con el tiempo como parte del desarrollo normal de niño (Silva, 2003). La agresión mantiene una secuencia y progresión evolutiva relacionada con algunos factores de desarrollo, en la que se reconoce la aparición temprana de ciertos comportamientos como berrinches, agresiones, gritos, etc., son desviados del curso usual por su frecuencia, intensidad o duración, y aunque con cualidad subclínica se convierten en señales fuertes de alerta para el desarrollo de un patrón de conductas de riesgo posteriores. Al respecto Kazdin (1998), señala que las conductas antisociales en el curso del desarrollo tienden a ser aisladas, breves y no muy intensas. Cuando estas son extremas, afectan el funcionamiento diario del niño y tienen consecuencias importantes para otros (padres, maestros y compañeros): los niños requieren atención clínica.

La agresión etimológicamente, procede del latín “agredí”, cuyo significado es “ir contra alguien con la intención de producirle daño”. Esta es considerada como conducta manifiesta del niño que implica destrucción, daño físico a otros, a él mismo, o a propiedades. Entraña agresión física, amenazas verbales de agresión, arrebatos explosivos de destrucción de propiedad y auto-daño en el contexto de frustración o estimulación aversiva (Fajardo y Hernández, 2008), además de que existen aspectos de la conducta agresiva asociados a los diferentes momentos evolutivos del individuo; incluso a factores biológicos, y de personalidad (Cerezo, 2007). También es considerada como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo (Buss, 1961). Bandura (1977) la describe como una conducta nociva y destructiva que socialmente es definida como agresiva. Por su parte Patterson (2002), señala que la agresión es un evento aversivo en relación a las conductas de otra persona, utiliza el término *coerción* para describir el

proceso por el que los eventos aversivos controlan los intercambios aversivos entre una diada.

Las concepciones teóricas coinciden en definir a la como una conducta intencional que genera consecuencias aversivas a otros, al ambiente donde se presenta o a uno mismo. Así mismo, las conductas de agresión mantienen una relación con el desarrollo del niño, donde en un principio se manifiestan de manera física hasta el manejo de agresiones verbales cuando los niños crecen.

Las características de la conducta agresiva describen estabilidad, especialización, inicio temprano, progresión, y pocas probabilidades de remisión, una vez establecida como patrón de conducta (Silva, 2003).

- 1.-La *estabilidad* se refiere a que la persistencia tiende a cronificarse y evoluciona a delincuencia juvenil o adulta.
- 2.-La *especialización* se refiere a que, la conducta antisocial es diversificada, en agresión, robo, destrucción, pertenecer a pandillas, etc.
- 3.-El *inicio temprano* se refiere a que los delincuentes suelen presentar trastornos de conducta desde la infancia (Loeber, 1990; Farrington, 1991; Yoshiaka, 1994, en Silva, 2003)

Por otra parte, se han descrito una serie de factores asociados al mantenimiento y la cronificación de este fenómeno, tales como; las características individuales, sociales, escolares, contextuales y familiares.

Factores individuales

La investigación biológica sobre la agresión la relaciona con lesiones, actividad cerebral, así como la herencia de ciertos patrones de conducta. Por ejemplo, Farrington (1996) plantea que la delincuencia se concentra marcadamente en algunas familias y se trasmite de generación en generación, ya que los datos de padres de hijos delincuentes en estudios retrospectivos proveen validez del papel que juega la genética en la delincuencia (Farrington, 2007), aunque diversos estudios biopsicosociales ponen de manifiesto la existencia de componentes ambientales, más que biológicos, del fenómeno en materia.

Los estudios que retoman la herencia del proceso coercitivo en gemelos y adopciones es muy débil, ya que terminan teniendo sesgos de estatus socioeconómico o, es por ello que a pesar de que algunos mecanismos en el proceso de la coerción se reflejan los fundamentos biológicos, el proceso de la coerción en sí es sumamente maleable. El componente biológico no es determinante primario del fenómeno en materia, podría atribuírsele como un componente secundario que puede o no llegar a expresarse. En síntesis:

La interacción indica que el componente biológico podría sensibilizar a los elementos ambientales, como un componente necesario pero no suficiente para que se manifieste la conducta desviada.

La relación de genes-entorno de padres a hijos, quiere decir que los padres transmiten los genes y además proporcionan el entorno de crianza, por lo que este factor está mediando el comportamiento del menor.

Las características genéticas influidas afectan la manera en que las personas seleccionan y reaccionan en sus entornos.

La investigación de estos factores se han centrado en dos direcciones: a) características psicossociológicas y temperamentales: extraversión, neuroticismo, psicoticismo, impulsividad, comportamiento violento; b) características socio cognitivas: la influencia sobre la conducta antisocial de las destrezas en el manejo interpersonal, inteligencia, autoestima y ajuste escolar.

Con respecto a las características psicobiológicas, en específico el temperamento; se define como la base fisiológica para el desarrollo de la afectividad, expresividad, la forma de reaccionar de las personas, que presentan cierta estabilidad temporal aunque dependa del contexto y de la socialización del individuo (Justicia, et al 2006). Al respecto, Silva (2003) señala que los niños con temperamento difícil exhiben respuestas de mayor intensidad, negativas y variables, lo que predispone a conductas problema.

Los estudios de personalidad en relación con el temperamento, han encontrado tres configuraciones básicas: la extraversión (social, dogmático, búsqueda de sensaciones y dominante), neuroticismo (ansiedad, depresión sentimientos de culpa, baja autoestima y tensión) y psicoticismo (agresión, egocéntrico, impersonal, impulsivo y antisocial). Por ejemplo, el modelo de Zuckerman y Kuhlman (2000), establece la relación entre la conducta antisocial y el temperamento a partir de la variable de búsqueda de sensaciones; esta variable explica el disgusto por las actividades rutinarias y una gran implicación con experiencias o actividades intensas, impredecibles y de riesgo, que resultan ser muy gratificantes para el sujeto. Lo cual parece predisponer al niño a conductas problema, al ocurrir en un contexto interactivo inadecuado de los padres o cuidadores (McMahon, et. al 1991). Es por ello que uno de los predictores más fuertes de la conducta agresiva es la forma impulsiva temperamental de actuar, especialmente si ocurren en múltiples contextos

y más allá de la edad de aparición normal la conducta agresiva temprana (Farrington, 2005).

Por lo que respecta a la explicación que ofrece el modelo de procesamiento de la información, señala que una característica de las personas con comportamiento agresivo es que difieren de los no agresivos en la forma de procesar la información social que les llega. Ya que los niños agresivos tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran en situaciones socialmente ambiguas, y que percibían como intencionalmente negativas para ellos. En este sentido Deluty (1981 en Justicia, 2006) encontró que los alumnos altamente agresivos eran capaces de encontrar diferentes alternativas (especialmente agresivas) para solucionar un problema.

Al respecto, la evidencia de los ensayos de prevención apoya firmemente la idea de que el entorno social puede ser modificado de tal forma que se reduzca el riesgo de resultados negativos (Patterson, 2002).

Factores contextuales

Existen factores distales (pobreza, acceso a la educación, costumbres y cultura) en los niños que podrían afectar su comportamiento de manera indirecta. Es decir; aquellos eventos que pueden provenir del contexto de los niños o de los padres como el comportamiento antisocial de los cuidadores, el divorcio, la estructura familiar, el estrés, la depresión, el barrio, el desempleo, la pobreza, la ocupación y educación de los padres, así como el consumo de sustancias de estos (Darling y Steinberg, 1993; Ayala y cols., 2001; Patterson, 2002; Silva, 2003) convirtiéndose en condiciones ecológicas negativas.

El contexto en el que vive la familia se ha asociado con la aparición y desarrollo de la conducta antisocial; el bajo nivel socioeconómico, el nivel ocupacional, la pobreza, las condiciones de habitabilidad, el hacinamiento (Kazdin, 1998; Torrente, 2004; Santoyo, 2010) y la necesidad de atención de los servicios sociales (Farrington et al, 1995). Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Torrente (2004) con una muestra de 100 jóvenes delincuentes en centros reformativos; encontró que la mayoría de estos jóvenes provenían de ambientes desfavorecidos social y económicamente

Por otro lado, la violencia está presente en la vida diaria, desde las experiencias propias hasta en los medios de comunicación, tanto así que llega a ser considerada como normal y frecuente. Los niños reciben el impacto de la información directamente, por lo tanto, los padres y educadores tienen la responsabilidad de ayudarles a discernir la información que se transmite, no solamente en los medios de comunicación si no en su interacción familiar, ya que para la población en general proporciona una interpretación de la realidad que a los ojos de la audiencia se plasma como realidad global y objetiva. Es decir, que la exposición a actos violentos está frecuentemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamiento agresivos y, a veces, violentos (APA, 1993 en Justicia, 2006).

Este aprendizaje ha sido explicado a través de los siguientes supuestos:

1. Observar la violencia podría resultar reforzante para futuras tendencias agresivas (Bandura, 1977).
2. La observación habitual de la violencia podría servir para insensibilizar a las personas a la violencia (Justicia, 2007).
3. La contemplación regular de violencia podría determinar y reforzar esquemas cognitivos en relación con la violencia (Berkowitz y cols., 1978).

Las investigaciones llevadas a cabo desde la perspectiva del aprendizaje social, explican que existen factores de la delincuencia determinantes, como un medio socialmente desfavorecido. Patterson y cols. (2002) indican que dichos factores están mediados por la supervisión de la madre, la disciplina de los padres y el apego parental, junto con variables contextuales como la criminalidad de los estos, el alcoholismo y el hacinamiento.

Conger, Elder, Lorenz y Simons (1994, en Muños 2004) concluyen que la presión económica tiene un efecto en la conducta antisocial, pero la influencia es indirecta: la depresión de algún progenitor, el conflicto matrimonial y hostilidad de los progenitores está mediando entre la pobreza y el comportamiento antisocial. Sin embargo, hay que señalar que los conceptos de presión económica y de tensión familiar estaban definidos de forma general, hallándose una relación muy débil con la conducta antisocial.

La escuela

En el desarrollo humano, están implicadas una serie de transiciones, principalmente el cambio de instancias sociales. La primera es la familia, en donde se desarrollan algunas habilidades sociales como mirar, escuchar, saludar, compartir etc., lo que repercutirá en otro contexto de importancia; la escuela. Algunos elementos constitutivos de esta, pueden explicar el comportamiento agresivo (Silva, 2003).

El sistema educativo, puede ser origen del comportamiento antisocial del alumnado, ya que la escuela tiene una fuerte estructura jerárquica y una organización interna que puede provocar la aparición de conflictos y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa.

La relación entre ambientes físicos empobrecidos representa un proceso de aprendizaje favorable o desfavorable (Silva, 2003). La enseñanza en pequeños grupos en

los que se estimula la cooperación, incrementa las habilidades interactivas de los niños, es por ello que han sido propuestas metodologías de aprendizaje activas, interacción y apoyo de maestros y padres.

Del mismo modo, se debe destacar la influencia que tiene el grupo de iguales en el que está integrado el individuo, dado que tener amigos delincuentes suele predecir el desarrollo de conductas delictivas. En este caso, diferentes estudios señalan que jóvenes con conducta agresiva suelen tener amigos con dichas características y que éstos influyen en su conducta, incitando en algunas ocasiones y modelando en otras (Farrington, 1991). Patterson (2002) coincide con esta noción y añade que la exposición a una serie de compañeros con diversas características en el entorno escolar y el barrio podrían brindar la oportunidad para que los niños tomen decisiones y busquen nichos sociales compatibles con su propio repertorio. Es decir que los niños buscan relaciones con individuos que proporcionan un refuerzo positivo a su conducta con más frecuencia. En cualquier caso, las características del colegio y los pares puede contribuir e incrementar, el riesgo de comportamiento antisocial (Kazdin, 1998).

Factores familiares

La familia es la primera instancia social en la que se ve implicado un individuo. De esta dependen las primeras aproximaciones a la formación de valores y normas que ofrece el contexto situacional cultural del que dependen.

En las teorías sociológicas tradicionales se retoma a la familia como una variable en la conducta desviada, la cual va a situar al niño en la comunidad, dándole un estatus en la estructura social, es decir qué; esto determina el grado de aspiraciones y la carencia para alcanzarlas. Ya que la conducta desviada estará determinada por el papel de la familia en

los puntos clave de desarrollo del individuo (Redondo, 2005). Es decir que las actitudes y conductas parentales están asociadas al desarrollo cognitivo, conductual y afectivo del hijo.

Los estudios en esta área se han abordado en dos sentidos; la estructura familiar (tamaño familiar, orden de nacimiento, desestructuración familiar), y el funcionamiento (estilos de crianza, modelado violento dentro del hogar y el abuso infantil) (Redondo, 2005; Patterson, 2002).

Inicialmente, el tamaño familiar se ha visto como un factor íntimamente relacionado con el estatus familiar y la clase social. Es decir que las familias numerosas se ubicaban más en las clases bajas, relacionadas con la delincuencia y con la privación económica (Torrente, 2004).

El orden de nacimiento, donde se atribuye la influencia de unos hermanos sobre otros, en cuanto a la presentación del comportamiento antisocial. Es decir que, el establecimiento de relaciones coercitivas y hostiles de hermano-hermano, (gritos, peleas, etc.) es la antesala de la realización de conductas desviadas del individuo (Redondo, 2005).

Las influencias genéticas pueden ser analizadas, como la comparación de medios hermanos y hermanos biológicos. Los hermanos suelen ser importantes ya que también se encuentran en el seno familiar y pueden ser estudiados por este medio, así el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema será más completo. Dichos estudios pueden introducir complejidades como edad, sexo y orden de nacimiento. La investigación ha encontrado la influencia de los hermanos es potencial para que se genere niños problema para toda la adolescencia. También los estudios demuestran que los tratamientos donde acuden los hermanos, muestran reducciones significativas en el comportamiento coercitivo (Patterson, 2002).

Un tercer factor está dado por el hogar y la relación entre los padres; es decir, que el comportamiento agresivo está vinculado con el hogar roto. Donde se concluye que los efectos del hogar roto sobre la delincuencia, varían dependiendo de la naturaleza de las relaciones entre padres e hijos anteriores a la ruptura y las condiciones posteriores con un solo padre. La monoparentalidad se ha relacionado con la escasa supervisión y por tanto el desarrollo de conductas inadecuadas, por que el niño no tiene un referente constante que aplique consecuencias por su conducta.

Patterson (2002), señala que el divorcio es una variable contextual asociada con mayor riesgo para las conductas agresivas y fracaso escolar. Ya que los efectos de los eventos estresantes que acompañan al divorcio están mediados por la disciplina y solución de problemas de los padres.

Las dificultades en el establecimiento de vínculos afectivos entre los progenitores y sus hijos parecen influir decisivamente en las manifestaciones de conducta agresiva, debido a que dificultan la transmisión de los valores, de las normas y de las convicciones y creencias (Garrido 1990).

Las técnicas disciplinarias utilizadas por los padres constituyen el principal mecanismo de control interno del hijo, para que le permitan guiar su conducta de un modo socialmente aceptable.

Se han distinguido principalmente entre tres estilos disciplinarios que varían de acuerdo a la direccionalidad de los padres sobre los hijos (Braumrid, 1983):

Autoritaria; se sitúa al hijo en posición de subordinación, restringiendo su autonomía y exigiendo su obediencia a la autoridad.

Permisivo: en el cual se permite que los hijos actúen de forma impulsiva, ya que exceden en tolerancia y no suelen hacer uso del castigo. En este caso los padres no corrigen

a los hijos aunque causen daño a otras personas, no establecen límites ni reglas, por lo que los niños tienden importantemente a la inmadurez emitiendo conductas impulsivas.

Democrático: se establecen normas y reglas claras buscando que sus hijos las cumplan. Utilizando así técnicas de control indirectas donde promueven participación de sus hijos en la problemática, así como sugerir las soluciones, permitiendo ver las consecuencias de sus acciones. Los hijos criados de esta manera suelen ser más responsables y maduros reflejados en una mayor capacidad intelectual y de comunicación con los demás. Las características generales de los niños y niñas que han crecido con padres de este tipo son: competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste psicológico adecuado a su edad.

La utilización de una disciplina errática, amenazante, cruel, escasa supervisión, falta de apego, parecen darle fuerza a las conductas antisociales, se relaciona con la conducta desviada del hijo (Akers y cols. 1979 en Redondo 2005).

Los estilos de crianza negativos (autoritario, coercitivo, punitivo) por un lado, el control inconsistente y la baja supervisión parental por otro, afectan negativamente al comportamiento del niño. Este estilo conlleva al castigo recurrente y poco razonado, donde los padres suelen ser coercitivos y manipulativos con sus hijos, además de carecer de habilidades para reforzar positivamente los comportamientos adecuados y fallan a la hora de eliminar conductas inadecuadas (Justicia, 2006; Carrasco y Gonzales, 2007).

Herruzo, Pino y Raya (2009) han mostrado que un estilo educativo excesivamente autoritario o por el contrario excesivamente permisivo favorece la aparición de conductas agresivas en el niño, mientras que un estilo autoritativo, caracterizado por altos niveles de apoyo, supervisión y flexibilidad actúa como factor protector de la conducta agresiva.

También se ha tratado de relacionar la conducta agresiva no sólo con los distintos estilos de crianza, sino también con otros constructos más concretos referentes a la interacción diaria con los hijos. Uno de estos constructos es el establecimiento de límites, que hace referencia a la consistencia de las normas establecidas por los padres y la inducción razonada hacia su cumplimiento por parte de los hijos (Herruzo, Pino y Raya, 2009).

Por lo tanto, el modelo social que proporciona la familia, el apoyo o rechazo que experimenta cada individuo en su grupo de iguales, la red de relaciones que se genera en cada grupo social, ejerce una influencia directa sobre el comportamiento, de manera que el grupo, en gran medida, favorece y refuerza este tipo de conductas (Fuensanta, 2007).

La coerción familiar y el desarrollo de la conducta agresiva

Los factores contextuales y biológicos se ven mediados por la interacción entre el cuidador y el niño, es decir; que la calidad de las interacciones entre padres e hijos pueden alterar las variables contextuales tales como las emociones, atribuciones y creencias. Es por ello que los dos sistemas de retroalimentación pueden definir un sistema muy dinámico (Patterson, 2002).

Otra fuente de información se refiere a tres estilos de apego propuestos por Bowlby (1969), que nos dice que la supervivencia de los niños depende de su capacidad para mantener la proximidad y el contacto con sus cuidadores primarios, es por ello que utiliza comportamientos como llorar o quejarse, para manifestar su figura de apego próximo. Estos estilos de apego son: inseguro-evitante, inseguro-reactivo y seguro.

Se ha encontrado que los niños con apego inseguro-reactivo son proclives a ser agresivos y negativos mediado por el estilo de apego. Podrían clasificarse los niños en tres

rubros: los niños que están a la defensiva, los seguros, y los coercitivos. Cualquiera de los estilos juega un papel importante en el desarrollo del infante, por ejemplo tener padres insensibles generaría patrones de conducta coercitivos. (Leslie y cols., en Patterson, 2002).

En este punto es donde se establece el puente entre las interacciones coercitivas y los patrones de comportamiento agresivo. Recuperando la definición de agresión en relación con la interacción diádica, refiere a un subconjunto de actos coercitivos empleados por los miembros de una relación, que contingentemente o a largo plazo está alterando el comportamiento del otro. Santoyo (2008), señala que la estructura de los conflictos diádicos se considera como una unidad de análisis adecuada para identificar cómo las interacciones coercitivas son establecidas, mantenidas y organizadas; partiendo del supuesto de que el cambio o la continuidad de los patrones de comportamiento coercitivo dependen de factores proximales de interacción.

Los estudios sobre coerción en niños y adolescentes indican que el patrón de comportamiento, en ocasiones, tiende a ser estable en el tiempo y agudizarse hasta convertirse en trasgresiones mayores (Cairns y Cairns, 1994; Cairns, Santoyo y Holly, 1994; Coie y Dodge, 1998; Olweus, 1979; Patterson, 2002; Ayala, et al. 2002).

Diversos estudios señalan que las prácticas disciplinarias de los padres juegan un papel crítico en el desarrollo y mantenimiento de problemas de conducta infantil, es decir, aquellas prácticas inadecuadas entre las que se incluyen comunicación coercitiva padre-niño, disciplina disfuncional, inconsistencia paternal, daño, castigo físico y violencia, actitudes paternas negativas, limitadas conductas de aprobación y alabanza, reforzamiento de conducta inapropiada, pobre supervisión entre otras (Patterson, 2002; Ayala, et al., 2002; Vite y López; 2007).

Los niños coercitivos no tratan de negociar con sus cuidadores, sino que utiliza patrones interactivos coercitivos (a menudo la ira o la impotencia) para obtener la respuesta deseada de sus padres.

En cuanto a la relación de los estilos parentales y el desarrollo en los niños de los estilos de apego, la investigación realizada por Leslie y cols. (2002) sugiere que los padres de niños seguros tienden a ser sensibles a las necesidades de sus hijos, están dispuestas a negociar y ayudan al manejo de las emociones. Las madres de niños a la defensiva tienden a ser menos sensibles rechazando su adhesión. Las madres de niños agresivos tienden a ser inconsistentes en sus respuestas con comentarios contradictorios y una pobre regulación de emociones.

El apego también está relacionado con la manera en que los padres enseñan a sus hijos a resolver problemas, ya que esta también es un indicio de problemas de conducta. Las madres de los niños agresivos dedican menos tiempo a instruir a los niños y que utilizan indiscriminadamente el reforzador, ya que tienden a recompensar el comportamiento pasivo más que el comportamiento apropiado (Patterson, 2002).

Los problemas de un niño están guiados por su cuidador o compañero con más experiencia, el padre representa un andamio para la toma de decisiones del niño y el desarrollo de la competencia cognitiva, esto es que: la interacción en casa se pueda generalizar a las interacciones fuera de ella, extendiéndose a un patrón de comportamiento social. Los procesos de disciplina inadecuada y el pobre control de los padres son antecesores de la conducta antisocial. La disciplina, supervisión y refuerzo positivo parecen ser aspectos de interés a estudiar en la infancia y la adolescencia.

Las investigaciones hechas en esta línea por Ayala (2002) y Patterson (2002) señalan la importancia de las características de la familia y cómo el tipo de disciplina que

los padres utilizan en la crianza se relaciona con la ausencia o presencia de conductas agresivas en el niño, en especial cuando la organización familiar, la cohesión, aunadas a una disciplina flexible independiente del estado de ánimo y la supervisión consistente favorecen el desarrollo social y familiar.

Al respecto la teoría de la coerción (Patterson, 1982) explica el que el estilo de interacción, donde las familias se rigen por las interacciones negativas y reforzamiento negativo de las conductas agresivas y coercitivas hacia los demás miembros de familia, suelen crear ciclos de coerción. Es decir, son evidencia de que la disciplina parental irritable y la coerción del niño observada en el hogar predicen conducta antisocial generalizada, como es reportada por los padres, maestros y el niño mismo (Patterson, 1986; Reid, Patterson, y Snyder, 2002; Patterson, Luntz, Perlesz, y Cotton, 2002). Otros investigadores, también han encontrado que la disciplina severa, errática e inconsistente precede a conductas agresivas, delictivas y violentas en el adolescente (Snyder, Reid, y Patterson, 2003; Snyder, Cramer, A Frank, y Patterson, 2005). Es decir, acorde con este modelo, la carencia habilidades de manejo de la conducta del niño tiene un papel importante en la carencia de habilidades de supervivencia en las áreas laborales, de relaciones interpersonales y académicas del niño (Patterson, 1986).

En la investigación llevada a cabo por Ayala y cols. (2002), se señala que la generalización del comportamiento agresivo es el antecesor de la progresión hacia el comportamiento antisocial a lo largo del tiempo hasta la edad adulta. En dicha investigación se llevó a cabo una revisión de los factores implicados en el desarrollo de patrones coercitivos a través de un análisis de regresión en el que se indica que la conducta del cuidador como las instrucciones inespecíficas, agredir al niño, reporte de golpes, una

disciplina irritable, la desobediencia del niño aunado a la falta de competencia de habilidades parentales, predicen un alto porcentaje de conducta agresiva.

De igual manera el modelo interaccional señala que el abuso físico está relacionado con un sistema coercitivo familiar. Ya que este se puede deber a la inconsistencia en la disciplina. Por ejemplo Reid y cols. (1984), señalan que el abuso familiar muestra altos indicios de interacción coercitiva entre los miembros de familia, mostrando altas tasas de conducta aversiva, en comparación con las familias normales (por ejemplo patadas y mordiscos), estas conductas se presentaban en los niños de familias que abusan. Y que los padres abusivos tienen dificultad en tratar día con día con situaciones en disciplina.

Otro modelo explicativo de la agresión en relación con la familia hace referencia al aprendizaje social, ya que señala la importancia de algunas experiencias específicas del individuo, donde adquiere un patrón de respuestas para adaptarse a su medio. Esta teoría desarrollada por Bandura (1977) señala la importancia de la observación. Esto es, que los efectos de dicho aprendizaje incluyen la adquisición de nuevos patrones de conducta, así como su debilitamiento y su facilitación en efectuar las conductas aprendidas.

El aprendizaje observacional está modulado por subsistemas:

La atención: la exposición a un modelo, la selección de una conducta y la percepción de esta. En esta interviene la preferencia de asociación del individuo.

La necesidad de retención: el recuerdo de la conducta modelada sea transformada en símbolos verbales y visuales, para que sean ensayadas por el individuo sin la presencia del modelo. Un factor interviniente es la imitación, la cual se ve reforzada positivamente por el exterior en cuanto a lo correcto y lo incorrecto de la respuesta.

Permite la adquisición de respuestas emocionales privadas: donde la repetición de la conducta es realizada por el observador al verbalizar para sí mismo lo que ve y oye.

Es decir que la conducta es el resultado de una interacción recíproca entre los determinantes personales y situacionales, y que los efectos positivos o negativos de la conducta pueden servir como información, reforzadores y motivadores para el mantenimiento de la conducta.

La estabilización de ciertos patrones de comportamiento a largo plazo se ven implicadas en la manifestación de conductas desviadas como la delincuencia y el uso de drogas entre otras.

El mecanismo de la conducta social es el condicionamiento operante, es decir; que la conducta depende de los antecedentes y de las consecuencias adyacentes.

La imitación es un componente importante de la conducta social.

La conducta social es mantenida por las recompensas y castigos (refuerzo diferencial).

Los individuos aprenden en interacción con grupos significativos de su entorno, por lo que las definiciones evaluativas (valores y actitudes) de las conductas buenas o malas, constituyen mecanismos cognitivos que actúan como refuerzos o castigos y estímulos. (Valdenegro, 2005).

Finalmente, la influencia de la familia impacta en el desarrollo infantil, ya que la calidad de la relación de padres e hijos son las primeras experiencias que impactan positiva o negativamente en su desarrollo personal y social para que los problemas de conducta se manifiesten y se mantengan.

La integración del modelo de coerción y de aprendizaje, señalan que la familia es el eje principal para que el niño emita o no determinada conducta, donde los cuidadores enseñan al niño a resolver un problema, elegir, respetar reglas, la manera de dirigirse a otros, etc.

Patterson (2002) sugiere que el reforzamiento negativo como el positivo, por parte de los padres, mantienen la conducta aversiva infantil. Por ejemplo, en el escalamiento la intensidad de la conducta del niño incrementa a la vez que lo hace la de la madre y la conducta agresiva del niño suele concluir al finalizar la intrusión aversiva de la madre, lo que señala que la emisión de conductas aversivas del niño está en función de las conductas maternas. Por lo que los intercambios funcionan como información, la cual se ve reforzada por las conductas que la madre utiliza para solucionar un problema.

Bajo esta línea los modelos de intervención propuestos por Ayala y cols. (2001), señalan que la principal estrategia de intervención está dirigida al entrenamiento a padres, ya que éste permite que adquieran habilidades disciplinarias adecuadas para el manejo del comportamiento agresivo, promoviendo conductas sociales positivas y contingentes.

Es evidente la necesidad de hacer investigación e intervenciones multimodales, es decir, de programas de prevención de amplio espectro, que tome en cuenta los factores culturales, sociales, familiares, de diferencias individuales y de estilos de cognición y aprendizaje.

La intervención temprana en el comportamiento agresivo tiene sentido, dado los resultados de las investigaciones sobre la continuidad de la conducta y la manera en que las experiencias sociales posteriores exageran y hacen realidad las tempranas desviaciones de conducta (Rutter, 2002).

Farrington (2007) señala que las intervenciones individuales se centran directamente en la persona cuyo desarrollo constituye un objetivo, y pueden tener lugar en una etapa muy temprana de la vida.

Los estudios que señalan la parte interaccional como mediador de desarrollo de problemas de comportamiento retoman las características y herramientas de los cuidadores

primarios para el desarrollo comportamental del niño, donde coinciden en que una disciplina errática con la utilización indiscriminada de maltrato físico, emocional, regaños, amenazas, críticas, gritos y golpes por un lado, aunada a una pobre supervisión, habilidades deficientes para reforzar contingentemente el comportamiento adecuado del niño, la carencia de límites y el involucramiento limitado por parte de los padres con el niño, en suma toman un papel importante para que se desarrolle la conducta problema (Darling y Steinberg 1993, Patterson, 2002; Ayala, et al., 2002; Vite y Lopez; 2007; Herruzo, Pino y Raya 2009). Estos estudios también señalan que el entrenamiento a padres en respuestas ante el repertorio del niño tiene un papel reforzante en la conducta del menor, es decir que si el niño obtiene recompensas sociales y las asocia con la conducta agresiva por ejemplo, estas llegaran a emitirse de manera frecuente, aunado a la carencia de habilidades de los padres para reforzar conductas adecuadas.

Entonces el modelo de intervención diádico propuesto en el presente estudio hace referencia al entrenamiento en conductas específicas a las madres, mediante la enseñanza de habilidades parentales alternas a conductas aversivas y el entrenamiento de conductas prosociales en función de la conducta del niño. Ya que como indica la literatura los patrones interactivos están mediando la emisión de conductas agresivas.

Por lo que el objetivo del estudio es poner a prueba una estrategia interaccional a fin de reestructurar los patrones interactivos madre-hijo en niños agresivos.

Método

Participantes

Los participantes fueron 7 diadas madre-hijo, de niños que presentaban problemas de agresión (seis niños y una niña), con edades que oscilan entre los cinco y ocho años canalizados por el equipo de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) de diferentes escuelas primarias del sur de la ciudad de México.

Escenario

Las sesiones de línea base, tratamiento y seguimiento se llevaron a cabo en un cubículo del Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología de la UNAM debidamente iluminado y libre de ruido o distractores.

Instrumentos

Entrevista Psicosituacional (Walker y Shea, 1987). Contiene nueve apartados, en los cuales se identifica la conducta problema del niño, describe las situaciones en las cuales ocurre la conducta, explica las contingencias que estimulan y mantienen la conducta, determina la relación de interacción tanto positiva como negativa entre el niño y el padre, determina los métodos empleados para el control de la conducta, detalla las formas de castigo o elogio y su efecto, comunicación al niño de expectativas y consecuencias, así como un apartado para la detección de ideas irracionales.

Inventario de comportamiento infantil (ECBI; Eyberg y Ross, 1978). Adaptado para la población mexicana por Vite, Negrete y Miranda (2011). Este inventario permite identificar qué conductas se presentan en el niño y con qué frecuencia. Se aplica a la madre del niño. Consta de 36 reactivos que describen el comportamiento infantil, donde se le pide

a la madre que circule el número que describa qué tan a menudo el comportamiento actualmente ocurre con su hijo, y circule *sí* o *no* para indicar si el comportamiento es actualmente un problema. El índice de confiabilidad de Cronbach del inventario fue de .90 para la subescala de frecuencia y .91 para la de *si-no*, y una confiabilidad global de .90.

Cuestionario de Evaluación de los Padres, la Familia y el Niño (Bloomquist, 1996). Este instrumento tiene como objetivo evaluar una serie de áreas de funcionamiento familiar, como estrés paternal, pensamientos de los padres, involucramiento y aprobación paternal, interacciones familiares, disciplina relacionada a la obediencia y seguimiento de reglas, habilidades sociales del niño, habilidades sociales y de resolución de problemas del niño, habilidad del niño para afrontar la ira o enojo y habilidad de este para involucrarse en conductas académicas, así como su bienestar emocional y autoestima. Se valora a través de una escala tipo Likert que va de 1 (completamente en desacuerdo) a 5 (completamente de acuerdo). El alfa de Cronbach obtenido en su validación en México fue de 0.98 en la prueba total y de 0.78 a 0.91 en sus factores (Vite, Negrete & Miranda, 2012).

Cuestionario de Cambio Percibido (Post-Intervention Ratings of Child and Parent Change; CPPRG, 2002). Este cuestionario contiene dos apartados (16,18 preguntas respectivamente), las cuales indican la mejoría después del tratamiento en cuanto a las habilidades que desarrolló el niño en obediencia, dejar de agredir y habilidades sociales con sus iguales. Así como las habilidades sociales de la madre para involucrarse, supervisar y reforzar al niño.

Materiales

Cámara de video, Reproductor de DVD, Tripié, Cuestionarios, Lápices y laptop.

Sistema de Observación

Se utilizó el Sistema de Captura de Datos Observacionales (Vite, García y Rosas, 2005), para el registro de las videograbaciones de las interacciones diádicas el cual es un sistema computarizado de registro observacional para el estudio de la interacción madre-niño en ambientes controlados. Comprende un conjunto de categorías de comportamiento, mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas, de la madre y del niño. Sus principales características son: permite un registro continuo de las interacciones, posibilita la codificación secuencial de eventos, permite la obtención de medidas de frecuencia por sesión de cada código tanto de la madre como del hijo y sus tasas de respuesta por minuto.

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Dónde: P_o = Proporción de concordancia observada P_c = Proporción esperada al azar.

Con esta ecuación se obtuvieron índices de concordancia entre observadores de las madres de .82 a .92; y la concordancia entre observadores para las conductas de los niños con fue de .82 a .94 en línea base. Para la condición de seguimiento los índices oscilaron entre .89 y .96 para la madre y para el niño fue de .89 a .92.

La codificación del total de los videos de las díadas se realizó por dos observadores independientes, el registro fue de tipo continuo con estimados en tiempo real. En una primera reproducción de los videos se registró la conducta de la madre y, en una segunda, la del niño. Con ese fin se utilizó un programa de cómputo SOI diseñado para este tipo de

estudios (Vite, García y Rosas, 2006) el cual posibilita la obtención de archivos individuales con la duración de las categorías y su secuencia a lo largo del tiempo de la sesión de observación. Cada sesión comprendía una duración de treinta minutos donde se registró segundo a segundo las categorías conductuales, obteniendo aproximadamente 1800 datos por sesión de observación. La codificación se realizó de la siguiente manera: Se aplicó el mencionado programa el cuál generaba un archivo con las categorías y códigos de la misma. Para ello, se asignaba una tecla numérica del teclado de la computadora a cada categoría. De acuerdo al comportamiento observado se presionaba la tecla correspondiente, efectuándose el conteo de la duración de cada categoría, este procedimiento se continuó hasta finalizar con la sesión video grabada.

Diseño

Se empleó un Diseño Intrasujeto tipo ABC, en donde A representa la línea base, B el tratamiento y C el mantenimiento (Kazdin, 1982).

Variables

Variable Dependiente: La variable dependiente comprendió las siguientes conductas:

Códigos y conductas positivas de la madre.

Atención social y/o aproximación (As): Cualquier tipo de contacto físico o verbal de la madre hacia el niño. El contacto puede ser iniciado por la madre o como respuesta a la conducta de su hijo. Se incluyen conversaciones, preguntas dirigidas al niño que no pueden ser codificadas como ordenes (bien por su falta de referente y/o no requerir nada del niño), y conducta de afecto de la madre. En otros términos quedan comprendidas en esta categoría las conductas que no pueden codificarse como instrucción, oposición u obediencia. La conducta puede ser precedida por cualquiera de los códigos no interaccionales de la madre.

Instrucción alfa (Ina): Instrucción por medio de verbalizaciones claras hacia el niño.

Obedecer (Ob): Realizar una acción en relación a una petición o solicitud del niño.

Aprobación (Ap): Son aquellas expresiones verbales de la aprobación de la madre hacia de la conducta del niño.

Elogio (Elo): Reconocimientos verbales positivos relacionados a atribuciones personales al niño, los cuales no son referentes a la conducta directa que está realizando.

Reflexión: Descripciones verbales de la conducta motora, y/o el parafraseo de la conducta verbal del niño, empleando un tono de voz neutral.

Códigos y conductas negativas de la madre.

Instrucción Beta (Inb): Instrucciones ambiguas hacia la conducta a realizar del niño.

Rehusarse (Reu): No realizar acción alguna ante una petición o solicitud del niño.

Amenazar (Am): Verbalizaciones que impliquen consecuencias aversivas por no realizar una actividad o tarea.

Desaprobar (Des): Verbalizaciones y/o movimientos corporales (cabeza, manos) críticos hacia la conducta o características del menor.

Regañar (Re): Verbalizaciones en tono de voz alto, que expresen disgusto o enojo hacia la conducta directa que el niño está realizando.

Códigos y conductas positivas del niño.

Atención y/o proximidad social (Ap): Cualquier contacto físico o verbal del niño hacia su madre. El contacto puede ser iniciado por él o puede ser una respuesta a la conducta de la madre. Esta categoría comprende cualquier intercambio físico o verbal del niño hacia su interactor, quedando registradas como atenciones conductas tales como conversaciones, respuestas del niño a preguntas que se le hacen y que no caen en la categoría de instrucciones, por su falta de referente o por no implicar que el niño realice

alguna actividad. Esta conducta puede ser precedida por cualquiera de los códigos no interaccionales del niño.

Obedecer (Ob): Llevar a cabo la instrucción indicada por la madre.

Petición (Pe): Solicitudes directas o indirectas dirigidas a la madre, las cuales debe designar un referente o clase de referente evidente.

Realizar actividad (Ra): Involucrarse de manera directa con la tarea en cuestión. El código no se codifica si estas conductas siguen inmediatamente a una instrucción, en este caso debe registrarse como obediencia con la valencia correspondiente.

Códigos y conductas negativas del niño.

Desobedecer (Des): No realizar las instrucciones proporcionadas por la madre.

Repelar (Rep): Verbalizaciones que señalan la contraposición a las instrucciones maternas.

Quejarse (Que): Verbalizaciones que justifican la conducta infantil para no realizar la instrucción materna. Puede señalar cansancio, fatiga, indicar que hará la actividad más tarde, que la instrucción es redundante o que no puede realizarla. (Verbalizaciones que indiquen los impedimentos que tiene el niño para realizar alguna actividad).

Índice de sensibilidad materna, definida como: La suma de intervalos de observación de las reacciones maternas apropiadas, contingentes a las conductas infantiles (prosociales y aversivas), dividido entre la suma de intervalos de respuestas maternas apropiadas e inapropiadas a las conductas infantiles (prosociales y aversivas).

Para considerar el empleo apropiado de las aprobaciones y el reflejo, se requerirá que éstas se presenten de manera contingente a la ocurrencia de la conducta infantil (realizar la actividad, obedecer), pero no a la ocurrencia de desobedecer y repelar del niño,

lo cual se basó en la regla de valencia común formulada y evaluada por Whaler, Williams y Cerezo (1990).

Variable Independiente: Se conformó por los siguientes procedimientos de enseñanza conductual:

Instrucciones: Comprendió las verbalizaciones que se le daban a las díadas, las cuales indicaban de manera concreta la conducta o actividad a realizar al interactuar con la finalidad de propiciar las conductas de interés.

Modelamiento: Consistió en presentar un modelo (el investigador), que fungirá como ejemplo para la ejecución de las conductas de interés correspondiendo a la actividad en cuestión, con el objetivo de que tanto la madre como el menor aprendan el manejo dichas conductas.

Retroalimentación Visual: Consistió en revisar con cada díada, las videograbaciones de las interacciones entre madre y menor, señalando los principales deficiencias y reforzando a su vez los logros de manera visual con el reproductor DVD.

Moldeamiento: Consistió en reforzar los cambios breves en las conductas de interés, de acuerdo a la actividad correspondiente, hasta lograr la conducta de interés.

Procedimiento

Inicialmente se aplicaron la Entrevista Psicosituacional, Inventario de Comportamiento Infantil, la Evaluación de Padres Familia y Niño a cada madre de manera individual y la firma del Consentimiento Informado.

Fase de Línea Base: se llevó a cabo la observación de la interacción de las díadas (madre-hijo) en tres sesiones de 30 minutos cada una en una situación académica, el propósito de esta fase fue determinar los estilos de interacción más significativos que promovieran o reforzaran la conducta agresiva del niño.

Intervención: Para dar inicio a esta fase, primero, el experimentador analizó las tres video-grabaciones de línea base detectando las reacciones de la madre con respecto a la conducta del niño y que se dieron en forma apropiada o inapropiada y oportuna e inoportuna con la ayuda de un análisis estadístico. Los datos computarizados recaban frecuencias de las conductas en secuencias; es decir la conducta de la madre e inmediatamente la conducta que es realizada por el niño.

La Tabla 1 señala la fase de intervención, que se compone de dos sesiones de información y diez sesiones de enseñanza conductual un día a la semana con la duración de una hora. El procedimiento estándar para las siete díadas se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Sesiones de información: comprenden procedimientos para establecer límites y negociación entre la diada, con la ayuda de una presentación, ejemplos audiovisuales, modelamiento, instrucciones y tareas para casa.
2. Sesiones de enseñanza de estrategias conductuales: comprenden atención social, instrucciones alfa, aprobaciones, elogios y reflejo. Cada estrategia comprende dos sesiones, desarrolladas de la siguiente manera: Rapport (5 min),

Psicoeducación (20 min), Modelamiento, moldeamiento y role playing (10 min), Retroalimentación visual (10 min), Videograbación de la conducta enseñada (15 min).

Tabla 1

Sesiones de enseñanza

Sesión	Tema	Contenido
1	Establecimiento de límites y reglas	Exposición de principios básicos de la conducta, procedimiento para establecer límites.
2	Negociación	Exposición del procedimiento y realización de un contrato conductual entre la diada
3	Atención social	Importancia de la atención social, retroalimentación visual y discusión sobre la estrategia y videograbación.
4	Atención social	Análisis de la videograbación a través de la retroalimentación, role playing.
5	Instrucciones	Información sobre la importancia de instrucciones claras y de dar tiempo para que el niño responda, procedimientos de cambio conductual y videograbación.
6	Instrucciones	Análisis de la videograbación y técnicas de cambio conductual.
7	Aprobación	Información sobre la importancia de la aprobación y la función como reforzador ante conductas prosociales del niño, se implementan los procedimientos de cambio conductual y videograbación.
8	Aprobación	Análisis de la videograbación y técnicas de cambio conductual.
9	Elogio	Información sobre el elogio y su papel motivante para reforzar conductas prosociales del menor a través de los procedimientos antes señalados y videograbación de lo visto en la sesión.
10	Elogio	Análisis de la videograbación y técnicas de cambio conductual.
11	Reflejo	Información sobre la estrategia de reflejar y la importancia en la supervisión, por medio de los procedimientos descritos y videograbación.
12	Reflejo	Análisis de la videograbación y técnicas de cambio conductual.

Mantenimiento: Se llevó a cabo al finalizar la fase de entrenamiento con los mismos criterios que se tomaron durante las observaciones de línea base, es decir se le pidió a la madre realizar la tarea con su hijo sin ninguna instrucción específica. Así como la aplicación del inventario de comportamiento infantil y el cuestionario de cambio percibido para observar la percepción de las madres en cuanto a su conducta y la del niño.

Resultados

Con la finalidad de evaluar el efecto de la intervención en las interacciones madre-hijo, se realizó un análisis de la relación entre el comportamiento de las madres y el de sus hijos. Para tal efecto se crearon matrices antecedente-consecuente de la interacción madre-niño, con dicha matriz se efectuó un análisis Log-lineal y se representaron en diagramas de estado de las fases de línea base y seguimiento. Para determinar las diferencias entre la línea base y el seguimiento en los comportamientos objetivo, se aplicó la prueba T de student para muestras relacionadas

Los resultados obtenidos se dividen en cuatro apartados: Primero un grupo de análisis de frecuencias de los instrumentos; Inventario de comportamiento infantil antes y después, así como cuestionarios complementarios a la evaluación; Evaluación padres familia y Niño (Línea Base) y Cuestionario de cambio percibido (Seguimiento). La segunda parte contiene análisis descriptivos en frecuencias de las conductas de interés en Línea Base y Seguimiento. En tercer lugar se presentan los datos del análisis de probabilidad a través de diagramas de flujo, que representan los patrones interactivos entre las diadas en Línea Base y Seguimiento. Finalmente, se muestra el índice de sensibilidad materna el cual indica que las respuestas de la madre sean contingentes y coherentes a las conductas del niño.

La Tabla 2 muestra la media de respuestas en el inventario de comportamiento infantil. En línea base las madres perciben una alta ocurrencia de conductas inadecuadas (79.7 de 108 pts.), y que representa un problema (25 de 36 pts.). En seguimiento la frecuencia de las conductas disminuye (49.4 de 108 pts.), también para sí representa un problema (4.7 de 36 puntos.)

Tabla 2

Resultados del Inventario de comportamiento infantil de las siete diadas

Promedio	Frecuencia de conducta	Representa problema
Línea Base	79.71*	25.28*
Seguimiento	49.42	4.71

*Riesgo

En la Tabla 3 se presentan las frecuencias de los reactivos que indican conductas de agresión (11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26 y 27), las madres puntuaban más frecuentemente en la opción “A veces” (2 puntos) y en la opción “si representa problema” (1 punto). Se observa que después del tratamiento puntuaron en la opción “nunca” y “no representa un problema”.

Tabla 3*Puntaje promedio de los reactivos relacionados con conductas agresivas.*

Fases	Frecuencia de conducta	Representa un problema
Línea Base	2.1	1
Seguimiento	1.4	0

En la evaluación de los Padres, familia y el niño, los factores con la mayor frecuencia cuyo criterio nos dice si el factor está en riesgo bajo, medio o alto. La Tabla 4 describe las áreas de bajo y medio riesgo. Se observa que la frecuencia más alta percibida por la madre es la dificultad del niño para afrontar la ira y el enojo. Seguido de habilidades sociales del niño, seguimiento de reglas y problemas en la interacción familiar.

Tabla 4*Evaluación de los padres la familia y el niño*

Área	Puntuación
Estrés Paternal	29.14
Pensamientos de los Padres	30.14*
Involucramiento y Aprobación Paternal	31.14*
Interacciones Familiares	31.57*
Disciplina, Obediencia y Seguimiento de Reglas	33.57*
Habilidades Sociales del Niño	29
Hab. Sociales y Solución de Problemas del Niño	33*
Hab. Del niño para afrontar la Ira/Enojo	37.43*
Hab. Niño para involucrarse en conductas Académicas	28.71
Bienestar emocional y Nivel de Autoestima Niño	28.14

* Riesgo

La aplicación del cuestionario de cambio percibido se realizó solamente a 6 de los 7 participantes durante la fase de seguimiento. En la Tabla 5 se observa que las madres perciben un cambio muy alto tanto en las habilidades del niño y sus habilidades parentales. El cuestionario tiene una escala tipo Likert con valores de respuesta de 0 a 3 y cuenta con dos escalas. Los puntajes totales son 48 y 54 respectivamente. Se observa que las madres perciben que las habilidades del niño como relación con otros niños, obediencia y conductas adecuadas, cambiaron (41.6, rango: 37-48) y sus habilidades parentales como disciplina, interacción y flexibilidad (45.8, rango: 40.6-54), el cuestionario describe este puntaje como “mucho mejoría”.

Tabla 5*Cuestionario de cambio percibido después del tratamiento.*

	Habilidades sociales del niño	Habilidades parentales
Seguimiento	41.6	45.8

La Tabla 6 indica las conductas instruccionales en las madres antes y después del tratamiento. Observándose diferencias significativas antes y después del tratamiento. Es decir; que las madres incrementaron las instrucciones claras y disminuyeron las instrucciones ambiguas en seguimiento.

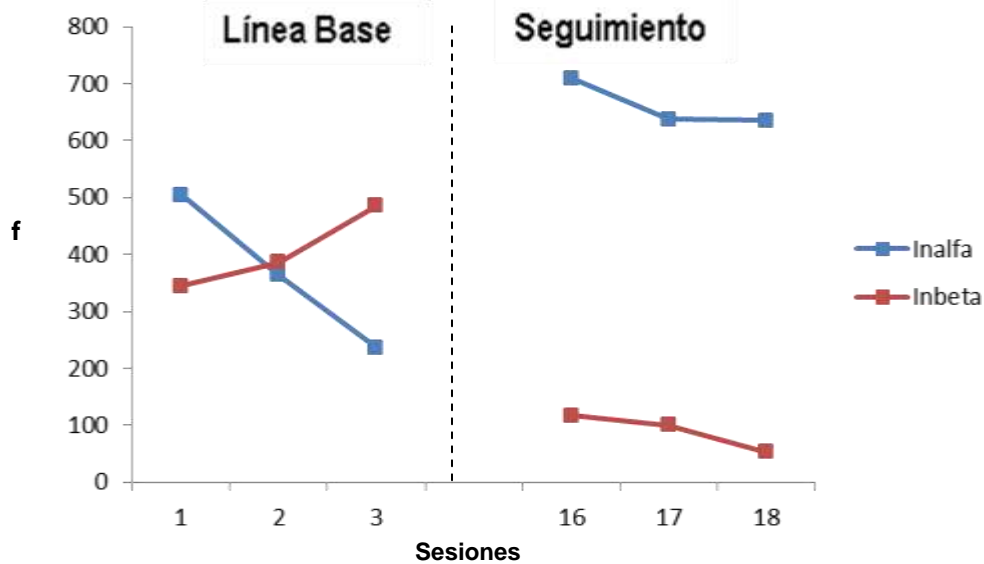
Tabla 6*Conductas instruccionales*

Conducta	Línea base	Seguimiento	t	p
Instrucciones Alfa	1106	2005	-761.352	.00
Instrucciones Beta	1218	270	-766.683	.00

En la Figura 1 se describe el continuo de conductas durante las 3 sesiones de línea base y de seguimiento. Se observa que las instrucciones beta incrementan en línea base respecto a cada sesión y las alfas disminuyen de la misma manera. En seguimiento la frecuencia es alta en las tres sesiones y las instrucciones beta disminuyen. En seguimiento se observa una disminución pero no tan visible como en línea base.

Figura 1

Frecuencia de conductas Instruccionales de la Madre en Línea Base y Seguimiento



En la Tabla 7 se muestran frecuencias en línea base y seguimiento para conductas Aversivas y Prosociales de las madres. Se observa que las conductas Prosociales aumentan y las Aversivas disminuyen de manera significativa antes y después del tratamiento.

Tabla 7

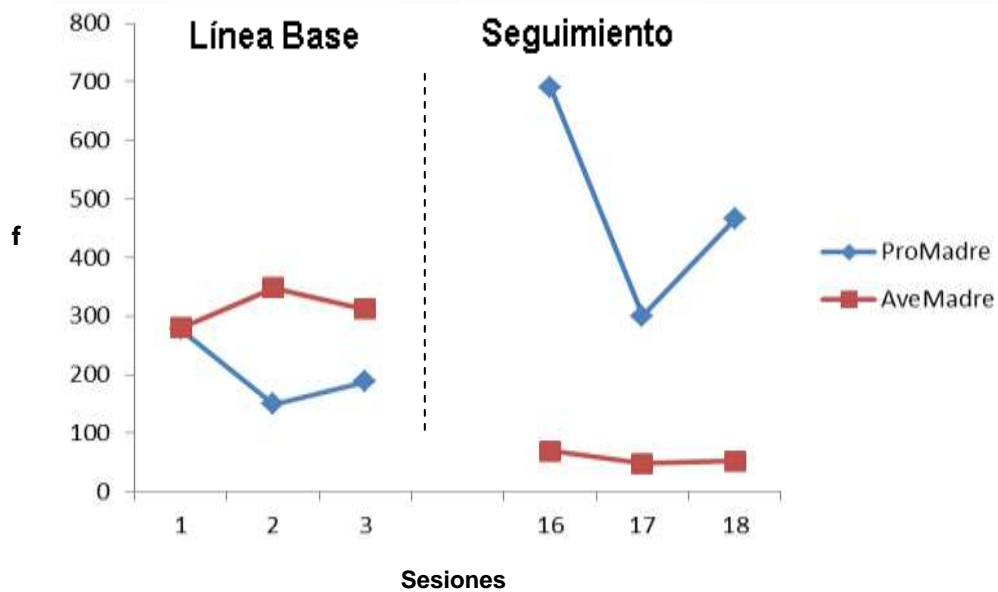
Conductas Prosociales y Aversivas de la Madre en Línea Base y Seguimiento.

Conducta	Línea Base	Seguimiento	t	p
Prosocial	616	1457	-785.721	.00
Aversiva	940	87	-779.798	.00

En la Figura 2 se muestra la ocurrencia de conductas aversivas y prosociales en las tres sesiones de línea base y seguimiento. En línea base las conductas aversivas de la madre tienen una alta frecuencia y se mantienen durante dicha condición. Las conductas prosociales incrementan en seguimiento 1, en seguimiento dos disminuyen, pero vuelven a incrementar su ocurrencia en seguimiento 3. También se observa que las aversivas disminuyen significativamente y así se mantienen durante las sesiones de seguimiento.

Figura 2

Frecuencia de conductas aversivas y prosociales de la Madre en Línea Base y Seguimiento.



La Tabla 8 indica las conductas prosociales y aversivas del niño antes y después del tratamiento. Las conductas prosociales del niño hacia la madre muestran una alta frecuencia en línea base y seguimiento pero las diferencias entre las dos condiciones es significativa. Así como las conductas aversivas disminuyen significativamente en seguimiento.

Tabla 8

Conductas prosociales y aversivas del niño en Línea Base y Seguimiento

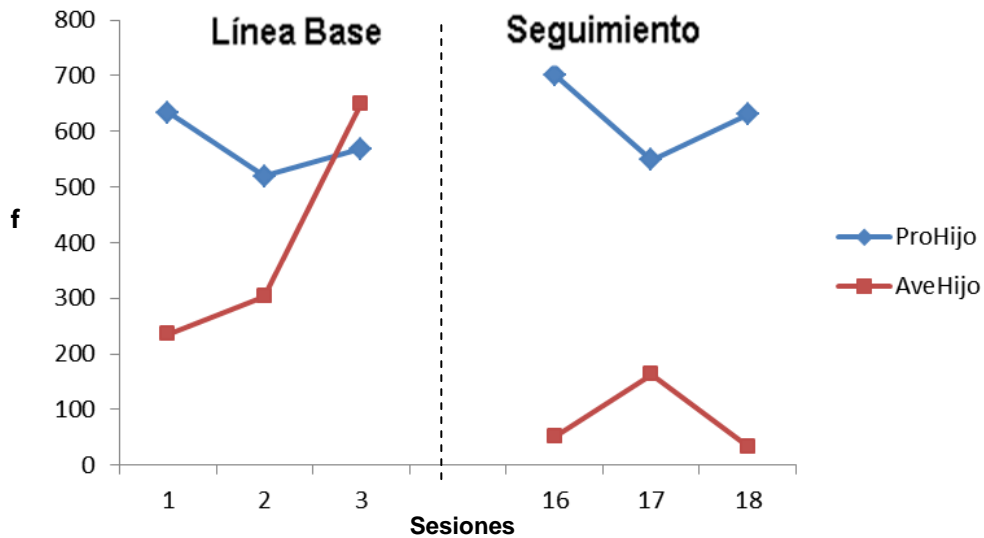
Conducta	Línea Base	Seguimiento	t	p
Prosocial	1723	1881	-737.326	.00
Aversiva	1190	250	-767.988	.00

Las frecuencias para las conductas aversivas y prosociales del niño para cada sesión de línea base y seguimiento se representan en la figura 3. Se observa una tendencia en el comportamiento prosocial tanto para las sesiones de línea base y seguimiento. Sin embargo

las conductas aversivas disminuyen significativamente. Específicamente en las conductas aversivas se observa que en línea base incrementan significativamente de la 2da línea base a la tercera. En seguimiento las conductas aversivas se mantienen bajas en línea base 1 y para la segunda sesión incrementan pero vuelven a disminuir en línea base 3.

Figura 3

Frecuencia de conductas Aversivas y Prosociales del niño en Línea Base y Seguimiento



La Tabla 9 describe mediante la prueba t-student, las diferencias en línea base y seguimiento para las conductas de obediencia y desobediencia, indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos condiciones.

Tabla 9

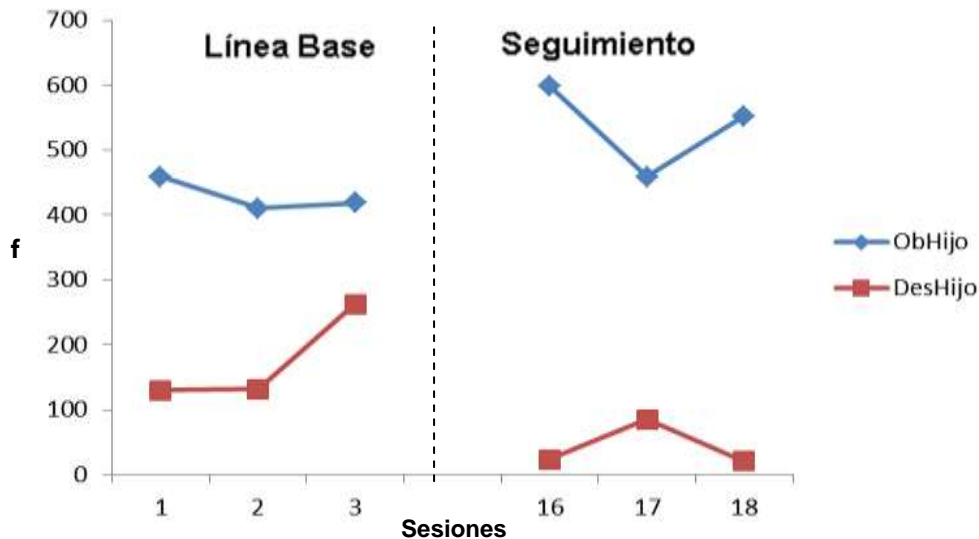
Obedecer y Desobedecer del niño

Conductas Hijo	Línea Base	Seguimiento	t	p
Obedecer	1288	1610	-755.991	.00
Desobedecer	525	129	-798.341	.00

En la Figura 4 se muestra la frecuencia de conducta de obediencia y desobediencia de los niños ante las instrucciones que sus madres proporcionaban. Se observan cambios en las dos conductas después del tratamiento.

Figura 4

Frecuencia de la conducta de obediencia del niño



Los diagramas de estado para la línea base, la cual describe una serie de patrones interactivos entre la diada a la hora de realizar la actividad. Los diagramas de flujo representan los intercambios que existen entre la diada en este caso se representan aquellas conductas de la madre y niño que tienen mayor probabilidad de ocurrencia a lo largo de un continuo temporal. Es decir la probabilidad de ocurrencia resulta del número de intersecciones entre las conductas que se obtienen después de registrar las conductas del niño y de la madre durante 90 minutos en total de las tres sesiones de cada una de las condiciones.

En la Figura 5 se describen los patrones interactivos en línea base de los 7 participantes, en donde se observa:

- Que las atenciones sociales tienen una alta probabilidad con la aproximación social del niño, cuando la madre emite atenciones sociales el niño obedece con mayor probabilidad pero también repela y se queja.
- Cuando el niño repela y se queja la madre brinda atenciones sociales lo cual se consideraría como un patrón interactivo asincrónico.
- Cuando la madre da instrucciones tanto beta como alfa la probabilidad de que el niño obedezca es baja.
- Por otra parte cuando el niño desobedece y repela se observa que existe una probabilidad alta de que la madre dé instrucciones beta.
- En cuanto a la conducta prosocial de ayuda (obedecer de la madre ante petición) la probabilidad es baja y el rehusarse tiene mayor probabilidad.

Los patrones de interacción aversivos tienen una probabilidad baja pero significativa: cuando la madre amenaza es probable que el niño desobedezca, haga peticiones, se queje y realice otras conductas. Cuando el niño no realiza la actividad y se va a otras la probabilidad de que la madre amenace es alta.

- Cuando la madre desapruueba es probable que el niño se queje aunque la probabilidad es baja.
- El niño repela, se queja y realiza otras conductas cuando la madre regaña, y viceversa.

Dentro de las conductas contingentes y congruentes que refuerzan las conductas adecuadas del niño como aprobar, elogiar y retroalimentar la conducta, se observa lo siguiente:

- La conducta de aprobación es la única que aparece en diagrama de línea base ante conductas prosociales del niño. Cuando el niño emite aproximaciones sociales la probabilidad de que la madre apruebe es alta pero no es congruente. Cuando obedece

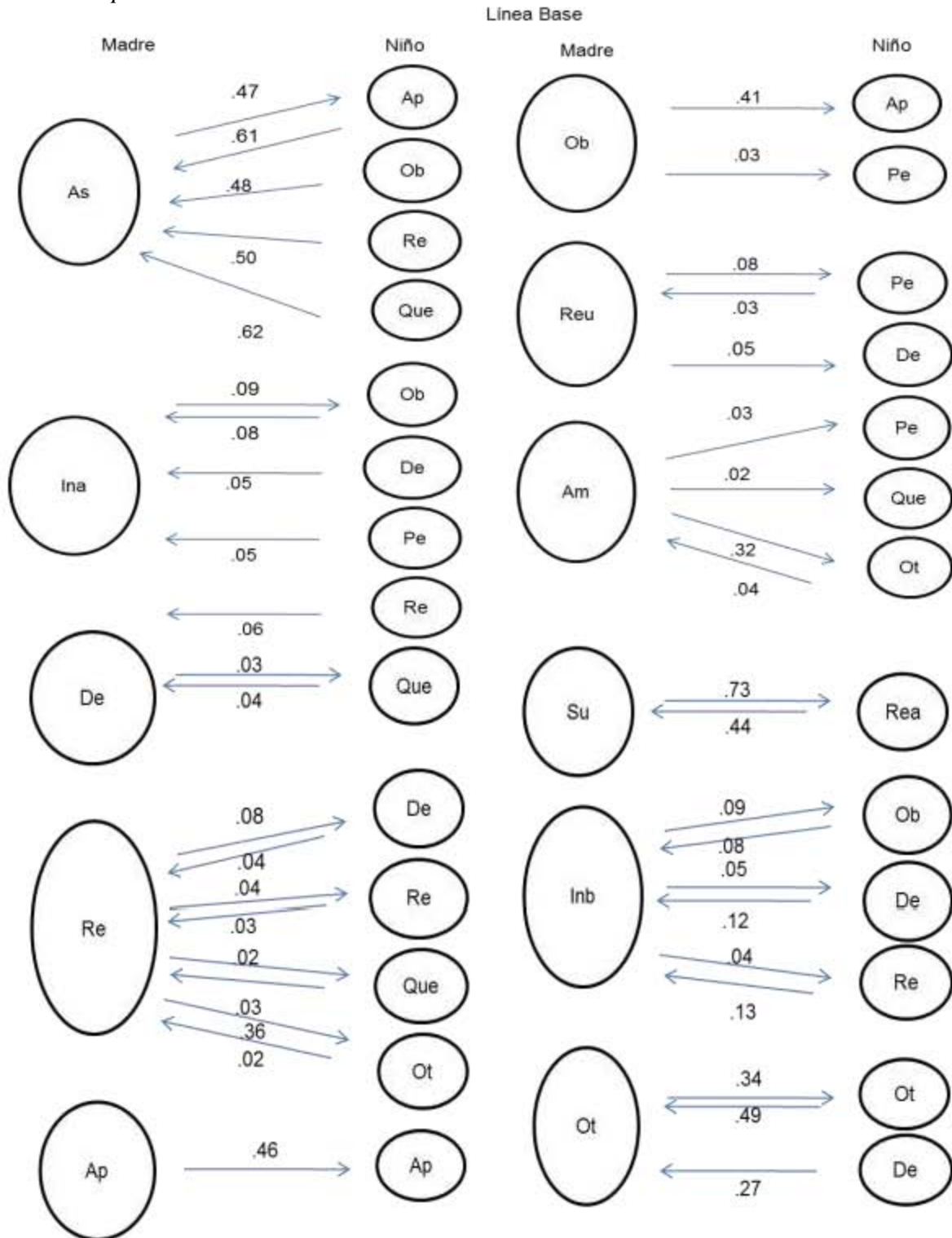
también la madre aprueba, pero la probabilidad es muy baja ante esta conducta contingente y congruente.

-Las conductas no interaccionales como supervisar y realizar actividad tienen probabilidades altas por la situación estímulo que se requiere (realizar la tarea que dejan en la escuela durante 30 minutos). Aunque las conductas de otras también tienen una alta probabilidad de ocurrencia lo que indica una secuencia como la siguiente: el niño realiza actividad- la madre supervisa- el niño se va a otras- la madre se va a otras (ot).

Por otro lado cuando el niño desobedece la madre realiza otras actividades. Este patrón también se denomina como asincrónico

Figura 5

Árbol de probabilidad en línea base



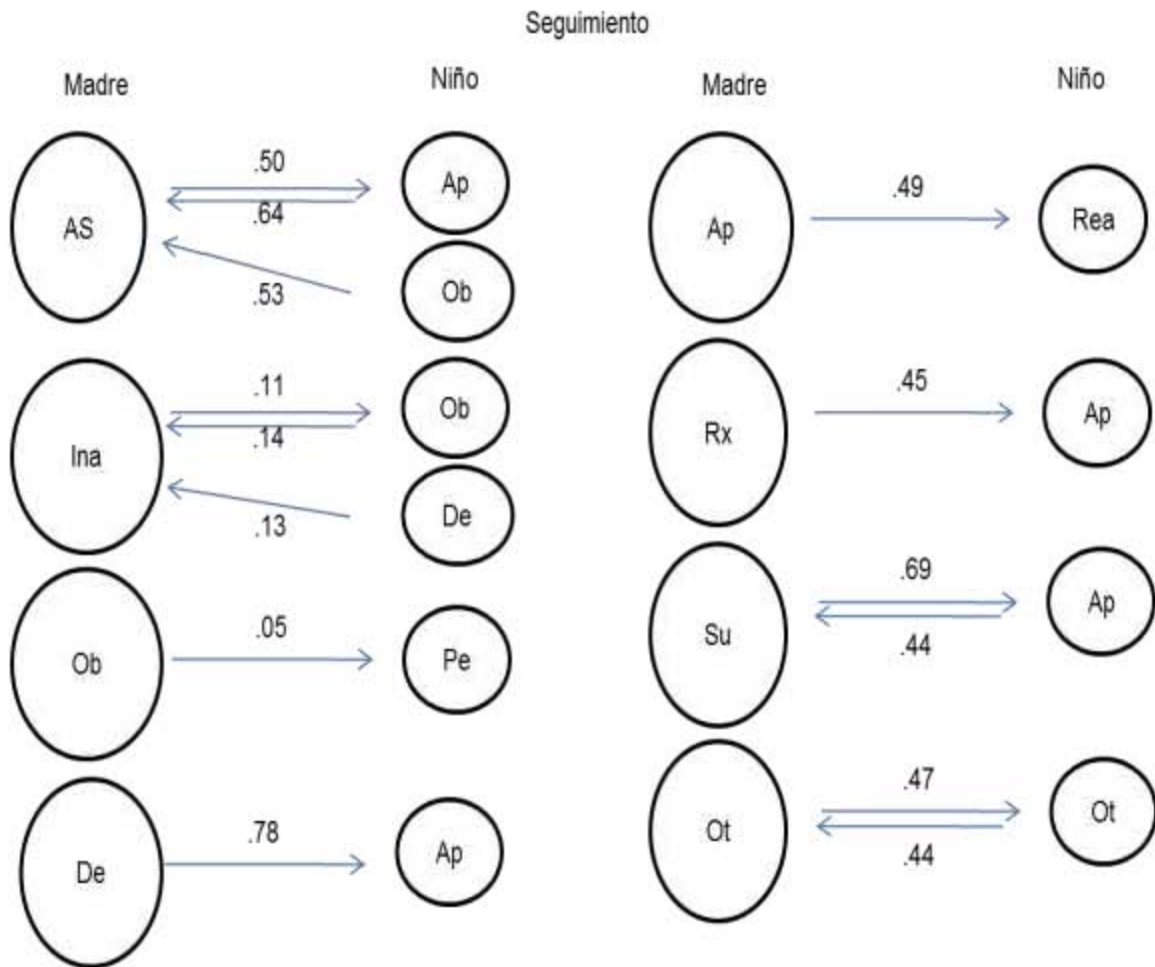
En la Figura 6 se describen los árboles de probabilidad para el seguimiento y se observa lo siguiente:

- Las atenciones sociales incrementan la probabilidad de ocurrencia entre las diadas y las conductas aversivas del niño ya no se presentan. Por otro lado cuando el niño obedece y la madre brinda aproximaciones sociales y reforzando obediencia.
- Las instrucciones alfa tienen una alta probabilidad con la obediencia del niño, y se observa que las instrucciones beta desaparecen del árbol. Además la probabilidad de que el niño desobedezca es baja, pero cuando se llega a presentar esta conducta la probabilidad de que la madre vuelva a emitir una instrucción clara es mayor.
- Se observa que la conducta de ayuda por parte de la madre, incrementa aunque la probabilidad de ocurrencia con las peticiones se mantiene baja. El patrón de interacción que desaparece es petición-rehusarse.
- Dentro de las conductas aversivas; desaprobación se mantiene con una alta probabilidad pero es claro que no genera una respuesta aversiva como desobedecer, repelar y quejarse por parte del niño. Lo que indica que la mamá ha cambiado la manera de desaprobación o se equilibra con la alta frecuencia de conductas prosociales.
- Las conductas aversivas que se presentan como patrón interactivo son:
 - Aprobaciones: Se observa una alta probabilidad de ocurrencia, es decir; cuando la madre aprueba, refuerza la conducta de realizar actividad del niño.
 - Reflejo: Cuando la madre retroalimenta sin crítica la conducta del niño, este emite aproximaciones sociales con la madre.

La supervisión por parte de las madres se mantiene en línea base y seguimiento así como la conducta de otras en ambos casos.

Figura 6

Árbol de probabilidad de Seguimiento



En la Tabla 10 se describe el índice de sensibilidad materna antes y después del tratamiento. En este caso se observan cambios estadísticamente significativos entre la línea base y el seguimiento para el índice de respuestas contingentes y congruentes de la madre hacia el niño.

Tabla 10

Comparación en sensibilidad materna en línea base y seguimiento.

Senmat	Línea base	Seguimiento	T-student	Pr
General	0.53	0.67	-100.021	0.00
Prosociales	0.52	0.67	-100.722	0.00
Aversivas	0.007	0.00	-209.429	0.00

Discusión

El propósito del presente estudio fue poner a prueba una estrategia interaccional para reestructurar los patrones interactivos en diadas madre-hijo en niños con problemas de agresión. De manera general, las madres reportaron un decremento en las conductas problema, aunado a la adquisición de habilidades parentales de supervisión, involucramiento, aplicación de consecuencias al comportamiento prosocial y aversivo de sus hijos, específicamente las madres incrementaron las conductas prosociales y disminuyeron las conductas aversivas. En lo referente al comportamiento infantil, los niños incrementaron su conducta prosocial y decrementaron su comportamiento aversivo, incluida la desobediencia. Estos resultados, son similares a los estudios descritos en la literatura (Ayala y cols., 2001; Ayala y cols., 2002; Darling y Steinberg, 1993; Fajardo y Hernández, 2008; Farrington y Welsh, 2005; Herruzo y cols., 2009; Kazdin, 1988; Patterson, 1982; Paterson y cols., 2002; Reid y cols., 2002; Silva, 2003; Vite y López, 2004; Vite y López., 2007; Vite y cols., 2012).

Por otra parte, los resultados de los instrumentos de evaluación señalan que las madres reportaron que sus niños hijos tenían problemas en el control de impulsos, seguimiento de reglas y obediencia, lo cual está relacionado con la agresión como un patrón de comportamiento (Zuckerman y Kuhlman, 2000; Fajardo y Hernández, 2008). Después del tratamiento las madres reportaron que las habilidades del niño mejoraron en su autoestima, relaciones interpersonales, control de enojo, hacer tarea y quehaceres del hogar, disminuyendo conductas agresivas, como pelearse física y/o verbalmente, oponerse a la autoridad, gritar y patear.

El empleo del modelo interaccional, el cual hace énfasis en la utilización de la retroalimentación verbal tiene un impacto en el comportamiento del niño, por ejemplo:

aprobar la realización de la actividad, la obediencia, el seguimiento una instrucción, respetar una regla, intentar realizar una operación, no golpearse entre hermanos, no repelar, no hacer berrinche, etc. Así mismo tiene una función elogiar las características del niño para que se vean reforzadas pero siempre teniendo en cuenta el efecto de saciedad (puede resultar intrusivo). Y a su vez el elogio está relacionado con el reconocimiento de las capacidades, características y aptitudes del niño. Este reconocimiento verbal y positivo cumple el papel de reforzador y motivante, lo cual incrementa la probabilidad de ocurrencia de una conducta, por ejemplo: reconocer que el niño es obediente, es fuerte, es inteligente, gracioso, buen dibujante, etc. (Strand, 2000; Whaler & Meginins, 1997).

La percepción de las madres mantiene una relación con el uso de estrategias prosociales observadas después del tratamiento. Es decir que la capacidad de la madre para emplear conductas alternas a las aversivas, interviene en los intercambios madre-hijo, y existe una disminución recíproca. Estos estudios concuerdan con los observados en diversos estudios (Patterson, 2002; Ayala, et al., 2002; Vite & López; 2007), donde se señala que las prácticas disciplinarias de los padres juegan un papel crítico en el desarrollo y mantenimiento de problemas de conducta infantil, es decir, aquellas prácticas inadecuadas entre las que se incluyen comunicación coercitiva padre-niño, disciplina disfuncional, inconsistencia paternal, daño, castigo físico y violencia, actitudes paternas negativas, limitadas conductas de aprobación y alabanza, reforzamiento negativo de conducta inapropiada, pobre supervisión, entre otras.

Asimismo, los resultados describen un incremento significativo en el empleo de instrucciones claras, creando un patrón interactivo sincrónico; Instrucción-Obediencia. Un resultado interesante en este patrón, es que cuando el niño llega a desobedecer, la madre

emplea instrucciones claras. Cabe mencionar que la desobediencia ante las instrucciones que da la madre no es significativa.

La retroalimentación materna hacia las conductas adecuadas del niño se puede describir en dos patrones interactivos, ya que cuando el niño realiza la actividad la madre responde con aprobaciones generando así un patrón sincrónico. Y cuando la madre emplea reflejos hacia su hijo este responde de manera prosocial, con aproximaciones.

La literatura señala que los reforzadores deben de emitirse de manera contingente y congruente a la conducta del niño, es decir; si el niño responde de manera aversiva, la madre puede responder de manera aversiva (regañar, desaprobar, amenazar, gritar y golpear) o neutra (hablando con el niño y administrar consecuencias por la conducta) sin involucrarse emocionalmente. Entonces la sensibilidad materna reside en la emisión de conductas prosociales maternas contingentes a las conductas prosociales del niño (Kochanska, Aksan, & Nichols, 2003; Snyder & Patterson, 1995).

De manera general los diagramas de estado y el índice de sensibilidad materna describen una modificación de la interacción en la diada, respecto a la probabilidad de ocurrencia entre conductas adecuadas. Se observa que las conductas aversivas disminuyen en ambas partes y la probabilidad de ocurrencia de los intercambios aversivos no es significativa. Por lo que se puede concluir que la interacción de la diada al realizar una actividad académica, se basa en intercambios prosociales y sincrónicos, generando un patrón de comportamiento estable en el niño.

Los hallazgos de este estudio contribuyen a demostrar que la retroalimentación y la atención social son factores que posibilitan la disposición de los niños a obedecer y si la atención selectiva de las madres y el uso mínimo de instrucciones constituyen la

sensibilidad, lo cual implica la posibilidad de enseñar a las madres como establecer este patrón de equilibrio en las interacciones cotidianas con sus hijos.

El replicar y evaluar esta aproximación permitiría contar con los elementos para el diseño de programas de intervención para díadas madre-hijo con niños agresivos, en donde se observara de manera adicional una pobreza de habilidades maternas.

Las principales limitaciones del presente estudio se refieren al tamaño de la muestra, así como la implementación de grupos comparativos para evaluar la efectividad de la estrategia interaccional, así como la evaluación por medio de seguimientos a 3 y 6 meses después del tratamiento para observar si las estrategias aprendidas por las madres se mantiene y que efecto tiene sobre la conducta del niño.

La investigación puede llegar a ser muy específica para niños con problemas de agresión de determinado sector, por lo que se requiere dependiendo del contexto en el que se desarrolle el niño.

El tratamiento va dirigido a las madres, por lo que es necesario realizar un estudio integral en el cual se incorpore al niño y observar el impacto de la estrategia de tratamiento.

Trabajar con los niños en habilidades sociales, solución de problemas y habilidades de autocontrol, podría ser componente principal en los tratamientos dirigidos a problemas de conducta.

Referencias

- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N, Fulgencio, M., Pacheco, A & Vargas, E. (2001). Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1-34
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 27-40.
- Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis' reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious? *Psychological Bulletin*, 94, 132-142.
- Bakeman, J. & Gottman, R. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Carrasco O. M. & Gonzáles M. J. (2006) Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Journal Article*. 4(2), 7-38.
- Caballo V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. 113 (3), 487-496.
- Eyberg S.M. & Ross A. W. (1978). Assessment of child behavior: the validation of a new inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 7, 113-116.
- Eysenck, H. J., Raine A., Brennan P. A., Farrington D. P., Mednick, & Sarnoff A. (1997). Personality and the biosocial model of anti-social and criminal behaviour. Biosocial bases of violence. Series A. Life sciences, 292, 21-37
- Fajardo, V. V. & Hernandez, G. L. (2008) Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 2, 371-389.
- Farrington P. & Welsh C. (2005). Evidence-based crime prevention: Conclusions and directions for a safer society. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice* 47, 339-354.

- Farrington P. & Welsh C. (2007). Apoyo científico en relación con la prevención temprana de la delincuencia y la delincuencia tardía. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2, 531-550.
- Feldman H. (1989). *Comportamiento criminal: Un análisis psicológico*. México: FCE.
- Friedberg R. (2005). *Práctica clínica de terapia cognitiva con niños y adolescentes*. Barcelona. Paidós.
- Garrido G. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Herruzo, J., Pino, J. & Raya, A. (2009) La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*. 2 (3), 211-222.
- Herranz de R. (2003). *Sociología y delincuencia*. Madrid: Alhulia.
- Justicia F., Benítez J. L., Pichardo M. C., Fernández E., García T. & Fernández M. (2006). *Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial*. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 9, 131-150.
- Kazdin A. (1982). *Single-Case Research Designs. Methods for Clinical and Applied Settings*. New York. Oxford University Press.103-125
- Kazdin A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kochanska, G., Aksan, N., & Nichols, K. E. (2003). Maternal power assertion in discipline and moral discourse contexts: Commonalities, differences, and implications for children's moral conduct and cognition. *Developmental Psychology*, 39, 949-963.
- Lefrancois G. (2000). *El ciclo de la vida*. México: Thompson.
- Livacic P., Espinosa M., & Ugalde F. (2004). Intervenciones psicológicas basadas en la evidencia para la prevención de la delincuencia juvenil. Un programa de habilidades sociales en ambientes educativos. *Terapia Psicológica*, 22, 83-91
- McMahon, R. J., Forehand, R. y Griest, D. L. (1981). Effects of knowledge of social learning principles on enhancing treatment outcomes and generalization in a parent training program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49 (4), 526-532.
- Mirón R. L. & Otero-López M. (2005). *Jóvenes delincuentes*. España: Ariel.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G. R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, *41*, 432-444.
- Paterson, R., Luntz, H., Perlesz, A. & Cotton, S. (2002) Adolescent violence towards parents: Maintaining family connections when the going gets tough. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, *23*, 90–100.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, *32*, 159-171.
- Ramírez, J.M., & Andreu, J.M. (2006). Aggression, and some related psychological constructs (Anger, Hostility, and Impulsivity). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *30*, 276-291.
- Reid, J. B., Patterson, G. R., & Snyder, J. (Eds.). (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Organización Mundial de la Salud (OMS)(2002). *Informe mundial sobre violencia y la salud*. Génova: Organización Mundial de la Salud.
- Papália D. (2005). *Desarrollo humano*. México. McGraw-Hill.
- Redondo I. S., & Pueyo A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Sección monográfica; papeles del psicólogo*, *28*, 147-156
- Redondo M. (2005). *Jóvenes delincuentes*. España: Ariel.
- Rodríguez S. (2003). *Criminología y conducta antisocial*. México: Pax.
- Rutter M., Giller H. & Hagell A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Cambridge University Press.
- Rutter M. & Giller H. (1988). *Delincuencia Juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Silva A. (2003). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México: Pax.
- Santoyo V. C. (2010) Enfoque multimetodo para el estudio del comportamiento coercitivo: una perspective centrada en la persona. *La psicología social en México*, *13*, 630-685.

- Snyder, J. J., & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371–391.
- Snyder, J., Reid, J. & Patterson, G. (2003). *A social learning model of child and adolescent antisocial behavior. Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 27-48). New York, NY US: Guilford Press.
- Snyder, J., Cramer, A., A Frank, J., & Patterson, G. (2005). The Contributions of Ineffective Discipline and Parental Hostile Attributions of Child Misbehavior to the Development of Conduct Problems at Home and School. *Developmental Psychology*, 41(1), 30-41.
- Strand, P. S. (2000). A modern behavioral perspective on child conduct disorder: integrating behavioral momentum and matching theory. *Clinical Psychology Review*, 20, 593–615.
- Sobral J., Romero E., Luengo A., & Marzoa J. (2000). *Personalidad y conducta antisocial: Amplificadores individuales de los factores contextuales. Psicothema*, 12, 661- 670
- Torrente H. & Rodríguez G. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*. 17, 99-115
- Valdenegro B. (2005) Psychosocial factors associated to the juvenile delinquency. *Psique*, 14, 33-42.
- Vite A, García R. & Rosas C. (2005). *Sistema de Captura de Datos Observacionales SOI-I*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Vite, A. & López, F. (2004). Patrones de interacción madre-hijo en niños maltratados: un estudio observacional. *Revista mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, 163-179.
- Vite, A. & López, F. (2007). La regulación aversiva en las interacciones madre-niño en díadas con historia de maltrato infantil. *Apuntes de Psicología*, 25, número 2, 145-156.
- Vite, A., Negrete, A. & Miranda, D. (2012). Relación mediacional de los esquemas cognitivos maternos en los problemas de comportamiento infantil. *Psicología y Salud*, 22, 27-36.

Whaler, R., G., Williams, A. J., & Cerezo, M. A. (1990). The compliance and predictability hypothesis: Sequential and correlational analyses of coercitive mother-child interactions. *Behavioral Assessment*, 12, 391-407.

Whaler, R. G. & Meginins, K. L. (1997). *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 433-440.

Walker, J. E. & Shea, T. M. (1987). *Manejo Conductual*. México: Manual Moderno.

Zuckerman M. & Kuhlman (2000) *Personality and the biosocial model of anti-social and criminal behaviour. Biosocial bases of violence. Journal of personality* 68, 999-1029.

Anexos**INVENTARIO DE COMPORTAMIENTO INFANTIL EYBERG**

Nombre del niño(a): _____

Edad: _____

Grado Escolar: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Nombre de la Madre: _____

Instrucciones:

A continuación se le presentan una serie de frases que describen el comportamiento infantil. Por favor, circule el número que describa que tan a menudo el comportamiento actualmente ocurre con su hijo, y circule “sí” o “no” para indicar si el comportamiento es actualmente un problema.

¿Qué tan a menudo ocurre? ¿Representa un problema para
Usted?

		Nunca	A veces	Siempre	Usted?	
		1	2	3	Sí	No
1.	Se tarda mucho en vestirse	1	2	3	Sí	No
2.	Se tarda mucho en comer	1	2	3	Sí	No
3.	Tiene malos modales en la mesa	1	2	3	Sí	No

4.	Se niega a comer la comida que se le ofrece	1	2	3	Sí	No
5.	Se niega a hacer las tareas cuando se le pide	1	2	3	Sí	No
6.	Tarda o pierde tiempo cuando es hora de ir a la cama	1	2	3	Sí	No
7.	Se niega a ir a la cama a la hora establecida	1	2	3	Sí	No
8.	Es desobediente	1	2	3	Sí	No
9.	Se niega a obedecer, si no se le amenazado con castigarlo	1	2	3	Sí	No
10.	Se comporta de manera retadora cuando se le dice que haga algo	1	2	3	Sí	No
11.	Discute con sus padres sobre las reglas de la casa	1	2	3	Sí	No

12.	Se enoja cuando no se sale con la suya	1	2	3	Sí	No
13.	Hace berrinches	1	2	3	Sí	No
14.	Interrumpe a los adultos	1	2	3	Sí	No
15.	Se queja	1	2	3	Sí	No
16.	Llora fácilmente	1	2	3	Sí	No
17.	Grita o gimotea.	1	2	3	Sí	No
18.	Le pega a sus padres	1	2	3	Sí	No
19.	Destruye juguetes y otros objetos	1	2	3	Sí	No
20.	Maltrata sus juguetes y otros objetos	1	2	3	Sí	No
21.	Toma cosas que no son	1	2	3	Sí	No

suyas

22.	Miente	1	2	3	Sí	No
23.	Fastidia o provoca a otros niños	1	2	3	Sí	No
24.	Insulta y discute con amigos de su propia edad	1	2	3	Sí	No
25.	Se pelea verbalmente con hermanas y hermanos	1	2	3	Sí	No
26.	Se pelea a golpes con amigos	1	2	3	Sí	No
27.	Se pelea a golpes con hermanos	1	2	3	Sí	No
28.	Reclama constantemente atención	1	2	3	Sí	No

29.	Interrumpe	1	2	3	Sí	No
30.	Tiene poca capacidad de atención	1	2	3	Sí	No
31.	Tiene dificultad para acabar lo que empieza	1	2	3	Sí	No
32.	Tiene dificultad para entretenerse solo	1	2	3	Sí	No
33.	Se distrae con facilidad	1	2	3	Sí	No
34.	Tiene dificultad para concentrarse en las cosas	1	2	3	Sí	No
35.	Le cuesta estar quieto un momento	1	2	3	Sí	No
36.	Moja la cama.	1	2	3	Sí	No

EVALUACIÓN DE LOS PADRES, LA FAMILIA Y EL NIÑO.

A continuación se le presentan una serie de descriptores, pensamientos, y conductas que pueden describir a usted, a su familia, y/o a su hijo(a). Lea cada pregunta, e indique que tan bien ésta la describe a usted y/o a su hijo(a). Intente tener presente lo que es adecuado de acuerdo a la edad de su hijo(a). Por ejemplo, usted no debería esperar que su hijo de edad escolar, sea bueno resolviendo problemas complejos. Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas para estas preguntas. Califique cada pregunta utilizando la escala de 5 puntos que se presenta a continuación.

1	2	3	4	5	
Completamente desacuerdo	en	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

Estrés Paternal

- _____ 1. Me siento abrumada por las responsabilidades.
- _____ 2. Me siento deprimida e infeliz.
- _____ 3. No estoy físicamente sana.
- _____ 4. Pareciera que no me estoy cuidando.
- _____ 5. Uso drogas y/o alcohol con mucha frecuencia
- _____ 6. Recientemente he experimentado situaciones de vida estresantes (pérdida del trabajo, muerte de una persona significativa, divorcio, etc.)
- _____ 7. Mi esposo/pareja y yo no nos comunicamos (si aplica)
- _____ 8. Mi hijo(a) es muy difícil de disciplinar
- _____ 9. Mi esposo/pareja y yo no estamos de acuerdo en asuntos relacionados con la paternidad.
- _____ 10. Siento que no tengo ningún apoyo y que estoy completamente sola.
- _____ Puntaje Total

Pensamientos de los Padres

- _____ 11. Con frecuencia pienso, “Mi hijo(a) se comporta como un malcriado”.
- _____ 12. Con frecuencia pienso, “Mi hijo(a) lo hace a propósito”.
- _____ 13. Con frecuencia pienso, “Mi hijo(a) es la causa de todos nuestros problemas familiares”
- _____ 14. Con frecuencia pienso, “Si yo no fuera una madre tan deficiente, mi hijo(a) estaría en mejores condiciones”
- _____ 15. Con frecuencia pienso, “Es la culpa de su padre el que mi hijo(a) sea de esa forma”.
- _____ 16. Con frecuencia pienso, “El futuro de mi hijo(a) es poco prometedor; probablemente él/ella será irresponsable, un criminal, dejará la escuela (etc.) cuando crezca”.
- _____ 17. Con frecuencia pienso, “Mi hijo(a) debería comportarse como otros niños; y yo no debería de tener que enseñarle cómo comportarse”.
- _____ 18. Con frecuencia pienso, “Nuestra familia es un desastre”
- _____ 19. Con frecuencia pienso, “Me rindo; no hay nada más que yo pueda hacer por mi hijo(a)”.
- _____ 20. Con frecuencia pienso, “No tengo ningún control, sobre mi hijo(a), lo he intentado todo, nada parece funcionar”.

_____ Puntaje Total

Involucramiento y Aprobación Paternal

- _____ 21. No le presto mucha atención a la buena conducta de mi hijo(a).
- _____ 22. No alabo a mi hijo(a) tanto como podría.
- _____ 23. Tengo más interacciones negativas que interacciones positivas con mi hijo(a).
- _____ 24. Probablemente le presto más atención a mi hijo(a) cuando él/ella actúa de forma negativa que cuando él/ella actúa de forma positiva.
- _____ 25. Estoy muy ocupada y paso poco tiempo con mi hijo(a).

- _____ 26. Cuando estoy con mi hijo(a), generalmente estoy haciendo cosas (limpiando, haciendo el mandado, de compras, etc.) y realmente no le presto atención.
- _____ 27. No estoy involucrada con las actividades de mi hijo(a) (escuela, deportes, recreación, etc.)
- _____ 28. Mi hijo(a) y yo no somos muy cercanos.
- _____ 29. Mi hijo(a) y yo estamos desconectados emocionalmente.
- _____ 30. Estoy muy estresada y cansada como para pasar tiempo “de calidad” con mi hijo(a).
- _____ Puntaje Total

Interacciones Familiares

- _____ 31. Rara vez nos damos cuenta cuando estamos teniendo problemas de comunicación.
- _____ 32. Nos expresamos en formas poco útiles (hablarnos con desdén, culpando, interrumpiendo, hablando y hablando, etc.).
- _____ 33. No somos buenos escuchándonos el uno al otro (tenemos poco contacto visual, fantaseamos, pensando en lo que uno va a decir sin escuchar a la otra persona, etc.)
- _____ 34. Con frecuencia comunicamos mensajes diferentes a niveles verbal y no verbal (diciendo, “te quiero”, en una voz fuerte y chillona mientras que se golpea con el puño la mesa).
- _____ 35. Tenemos dificultades para reconocer y definir los problemas familiares.
- _____ 36. Nuestra familia usa las mismas soluciones una y otra vez, y no pensamos en nuevas formas de solucionar nuestros problemas.
- _____ 37. No pensamos por adelantado si es que la solución a un problema pueda funcionar.
- _____ 38. Podemos pensar en una buena solución a un problema familiar, pero generalmente no la llevamos a cabo.
- _____ 39. Generalmente no reconocemos cuando la ira/enojo y el conflicto se están volviendo destructivos.
- _____ 40. Rara vez sabemos cómo controlar la ira/enojo y el conflicto, y sale del control de la familia.

_____ Puntaje Total

Disciplina Relacionada a la Obediencia y el Seguimiento de Reglas

_____ 41. Yo cedo y dejo que mi hijo(a) “se salga con la suya” debido a que es muy difícil y antagonista.

_____ 42. Es más fácil hacer las cosas yo misma que pedirle a mi hijo(a) que las haga.

_____ 43. Tengo que gritar y amenazar, para lograr que mi hijo(a) haga algo.

_____ 44. Mi hijo y yo tenemos luchas de poder.

_____ 45. Soy inconsistente en la forma de disciplinar a mi hijo(a).

_____ 46. Mi esposo/pareja y yo no estamos de acuerdo en cómo disciplinar a nuestro hijo.

_____ 47. Yo parezco sintonizarme más con hijo(a) cuando se comporta negativamente

_____ 48. Con frecuencia no sé dónde está mi hijo(a) y qué está haciendo.

_____ 49. No he establecido reglas claras en mi casa.

_____ 50. No hay un horario establecido para la llegada, irse a dormir, hacer la tarea, etc.

_____ Puntaje Total

Habilidades Sociales del Niño

_____ 51. Mi hijo(a) no hace mucho contacto visual con otros niños

_____ 52. Mi hijo(a) tiene dificultades para expresar sus sentimientos a otros niños de manera apropiada.

_____ 53. Mi hijo(a) no participa con otros niños.

_____ 54. Mi hijo(a) no sabe muy bien cómo cooperar con otros niños.

_____ 55. Mi hijo(a) no sabe cómo iniciar conversaciones con otros niños.

_____ 56. Mi hijo(a) es pasivo con otros niños.

_____ 57. Mi hijo(a) es agresivo con otros niños.

- _____ 58. Mi hijo(a) no le hace preguntas a otros niños.
- _____ 59. Mi hijo(a) no escucha a otros niños.
- _____ 60. Mi hijo(a) no ignora a los otros niños cuando debería.
- _____ Puntaje Total

Habilidades Sociales y de Solución de Problemas del Niño

- _____ 61. Mi hijo(a) no piensa en lo que está haciendo.
- _____ 62. Mi hijo(a) se mete en problemas debido a que no piensa las consecuencias de su conducta.
- _____ 63. Mi hijo(a) no trabaja para lograr una meta.
- _____ 64. Mi hijo(a) parece no darse cuenta cuando está teniendo un problema.
- _____ 65. Mi hijo(a) hace la misma cosa una y otra vez, aun cuando ésta no funciona para resolver sus problemas.
- _____ 66. Mi hijo(a) no usa buenas estrategias para solucionar sus problemas.
- _____ 67. Mi hijo(a) no sabe cuándo está teniendo un problema social.
- _____ 68. Mi hijo(a) no se da cuenta del efecto que tiene su conducta en los otros.
- _____ 69. Mi hijo(a) no usa buenas estrategias para resolver problemas interpersonales.
- _____ 70. Mi hijo(a) usa principalmente soluciones agresivas para resolver sus diferencias con los demás.
- _____ Puntaje Total

Habilidad del Niño para Afrontar la Ira/Enojo

- _____ 71. Mi hijo(a) tiene un problema de ira/enojo.
- _____ 72. Mi hijo(a) se altera muy fácilmente.
- _____ 73. Mi hijo(a) no se da cuenta de cuando está enojando o frustrado.
- _____ 74. Mi hijo(a) destruye o daña las pertenencias de los otros.
- _____ 75. Mi hijo es violento con los otros.
- _____ 76. Mi hijo(a) estalla y tiene arranques de ira.

- _____ 77. Mi hijo(a) se frustra fácilmente.
- _____ 78. Mi hijo(a) tiende a estar irritable.
- _____ 79. Me enojo mucho con mi hijo(a).
- _____ 80. Yo tengo un problema de ira.
- _____ Puntaje Total

Habilidad del Niño para Involucrarse en Conductas Académicas

- _____ 81. Mi hijo(a) es incapaz de organizar sus útiles escolares.
- _____ 82. Mi hijo(a) no administra bien su tiempo.
- _____ 83. Con frecuencia, mi hijo(a) no sabe que tarea se supone que debe hacer.
- _____ 84. Mi hijo(a) frecuentemente esta fuera de su lugar y no realiza su trabajo en la escuela.
- _____ 85. Mi hijo(a) frecuentemente se distrae y no realiza la tarea en la casa.
- _____ 86. Mi hijo(a) tiene habilidades y hábitos de estudio deficientes.
- _____ 87. Mi hijo(a) no tiene un horario y lugar para hacer la tarea en casa.
- _____ 88. En realidad, no sé porque mi hijo(a) está teniendo problemas en la escuela.
- _____ 89. Yo no participo en la educación de mi hijo.
- _____ 90. Yo no tengo relación con el profesor de mi hijo(a).
- _____ Puntaje Total

Bienestar Emocional y Nivel de Autoestima del Niño

- _____ 91. Mi hijo(a) no entiende las consecuencias de sus emociones.
- _____ 92. Mi hijo(a) tiende a negar sus sentimientos.
- _____ 93. Mi hijo(a) no expresa los sentimientos muy bien.
- _____ 94. Mi hijo(a) no le cuenta a nadie sus problemas.
- _____ 95. Mi hijo(a) tiende a tener pensamientos negativos.

- _____ 96. Mi hijo(a) no se agrada a sí mismo.
- _____ 97. Mi hijo(a) tiende a pensar cosas horribles.
- _____ 98. Mi hijo(a) se concentra en lo negativo y pierde de vista lo positivo.
- _____ 99. Mi hijo(a) tiende a culparse por tener muchos problemas.
- _____ 100. Mi hijo(a) se menosprecia (dice cosas negativas acerca de sí mismo).

- _____ Puntaje Total