



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA**

**“UN ESTUDIO CORRELACIONAL DE LAS
PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS Y LOS PROBLEMAS
DE CONDUCTA EN EL MARCO ESCOLAR”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

MARITZA I. DAVILA ALVAREZ

COMITÉ DE TESIS

**Directora: Mtra. Karina Torres Maldonado
Revisora: Dra. María del Carmen Montenegro Núñez
Revisor: Lic. José Manuel Martínez
Sinodal: Dra. Araceli Lambarri Rodríguez
Sinodal: Mtra. Gabriela Romero García**



MARZO, 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, gracias Karina por compartir conmigo tus conocimientos y tu experiencia, por tu infinita paciencia y comprensión ante todas las eventualidades que surgieron durante este proceso, sobre todo gracias por tu calidez humana, tu apoyo y escucha.

A mis asesores, Maricarmen, José Manuel, Gaby y Araceli sin cuyo apoyo y dirección este momento no sería posible.

A mi esposo Manlio por siempre creer en mi, por motivarme a emprender esta aventura, por siempre estar al pendiente de mis avances y logros, por impulsarme cuando me detengo, por llenar mi vida de buen humor y por caminar conmigo en todo momento.

A mis hijas, Brenda y Ana Lucía, fuente de inspiración en cada momento de mi vida, gracias por compartir sus momentos conmigo, los buenos y los malos, y llenar mi vida de risas, juegos de mesa, música y largas charlas.

A Dios, por el don de la vida.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	5
CAPITULO I	9
LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS	9
Conceptualización de los problemas de conducta	14
Psicopatología del Desarrollo.....	16
Evaluación y Diagnóstico de los problemas de conducta	17
Factores de riesgo y protectores en los problemas de conducta.	20
CAPITULO 2	25
EDUCACION, DISCIPLINA Y PRÁCTICAS DE CRIANZA EN EL MARCO FAMILIAR.	25
La Familia	25
Antecedentes históricos de las prácticas de crianza.....	27
La disciplina en las prácticas de crianza.....	30
Dimensiones del constructo disciplina en México.....	35
MÉTODO	40
JUSTIFICACIÓN	40
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	41
OBJETIVO GENERAL	41
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
HIPÓTESIS	42
DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES	42
VARIABLES INTERVINIENTES	44
SUJETOS	44
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	45
CONTEXTO DE ESCENARIOS	45
ESTRATEGIA O PROCEDIMIENTO	45
INSTRUMENTOS	46
ANÁLISIS DE DATOS	48
RESULTADOS	49
DISCUSIÓN	73
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	87
CONCLUSIONES	89
REFLEXIÓN FINAL	91
REFERENCIAS	94
ANEXOS	107

RESUMEN

Se realizó esta investigación con el objetivo de describir la relación entre las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres y los problemas de conducta en niños escolares utilizando el Instrumento de Estilos Disciplinarios (Jiménez, 2005) y el Youth Self Report YSR (Valencia, 2005) los cuales fueron validados y confiabilizados. El YSR fue aplicado en una muestra no probabilística de 70 niños que cursaban 4º, 5º y 6º grado de primaria y el Instrumento de Estilos Disciplinarios a los 70 padres de los niños del estudio. El análisis factorial del Instrumento de Estilos Disciplinarios mostró estabilidad al conservarse los 9 factores originales aunque se decidió cambiar el nombre a dos de los factores para obtener una mayor claridad conceptual. En el caso del YSR, la mayoría de los factores tuvieron que ser renombrados debido a las diferencias conceptuales encontradas, obteniéndose 9 factores en lugar de los 6 originales. En el análisis diferencial los resultados fueron congruentes con la investigación existente, al encontrarse que las niñas presentan más problemas internalizados que externalizados en comparación con los niños y que los problemas internalizados se incrementan con la edad independientemente del sexo. Finalmente, en el análisis de correlación se encontró que el Reglamento, la Supervisión Escolar, la Comunicación y la Empatía son factores que protegen a los niños de presentar problemas de conducta. El estudio permitió demostrar que existe una relación entre algunas de las prácticas que utilizan los padres para disciplinar y los problemas de conducta que presentan los niños, lo cual provee de elementos necesarios para realizar programas de prevención e intervención para padres.

INTRODUCCION

En esta era de grandes avances científicos y tecnológicos, en la que se ha logrado disminuir la tasa de mortalidad infantil e incrementar la esperanza de vida en nuestro país, así como mejorar el nivel de educación y las condiciones de salud, es una paradoja que el número de niños con problemas emocionales y de conducta en lugar de disminuir, se incrementa gradualmente, la evidencia demuestra además, que muchos de estos problemas se volverán más prevalentes en la población (Aláez, Martínez y Rodríguez, 2000; Barrera, Bautista y Trujillo, 2012).

Los problemas de conducta en los niños, clasificados como problemas Externalizados e Internalizados de acuerdo con la aproximación empírica (Achenbach, 1991), incluyen dentro de los primeros conductas como la desobediencia, la impulsividad, la agresividad y la falta de atención; en cuanto a los segundos se consideran a la ansiedad, el temor, la preocupación, la depresión y la somatización.

Los problemas Externalizados e Internalizados en los niños pueden ir progresando con el desarrollo del niño hacia psicopatologías más serias como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Trastorno Oposicionista Desafiante y Trastorno de la Personalidad Antisocial (Hinshaw & Lee, 2003). Existe evidencia dada por los resultados del estudio longitudinal Oregon Youth Study (Patterson, Capaldi & Bank, 1991) de que un inicio temprano en conductas problemáticas durante los años escolares puede ir progresando de actos desafiantes y de agresividad escolar hacia acciones más serias como el vandalismo, la crueldad hacia las personas o los animales y la falta de remordimiento por el daño causado. Los niños que se inician pronto en problemas de conducta son los que tienen más probabilidades de adquirir el comportamiento antisocial más persistente, severo y violento (Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber & Van Kammen, 1998). Por el contrario, si los problemas de conducta se inician más tarde, es decir en la adolescencia en lugar de la niñez, existe un menor riesgo de que dichos

problemas se vuelvan crónicos y perduren hasta la edad adulta, esto debido a que el adolescente posee mayores habilidades sociales que el niño. Fergusson, Horwood & Ridder (2005) demostraron en un estudio longitudinal de 25 años que existe un impacto en la vida adulta de los niños que presentan problemas de conducta en los años escolares, específicamente en abuso de sustancias, agresividad, desempleos frecuentes y relaciones maritales inestables. Por su parte Zoccolillo, Pickles, Quinton & Rutter (1992) encontraron una correlación entre los problemas de conducta en los niños y el trastorno de personalidad antisocial. Debido a lo anterior es importante señalar que la relevancia de estos problemas de conducta no solamente son para el individuo que los padece sino para aquellos que los rodean y la sociedad en conjunto y debieran considerarse como prioridad dentro de la Salud Pública.

La salud mental de los niños nos permite visualizar la salud mental de las futuras generaciones de adultos, las implicaciones no son únicamente para los niños que padecen problemas de conducta y para sus familias, sino que tiene que ver con todo el entorno de los niños en donde se presentan situaciones de abuso infantil, desintegración familiar y delincuencia. Es por lo tanto una necesidad urgente el identificar las variables de riesgo para el niño e intervenir lo más temprano posible en el desarrollo de los problemas de conducta.

Una forma de prevención es identificar las variables claves en el desarrollo de los problemas de conducta. Al conocer las variables, los profesionales de la salud, las escuelas y las familias podrían ayudar a disminuir la progresión de los problemas antes de que sean demasiado severos. La evidencia empírica apoya el hecho de que las intervenciones tempranas son las más exitosas (Dishion & Patterson, 1992). Desafortunadamente una vez que los niños tienen establecido un patrón serio de comportamiento externalizante o internalizante, como agresividad, conducta desafiante, impulsividad, ansiedad o depresión es muy difícil cambiar la trayectoria. Las intervenciones diseñadas para reducir los problemas de conducta en niños escolares y adolescentes tienen un éxito limitado, especialmente cuando

los niños vienen de niveles socioeconómicos en desventaja (Kazdin, 1995). Lo anterior subraya la enorme importancia de una prevención primaria.

Para la mayoría de las personas, la familia es el primer escenario en el cual los niños aprenden a interactuar con otros y los padres son los primeros en comunicarse con sus hijos, los que deben responder a sus necesidades y los que deben protegerlos en caso de peligro. Una enorme cantidad de estudios señalan el impacto de la familia en los problemas de conducta, entre ellos Loeber (1998) señala que las características de los padres y las técnicas que éstos utilizan para interactuar con sus hijos y disciplinarlos tienen una relación muy fuerte con la aparición de problemas de conducta en el niño; Roelofs, Meesters & Huurne (2006) señalan que las practicas de crianza negativas se asocian con altos niveles de ansiedad y depresión en los niños; Pereira, Canavarro, Cardoso y Mendoza (2009) encontraron una relación entre los problemas externalizados e internalizados en los niños y la falta de apoyo y empatía por parte de los padres. Por lo tanto el rol de la familia en el desarrollo de problemas de conducta del niño es visto como uno de los más tempranos e importantes factores, ya que se trata de un factor que es susceptible de modificar a través de una prevención primaria cambiando la forma en que los padres interactúan y disciplinan a sus hijos.

Con la finalidad de determinar si la disciplina es un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en niños y niñas de edad escolar, en esta investigación se trabajó con 70 padres de familia y 70 niños de un nivel sociocultural bajo, específicamente el 96% fueron madres las que participaron, con una edad promedio de 36 años. En cuanto a los niños sus edades iban de los 9 a los 12 años con una media de 10.23 años. El 74 % de los padres está separado, divorciado o soltero, por lo que el 43% de las familias está configurada por un solo padre y el 41 % son familias extensas. El 17% de los padres estudió únicamente primaria, un 36% hasta la secundaria y un 6% no tiene estudios. En cuanto a los ingresos el 57% de la muestra gana entre \$1,000 y \$3,000 pesos mensuales y un 30% entre \$3,000 y \$5,500 pesos mensuales.

En la presente investigación se validó el instrumento de estilos disciplinarios (Jiménez, 2005) y el Youth Self Report (Valencia, 2005) y posteriormente se utilizaron ambos instrumentos para determinar como se relacionan las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres con los problemas de conducta en niños y niñas de edad escolar.

El análisis factorial del Instrumento de Estilos Disciplinarios mostró estabilidad al conservarse los 9 factores originales aunque se decidió cambiar el nombre a dos de los factores para obtener una mayor claridad conceptual. En el caso del YSR, la mayoría de los factores tuvieron que ser renombrados debido a las diferencias conceptuales encontradas, obteniéndose 9 factores en lugar de los 6 originales.

En el análisis diferencial los resultados fueron congruentes con la investigación existente, al encontrarse que las niñas presentan más problemas internalizados que externalizados en comparación con los niños y que los problemas internalizados se incrementan con la edad independientemente del sexo.

Finalmente, en el análisis de correlación se encontró que cuando existen y se implementan reglas, normas y límites (Reglamento), cuando los padres dan seguimiento a las actividades de los hijos (Supervisión Escolar), muestran disposición para escucharlos (Comunicación) y comprenden el mundo emocional de los hijos (Empatía), éstos tienen un menor riesgo de presentar problemas de conducta como la impulsividad, agresividad, depresión, conducta antisocial, problemas internalizados, conducta fóbica ansiosa y problemas de pensamiento.

CAPITULO I

LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS NIÑOS

Los problemas de conducta en los niños durante la etapa escolar constituyen uno de los motivos mas frecuentes de consulta y asistencia psicológica, neurológica y psiquiátrica (De la Peña-Olvera y Palacios-Cruz, 2011; Frick & Silverthorn, 2001;). La relevancia de dichos problemas se debe principalmente a los siguientes factores:

- a) *Prevalencia*, a nivel mundial los problemas de conducta representan un 4.25% de los problemas de salud mental que se presentan en la infancia y la adolescencia de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (Bruckner, 2011). En Estados Unidos se estima una prevalencia entre el 2 y el 10% en las niñas y entre el 3 y el 16% en niños (Eddy, 2006); en la India se encontró que 45.6 % presentaba problemas de conducta (Kohn, 2001 en Betancourt, D., y Andrade, P., 2008); en Uruguay, alrededor de 53% y en Chile el 15% (Ivanova, Achenbach, Dumenci, 2007). En España existe una prevalencia del 15.4% entre los niños de 6 a 9 años (López-Soler, Castro Sáez, Alcántara López, Fernández Fernández, López Pina, 2009) y finalmente en México representan el 15% (Caraveo - Anduaga, 2007) .

- b) *Tasa de canalizaciones*, los problemas de conducta representan una de las razones más comunes de canalización a una clínica de salud mental en los Estados Unidos (Frick, P., y Silverthorn, 2001). En México los problemas de conducta son la primera causa de consulta externa en el Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro (Caraveo y Anduaga, 2007), refiriendo que la inquietud, la irritabilidad, el nerviosismo, el déficit de atención, la desobediencia, la explosividad y la conducta dependiente son los tipos de problemas reportados. Ayala, Téllez y Gutiérrez (1994), refieren que las dificultades que más presentan los niños en edad escolar, y por las cuales se solicitan servicios de atención psicológica son las relacionadas con el incumplimiento de las normas o desobediencia. De manera similar en

el Centro de Servicios Psicológicos “Dr. Guillermo Dávila” de la Facultad de Psicología de la UNAM los problemas de conducta representan el 41.77% de los casos (Rodríguez, 2010). En el Centro Comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro” los problemas de conducta representan el 40.30% de los casos atendidos de acuerdo con su Informe Interno de Servicio (2010)

- c) *Estabilidad*, las investigaciones realizadas en el ámbito de los problemas de conducta en niños y adolescentes permiten señalar que tales comportamientos tienden a estabilizarse con el tiempo, pero más aún a progresar hacia comportamientos más complejos como la delincuencia (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002). Una vez establecidos los problemas de conducta, éstos tienden a persistir y la falta o inadecuación de tratamiento los multiplica, intensifica y diversifica con el tiempo (Campbell & Ewing, 1990; Kazdin, 2000; Webster-Stratton, 2000). Es poco probable que el niño abandone las conductas problemáticas por sí solo o simplemente madure, se ha demostrado que los problemas de conducta son los indicadores mas fuertes de desórdenes posteriores en la edad adulta (Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002). De acuerdo con Scott, Knapp, Henderson y Maughan (2001) los problemas de conducta tienden a persistir, en un estudio que realizaron en Inglaterra se encontró que el 40% de los niños de 8 años con dichos problemas eran llevados durante la adolescencia al tribunal de menores por problemas de robo, vandalismo y asaltos, en el mismo estudio se encontró que de manera retrospectiva la continuidad era aun mayor, el 90% de los delincuentes juveniles habían tenido problemas de conducta en su niñez. Las evidencias tempranas de problemas de conducta en un niño se relacionan con agresión, conducta antisocial y otras dificultades en el adulto de acuerdo con Kendall (2000), por su parte Eron y Huesmann (1990) argumentaron que si no se tratan los problemas de conducta, pueden mantener una estabilidad por un periodo de 30 años. Olweus (1979) publicó una de las más citadas investigaciones sobre la estabilidad del comportamiento

agresivo, basándose en datos longitudinales de 16 muestras de hombres, concluyendo que el comportamiento agresivo es tan estable como la inteligencia (Tremblay, 2000).

- d) *Prognosis*, un trastorno en la niñez tiene serias consecuencias, ya que éste puede interrumpir el desarrollo y el aprendizaje del niño y por lo tanto el niño pudiera no lograr desarrollar ciertas áreas como el desarrollo de la autoestima, la socialización con compañeros, la resolución de conflictos interpersonales y las habilidades académicas, situando al niño en riesgo de fracaso académico, aislamiento social y rechazo por parte de compañeros, también incrementa la probabilidad de deserción escolar, alcoholismo, abuso de drogas en la adolescencia (Kazdin, 1993; Hancock & Foster, 2002), problemas financieros, desempleos frecuentes y relaciones maritales inestables en la edad adulta (Frick & Dickens, 2001). Si no se diagnostica y trata adecuadamente, el niño no supera simplemente el problema sino que puede convertirse en un adulto con trastornos mentales (Kendall, 2000).

- e) *Transmisión generacional*, no solamente se trata de que los problemas de conducta son estables en el tiempo y en el individuo sino también dentro de una familia, los problemas de conducta en una generación a menudo son evidentes en la siguiente generación (Bailey, Hill, Oesterle & Hawkins, 2009). Un pequeño grupo de estudios (Capaldi, 2003; Conger, 2003; Smith & Farrington, 2004 en Kazdin, 1996) demuestran que los hijos de una persona con problemas de conducta tienen mayor probabilidad de presentar los mismos problemas y que la mejor manera de predecir que tan agresivo será un niño en su niñez es determinando que tan agresivo era el padre a la misma edad (Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984 en Kazdin, 1996).

- f) *Costos sociales*, los costos por los problemas de conducta en niños son muy altos, ya sea en términos de calidad de vida para quienes los padecen

y los que los rodean, o en términos de los recursos necesarios para atenderlos. De acuerdo con Knapp (1999) 30% de las consultas pediátricas son por problemas de conducta así como el 40% de las canalizaciones de los centros comunitarios de salud y un porcentaje aun mas alto en las escuelas por niños con necesidades especiales en donde el comportamiento es un problema común. El costo total por un niño con problemas de conducta no solo incluye los costos directos como son los servicios de educación, salud, legales y sociales sino también los costos indirectos que serían la pérdida de empleo de alguno de los padres, reparaciones en el hogar y trabajo extra. En otro estudio (Foster, M., y Jones, D., 2005) encontraron que los costos relacionados con la justicia, la educación especial, el bienestar y los servicios de salud mental por parte de los niños y jóvenes con problemas de conducta representaban un gasto extraordinariamente alto para ser cubierto por una persona con un salario promedio.

En un primer esfuerzo, con la finalidad de poder comparar varios estudios sobre las consecuencias a largo plazo de los problemas de conducta, Loeber y Stouthamer-Loeber (1987) utilizaron un índice predictivo llamado Relative Improvement Over Chance (RIOC) el cual va de 0 a 100. Su investigación demostró que en un gran número de estudios, la agresividad temprana es un pronóstico de delincuencia varios años después (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984) obteniendo un índice medio de 28.2 con un rango de 16.4 a 51.4.

Estudios posteriores (Friedman, 1996) han demostrado que los niños con problemas de conducta tienden a abandonar la escuela a una edad temprana, estar desempleados y sufrir arrestos con mayor frecuencia que los niños que no mostraron problemas de conducta (Anderson, 2003). De manera similar diversos estudios (Caspi, Moffitt, Newman & Silva, 1996; Maughan & Cohen, 2005) han mostrado que el origen de muchos problemas mentales en la edad adulta puede encontrarse en las características de comportamiento presentes desde los

primeros años y que los problemas externalizados tienen un muy fuerte pronóstico de trastornos en la edad adulta (Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002).

En un estudio longitudinal (Caspi, Moffitt, Newman y Silva, 1996) realizado en Estados Unidos en niños desde los 3 hasta los 21 años, en donde se dividieron a los niños en 3 grupos, de bajo control (niños impulsivos, distraídos e inquietos), inhibidos (tímidos, temerosos y fáciles de alterar) y bien ajustados (auto controlados, seguros de si mismos y se adaptan con facilidad) se encontró que los niños clasificados en el grupo de bajo control cumplían con mayor frecuencia a los 21 años los criterios de diagnóstico de trastorno de la personalidad antisocial, por su parte los niños inhibidos cumplían con los criterios de depresión mas frecuentemente y además los niños de ambos grupos presentaban con mayor frecuencia problemas relacionados con el abuso del alcohol, esta relación no se encontró en el grupo de los niños bien ajustados, por lo que se reveló una asociación entre los problemas de conducta tempranos y perfiles de riesgo a largo plazo.

Otro estudio más reciente muestra datos similares, Sourander y Helstela (2005) encontraron que los problemas externalizados predecían de manera independiente problemas de externalización en la edad adulta, mientras que los problemas internalizados predecían también problemas similares más tarde. El inicio temprano con problemas de conducta conduce al niño a resultados académicos pobres, el rechazo de sus pares, problemas mentales en la adolescencia y edad adulta y efectos adversos para la familia (Conroy, Southerland, Haydon, Stormont, Harmon, 2009).

Como se puede concluir de la información anterior, los problemas de conducta en la edad escolar han sido asociados con una gran variedad de dificultades en el transcurso de la vida, incluyendo pobres logros académicos, problemas de inhibición, comportamientos antisociales, abuso de sustancias, crimen y psicopatología (Caspi, Elder y Bem, 1987; McGee, Patridge, Williams y Silva, 1991). Muchos de estos problemas no solamente dificultan la vida de la persona afectada sino también impactan la sociedad en términos de menor productividad,

daños a la propiedad y costos para el sistema de justicia. Dada la importancia de estos resultados, es importante prevenir y/o intervenir tan temprano como sea posible, ya que la evidencia empírica señala que las intervenciones tempranas tienen una mejor probabilidad de éxito (Dishion y Patterson, 1992) .

Conceptualización de los problemas de conducta

Todos los niños, en un momento u otro durante el transcurso de su vida presentan conductas problemáticas, esto es porque todos los niños, como parte del proceso de socialización, rompen las reglas familiares o sociales o se salen de las expectativas que los padres y la sociedad tienen sobre ellos. A pesar de que el comportamiento de romper reglas es muy común, varía enormemente de acuerdo a la edad del niño y por lo tanto es muy importante que se vea dentro del contexto del desarrollo (Achenbach, 1991). Conductas antisociales como golpear, engañar, robar, agredir verbalmente, faltar a la escuela, desobedecer o mentir son usualmente pasajeras durante la niñez y no debieran llamar la atención profesional. Sin embargo, los niños y adolescentes en los cuales dichas conductas persisten a través del tiempo usualmente llaman la atención de los profesionales de la educación y de la salud.

El término Problemas de Conducta se aplica a los niños que rompen las reglas familiares y sociales de manera persistente (Kazdin, 1987). Dicho término se usa generalmente para describir un patrón de mal comportamiento repetido y persistente y que es mucho peor de lo que normalmente se esperaría en un niño de cierta edad. Lo esencial es el patrón persistente en el cual los derechos básicos de los otros y las normas sociales son violadas (American Psychiatric Association, 2000).

Webster-Stratton (2000) establece que a pesar de que muchos niños mienten, roban, golpean y no obedecen las reglas, es el grado de destrucción y molestia, la ocurrencia de los comportamientos en mas de un escenario y la persistencia de dichos comportamientos lo que hace que sean considerados los comportamientos como problemáticos.

De acuerdo con Solloa (2006) la finalidad de la educación del niño en la sociedad consiste en capacitarlo para que pueda tolerar cierto monto de frustración y también aprenda a tener control sobre sus impulsos con el fin de que pueda vivir en un grupo y en conformidad con las normas establecidas. Sin embargo, existen ciertas conductas en los niños que afectan primordialmente a las personas que los rodean y se les ha denominado por mucho tiempo “trastornos o problemas de conducta”.

Eddy (2006) define los problemas de conducta como un patrón persistente de comportamientos antisociales que transgreden las reglas sociales fundamentales o los derechos básicos de los demás e incluye comportamientos como: agresión a personas o animales, destrucción de propiedades, violaciones a las reglas, negativismo, hostilidad, comportamiento desafiante.

Por su parte McDowell (citado en Barreto y Romero, 1995) define al niño con desórdenes de conducta como aquel cuya conducta manifiesta una falla extrema o persistente para adaptarse y funcionar intelectual, emocional y socialmente en un nivel esperado en relación con su edad cronológica.

Para los propósitos de esta investigación se utilizará la definición dada por Valencia y Andrade (2005), en la cual los problemas de conducta son aquellos comportamientos y pensamientos no habituales o tipos de comportamiento no esperados socialmente por los adultos. Esta definición se ajusta con la perspectiva empírica del instrumento desarrollado por Achenbach y Rescorla (2001) que se utilizará en esta investigación.

Achenbach (1995) requería una *“identidad independiente para la psicopatología infantil que no fuera meramente extrapolada de modelos adultos”*, por lo cual en su conceptualización de la psicopatología de los niños se encuentran ciertos supuestos como que los problemas de los niños incluyen pensamientos, comportamientos y emociones cuyas manifestaciones pueden cambiar con la edad y variar con el sexo, así mismo los problemas son conceptualizados en dimensiones más o menos continuas en lugar de en clases categóricas.

Psicopatología del Desarrollo

La conducta es producto de una multiplicidad de influencias –psicológicas, socioculturales y biológicas- que interactúan entre si. Para poder comprender verdaderamente los problemas de comportamiento se deben tener en cuenta todos estos factores (Wicks-Nelson, 2006). Afortunadamente, el desarrollo de la psicopatología ha evolucionado y actualmente se abordan los desórdenes clínicos desde una perspectiva global, la Psicopatología del Desarrollo (Cicchetti, 1989) involucrando todos los factores mencionados anteriormente.

La Psicopatología del Desarrollo es un campo científico interdisciplinario que busca elucidar la conexión entre los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo normal y anormal durante el ciclo de la vida. De acuerdo con Achenbach (1990) la Psicopatología del Desarrollo enfatiza el valor de estudiar la psicopatología en relación a los grandes cambios que normalmente ocurren en el ciclo de la vida. No dicta una explicación teórica específica para los trastornos, sus causas o su resultado. En cambio, sugiere un marco conceptual para organizar el estudio de la psicopatología alrededor de ciertas secuencias en áreas de desarrollo físicas, cognitivas, social-emocionales y educativas.

La Psicopatología del Desarrollo tiende la base para entrelazar los estudios de desarrollo normal y patológico en una verdadera síntesis, examinando la estabilidad de los rasgos, patrones de comportamiento, respuestas emocionales y trastornos, evaluando la evidencia de los distintos niveles de análisis (genes, cultura, familia, escuela y comunidad), e incorporando distintas perspectivas, incluyendo la psicología clínica y del desarrollo, psiquiatría, genética, neurología, salud pública, filosofía de las ciencias y muchas otras. Por último explora los factores de riesgo y protectores para que la competencia, fortaleza y resiliencia así como la patología e incapacidad puedan ser entendidas (Beauchaine, 2008).

Esta aproximación es especialmente pertinente para el estudio de niños y familias porque incorpora los patrones complejos inherentes a estos ambientes, ya que muchos aspectos diferentes del ambiente familiar influyen en el desarrollo del niño

y se requiere de un modelo sofisticado para entender estas influencias (Cummings, Davis y Campbell, 2000).

Evaluación y Diagnóstico de los problemas de conducta

Casi todos los profesionales de la salud mental utilizan algún sistema para clasificar los problemas de los niños, porque esto ofrece una forma de comunicarse con otros profesionales, además la mayoría de los Centros de Salud requieren que se asigne un diagnóstico.

Existen dos aproximaciones ampliamente utilizadas para la clasificación de los problemas de conducta en los niños:

- 1) La aproximación diagnóstica o clínica, representada por la nomenclatura diagnóstica del DSM (APA, 1980, 1987, 1994).
- 2) La aproximación empírica ejemplificada por el trabajo de Achenbach (1991, 1995).

Existen similitudes y diferencias entre las aproximaciones empírica y clínica, sin embargo la mayoría de las investigaciones sobre psicopatología infantil se basa en ambas cuando definen grupos de niños para estudios y ambas son usadas en la práctica clínica.

Aunque ambas aproximaciones tienen metas similares, sus métodos y sustentos científicos difieren. En general, la aproximación del DSM es categórica, descriptiva, derivada de un consenso clínico, atórica y carece de guías de desarrollo (Cummings, Davies & Campbell, 2000). El diagnóstico del niño no dice necesariamente más acerca del niño y qué hacer con su problema, se convierte simplemente en una etiqueta fácil de usar. Además, la decisión del diagnóstico se basa completamente en el comportamiento del niño en relación con el criterio de comportamiento específico que define el diagnóstico.

La implicación de esta aproximación clínica es que el problema se ve como dentro del niño. Se define por la conducta del niño en respuesta a ciertas expectativas de

acuerdo a su edad, en lugar de interpretarse como una interacción entre el niño y su ambiente. Otro problema importante con el DSM es que la mayoría de los niños que han sido canalizados a las clínicas de salud reciben no solo uno sino varios diagnósticos, lo que se conoce como comorbilidad y esto dificulta decidir cual es el más importante o como organizar un tratamiento.

Por otro lado, la aproximación empírica es también atórica y descriptiva. Utiliza técnicas estadísticas para identificar conductas interrelacionadas. Es dimensional, basada en una clasificación de síntomas y contiene normas de edad y género, se deriva de investigaciones científicas de los problemas de los niños en lugar de consensos clínicos. En esta aproximación, los padres, maestros o los mismos niños califican el grado de severidad de las conductas en una lista de conductas potencialmente problemáticas. El análisis de factores de varios reportes, usualmente de los padres resulta en grupos de comportamientos que típicamente van juntos (Achenbach, 1995; Achenbach, Howell, Quay & Conners, 1991). Estos cuestionarios pueden ser herramientas útiles para la investigación en Psicopatología del Desarrollo porque permiten que el investigador describa sus muestras en mayor detalle lo que permite una mayor comparabilidad entre estudios para la evaluación de la naturaleza y severidad de problemas de conducta.

El Child Behavior Checklist (CBCL) desarrollado por Achenbach en 1991 representa el epítome de la aproximación empírica para la evaluación y clasificación de los problemas de los niños. El análisis de factores en miles de cuestionarios de niños de todas las edades y culturas han aislado consistentemente dos amplios factores, uno externo y otro interno. En la investigación que se realiza sobre muestras en comunidades, se encuentran pocos niños que cubran los criterios para trastornos mentales específicos, por lo que este modelo empírico tiene la ventaja de proveer un modelo de evaluación de indicadores tempranos de problemas. Por lo cual los investigadores han descrito los problemas de conducta en dos amplias categorías: problemas internalizados y problemas externalizados (Achenbach y Edelbrock, 1978).

Los problemas internalizados se refieren a dificultades psicológicas que el niño dirige hacia si mismo, como la ansiedad, el temor, la preocupación, la depresión, la somatización sin causas médicas, el retraimiento y los desórdenes alimenticios en donde se ejerce una autorregulación muy fuerte, por otro lado los problemas externalizados son patrones de conducta desadaptada que el niño dirige hacia los demás como enojo, peleas, rabietas, falta de atención, frustración, oposicionismo, hiperactividad, desobediencia y destructividad en donde las habilidades de autorregulación son muy pobres.

Ambas categorías representan una preocupación constante para padres de familia, maestros y la sociedad en general ya que los problemas de externalización durante la niñez predicen fuertemente las conductas delictivas y agresivas en la adolescencia y edad adulta mientras que los problemas de internalización predicen los trastornos del estado de ánimo y los trastornos de ansiedad en los adultos (Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002 en Anselmi, Barros, Teodoro, Piccinini, Menezes, Araujo y Rhode, 2008).

Con base en la Psicopatología del Desarrollo, Achenbach y Rescorla (2001) desarrollaron un sistema de evaluación (ASEBA por sus siglas en ingles: Achenbach System of Empirically Based Assessment) con bases empíricas para medir los problemas de conducta y emocionales de los niños, el cual comprende un conjunto integrado de cuestionarios para evaluar la competencia, el funcionamiento adaptativo y problemas de comportamiento de forma fácil y efectiva. Dicho sistema comprende el mencionado anteriormente CBCL, el TRF (Teachers Report Form) y el YSR (Youth Self Report) y es uno de los sistemas más utilizados para estudiar y detectar los diferentes problemas tanto en niños como en adolescentes, cuenta con más de 4,000 estudios publicados en 65 idiomas y una extensa confiabilidad y validez de los datos (Achenbach, 2001 en Valencia, 2005).

El YSR original ha sido validado en más de 23 países con jóvenes de 11 a 18 años y consta de 112 reactivos agrupados en cinco escalas: 1) Problemas internalizados conformados por tres subescalas: depresión/ansiedad,

depresión/introversión y problemas somáticos; 2) Problemas sociales; 3) Problemas de pensamiento; 4) Problemas de atención; 5) Problemas externalizados agrupados en dos subescalas: conducta de romper reglas y conducta agresiva (Achenbach, Dumenci, Bilenberg, Rescorla, 2007).

Para el caso de México dicho instrumento fue validado por Valencia (2005) con jóvenes de 9 a 15 años de edad en escuelas primarias públicas del Distrito Federal. Valencia (2005) probó la validez discriminante de la versión traducida y ajustada del YSR y demostró que la nueva versión resultó ser válida en la detección de los problemas que presentan los niños de primaria, ya que permitió diferenciar adecuadamente a los niños diagnosticados por USAER con problemas de conducta de los no diagnosticados.

Factores de riesgo y protectores en los problemas de conducta.

Los problemas de conducta de los niños son comúnmente vistos como problemas del niño, sin embargo, en la mayoría de los casos, el niño simplemente está reaccionando a su ambiente y a lo que ha aprendido y son los adultos a su alrededor quienes van dando forma e influyen el comportamiento del niño. Para poder reducir la frecuencia de los problemas de conducta el primer paso es reconocer los factores de riesgo.

Teóricos e investigadores han discutido durante años el complejo número de factores que impactan el desarrollo de los problemas de conducta, uno de los primeros marcos para examinar el desarrollo de los problemas de conducta es el modelo ecológico del desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 1970), en el cual Bronfenbrenner describe el desarrollo humano como un conjunto de sistemas, en el cual existen una variedad de influencias al desarrollo humano incluyendo, más no limitado, a los factores biológicos, procesos familiares, nivel socioeconómico y características del vecindario.

Más recientemente el estudio de los factores de riesgo y de protección se ha vuelto parte del campo de la Psicopatología del Desarrollo y representa un

movimiento para comprender las causas, determinantes, curso y tratamiento de los problemas en los niños (Cicchetti y Toth, 1995).

Los factores de riesgo son las variables (características, eventos, procesos) que cuando están presentes en el niño, incrementan la probabilidad de que el niño presente problemas de conducta o emocionales. La aproximación de los factores de riesgo se basa en la creencia de que la exposición significativa a factores de riesgo clave está asociada con resultados negativos a largo plazo (Patterson, Reid y Dishion, 1992). La evidencia empírica sugiere que este proceso opera de la siguiente manera: a) el niño o joven es expuesto a un factor de riesgo durante algún tiempo, b) los factores de riesgo se asocian con el desarrollo de comportamientos desadaptados, c) los resultados a corto plazo incluyen vagancia, rechazo de pares y maestros, bajos logros académicos y canalizaciones al prefecto de disciplina escolar, d) estos resultados a corto plazo predicen resultados más serios a largo plazo.

Esta aproximación es similar a otras aproximaciones epidemiológicas utilizadas en el campo médico, que examinan patrones de vulnerabilidad y susceptibilidad debido a la presencia de ciertos factores de riesgo y ausencia de factores protectores (Mrazek & Haggerty, 1994). La aproximación tiene implicaciones muy importantes debido a que busca prevenir problemas de conducta “al eliminar, reducir o mitigar sus precursores” (Hawkins, Catalano & Miller, 1992: 65 en Fox, A. 2008).

Los factores que predisponen a los niños a los problemas de conducta han sido estudiados extensivamente en el contexto de canalizaciones clínicas (Patterson, Reid and Dishion, 1992; Robins & Rutter, 1990 en Kazdin 1996). La validez de la aproximación de factores de riesgo y protectores ha sido confirmada por un número de estudios (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Glaser, 2005; Arthur, 2002). Por ejemplo, los datos de una muestra de 10,000 estudiantes en 6, 8 y 12 grado en Estados Unidos sugieren que hay una relación muy robusta entre la exposición a factores de riesgo y la probabilidad de problemas de conducta (Arthur, 2002). Todas las correlaciones entre factores de riesgo y problemas de

conducta fueron positivas y todas las correlaciones entre los factores protectores y los problemas de conducta fueron negativas. Por su parte Glaser (2005) reportó que existía validez del constructo para ambos factores y que las medidas eran igualmente confiables a través de diferentes razas, géneros y grupos étnicos.

La lista de factores de riesgo y protectores es bastante larga pero se organiza según la mayoría de los investigadores en 3 grandes categorías que son: el niño, los padres y/o la familia, y ambientales.

De acuerdo con Kazdin (2000) dentro de los factores del niño se encuentra el temperamento, la genética, las enfermedades físicas y las dificultades cognoscitivas. En cuanto a la categoría de los padres se encuentran variables como las habilidades de crianza, la disciplina, el apego, psicopatología en los padres, interacción padre-hijo, problemas matrimoniales, padres solteros, padres adolescentes, tamaño de la familia, nivel socioeconómico y finalmente la última categoría está constituida por la variable escuela.

De entre todos los factores de riesgo señalados anteriormente, las habilidades de crianza representan una de las variables más estudiadas. La conexión entre la crianza y la psicopatología tiene sus raíces en la experiencia universal de que las actitudes de padres disfuncionales influyen en el desarrollo de la psicopatología del niño. Podemos recordar a Freud (1905/1953), quien creía que un exceso de afecto maternal estropeaba al niño haciéndolo incapaz de sobrevivir sin amor o de ser feliz con una pequeña dosis de amor. De acuerdo con la tradición psicoanalítica el consentimiento excesivo y la falta exagerada de afecto podrían ser los antecedentes de un comportamiento desadaptado (Adler, 1956; Fenichel, 1945).

Ya desde 1927, Thrasher en su libro "La banda: un estudio de 1,313 bandas en Chicago" comprobó que las familias de los jóvenes que ingresaban en bandas presentaban rasgos de desestructuración, a unos padres ineficaces como educadores se sumaban los efectos perniciosos de escuelas y una pobre representación de otras instituciones como la iglesia.

Dentro de la tradición conductual, estudios longitudinales (Bates, Bayles, Bennett, Ridge y Brown, 1991; White, Moffitt, Earls, Robins y Silva, 1990) muestran que los problemas de conducta se originan en los años pre-escolares y que resultan de la combinación de características temperamentales tempranas y la interacción familiar disfuncional (Campbell, 1995; Dishion, French and Patterson, 1995; Loeber and Hay, 1994; Patterson, Reid y Dishion, 1992, Reid, 1993).

La enorme cantidad de literatura sobre la socialización de los niños ha enfatizado el papel de los padres. La infancia temprana es un periodo del ciclo de la vida en que los humanos son especialmente flexibles, abiertos a las influencias sociales de características que adoptarán y mantendrán mucho después de haber dejado su familia de origen, algunas de las cosas que se cree que los niños son especialmente vulnerables de influenciar los primeros 5 – 7 años de sus vidas es en el idioma que hablan, la comida que les gusta, sus creencias religiosas y ciertos rasgos de personalidad duraderos. Las variables que tienen que ver con el papel de los padres son responsables de entre el 20% y el 50% de las variaciones en los resultados del niño (Conger y Elder, 1994).

Muchas investigaciones se han publicado sobre el rol de la familia en los problemas de conducta de los niños y adolescentes, y la variable sobre los estilos de crianza utilizados por los padres ha sido una de las más frecuentemente investigadas (Steinberg, 2001; Wood, McLeod, Sigman, Hwang y Chu, 2003).

Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina-Mora (2007) también resaltan la importancia de las prácticas de parentalidad en la investigación de la conducta problemática en los niños, mencionan que al principio la investigación se hacía sobre variables familiares tales como estructura familiar, depresión de la madre y problemas maritales, sin embargo recientemente se ha demostrado que las prácticas de crianza tienen un papel más preponderante en la conducta de los niños.

Uno de los factores de riesgo más extensamente estudiados en el desarrollo de los problemas de conducta es la interacción familiar, aunque dicha influencia de la familia en el comportamiento funcional o disfuncional de un individuo es todavía

una fuente de gran controversia y debate. Sin embargo, hasta ahora nadie ha desaprobado la conclusión general de que los individuos funcionales generalmente crecen en familias funcionales y que los individuos disfuncionales crecen en familias disfuncionales (L'Abate, 1998). La mayoría de la abrumadora cantidad de literatura disponible en revistas psicológicas de todos los tipos, sugiere que los lazos entre la familia y el comportamiento individual son reales, fuertes e influyentes (Erel y Burman, 1995). La perspectiva ecológica y orientada a la familia apoyada por Harrop, Trower y Mitchell's (1996) argumenta que la genética y la fisiología no determinan las más dañinas psicopatologías (por ejemplo, la esquizofrenia) sino que se producen diferencias fisiológicas a través de ciertos factores en la socialización. Es decir, en lugar de ser factores internos los que determinan dicho trastorno, son factores externos los que producen y mantienen el trastorno.

Más recientemente (Dishion y Stormshak, 2007 en Dishion, Connell, Weaver, Shaw, Gardner y Wilson, 2008) encontraron que las prácticas parentales se encontraban en el centro del inicio temprano de los problemas de conducta y por lo tanto debían ser parte integral de la solución.

La evidencia converge desde diferentes tipos de diseños en investigación, todos apoyando que los estilos de crianza de los padres tienen una contribución muy grande al desarrollo y mantenimiento de los problemas de conducta (Buchanan y Hudson, 1998). Debido a la importancia que reviste este factor en general y para el propósito de esta investigación, se abordará de manera más amplia en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2

EDUCACION, DISCIPLINA Y PRÁCTICAS DE CRIANZA EN EL MARCO

FAMILIAR.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la interacción familiar representa uno de los factores más importantes en el desarrollo psicológico de los integrantes de una familia. El tipo de interacción que se desarrolle entre padres e hijos a través de la educación, las prácticas de crianza y la disciplina se asociarán con los hábitos, costumbres, límites, autoestima, seguridad, confianza en sí mismo, rendimiento académico, responsabilidad e independencia que los hijos posean, pudiendo esta interacción prevenir o favorecer los problemas de conducta en los niños.

La Familia

Los seres humanos han vivido siempre en familias, pero el significado de éstas ha cambiado dramáticamente a través del tiempo. La familia es una institución histórica no una institución natural (Maynes, 2012).

De acuerdo con Petzold (1998) en los últimos doscientos años, ha habido grandes revoluciones en la historia y en la sociedad que han dado forma a la familia. El cambio de una sociedad agraria a una industrial comenzó hace 200 años en Inglaterra y sigue aun en proceso de cambio en algunos países en vías de desarrollo. Dentro de esta revolución industrial un nuevo tipo de familia urbana surgió, caracterizada por una clara distinción entre el trabajo y la familia, con el padre como el proveedor trabajando fuera de casa en el sector industrial. Por muchos años esta fue la familia dominante, pero en las últimas décadas este modelo ha ido disminuyendo en su frecuencia y su relevancia es marginal. El s. XXI no se caracterizará por la familia nuclear tradicional como la unidad básica de la sociedad occidental y cualquier definición debe englobar todas las posibilidades actuales de tipos de familia.

La familia constituye un agente de cambio debido a sus tareas y demandas sociales. Se asume que la familia debe dar a sus miembros el apoyo psicológico que necesitan durante el desarrollo de su vida como seres humanos. Los infantes requieren cobijo y cuidados, los preescolares necesitan guías para adquirir competencias sociales y cognitivas básicas, los niños escolares no tendrán éxito en la escuela sin el apoyo de sus padres o cuidadores y los adolescentes necesitan espacio y apoyo para desarrollar sus identidades.

El departamento de Censos de los Estados Unidos definía a la familia como parejas o padres solteros viviendo con sus hijos solteros en un lugar compartido (1995) sin embargo las tendencias de las familias han cambiado en el mundo entero por lo que no puede usarse un concepto tradicional.

La familia puede definirse a partir de una gran variedad de marcos conceptuales: por ejemplo, desde el marco socio-biológico representa la continuidad de la sociedad, para el marco del funcionalismo el que la familia se mantenga depende de que se establezcan reglas para que esta pueda funcionar correctamente. De acuerdo con la teoría general de los sistemas, la familia es un sistema compuesto por un grupo de personas que se encuentran en interacción dinámica particular, donde lo que le pasa a uno le afecta al otro, al grupo y viceversa. En el marco psicosocial, la familia provee un marco estructural en el cual los individuos comparten recursos económicos y de residencia, y es en ese marco familiar en donde los hijos son criados, socializados, protegidos y se les transmiten valores (Gullotta, 2008).

Maynes (2012) sugiere que la familia debe conceptualizarse como un grupo pequeño de personas ligadas por lazos de matrimonio culturalmente reconocidos o formas similares de asociación, descendencia o adopción, que típicamente comparten una vivienda por algún periodo de tiempo.

Las familias son la columna vertebral de las sociedades, ya sea de manera positiva o negativa la influencia e importancia de las familias no puede ser subestimada. En una encuesta realizada por Huirán y Salles en 1991, se encontró que en México el vocablo familia se asocia con significados como: unión, amor, padres, hogar,

comprensión, casa, cariño, educación, felicidad y apoyo y que el 85% de los entrevistados consideraban a la familia como lo más importante en su vida, por encima del trabajo, la religión, la recreación y los amigos (citado en Fuentes, 1997).

La familia se considera como una de las principales instituciones transmisoras de valores además de la escuela y la iglesia. En la psicología se considera a la familia como un agente socializador por la manera en que incide en el desarrollo sano del individuo, o bien inhibe y desvía su crecimiento.

La familia conforma un sistema que tiene por finalidad transmitir pautas de civilización. Para ello desempeña una función de protección, crianza y reproducción, a la vez que realiza una función psicológica de construcción de identidades, papeles y adaptación social (Fuentes, 1997).

De las funciones anteriormente señaladas, las prácticas de crianza que desempeñan los padres juegan un rol vital en el crecimiento del niño, en su desarrollo neurológico, su personalidad y su salud; en la mayoría de las naciones las prácticas de crianza son influenciadas por las tradiciones y los valores (Hirani, 2008).

Antecedentes históricos de las prácticas de crianza

Las prácticas de crianza se constituyen social e históricamente y se encuentran arraigadas en las costumbres e integradas a la vida cotidiana, según Moreno Torres (2000) las prácticas de crianza son acciones concretas que los adultos, en especial los padres de familia, llevan a cabo con el propósito de orientar la crianza de los niños y niñas, en aras de su desarrollo, supervivencia e integración a la vida social, que se constituyen como un medio de control de las acciones y transmisión de valores, formas de pensar y actuar.

Ariès (1960) en su obra *L' enfant et la vie familiae, sous l'ancien régime*, comenta que el niño entraba en el mundo de los adultos alrededor de los 7 años, para el s. XVII ya se comenzaba a percibir a los niños diferentes de los adultos y no como

adultos en miniatura considerándoseles inocentes y débiles por lo que había que educarlos y corregir su conducta, no es sino hasta mediados del s. XVIII que nace el concepto moderno de niñez y es precisamente entonces, cuando las formas de disciplina más severas, que incluyeron un aumento espectacular en la supervisión de los adultos, aparecieron.

Por su parte Stone (1977) comenta que en el s. XIX debido al auge del movimiento evangélico, la moralidad religiosa prevaleció y las familias impusieron a los niños un régimen de disciplina estricta, debiendo quebrantarse la voluntad de los niños a través de métodos crueles tanto psicológicos como físicos.

Otro historiador, Lloyd DeMause en su libro *Historia de la infancia* (1975) realizó un interesante estudio para comprender el origen emocional del comportamiento social y político de los grupos, para lo cual se remontó a la niñez y las prácticas disciplinarias utilizadas en tiempos pasados y actuales. Para DeMause la historia de la niñez es una pesadilla, en cuanto más atrás se remonta uno en la historia, menor el nivel de cuidados proporcionados al niño y mayor la probabilidad de que el niño fuera asesinado, abandonado, aterrorizado y abusado sexualmente.

De acuerdo con dicho autor el mecanismo psicológico que opera en la disciplina de un niño involucra utilizar a éste como “contenedor de veneno” es decir como receptáculo en el que los adultos proyectan partes de su psique, de tal forma que puedan controlar sus sentimientos en otro cuerpo sin peligro para ellos mismos. Siguiendo con DeMause, éste afirma que los padres no tenían la madurez suficiente para ver a sus hijos como seres separados por eso los maltrataban, la meta de la disciplina era quebrantar la obstinación de los niños y crear en ellos respeto a la autoridad, para este autor la experiencia de la niñez se relacionaba con la formación de la personalidad adulta.

Por su parte Alice Miller (1980) utilizando el término *Pedagogía Negra*, acuñado originalmente por Katharina Rutschky (1977), desarrolló su teoría enfatizando el extraordinario sufrimiento físico y psicológico inflingido a los niños bajo el disfraz de la disciplina convencional, culpando a los padres abusivos de la mayoría de

casos de neurosis y psicosis en la edad adulta, los cuales no son consecuencias directas de frustraciones reales, sino la expresión de traumas reprimidos.

Esta autora inició su revisión histórica sobre las prácticas disciplinarias con el padre del paciente paranoico descrito por Freud, Schreber, quien a mediados del siglo XIX escribió varias obras pedagógicas muy populares en Alemania y en las cuales sostenía que el niño es malo por naturaleza e insistía en comenzar la disciplina con los niños a los pocos meses de edad utilizando gestos amenazadores o amonestaciones corporales para atacar la testarudez, de tal manera que después bastara una mirada amenazadora para lograr la obediencia.

La pedagogía negra de acuerdo con la autora se basa en el razonamiento de que los adultos deciden qué es lo justo y lo injusto ya que son los amos del niño. La ira de los adultos proviene de sus propios conflictos y los niños son responsables de ella, menciona que los sentimientos del niño son peligrosos para el adulto, que debe quitársele la voluntad al niño a una temprana edad para que el niño no se de cuenta y no traicione al adulto.

Para lograr lo anterior se recurre a diversos métodos “educativos” como tender trampas, mentir, disimular, manipular, amenazar, aislar, humillar, burlarse y utilizar la violencia en el grado que sea necesario. Pero también se le deben transmitir al niño ciertas falsas ideas como que los padres merecen respeto por el hecho de ser padres, que el odio desaparece si se prohíbe, que los sentimientos intensos son negativos, que la obediencia los hace fuertes y que los padres siempre tienen la razón.

Miller (1980) sostiene que estas formas de disciplinar a los niños se han perpetuado durante cientos de años debido a que son apoyados por la iglesia, las escuelas y la sociedad en general, pero sobre todo porque cuando el niño que ha sido “disciplinado” crece, lleva internalizada la explicación del castigo de los padres “por tu propio bien”, por lo que continua considerando a sus padres como ejemplares y protege su imagen, posteriormente cuando el niño se convierte en padre, todo el resentimiento reprimido se dirige hacia sus propios hijos y el ciclo comienza de nuevo, ya que para que los padres tomaran conciencia de lo que le

hacen a sus hijos, tendrían que tomar conciencia de lo que les hicieron en su propia infancia y esto es lo que les prohibieron siendo niños. Concluye Miller (2005) diciendo que cuanto más se le haya maltratado al niño con el pretexto de la educación, más dependerá en la vida adulta de sus padres o de figuras sustitutivas, pues renunciar a la obediencia, sería renunciar a la vida.

De manera similar Doltó (1986) nos habla de los niños del sadismo, conocidos en su escuela por ser tímidos o “bien educados”, estos niños habían sido víctimas del sadismo de sus padres al intentar disciplinarlos y Doltó explicaba el sadismo ejercido por las familias sobre sus hijos como un mecanismo para poder salvarse de sus propios sufrimientos a manos de sus padres.

Por su parte Mannoni (1979) expresa que la educación de los niños oscilaba entre las ideas de libertad heredadas del s. XIX y los principios de disciplina nacidos de la tradición religiosa, por lo que el niño se encontraba entre la seducción y el castigo como método educativo tanto en su familia como en la escuela. Para este autor en el marco familiar, la coerción se encuentra en el fondo de toda educación, ya sea liberal o autoritaria, la violencia está siempre presente, enmascarada o abierta.

De lo anterior se desprende la relevancia que adquieren los factores personales y sociales en la formación de las competencias parentales, la adquisición de estas competencias son el resultado de procesos complejos donde se mezclan características personales con procesos de aprendizaje influidos por la cultura y las experiencias de buen trato o maltrato que los padres hayan tenido en sus historias familiares, sobre todo en su infancia y adolescencia (Barudy, 2005).

La disciplina en las prácticas de crianza

Dentro de las prácticas de crianza, es en la disciplina donde muchos padres experimentan verdaderas dificultades, enseñarle a un niño a comportarse de acuerdo a las normas sociales es esencial en la crianza de los hijos y es necesario ejercer disciplina, en la cual se involucran aspectos tales como las características de los niños, las características de los padres y la relación que existe entre ellos y

con los demás miembros de la familia (Morales, 2007).

La palabra disciplina deriva del latín “discipulus” que significa el que aprende, por lo tanto la disciplina es un proceso de aprendizaje, de educación por medio del cual tiene lugar la socialización (Barrios, 2006). Es guiar el desarrollo moral, emocional y físico del niño, permitiéndole ser responsable de sí mismo cuando sea mayor. La disciplina ayuda al niño a tomar conciencia de los límites de lo que es aceptable y de lo que no lo es y como relacionarse con el mundo que lo rodea (Holden, 2002 en Smith, 2004). El objetivo final de la disciplina es sensibilizar la conciencia y desarrollar autocontrol, de modo que los individuos vivan de acuerdo con las normas de conducta, las reglas y regulaciones establecidas por el grupo.

Los primeros estudios que involucraron la disciplina en los estilos de crianza los llevó a cabo al principio de los años 60 Diana Baumrind (1967). Con el apoyo de su equipo de investigación, Baumrind estudió a un grupo de más de 100 niños pre-escolares utilizando como método de investigación la observación y las entrevistas con padres, el objetivo de su estudio era formular y evaluar el efecto de las prácticas de crianza más comúnmente utilizadas. En dicha investigación Baumrind identificó cuatro componentes de las prácticas de crianza:

- a) Las estrategias disciplinarias
- b) La calidez y el cuidado
- c) Los estilos de comunicación
- d) Las expectativas de madurez y control

Utilizando una aproximación bidimensional identificó tres estilos de crianza que variaban de acuerdo a niveles de respuesta y demanda: Democrático, Autoritario y Permisivo. Posteriormente Maccoby y Martin (1983) expandieron los estilos a cuatro: Democrático, Autoritario, Permisivo y Negligente. Estos cuatro estilos de crianza involucran combinaciones de aceptación y respuesta por un lado y de demanda y control por el otro.

Posteriormente Patterson (1982) encontró que los padres de los niños con problemas de conducta eran más ásperos, castigadores, erráticos e inconsistentes

en sus relaciones con sus hijos y definió un conjunto de prácticas de parentalidad en donde se incluía la disciplina, el monitoreo y la resolución de problemas. De acuerdo con Patterson (1982) el constructo disciplina y sus propiedades psicométricas, han sido particularmente bien investigadas, para dicho autor una buena disciplina implica dar un seguimiento preciso a los problemas de conducta, ignorar las trasgresiones triviales e imponer consecuencias claras y firmes.

Siguiendo con Patterson (1992), los padres de niños con problemas de conducta se desempeñan pobremente en las tres facetas de la disciplina mencionadas anteriormente. Los padres tienden a no dar seguimiento a los problemas de conducta de sus hijos, no ignoran el mal comportamiento trivial sino por el contrario se involucran profundamente en regaños y quejas, suelen ir escalando sus demandas hacia los hijos enojándose y amenazándoles. En tres diferentes estudios longitudinales realizados por Patterson (1992) encontró que la disciplina inadecuada predice el comportamiento antisocial en la adolescencia y representa el 30% de la varianza, aun después de controlar la estabilidad del comportamiento antisocial en el tiempo. Patterson y Forgatch (1995) encontraron que según el grado de mejora de las habilidades parentales se podía predecir la magnitud del cambio en el comportamiento antisocial, como disminución en arrestos policíacos, lo cual proporciona una fuerte evidencia sobre el papel que desempeñan los estilos disciplinarios de los padres. Los padres que no pueden lidiar efectivamente con asuntos disciplinarios de sus hijos como la desobediencia y agresividad en casa, ciertamente no tendrán éxito como consejeros, supervisores y monitores del comportamiento de sus hijos fuera del hogar; serán incapaces de motivar a sus hijos a hacer la tarea, evitar las drogas o ayudarlos a ajustarse a la adolescencia de manera positiva.

Las dimensiones críticas de las prácticas de crianza de acuerdo con Forgatch y Martínez (1999) son la disciplina, el monitoreo, el involucramiento positivo, el estímulo de habilidades y la resolución de problemas. Todos estas dimensiones han mostrado convergencia y validez predictiva en diferentes estudios (Patterson, DeGarmo y Forgatch, 2004). La importancia de la disciplina ha sido demostrada también en un estudio en Noruega en donde el comportamiento externalizado fue

indirectamente afectado por la disciplina (Ogden y Hagen, 2008). La validez predecible de la disciplina ha sido demostrada longitudinalmente en tres muestras separadas en donde la variable representó una cantidad considerable de la varianza (30-52%) en la agresión del niño (Forgatch, 1991).

En su extenso análisis de varios estudios longitudinales del comportamiento antisocial, Loeber y Dishion (1983) encontraron que la variable más poderosa y consistente para predecir la delincuencia y el comportamiento criminal era la variable de crianza, específicamente la que se relaciona con disciplina inconsistente, áspera y la pobre supervisión del niño.

Posteriormente Loeber y Stouthamer-Loeber (1986) realizaron un meta análisis de más de 300 estudios relacionando las prácticas de crianza y el comportamiento antisocial y agresivo en niños y adolescentes, encontrando que la asociación más fuerte y más consistente con el comportamiento antisocial fue la supervisión, el monitoreo y el involucramiento. Varios aspectos de la disciplina han sido consistentemente ligados a los problemas de conducta de los niños, específicamente el uso inconsistente de la disciplina, el no utilizar reforzamiento positivo y uso excesivo de castigo corporal en un gran número de estudios (Bierman y Smoot, 1991; Frick et al., 1992; Laub y Sampson, 1988; Patterson, Dishion y Bank, 1984; Strassberg, Dodge, Pettit y Bates, 1994; Wells y Rankin, 1988 en Frick, 1999).

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

De acuerdo con otros estudios (Arnold, O'Leary, Wolff y Acker, 1993) las dimensiones de la disciplina que tienen efecto en los problemas de conducta de los niños son la inconsistencia, el uso de órdenes indirectas, falta de reforzamiento y demostraciones de afecto durante el ejercicio del control, estos se han asociado con el grado y calidad de resistencia y desobediencia de los niños. Los padres con hijos agresivos, antisociales y desobedientes se involucran en intensos

intercambios coercitivos con sus hijos y son además sumisos, ambiguos e inconsistentes en sus reacciones ante los problemas de conducta, además de que refuerzan el comportamiento opositorista con atención, órdenes suaves y coerción.

Caron (2006) en un estudio en el cual investigó la asociación entre la disciplina y los problemas internalizados y externalizados, resaltó la importancia del control psicológico (a través de amenazas e inducción de culpa) como técnica disciplinaria para predecir ambos problemas de conducta, particularmente en niños cuyos padres también exhibían bajo afecto.

Muchos investigadores han encontrado una relación entre prácticas de disciplina y problemas de conducta en niños y adolescentes (Del Vecchio y O'Leary, 2006; Dodge, Pettit y Bates, 1994; Miller- Lewis, 2006; Snyder, Cramer, Afrank y Patterson, 2005). La disciplina coercitiva y rígida así como la permisividad son dos estilos específicos de disciplina que han sido frecuentemente asociados con problemas externalizados.

El reconocimiento del impacto entre una pobre disciplina parental y los problemas de conducta de los niños es tal que la Asociación Americana de Psiquiatría incluyó un texto sobre la disciplina inadecuada en el libro de recursos que acompaña el DSM-IV (Chamberlain, Ried, Ray, Capaldi y Fisher, 1997).

En su más reciente política sobre disciplina parental la Academia Americana de Pediatría motiva a los padres a adaptar la disciplina de acuerdo a las habilidades de desarrollo y señala tres elementos que conforman un sistema efectivo de disciplina: 1) ambiente educativo caracterizado por relaciones positivas y de apoyo padres – hijos. 2) enseñanza proactiva del comportamiento deseado utilizando reforzamientos positivos y 3) estrategias reactivas para eliminar o disminuir comportamientos indeseados como el tiempo fuera y la retirada de privilegios (Socolar, Savage y Evans, 2007).

Dimensiones del constructo disciplina en México

Para efectos de esta investigación la disciplina se define como las situaciones en las cuales, los padres intentan dar instrucciones al niño o imponer reglas, restricciones y controles por medio de un conjunto de reglamentos (Chamberlain, Reid, Ray, Capaldi y Fisher, 1997 citados por Jiménez, 2005).

Dentro de este contexto, se identifican cinco estilos disciplinarios:

1) *Disciplina inconsistente*, la cual se refiere a la falta de habilidades por parte de los padres para mantener las reglas establecidas y por lo tanto la obediencia de sus hijos, discriminando tanto las conductas positivas como las negativas. Esta dimensión ha sido relacionada con problemas de conducta infantil (Patterson, 1976) y depresión (Gelfand y Teti, 1990 en Jiménez, 2005). Asimismo se demostró que la inconsistencia es un factor que mantiene la conducta agresiva y oposicional del niño (Dumas, Gibson y Albin, 1989; Gardner, 1989). En su análisis demuestran la relación entre las prácticas disciplinarias experimentadas durante la infancia, la depresión y el alcoholismo en la edad adulta.

2) *Disciplina explosiva – irritable*, se refiere a la interacción negativa padre- hijo ocasionada por el empleo de estrategias disciplinarias erróneas para controlar la mala conducta como ofensas verbales e instrucciones no claras. El resultado más extremo de la disciplina irritable y explosiva es el abuso físico del niño.

3) *Baja supervisión y apego*, Se refiere al poco interés por parte de los padres en relación a los intereses y necesidades de sus hijos, ignorando si el medio ambiente en el que se desarrollan sus hijos es el más indicado para un mejor desarrollo psicológico, físico y mental. La baja supervisión se ha asociado con varios problemas en los niños como bajo rendimiento académico (Crouter, MacDermid, McHale y Perry-Jenkins, en Jiménez, 2005) presión negativa de los compañeros (Dishion, 1990), peleas físicas (Loeber y Dishion, 1984), mentiras (Stouthamer-Loeber, 1986), uso de drogas (Baumrind, 1991) y conducta antisocial (Kazdin, 1985).

4) *Disciplina inflexible-rígida*, se refiere a la carencia de habilidades de los padres para establecer diferentes tipos de estrategias disciplinarias y por lo tanto la falta de capacidad para darse a entender con sus hijos en cuanto a las causas del empleo de sanciones.

5) *Disciplina que depende del estado de ánimo*, es la que está determinada por el estado de humor del padre en lugar de la conducta del niño. Estudios han demostrado que el mal humor de la madre se relaciona con menos respuestas positivas del niño hacia las instrucciones recibidas (Maccoby, 1991: Murphy y O'Leary, 1989).

Dichos estilos forman parte del modelo coercitivo descrito por Patterson (1992) en el cual los padres y los hijos se afectan de manera bidireccional. En particular los niños se involucran en respuestas de auto-regulación o agresivas mientras que los padres usan reforzamientos o intercambios coercivos cuando interactúan con sus hijos. Cuando los padres y los hijos se involucran en intercambios coercivos, los padres responden a la falta de conformidad por parte de los hijos con mayor intensidad, el comportamiento del niño también incrementa su intensidad hasta que los padres detienen sus intentos por hacer al niño obedecer.

De acuerdo con Patterson (1992) los comportamientos agresivos y desobedientes se aprenden en casa y se generalizan a otros ambientes como la escuela (Ramsey, Patterson y Walker, 1990) creando dos nuevos problemas: rechazo de los pares y fracaso académico. Las actitudes de desobediencia por parte de los niños como gritar, hacer berrinches y negarse a obedecer van escalando hacia comportamientos más serios como pelear, mentir, engañar y robar, debido a que los niños no aprenden a controlar sus impulsos pero si aprenden que el comportamiento agresivo es efectivo.

El estudio de las prácticas disciplinarias ha sido una parte medular dentro de la Psicología del Desarrollo por al menos 50 años, empezando por el libro "Patterns of Child Rearing" de Sears, Maccoby y Levin's (1957) el cual describía por primera vez las técnicas disciplinarias que los padres usaban, por qué las usaban y cómo se relacionaban con los comportamientos de los niños. En los siguientes 50 años

los investigadores han retomado este mismo tema y han probado diferentes hipótesis en modelos cada vez más sofisticados, lo que no se ha hecho sin embargo, es expandir la población de interés más allá de las familias en los Estados Unidos. La cultura difiere en cuanto al valor que se le otorga a las diferentes cualidades y comportamientos del niño y en como las prácticas parentales promoverán esas cualidades y comportamientos.

Con la finalidad de conocer la estructura de la disciplina en nuestro país, identificar, discriminar y comprender todas y cada una de su dimensiones para así poder prevenir la afectación de la dinámica familiar, Jiménez (2005) basándose en la investigación de Chiquini (1997) validó y confiabilizó un instrumento que detectó las dimensiones presentes en la disciplina en una familia mexicana, con niños entre 2 y 12 años; otorgando a la ciencia, específicamente a la Psicología Preventiva las dimensiones que forman a la disciplina en la crianza de los hijos. El instrumento cuenta con una confiabilidad total del 96.5%.

Jiménez (2005) encontró que son nueve las dimensiones como base en la crianza de los hijos y las que darán como resultado a los cinco diferentes estilos disciplinarios. Se enlistan a continuación sin dar una jerarquía, ya que las dimensiones no poseen la característica de ser excluyentes.

1. Supervisión escolar
2. Reglamento
3. Afectividad
4. Conocimiento y confianza
5. Comunicación
6. Incentivos
7. Seguimiento de reglas
8. Independencia
9. Amistades de mi hijo

La primera dimensión se refiere al interés de los padres en el desempeño académico de los hijos y en la importancia de seguir estudiando, ésta dimensión se relaciona con el estilo de baja supervisión y apego.

El reglamento es la necesidad de plantear un reglamento dentro y fuera de casa donde se incluyan los límites, normas a seguir y lineamientos que estarán determinados por todos los miembros de la familia y en algunos casos por los padres, esta dimensión se relaciona con el estilo de disciplina inflexible–rígida.

La afectividad tiene que ver con un factor de protección y se establece en base a el afecto que existe de los padres hacia los hijos y de los hijos hacia los padres, esta dimensión es útil para contrarrestar el estilo de disciplina inflexible–rígida.

De igual manera el conocimiento y la confianza ayudan a fortalecer la dinámica familiar para que sea funcional, el conocer qué es lo que les gusta a los hijos, qué actividades escolares y extraescolares realizan, cuáles son sus necesidades, si tienen problemas o preocupaciones son herramientas necesarias para que la confianza se incremente.

Una mala comunicación es un factor de riesgo, una comunicación funcional convierte a la familia el centro donde los problemas se resuelven y se obtiene seguridad emocional, a través de la comunicación la familia prepara a sus miembros para enfrentar cambios.

La forma en que los padres reaccionan ante los logros o desaciertos de sus hijos y el uso de incentivos se reflejan en un estilo de disciplina inconsistente y a su vez estos se relacionan de manera directa con el seguimiento de reglas.

La independencia se refiere a la forma en que se les brindan a los hijos herramientas para fortalecer los hábitos, el cumplimiento de reglas, la autoestima, la comunicación con quienes los rodean.

Finalmente en cuanto a las amistades, los hijos buscarán y se relacionarán con las personas que ellos elijan dependiendo de los códigos adquiridos dentro de la familia y con los cuales buscarán generalizar lo aprendido en casa.

El estudio de Jiménez (2005) representa un avance para la investigación en nuestro país ya que nos brinda una herramienta a través de la cual identificó cuales son las dimensiones dentro de las prácticas disciplinarias en México. En la

presente investigación se pretende conocer de que forma se relacionan cada una de dichas dimensiones con los diferentes problemas de conducta que presentan los niños en la edad escolar, con el fin de que en un futuro se puedan evitar las consecuencias negativas sociales, académicas y de comportamiento a través de programas de prevención.

MÉTODO

JUSTIFICACIÓN

Los problemas de conducta en la infancia y adolescencia constituyen uno de los motivos más frecuentes de consulta y asistencia psicológica, neurológica y psiquiátrica (De la Peña Olvera, Palacios Cruz, 2011), en un estudio llevado a cabo entre 2008 y 2009 se encontró que la prevalencia de problemas de conducta en niñas y niños es del 15 y el 16.4% respectivamente (Barrera Martínez, Bautista Mercado y Trujillo Martínez, 2012).

Los niños con problemas de conducta tienen altos niveles de ansiedad y depresión, son a menudo rechazados por sus pares, es frecuente que abandonen la escuela y que abusen de las drogas y el alcohol (Frick & Dickens, 2001). Los problemas de conducta durante la edad escolar y la adolescencia eventualmente conducen al desarrollo de conductas delictivas, agresivas, trastornos del estado de ánimo y de ansiedad en la edad adulta (Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002). Los problemas de conducta son comúnmente vistos como un problema del niño, sin embargo, en la mayoría de los casos el niño simplemente está reaccionando ante su ambiente y a lo que en el ha aprendido, y son los adultos que conviven con él quienes dan forma e influyen su comportamiento.

Hartup, 1986 (citado en Craig, 2001) señala que el tipo de familia en la que nace un niño incide profundamente en sus expectativas, en sus roles, en sus creencias y en las interrelaciones que experimentará éste en el futuro, lo mismo que en su desarrollo cognoscitivo, emocional, social y físico.

Dentro de los factores que intervienen en la etiología de los problemas de conducta, las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres tienen un papel primordial (Hart, Newell & Olsen, 2003), por lo tanto el poder identificar las variables de las prácticas disciplinarias que actúan como factores de protección ante los problemas de conducta en los niños, representa una herramienta muy útil para investigadores y educadores, no únicamente para intervenciones con niños con problemas de conducta sino también para equipar a los padres con técnicas

efectivas para disciplinar a sus hijos y prevenir o corregir comportamientos problemáticos.

En México existen algunos estudios sobre las relaciones parentales y las conductas de los hijos (Andrade, 1987, 1988; Andrade, Camacho y Díaz-Loving, 1994; Andrade y Díaz-Loving, 1998; Villatoro, 1997; en Betancourt y Andrade, 2011) pero la mayoría se centran en el área de apoyo parental, por lo tanto dado que la investigación sobre los problemas de conducta de los niños en edad escolar y las prácticas disciplinarias que se ha realizado en México es poca, en este estudio se propuso el objetivo de determinar como se relacionan las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres y los problemas de conducta en niños escolares.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué relación existe entre los factores de la escala de disciplina y los factores de la escala de problemas de conducta en niños escolares?

¿Existen diferencias por edad y sexo en los factores de la escala de problemas de conducta en niños escolares?

OBJETIVO GENERAL

Describir cómo se relacionan las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres y los problemas de conducta en niños y niñas estudiantes de primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Validar y confiabilizar el Instrumento de Estilos Disciplinarios (Jiménez, 2005) así como el Youth Self Report YSR (Valencia, 2005) para problemas internalizados y externalizados en los niños (as).

Determinar si existen diferencias por edad y sexo en los factores de la escala de problemas de conducta en niños escolares.

Determinar si existe relación entre los factores de la escala de disciplina y los factores de la escala de problemas de conducta en niños escolares.

HIPÓTESIS

Existe relación entre los factores de la escala de disciplina y los factores de la escala de problemas de conducta.

Existen diferencias por edad y sexo en los factores de la escala de problemas de conducta en niños escolares.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE VARIABLES

Datos sociodemográficos.

Edad:

Definición conceptual: Años cumplidos que tiene la persona desde la fecha de su nacimiento hasta la fecha de la entrevista (INEGI, 2010).

Definición operacional: Es la respuesta dada por la persona a la pregunta sobre los años que tiene la persona entrevistada desde la fecha de su nacimiento hasta la fecha de la entrevista.

Escolaridad:

Definición conceptual: Niveles de enseñanza formal dentro del Sistema Educativo Nacional (INEGI, 2010).

Definición operacional: Es la respuesta dada por la persona a la pregunta sobre los años de enseñanza formal recibida en la escuela.

Estado civil:

Definición conceptual: La situación de cada persona en relación con las leyes o costumbres relativas al matrimonio que existen en el país (INEGI, 2010).

Definición operacional: Es la respuesta dada por la persona a la pregunta sobre su estado civil, considerándose los siguientes: soltero, casado y divorciado.

Sexo:

Definición conceptual: Diferencia física y constitutiva que distingue al hombre de la mujer (Larousse, 2002)

Definición operacional: Es la respuesta dada por el alumno a la pregunta sobre su sexo.

VARIABLES INTERVINIENTES

Prácticas disciplinarias

Definición conceptual: Son las situaciones en las cuales los padres intentan dar instrucciones al niño (a), o imponer reglas, restricciones y controles por medio de un conjunto de reglamentos (Jiménez, 2005).

Definición operacional: Se mide sobre la base de las respuestas de los padres de familia a las preguntas sobre los nueve factores (supervisión escolar, reglamento, afectividad, conocimiento y confianza, comunicación, incentivos, seguimiento de reglas, independencia y amistades de mi hijo) que componen el instrumento de disciplina de Chiquini (1997) modificado por Jiménez (2005).

Problemas de conducta:

Definición conceptual: Son aquellos comportamientos y pensamientos no habituales o tipos de comportamiento no esperados socialmente por los adultos (Valencia, 2005).

Definición operacional: Se mide sobre la base de las respuestas de los escolares a las preguntas sobre los 6 factores (problemas externalizados, depresión/ansiedad, problemas somáticos, problemas de pensamiento, problemas afectivos, problemas de ansiedad) que componen el instrumento Youth Self Report validado y adaptado a población mexicana por Valencia (2005).

SUJETOS

La muestra estuvo constituida por 70 niños (as) que cursaban cuarto, quinto y sexto año de primaria en una escuela de asistencia privada de la colonia San Jerónimo Lídice, de la Ciudad de México. La muestra se constituyó únicamente con niños que cursaran dichos grados escolares ya que el instrumento de problemas de conducta fue validado en una población de 9 a 15 años. Es una muestra de tipo no probabilístico. El criterio de inclusión de la muestra es estar inscritos en la escuela primaria en cuarto, quinto y sexto año.

Participaron también los 70 padres (padre o madre) de estos niños, quienes proporcionaron información sobre las prácticas disciplinarias que utilizan en sus hogares.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se trató de un diseño cuasi experimental, de tipo correlacional, diferencial y transversal, ya que hubo una asignación de grupos, se describirán ciertas variables que interactúan entre sí y los datos se obtendrán en un solo momento en el tiempo. No se pretende controlar directamente las variables y se busca obtener la información en las condiciones naturales que se presenta.

CONTEXTO DE ESCENARIOS

El levantamiento de datos se llevó a cabo en las instalaciones de una escuela primaria de asistencia privada, en la Colonia San Jerónimo Lídice de la Ciudad de México.

ESTRATEGIA O PROCEDIMIENTO

La aplicación y recolección de la muestra se realizó en el plantel de la Escuela Primaria A Favor del Niño, I.A.P., Se les solicitó a los padres de familia en la junta de inicio del ciclo escolar 2011-2012 su apoyo para la realización de una investigación sobre las prácticas disciplinarias que utilizaban con sus hijos. También se les informó que a sus hijos se les aplicaría un cuestionario relacionado con dicha investigación, se les aseguró la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada.

Durante dicha sesión se les aplicó a los padres de familia el cuestionario de datos sociodemográficos así como el Cuestionario de Disciplina elaborado por Chiquini (1997) y modificado por Jiménez (2005) explicándoseles con detalle las instrucciones para su llenado.

Una vez obtenida la autorización de los padres para aplicarles el Instrumento de Problemas de Conducta a los niños, se llevó a cabo de manera grupal dentro del horario de clases matutino durante la primera semana posterior a la junta de padres de familia anteriormente mencionada.

INSTRUMENTOS

Se emplearon las siguientes escalas:

1.- Cuestionario de datos sociodemográficos, para recabar datos que describan la muestra de interés en este estudio y que fue desarrollado por mi expresamente para este estudio.

2.- Instrumento de estilos disciplinarios (Anexo 1), el instrumento que se utilizó para la obtención de información sobre los métodos de disciplina implementados por las madres de familia es el cuestionario elaborado por Chiquini en 1997 en colaboración con un equipo de investigadores de la Facultad de Psicología de la UNAM, sus reactivos están basados en aspectos relacionados con los tipos de disciplina, problemas de conducta y factores asociados, que posteriormente fue confiabilizado y validado por Jiménez (2005).

El instrumento consta de 81 reactivos y posee una confiabilidad total del 96.5%, fue diseñado para una población infantil desde los 2 hasta los 12 años de edad y consta de nueve factores:

Factor 1 Supervisión Escolar

(15 reactivos). Se refiere al seguimiento que los padres tienen con sus hijos después del horario escolar, qué tanto se encuentran enterados de las actividades extra escolares que sus hijos realizan y el interés que muestran como padres acerca de dichas actividades.

Factor 2 Reglamento

(22 reactivos). Trata de la implementación de reglas, límites y normas en casa, quiénes participan en su elaboración, si se tiene o no un seguimiento de las mismas y si éstas son flexibles o rígidas.

Factor 3 Afectividad

(12 reactivos). Se aborda el tema de la comunicación afectiva; qué tanto los padres demuestran el afecto que sienten hacia sus hijos y de qué forma se los hacen saber, es decir si la comunicación emocional por parte de los padres es

corporal, verbal o la demuestran sólo cubriendo las necesidades básicas de los hijos.

Factor 4 Conocimiento y Confianza

(8 reactivos). Abarca el grado de comunicación que tienen los hijos hacia los padres para platicarles alguna situación que les inquiete en determinado momento y a su vez qué tanto los padres conocen a sus hijos para detectar este momento crítico en sus hijos.

Factor 5 Comunicación

(5 reactivos). Estos comprenden la disposición que los padres presentan para escuchar a sus hijos cuando éstos se acercan a contarles algún problema.

Factor 6 Incentivos

(6 reactivos). En este factor se observa qué tanto los padres le hacen notar a sus hijos los logros e interés por los mismos.

Factor 7 Seguimiento de reglas

(6 reactivos). Se visualiza el seguimiento de las reglas establecidas en el hogar, es decir qué tanto estas reglas son respetadas por los hijos y por los propios padres.

Factor 8 Independencia

(4 reactivos). En estos reactivos se observa qué tanto los hijos realizan sus actividades ya sean personales o de colaboración para el hogar, esta observación es desde el punto de vista o perspectiva de los padres.

Factor 9 Amistades de mi hijo(a)

(3 reactivos). Se observa la relación que los hijos tienen con sus amigos, es decir cómo generalizan lo aprendido en el hogar.

3.- Youth Self Report (Anexo 2), el instrumento que se utilizó para determinar los problemas externalizados e internalizados en los escolares es el de Achenbach y Rescorla (2001) validado por Valencia (2005) en población mexicana.

El instrumento ajustado consta de 96 reactivos en una escala tipo Likert, con 4 opciones de respuesta y que se califican de la siguiente manera: 0= nunca, 1= algunas veces, 2= la mayoría de las veces y 3= siempre, consta de 6 factores:

Factor 1 Problemas de conducta externalizada

Estos reactivos denotan la ruptura de reglas, agresión física y verbal.

Factor 2 Depresión / ansiedad

Estos reactivos reflejan problemas dentro del yo como sentirse solo, inferior o que no vale nada.

Factor 3 Problemas somáticos

Describen un conjunto de signos y síntomas somáticos del sujeto.

Factor 4 Problemas de pensamiento

Se relaciona con problemas graves de personalidad como delirios o alucinaciones.

Factor 5 Problemas afectivos

Denotan tanto problemas internalizados como externalizados y cambios repentinos del estado de ánimo o de sentimientos.

Factor 6 Problemas de ansiedad

Reflejan problemas de pensamiento y ansiedad.

ANALISIS DE DATOS

Mediante el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS - 15 se realizaron análisis psicométricos de los instrumentos, análisis sociodemográficos de la muestra, un análisis de diferencias a través de una prueba t de Student para grupos independientes y una correlación de Pearson (r) para establecer la correlación entre las variables.

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de esta investigación éstos se dividen en: análisis psicométrico de los instrumentos, análisis sociodemográfico, análisis diferencial y análisis de correlación.

Análisis psicométrico de los instrumentos

En primer termino se verificó la confiabilidad de los instrumentos a través del proceso de consistencia interna, para lo cual se efectuó un análisis de frecuencias para observar como se comportan cada uno de los reactivos respecto de la muestra, es decir como se distribuye la frecuencia en cada una de las opciones de respuesta. Probándose el sesgo y la curtosis en ambos instrumentos y encontrándose que no había sesgo en ninguno de los dos instrumentos. En el análisis de frecuencias de puntajes totales, se hicieron cuartiles de los cuales se tomaron a los dos grupos extremos (1º y 4º cuartil) que corresponden a los puntajes bajos y altos y se hizo un análisis de comparación con la prueba “t de Student” con el objeto de encontrar diferencias significativas en los reactivos en el nivel alpha 0.05

Posteriormente se sometieron los reactivos de ambos instrumentos a un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax debido a que se encontraron correlaciones medias. El criterio que se siguió para considerar un reactivo dentro de un factor fue que presentara carga factorial mayor a 0.40 y que no presentara carga factorial alta en otro factor, para determinar el número de factores de la escala se consideró que existiera claridad conceptual. Los factores resultantes se sometieron a una Alpha de Cronbach con la finalidad de observar la consistencia interna de cada factor y con ello la confiabilidad del instrumento.

Youth Self Report para problemas de los niños y niñas.

En el instrumento YSR de problemas de conducta los resultados revelaron la existencia de 9 factores con Valores Propios mayores a 1, que explican el 49.76% de la Varianza total de la escala. En cuanto a la confiabilidad el instrumento obtuvo un alfa de 95.10 % Los nueve factores agruparon 55 reactivos (ver Anexo 3), el resto de los reactivos se desecharon por no cumplir con los criterios establecidos en el párrafo anterior. El primer factor está compuesto por 17 reactivos, el cual fue denominado Impulsividad debido a que son reactivos que denotan conductas precipitadas, involuntarias y/o desconsideradas. El segundo factor agrupó a 6 reactivos que reflejan problemas de comportamientos disruptivos por lo que se le nombró Agresividad. En el tercer factor llamado Sentimientos de Rechazo, se obtuvieron 5 reactivos que describen sentimientos de aislamiento social. El cuarto factor constituido por 5 reactivos se denominó Depresión debido a que reflejan problemas dentro del yo como sentirse solo, inferior o que no vale nada. El quinto factor denominado Conducta Antisocial agrupó 4 reactivos que denotan la ruptura de reglas sociales. El sexto factor está compuesto por 6 reactivos, el cual fue denominado Problemas Somáticos ya que describen un conjunto de signos y síntomas somáticos del sujeto. El séptimo factor agrupó a 4 reactivos que reflejan estados o experiencias subjetivas de tensión psicológica por lo que se le nombró Problemas Internalizados. El octavo factor constituido por 4 reactivos se denominó Conducta Fóbica Ansiosa debido a que se relaciona con conductas de hipervigilancia y evaluación incorrecta de las situaciones, finalmente, al noveno factor se le denominó Problemas de Pensamiento conformado por 4 reactivos que reflejan problemas graves de personalidad como delirios o alucinaciones (ver tabla 1).

Tabla 1

Análisis Factorial del Instrumento Youth Self Report

IMPULSIVIDAD		
REACTIVOS		PESO FACTORIAL
3	Discuto mucho	0.500
4	Dejo sin terminar lo que empiezo	0.476
8	Soy inquieto (a)	0.744

11	Me siento confundido(a) o como si estuviera en las nubes	
17	Destruyo mis propias cosas	0.459
19	Desobedezco a mis padres	0.629
20	Desobedezco en la escuela	0.773
24	Rompo las reglas de mi casa, de la escuela o de cualquier lugar	0.509
33	Peleo mucho	0.628
37	Actúo sin pensar	0.542
39	Digo mentiras o engaño a los demás	0.567
66	Duermo menos que la mayoría de los niños	0.677
67	Me distraigo fácilmente, no pongo atención	0.645
74	Soy terco (a)	0.477
75	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente	0.419
76	Me enoja con facilidad	0.450
96	Juego en clase o en casa cuando no debo	0.618
VARIANZA		20.02%
ALPHA α		91.50%
AGRESIVIDAD		
13	Soy malo (a) con los demás	0.568
18	Destruyo las cosas de otras personas	0.456
80	Me burlo de los demás	0.770
87	Tengo poca energía	0.524
94	Juego a golpearme, jalarme o lastimarme los genitales	0.594
95	Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñar, asfixiar)	0.675
VARIANZA		5.49%
ALPHA α		78.50%
SENTIMIENTOS DE RECHAZO		
5	Disfruto pocas cosas	0.637
21	Me llevo mal con otros (as) niños (as)	0.652
30	Siento que los demás me quieren hacer daño	0.710
34	Los demás se burlan de mí	0.743
44	No les caigo bien a otros (as) niños (as)	0.748
VARIANZA		5.09%
ALPHA α		82.30%
DEPRESIÓN		
15	A propósito me hago daño a mi mismo (a) o he intentado suicidarme	0.745
29	Siento que nadie me quiere	0.685
31	Me siento inferior o creo que no valgo nada	0.761
38	Prefiero estar solo (a) que con otras personas	0.462
79	He pensado en suicidarme	0.480
VARIANZA		4.81%
ALPHA α		81.10%
CONDUCTA ANTISOCIAL		
2	Tomo alcohol sin el permiso de mis padres	0.684
50	Le pego a la gente	0.467
64	Inicio incendios	0.805
84	Fumo, mastico o inhalo tabaco	0.850
VARIANZA		3.78%
ALPHA α		72.20%
PROBLEMAS SOMÁTICOS		
6	Tengo problemas para concentrarme o poner atención	0.475
42	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso (a).	0.519

46	Me mareo	0.416
48	Me siento cansado (a) sin motivo	0.668
53	Trabajo poco en la escuela	0.462
88	Me siento infeliz, triste o deprimido (a)	0.688
VARIANZA		3.22%
ALPHA α		70.60%
PROBLEMAS INTERNALIZADOS		
12	Lloro mucho	0.401
63	Me avergüenzo con facilidad	0.460
65	Soy tímido	0.818
78	Digo groserías	0.402
VARIANZA		2.89%
ALPHA α		72.20%
CONDUCTA FÓBICA ANSIOSA		
23	Soy celoso	0.592
28	Siento que tengo que ser perfecto (a)	0.515
40	Me muerdo las uñas	0.724
41	Soy nervioso (a)	0.400
VARIANZA		2.03%
ALPHA α		70.90%
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO		
7	Me es difícil sacar de mi mente ciertos pensamientos	0.690
36	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen	0.481
51	Me araña la piel u otras partes del cuerpo	0.483
62	Ve cosas que otros creen que no existen	0.879
VARIANZA		2.41%
ALPHA α		71.70%
ALPHA TOTAL		95.10%

Estilos Disciplinarios

En el instrumento de Estilos Disciplinarios los resultados revelaron la existencia de 9 factores con Valores Propios mayores a 1, que explican el 59.72% de la Varianza total de la escala. Se obtuvo para la confiabilidad un alfa de 95.30%. Los nueve factores agruparon 62 reactivos (Anexo 4), el resto de los reactivos se desecharon por no cumplir con los criterios establecidos, a saber no tener carga factorial mayor a 0.40 y no presentar carga factorial alta en otro factor así como claridad conceptual. El primer factor está compuesto por 13 reactivos, el cual fue denominado Reglamento debido a que son reactivos que denotan la implementación de reglas, límites y normas en casa y si estas son flexibles o rígidas. El segundo factor agrupó a 8 reactivos que se refieren al seguimiento que los padres tienen con sus hijos después del horario escolar, que tanto se encuentran enterados de las actividades extra escolares que sus hijos realizan y

que tanto demuestran a sus hijos el interés que ellos como padres tienen acerca de estas actividades, por lo que se le denominó Supervisión Escolar. En el tercer factor llamado Afectividad, se obtuvieron 8 reactivos que describen que tanto los padres demuestran el afecto que sienten hacia sus hijos y de que forma se los hacen saber. El cuarto factor constituido por 7 reactivos se denominó Confianza debido a que abarca el grado de confianza que tienen los hijos hacia los padres para platicarles alguna situación que les inquiete. El quinto factor denominado Comunicación se refiere a la disposición que los padres presentan para escuchar a sus hijos cuando estos se acercan a contarles algún problema y agrupó 9 reactivos. El sexto factor está compuesto por 5 reactivos, el cual fue denominado Empatía porque se refiere a la habilidad cognitiva de los padres para comprender el mundo emocional de sus hijos. El séptimo factor agrupó a 4 reactivos en los cuales se observa que tanto los padres le hacen notar a los hijos sus logros por lo que se denominó Incentivos. El octavo factor constituido por 4 reactivos se denominó Convivencia y se refiere a que tanto padres e hijos coexisten de manera armónica. Finalmente, al noveno factor se le denominó Seguimiento de Reglas conformado por 4 reactivos que reflejan que tanto las reglas establecidas son respetadas por los hijos (ver tabla 2).

Tabla 2

Análisis Factorial del Instrumento de Estilos Disciplinarios

REGLAMENTO		
	REACTIVOS	PESO FACTORIAL
2	Son claros los castigos cuando se rompe una regla	0.507
24	Las reglas se respetan sin excepción	0.688
26	Mi hijo hace lo que tiene que hacer	0.664
32	Son claras las reglas de casa	0.503
38	Mi hijo respeta las reglas establecidas	0.822
42	Mi hijo realiza todas sus actividades	0.566
54	Veó que se cumplan las reglas establecidas	0.738
56	Mi hijo es muy responsable	0.518
57	Se siguen las reglas establecidas en el hogar	0.834
63	Se respetan las reglas establecidas en familia	0.794
67	Cumplimos con las reglas establecidas en casa	0.858
71	Se cumplen las reglas acordadas	0.846
81	Superviso que las reglas se cumplan	0.713
VARIANZA		23.61%
ALPHA α		92.70%
SUPERVISIÓN ESCOLAR		

4	Mi hijo y yo revisamos juntos las tareas escolares	0.759
20	Apoyo a mi hijo en sus tareas escolares	0.796
22	Superviso las actividades escolares de mi hijo	0.801
30	Mi hijo y yo nos sentamos a revisar las tareas escolares	0.856
33	Reviso las actividades de mi hijo	0.767
39	Reviso las tareas de mi hijo	0.885
49	Mi hijo y yo nos sentamos a resolver las tareas escolares	0.796
62	Resuelvo las dudas escolares de mi hijo	0.636
VARIANZA		9.07%
ALPHA α		92.40%
AFECTIVIDAD		
8	Mi hijo me platica sus problemas	0.436
18	Soy afectuosa con mi hijo	0.797
27	Permito que mi hijo exprese cuando está enojado conmigo	0.689
28	Soy afectuosa con mi hijo, lo abrazo, lo acaricio	0.792
46	Le digo cosas agradables a mi hijo	0.799
68	Soy afectuosa con mi hijo, atendiéndolo en sus necesidades, abrazándolo	0.706
74	Demuestro mi afecto a mi hijo	0.835
77	Le digo a mi hijo que lo quiero	0.512
VARIANZA		6.51%
ALPHA α		85.50%
CONFIANZA		
13	Guío a mi hijo para que resuelva sus problemas	0.516
16	Escucho atentamente los problemas de mi hijo	0.842
29	Mi hijo me confía sus problemas	0.547
37	Escucho a mi hijo	0.620
47	Escucho a mi hijo prestando toda mi atención	0.693
58	Escucho con atención todo lo que mi hijo me platica	0.734
65	Apoyo a mi hijo en sus problemas personales	0.518
VARIANZA		5.56%
ALPHA α		84.40%
COMUNICACIÓN		
11	Comparto con mi hijo experiencias nuevas	0.525
21	Proponemos las reglas que deberán de respetarse	0.599
36	Me gusta que mi hijo cuestione las reglas que le parecen injustas	0.487
41	Platicamos las reglas de casa	0.557
48	Las reglas son acuerdos de todos los miembros de la familia	0.691
53	Existe una buena comunicación en la familia	0.610
55	Acordamos las reglas de casa	0.738
64	Permito que mi hijo de su punto de vista respecto a las reglas	0.471
72	En familia se llega a un acuerdo sobre el castigo a recibir por mala conducta	0.412
VARIANZA		3.89%
ALPHA α		86.40%
EMPATÍA		
6	Se cuando mi hijo tiene problemas	0.728
19	Me doy cuenta cuando mi hijo tiene algún problema	0.816
23	Puedo darme cuenta cuando algo le preocupa a mi hijo	0.780
40	Conozco los problemas de mi hijo	0.445
80	Conozco cuando mi hijo tiene algún problema	0.780

VARIANZA		3.86%
ALPHA α		86.30%
INCENTIVOS		
3	Festejamos los triunfos de mi hijo	0.443
5	Mi hijo recibe regalos por su buen comportamiento	0.772
7	Explico a mi hijo el porqué poner una regla	0.850
44	Premio a mi hijo cuando se porta bien	0.518
VARIANZA		2.76%
ALPHA α		63.50%
CONVIVENCIA		
15	Mi hijo y yo nos divertimos juntos	0.476
31	Mi familia y yo planeamos en conjunto las actividades en fin de semana	0.616
52	Mi hijo y yo compartimos varias actividades juntos	0.498
78	Planteamos las reglas necesarias	0.844
VARIANZA		2.56%
ALPHA α		73.70%
SEGUIMIENTO DE REGLAS		
45	Existe un procedimiento establecido para proponer las reglas que se han de respetar	0.445
69	Se establecen reglas en la casa	0.407
73	Conozco las actividades de mi hijo	0.470
76	Se qué actividades escolares realiza mi hijo	0.488
VARIANZA		1.86%
ALPHA α		54.20%
ALPHA TOTAL		95.30%

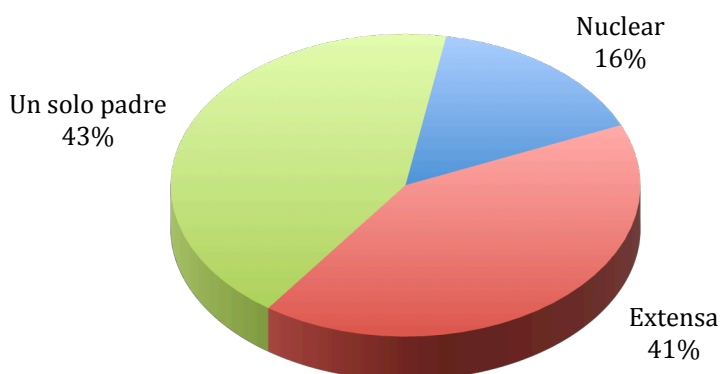
Análisis Sociodemográfico

Se realizó el análisis sociodemográfico de la muestra para conocer su configuración. En relación a la muestra de niños, la edad abarcó de los 9 a los 12 años, con una media de 10.23 años, siendo además el 53% de la muestra niños y el restante 47% niñas.

En relación al análisis sociodemográfico de la muestra de padres tenemos que la edad abarca desde los 25 hasta los 55 años, con un promedio de edad de 36 años, siendo el 93% de los padres menor de 45 años. Cabe mencionar que el 96% de los padres que respondieron a la encuesta fueron mujeres.

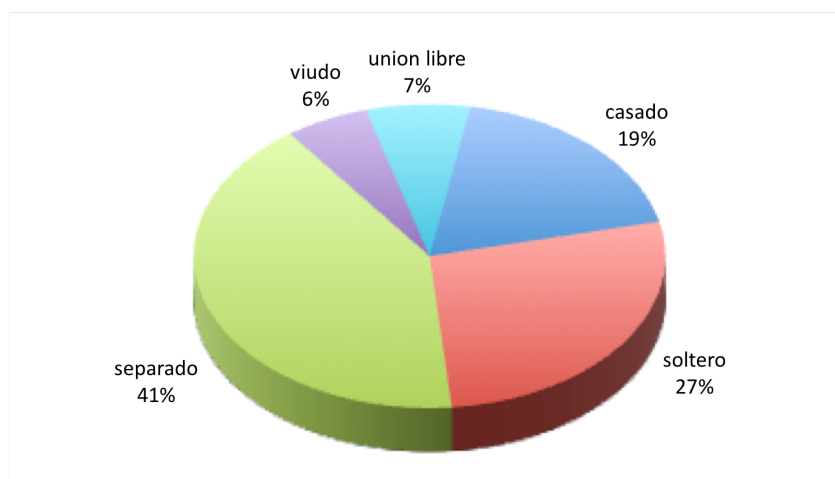
En la **Figura 1** se observa el tipo familiar, el cual muestra dos tendencias casi iguales, las familias de un solo padre y las familias extensas, la minoría la representan las familias nucleares constituyendo únicamente el 16% de la muestra.

Figura 1 Tipo Familiar



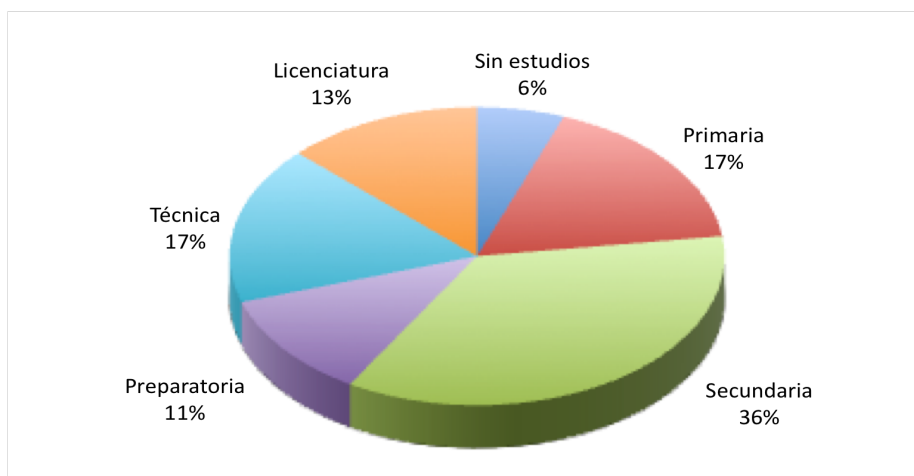
La **Figura 2** nos muestra el estado civil de los padres, si consideramos únicamente dos grupos, los padres con pareja y los padres sin pareja, el primer grupo representa un 26% formado por los padres casados y en unión libre y el segundo grupo representa un 74% que incluye a los padres separados, los solteros y los viudos.

Figura 2 Estado civil de los padres



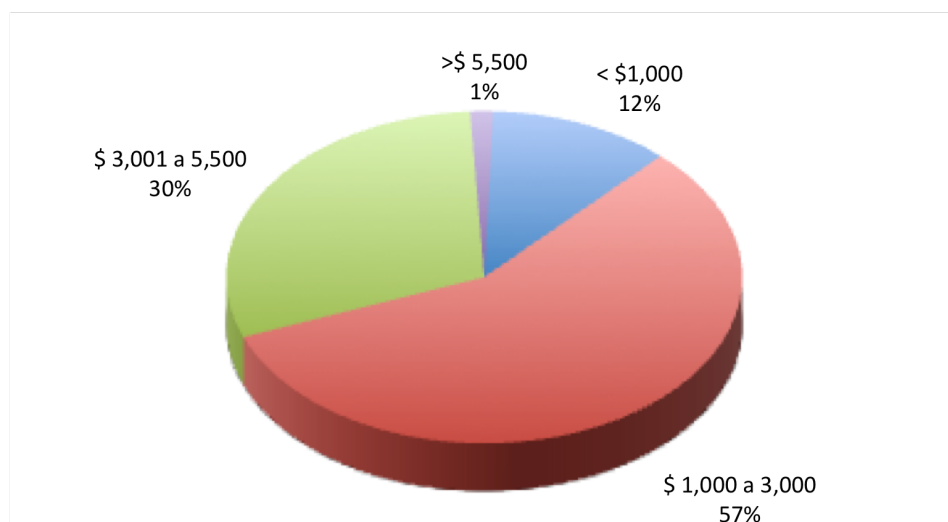
En la **Figura 3** se observa el nivel de escolaridad de los padres, si consideramos a los padres sin estudios y los que tienen únicamente primaria y secundaria obtenemos el 59% de la muestra, lo que nos indica que en su mayoría la muestra tiene un nivel de escolaridad bajo.

Figura 3 Escolaridad de los padres



En la **Figura 4** tenemos los ingresos de los padres en donde se observa que la mayoría de éstos obtienen un salario mensual de entre \$1,000 y \$3,000 pesos lo cual ubica a la muestra en un nivel socioeconómico bajo y marginal. Cabe señalar que el 96 % de la muestra indicó tener un trabajo remunerado y el 4% son amas de casa dedicadas a su hogar sin ingresos.

Figura 4 Ingresos de los padres



Análisis diferencial

Se realizó un análisis diferencial a fin de observar diferencias entre los grupos. En primer lugar se realizó una diferencia de medias (t de Student) para muestras independientes para contrastar niños y niñas con respecto a las manifestaciones de problemas de conducta, los resultados que se muestran en la Tabla 3 indican que existen diferencias estadísticamente significativas dadas específicamente por las niñas para las variables Depresión, Problemas Somáticos y Problemas Internalizados, lo que significa que las niñas, en general presentan más sentimientos de inferioridad, soledad, tristeza, tensión psicológica y síntomas somáticos que los niños.

Tabla 3

Diferencias de media (t de Student) entre niños y niñas en la Escala YSR.

Factor	Sexo	N	Media	Desv. Est.	gl	t	Sig.
Impulsividad	M	33	32.63	8.54	68	0.731	0.468
	F	37	34.32	10.53			
Agresividad	M	33	9.03	2.50	68	0.201	0.842
	F	37	8.89	3.17			
Sentimientos Rechazo	M	33	9.57	4.08	68	0.751	0.455
	F	37	10.27	3.64			
Depresión	M	33	6.93	1.80	51.001	2.107	0.040
	F	37	8.48	4.03			
Conducta Antisocial	M	33	4.84	1.60	68	0.917	0.362
	F	37	4.56	0.89			
Problemas Somáticos	M	33	10.87	3.12	66.64	2.028	0.047
	F	37	12.62	4.05			
Problemas Internalizados	M	33	6.72	2.32	68	2.135	0.036
	F	37	8.10	2.99			
Conducta Fóbica ansiosa	M	33	7.87	3.02	68	1.429	0.158
	F	37	8.94	3.19			
Problemas de Pensamiento	M	33	4.21	1.24	55.02	1.142	0.259
	F	37	2.42	2.42			

En segundo lugar se realizó un análisis de varianza (Anova) de una sola vía para muestras independientes para contrastar las edades de los niños y niñas de la muestra con respecto a las variables del instrumento de problemas de conducta, los resultados que se muestran en la Tabla 4 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el caso de los niños y niñas de 12 años en relación con la variable Problemas Internalizados.

Tabla 4

Diferencias de media (Anova) por edad en la Escala YSR.

Factor	Edad	Media	Desv. Est.	gl	F	Sig.
Impulsividad	9	32.20	10.22	69	0.823	0.486
	10	34.78	7.01			
	11	31.50	8.62			
	12	36.30	12.55			
Agresividad	9	8.25	1.87	69	1.82	0.152
	10	9.78	2.80			
	11	8.21	2.22			
	12	9.84	4.43			
Sentimientos de Rechazo	9	10.12	3.84	69	0.805	0.496
	10	10.36	3.32			
	11	10.42	4.05			
	12	8.46	4.40			
Depresión	9	7.50	3.65	69	0.715	0.546
	10	8.10	2.90			
	11	6.92	2.55			
	12	8.61	3.70			
Conducta Antisocial	9	4.33	0.56	69	1.827	0.151
	10	4.84	0.89			
	11	4.57	0.85			
	12	5.30	2.46			
Problemas Somáticos	9	10.25	2.60	69	2.461	0.070
	10	12.73	3.95			
	11	12.00	4.00			
	12	13.07	4.21			
Problemas Internalizados	9	6.50	2.02	69	2.833	0.045
	10	7.63	2.13			
	11	7.28	2.46			
	12	9.15	4.21			
Conducta Fóbica ansiosa	9	7.70	3.30	69	0.885	0.454
	10	9.26	2.62			
	11	8.64	3.52			
	12	8.38	3.15			
Problemas de Pensamiento	9	4.29	1.36	69	2.570	0.062
	10	5.47	2.36			
	11	4.14	2.38			
	12	3.76	1.30			

Análisis de correlación

Finalmente se efectuó un análisis de correlaciones entre todos los factores de ambos instrumentos, por edad y por sexo. En la Tabla 5 se muestran únicamente los factores que obtuvieron una correlación significativa. Los resultados para la muestra total mostraron correlaciones negativas de moderadas a bajas entre Reglamento e Impulsividad, Agresividad y Depresión lo que representa que cuando los padres disciplinan a los hijos utilizando reglas establecidas, las conductas de impulsividad, agresión y sentimientos de depresión disminuyen en los niños. En cuanto al factor Supervisión Escolar se obtuvieron correlaciones negativas moderadas con Impulsividad, Conducta Antisocial, Problemas Internalizados, Conducta Fóbica Ansiosa y Problemas de Pensamiento lo que significa que cuando los padres se involucran revisando las actividades y tareas escolares los niños exhiben menos problemas de conducta en los factores señalados. El factor de Comunicación mostró una correlación baja negativa con los Problemas de Pensamiento, lo que implica que al aumentar la comunicación entre padres e hijos disminuyen los problemas de pensamiento en los niños (as) y finalmente el factor Empatía manifestó correlaciones bajas negativas con la Impulsividad por lo que al demostrar los padres mayor comprensión de sus hijos disminuye en éstos la impulsividad.

Tabla 5
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizado	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento	-0.351**	-0.263*		-0.263*					
α	0.003	0.028		0.028					
Supervisión Escolar	-0.316**				-0.279*		-0.320**	-0.445**	-0.242*
α	0.008				0.019		0.007	0.000	0.044
Afectividad									
α									
Confianza									
α									
Comunicación									-0.293*
α									0.014
Empatía	-0.277*								
α	0.020								
Incentivos									
α									
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

En el análisis de correlaciones realizado por sexo (Tabla 6 para niños y Tabla 7 para niñas) se obtuvo únicamente una correlación en el caso de los niños entre la Convivencia y la Conducta Fóbica Ansiosa, dicha correlación fue positiva lo que es contrario a lo que se esperaba, pues significa que los niños presentan conductas fóbico ansiosas entre más convivencia tienen con los padres.

En el caso de las niñas se encontraron numerosas correlaciones, el Reglamento mostró correlaciones negativas moderadas con Impulsividad, Agresividad, Sentimientos de Rechazo, Depresión, Problemas Somáticos y Problemas Internalizados lo que representa que para las niñas cuando los padres disciplinan a través de reglas y límites hay una disminución en los factores citados. En cuanto a la Supervisión Escolar en el caso de las niñas también se encontraron correlaciones negativas de moderadas a altas con la Impulsividad, los Sentimientos de Rechazo, la Conducta Antisocial, los Problemas Somáticos, los Problemas Internalizados, la Conducta Fóbico Ansiosa y los Problemas de Pensamiento lo que significa que para las niñas el que los padres se involucren al revisar sus tareas escolares y actividades ayuda a disminuir los factores anteriormente señalados. En las niñas también se encontraron correlaciones negativas moderadas entre la Comunicación y la Conducta Antisocial y los Problemas de Pensamiento, lo que representa que al haber buena comunicación entre padres e hijas disminuyen dichas conductas, finalmente el factor de Incentivos es importante también en el caso de las niñas correlacionando negativa y moderadamente con Agresividad, Sentimientos de rechazo, Conducta Antisocial, Problemas Somáticos y Problemas Internalizados lo que muestra que al existir más incentivos para un buen comportamiento por parte de los padres, dichos factores se ven disminuidos en la conducta de las niñas.

Tabla 6
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en los niños.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento									
α									
Supervisión Escolar									
α									
Afectividad									
α									
Confianza									
α									
Comunicación									
α									
Empatía									
α									
Incentivos									
α									
Convivencia								0.378*	
α								0.030	
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

Tabla 7
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en las niñas.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento	-0.501**	-0.485**	-0.401*	-0.420**		-0.462**	-0.379*	-0.392*	
α	0.002	0.002	0.014	0.010		0.004	0.021	0.016	
Supervisión Escolar	-0.345*		-0.329*		-0.469**	-0.456**	-0.369*	-0.566**	-0.442**
α	0.035		0.047		0.003	0.005	0.025	0.000	0.006
Afectividad									
α									
Confianza									
α									
Comunicación					-0.390*				-0.382*
α					0.017				0.019
Empatía									
α									
Incentivos		-0.369*	-0.449**		-0.474**	-0.415*	-0.331*		
α		0.025	0.005		0.003	0.011	0.045		
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

En cuanto al análisis de correlaciones realizado por edad (Tabla 8) se encontró que en los niños y niñas de nueve años existen correlaciones negativas moderadas entre la Impulsividad y el Reglamento, la Supervisión Escolar, la Comunicación y la Empatía, lo que demuestra que la impulsividad aumenta en niños y niñas ante la presencia de dichos factores, la Afectividad y la Conducta Antisocial también correlacionaron en este segmento de edad de manera negativa moderada, lo que significa que cuando los padres se muestran más afectivos en el momento de disciplinar a los hijos la conducta antisocial disminuye.

Tabla 8
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en los niños y niñas de 9 años de edad.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento	-0.491*								
α	0.015								
Supervisión Escolar	-0.415*								
α	0.044								
Afectividad					-0.490*				
α					0.015				
Confianza									
α									
Comunicación	-0.477*								
α	0.018								
Empatía	-0.500*								
α	0.013								
Incentivos									
α									
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01.

En los niños de 10 años (Tabla 9) se encontró el factor de Supervisión Escolar correlacionado de manera negativa moderada con Depresión, Problemas Internalizados, Conducta Fóbica ansiosa y Problemas de Pensamiento, lo que nos muestra que cuando los padres supervisan las actividades escolares se da una disminución en los problemas de conducta enunciados anteriormente.

Tabla 9
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en los niños y niñas de 10 años de edad.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento									
α									
Supervisión Escolar				-0.584**			-0.486*	-0.601**	-0.456*
α				0.009			0.035	0.007	0.050
Afectividad									
α									
Confianza									
α									
Comunicación									
α									
Empatía									
α									
Incentivos									
α									
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

En relación a los niños de 11 años (Tabla 10) se obtuvo una correlación negativa alta en la Supervisión Escolar y la conducta Fóbico Ansiosa, lo que muestra como dicha conducta disminuye al ejercer los padres mayor supervisión escolar, en el factor Afectividad también se encontraron correlaciones negativas altas con los factores de Depresión, Problemas Somáticos, Problemas Internalizados y conducta Fóbico Ansiosa de tal forma que al ser los padres más afectuosos los problemas mencionados se ven disminuidos, el siguiente factor que correlacionó de manera negativa moderada fue la Comunicación y los Problemas de Pensamiento, lo que señala que al haber mejor comunicación dichos problemas disminuyen, el último factor que correlacionó fue el de Seguimiento de Reglas de manera positiva con Depresión lo que indica que cuando los padres ejercen una vigilancia en el cumplimiento de las reglas los niños de 11 años se muestran más depresivos.

Tabla 10
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en los niños y niñas de 11 años de edad.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento									
α									
Supervisión Escolar								-0.652*	
α								0.012	
Afectividad				-0.566*		-0.622*	-0.587*	-0.706**	
α				0.035		0.018	0.027	0.005	
Confianza									
α									
Comunicación									-0.561*
α									0.037
Empatía									
α									
Incentivos									
α									
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas				0.561*					
α				0.037					

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

Finalmente en relación a los niños de 12 años (Tabla 11) el Reglamento correlacionó de manera alta y negativa con Impulsividad, Agresividad, Sentimientos de Rechazo, Depresión y Problemas de Pensamiento, lo que muestra que al existir reglas y límites los problemas de conducta señalados disminuyen. El factor Afectividad correlacionó de manera positiva moderada con Agresividad mostrando que en los niños de esa edad un incremento en la afectividad por parte de los padres incrementa la agresividad, y por último el factor de Problemas de Pensamiento correlacionó de manera negativa y alta con Comunicación e Incentivos lo que demuestra que los problemas de pensamiento disminuyen al existir buena comunicación entre padres e hijos y cuando se otorgan incentivos por conductas deseadas.

Tabla 11
Correlaciones entre factores de disciplina y problemas de conducta en los niños y niñas de 12 años de edad.

	Impulsividad	Agresividad	Sentimientos de Rechazo	Depresión	Conducta Antisocial	Problemas Somáticos	Problemas Internalizados	Conducta fóbica ansiosa	Problemas de Pensamiento
Reglamento	-0.555*	-0.691**	-0.659*	-0.653*					-0.577*
α	0.049	0.009	0.014	0.015					0.039
Supervisión Escolar									
α									
Afectividad		0.555*							
α		0.049							
Confianza									
α									
Comunicación									-0.706**
α									0.007
Empatía									
α									
Incentivos									-0.788**
α									0.001
Convivencia									
α									
Seguimiento de Reglas									
α									

* La correlación es significativa al nivel 0.05

** La correlación es significativa al nivel 0.01

DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio fueron en primer lugar validar y confiabilizar el Instrumento de Estilos Disciplinarios (Jiménez, 2005) así como el Youth Self Report YSR (Valencia, 2005) para problemas Internalizados y Externalizados en los niños (as). Y en segundo lugar describir la relación entre las prácticas disciplinarias ejercidas por los padres y los problemas de conducta en niños escolares de acuerdo a los factores de los instrumentos mencionados.

Para lograr lo anterior primeramente se corroboró la estructura factorial de ambos instrumentos y su confiabilidad, se discuten a continuación los resultados encontrados en relación al análisis psicométrico de los instrumentos y posteriormente el análisis diferencial y correlacional que dieron respuesta a las preguntas de investigación.

Con el fin de conocer la validez de constructo del instrumento para medir los problemas de conducta en los niños se realizó un análisis factorial para intentar comprobar si la estructura factorial se correspondía con la postulada por el instrumento original. Los resultados mostraron diferencias con los datos obtenidos por Valencia (2005), en dicho instrumento existen 6 factores de los cuales un factor corresponde a Problemas Externalizados y cinco factores a Problemas Internalizados. En este estudio se obtuvieron 9 factores, de los cuales tres corresponden a Problemas Externalizados y seis a Problemas Internalizados.

Las diferencias encontradas entre las dos versiones pueden deberse a diversas causas, una de ellas es el tamaño de la muestra ya que la muestra de Valencia fue mucho mayor, otra se relaciona con el tiempo, el instrumento de Valencia fue validado hace 8 años en un contexto diferente al actual, otra causa tiene que ver con el contexto socioeconómico ya que el instrumento de Valencia fue aplicado a niños (as) de escuelas públicas y el presente estudio se aplicó en una escuela de Asistencia Privada que implica un nivel socioeconómico diferente al que Valencia encontró en las escuelas públicas y finalmente el instrumento de Valencia fue validado con niños (as) con una media de edad de 11.1 años y en el presente

estudio la media de edad fue menor, de 10.23 años. Betancourt y Andrade (2010) aplicaron la versión reducida de Valencia y Andrade (2005) a estudiantes con una media de edad de 13.8 años y el análisis factorial arrojó siete factores, a saber: depresión, rompimiento de reglas, consumo de alcohol y tabaco, problemas somáticos, conducta agresiva, problemas de pensamiento y lesiones auto infringidas que son diferentes de los 6 factores iniciales de Valencia. Como podemos ver el instrumento validado en población mexicana por Valencia (2005) ha mostrado algunas variaciones en su estructura factorial en los diferentes estudios en los cuales se ha utilizado lo que muestra cierta inestabilidad del instrumento, por lo que es necesario seguir investigando con muestras mayores si la taxonomía propuesta por Achenbach (2001) es aplicable en la cultura mexicana o requiere ampliarse o reducirse.

En cuanto al instrumento de Estilos Disciplinarios que se utilizó, el análisis factorial realizado mostró algunas variaciones con el instrumento validado y confiabilizado por Jiménez (2005), aunque se mantuvieron los 9 factores originales se decidió cambiar el nombre a dos de ellos debido a que la forma en que se configuraron los reactivos si cambió y el nombre otorgado en este estudio daba una mejor claridad conceptual.

Las variaciones en este caso también pueden deberse como en el instrumento anterior al tiempo transcurrido, al tamaño de la muestra y sobre todo a las diferentes condiciones socioeconómicas de la muestra, en el instrumento original toda la muestra estuvo conformada por madres, en el presente estudio aunque también la mayoría fueron madres hubo un cuatro por ciento de padres, en el instrumento original las madres formaban en su mayoría familias nucleares y en el presente estudio la mayoría esta dada por madres solteras que además trabajan fuera de casa, no es el caso del estudio previo donde el 70% de las madres se dedicaban al hogar, el hecho de que las madres trabajen en casa o fuera de ella influyen en las dimensiones que consideran importantes dentro de la disciplina (Radke, 1992).

Con relación a los resultados obtenidos en el análisis diferencial por sexo se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los problemas que presentan los niños y las niñas, específicamente las niñas presentaron más problemas de depresión, problemas somáticos e internalizados lo que coincide con los resultados obtenidos por Valencia (2005), las niñas, en general, presentan más sentimientos de inferioridad, soledad, tristeza, tensión psicológica y síntomas somáticos que los niños. Estos datos también concuerdan con lo observado por Betancourt y Andrade (2011) quienes señalan que las mujeres obtienen puntajes mas altos en las dimensiones de depresión, problemas somáticos y lesiones auto inflingidas en comparación con los hombres (Bartels, 2011, Broidy, Nagin, Tremblay & Bates 2003; Alaez, Martínez- Arias y Rodríguez Sutil, 2000; Loeber 2000).

La diferencia que se presenta por sexo sobre los problemas internalizados se ha encontrado en diversas culturas, grupos étnicos, naciones, antecedentes socioeconómicos y décadas de investigación, de hecho es uno de los resultados en salud mental más robustos (Nolen-Hoeksema, 2001; Shih, Eberhart, Hammen y Brennan, 2006; Armenta, Sing y Osorio, 2008). Investigaciones como la de Leadbeater, Kuperminc y Blatt (1999) y Mezulis, Funaski, Charbonneau y Hyde (2009) sostienen que la diferencia en sexos se debe a diversos factores, uno de ellos la vulnerabilidad cognitiva de las personalidades autocríticas y sociotrópicas. La vulnerabilidad de la personalidad sociotrópica se asocia con altos niveles de problemas internalizados mientras que la personalidad autocrítica se asocia con problemas tanto internalizados como externalizados. Los individuos con personalidad sociotrópica tienen una gran preocupación por la calidad de sus relaciones interpersonales, una alta dependencia emocional en los demás y experimentan sentimientos de soledad e impotencia, miedo al abandono y apego ansioso. Debido a la preocupación por mantener sus relaciones, también tienen dificultad para expresar el enojo abiertamente. Por su parte, los individuos con personalidad autocrítica están preocupados con su autoconcepto y experimentan excesivos sentimientos de culpa, impotencia, inutilidad e inadecuación. La personalidad sociotrópica se presenta más en las niñas que en los niños aunque

en la personalidad autocrítica no existe una diferencia significativa entre niños y niñas. Otro de los factores en la diferencia en sexos de los problemas internalizados tienen que ver con el estrés que experimentan niñas y niños. Las niñas tienden a experimentar más conflictos interpersonales y estresores sociales que los niños, quienes a su vez reportan más conflictos que los afectan directamente, relacionados con el logro personal como el fracaso académico o deportivo (Hankin, Mermelstein & Roesch, 2007). Las niñas también experimentan más estrés debido a las transiciones simultáneas que enfrentan en su desarrollo, por ejemplo la pubertad y el ingreso a la educación secundaria ya que en promedio las niñas maduran antes que los niños y éstos aunque enfrentan los mismos cambios no lo hacen de manera simultánea. Además las reacciones sociales ante la maduración sexual de las niñas son más intensas, lo que puede llevar a una mayor restricción y conflicto con los padres y por lo tanto crear un pobre autoconcepto en las niñas, particularmente en aquellas que maduran antes. Los eventos estresantes de la vida se asociaron con problemas internalizados y externalizados pero predijeron un incremento en síntomas internalizados solamente en las niñas (Shih et al, 2006). Es importante señalar que las niñas no necesariamente experimentan cuantitativamente más estresores que los niños, sino que los perciben cualitativamente como más estresantes. Otro factor que explica esta diferencia tiene que ver con la percepción que tiene el niño o niña de la calidad del apego con sus padres y las relaciones con sus pares. Dicha percepción es importante ya que determina si la niña o niño considera a esas relaciones como recursos disponibles en casos de estrés o si ve la desaprobación por parte de sus padres y pares como un disuasivo de conductas antisociales. Por ejemplo las niñas, más no los niños, cuyas madres ejercen un control autoritario tienen una mayor probabilidad de presentar síntomas depresivos durante la edad adulta (Leadbeater et al, 1991). Por lo tanto, las niñas suelen verse más afectadas por las relaciones que mantienen con su padres debido a que son más orientadas hacia las relaciones que los niños y buscan una comunicación emocional más cercana que los niños (Rudolph, 2002). Finalmente otro factor relacionado con la diferencia en sexos tiene que ver con la autoestima, una autoestima positiva puede reflejar una percepción de competencia en diversas áreas, como la

académica, la social, la apariencia física y el atractivo romántico. El reporte de la Asociación Americana de la Mujer (1992) enfatiza las dificultades que muchas niñas y adolescentes tienen para mantener un sentido de competencia comparadas con los niños.

En cuanto a los resultados por edad, únicamente se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa en relación con los problemas internalizados, por lo tanto los niños y las niñas de 12 años presentaron más problemas internalizados que los de 9 a 11 años, lo cual concuerda con lo observado por Bartels (2011) quien encontró que los problemas internalizados aumentaban conforme aumentaba la edad. De acuerdo con Telzer y Fuligni (2013) los problemas internalizados se incrementan dramáticamente durante la adolescencia, mientras que antes de los 11 años las tasas de problemas de este tipo se mantienen estables, después de esta edad esto cambia notablemente debido según Mezuliz et al (2009) a la vulnerabilidad cognitiva es decir a la interpretación que cada persona hace de sus experiencias, la cual durante el periodo de la adolescencia madura. Este hecho es importante ya que señala la importancia de atender los problemas en los niños antes de que éstos se incrementen pues como se ha señalado anteriormente los problemas de conducta en los niños tienen serias repercusiones en la vida adulta (Ayala et al, 2002).

Finalmente se discuten los resultados del estudio correlacional, el cual señala hacia una relación entre las prácticas disciplinarias y los problemas de conducta en los niños en edad escolar. Los factores de la disciplina que se relacionaron con los problemas de conducta en los niños fueron Reglamento, Supervisión Escolar, Comunicación y Empatía, específicamente se encontró que el Reglamento se relaciona negativamente con la Impulsividad, la Agresividad y la Depresión, lo que señala que cuando los padres establecen límites, normas a seguir y controles en la conducta de los hijos, éstos actúan de manera menos precipitada, tienden a demorar la gratificación inmediata y ser mas controlados, presentan menos conductas agresivas y también aminoran las sentimientos de inferioridad y soledad debido a que los niños saben que es lo que los padres esperan de ellos y existe una interacción positiva entre padres e hijos (Telzer et al, 2013). A este respecto

también Patterson (2005) señala que en las familias donde los padres tienen la habilidad para establecer y mantener las reglas previamente acordadas, donde el niño sabe que es lo que se espera de él, la disciplina por lo tanto es consistente, los problemas externalizados como la impulsividad, desobediencia, rompimiento de reglas y conductas antisociales disminuyen. Esta dimensión de la disciplina también ha sido relacionada en otros estudios con la depresión (Jiménez, 2005), cuando existe una congruencia entre las reglas y su mantenimiento la disciplina se vuelve consistente lo cual disminuye la conducta agresiva y oposicional del niño (Stormshak, 2000).

En cuanto a la Supervisión escolar, esta se relacionó negativamente con la Impulsividad, la Conducta Antisocial, los Problemas Internalizados, la Conducta fóbica Ansiosa y los Problemas de Pensamiento, lo cual también coincide con nuestro modelo teórico de los cinco estilos disciplinarios de Chamberlain et al, (1997) citados por Jiménez (2005), en donde mencionan que el interés por parte de los padres en relación a los intereses y necesidades de sus hijos se relaciona con el rendimiento académico de los hijos y en como éstos reaccionan ante la presión negativa de los compañeros, las peleas físicas, las mentiras, el uso de drogas y la conducta antisocial. En el meta análisis realizado por Loeber & Stouthamer-Loeber (1986) encontró que una pobre supervisión parental se relacionaba con problemas de conducta en diez de los once análisis revisados. El valor de predicción de la variable Supervisión ha sido demostrado longitudinalmente en tres diferentes muestras en donde el factor explica del 30 al 52% de la varianza en la Conducta Antisocial (Forgatch, 1991). Debido a la relevancia que la Supervisión tiene en los problemas de conducta de los niños Kumpfer y Alvarado (1998) consideraron el monitoreo y la supervisión como uno de los factores protectores que previenen la conducta antisocial.

El siguiente factor de este estudio con una relación negativa fue la Comunicación con los Problemas de Pensamiento, esto implica que cuando existe una buena comunicación entre padres e hijos no solamente respecto a las reglas familiares sino en la relación en general esto disminuye los pensamientos intrusivos y repetitivos en los niños, esto concuerda con resultados obtenidos en anteriores

estudios como lo menciona Betancourt y Andrade (2011), si los jóvenes perciben poca comunicación y apoyo de parte de la madre presentarán más problemas emocionales, por lo tanto se resalta la importancia de fomentar la comunicación padres – hijos con respecto a lo que ellos hacen, al establecimiento de las reglas y sobre sus intereses para evitar el desarrollo de falsas creencias, sobre todo en una muestra como la del presente estudio la comunicación reviste un problema importante pues existe un gran número de familias extensas y como lo ha mencionado Barkley y Abidin (1996) el no tener un solo jefe de familia es un factor de riesgo para que la comunicación se distorsione y aparezcan los problemas de conducta.

Finalmente el último aspecto de la disciplina que se relacionó con un problema de conducta fue la Empatía con la Impulsividad, lo cual se relaciona de manera estrecha con la correlación anterior pues implica la habilidad de los padres para comprender el mundo emocional de los hijos y hacérselos saber, al entender los padres las necesidades de sus hijos las conductas exteriorizadas relacionadas con un bajo autocontrol disminuyen, en un estudio realizado por Speltz, DeKlyen, Greenberg y Dryden (1995) encontraron que los niños agresivos e impulsivos se caracterizaban por la mala calidad de las relaciones con sus padres, también Forgatch y Martínez (1999) mencionan la importancia de una interacción empática entre padres e hijos como un factor crítico de las prácticas disciplinarias, esto subraya la importancia de que los padres deben tener la capacidad para comprender las necesidades de sus hijos.

Dentro del análisis de correlación se realizó un análisis por sexo y edad, en cuanto a las diferencias encontradas entre niños y niñas los resultados muestran datos muy interesantes pues existen muchas correlaciones entre la disciplina y los problemas de conducta cuando se trata de niñas, no así cuando son niños. Lo cual es consistente con resultados anteriores, Ohene, Ireland y Blum (2005) señalaron que la fuerza de las relaciones entre los factores de riesgo y los problemas de conducta son más fuertes para las niñas que para los niños. Esto se debe, como se comento anteriormente, a que las niñas al ser mas orientadas hacia las relaciones interpersonales que los niños, tienden a verse más afectadas por las

relaciones que mantienen con sus padres, especialmente la madre (Formoso, González, Aiken, 2000; Rudolph, 2002; Operario, Tschann, Flores y Bridges, 2006) lo que hace que las niñas sean más sensibles a la presencia de factores de riesgo y protectores en los problemas de conducta que presentan.

Concretamente, en el caso de los niños se encontró únicamente una correlación entre la Convivencia y la Conducta Fóbico Ansiosa, esta correlación es positiva, lo que nos señala que para los niños el que los padres pasen más tiempo con ellos y compartan actividades juntos implica un aumento en la hipervigilancia de los niños y en sus manifestaciones de ansiedad, esto se relaciona con la edad de los niños (Hinshaw & Lee, 2003) ya que al estar en una etapa de preadolescencia y adolescencia los niños ya no desean pasar tanto tiempo con los padres y menos aún cuando en este caso no son los padres sino las madres, pues pueden llegar a ser objeto de burla por parte de los compañeros, los niños también pueden considerar esa convivencia como sobreprotección o un pretexto por parte de los padres para controlar sus actividades, impedir su independencia o para evitar que pasen ese tiempo con sus amigos (Pereira, Canavarró, Cardoso, Mendoza, 2009). En un estudio (Frick, 1999) se encontró que había una correlación entre la participación de los padres en las actividades de los adolescentes y los problemas de conducta, debido a la necesidad de autonomía de los niños.

En relación a las niñas, fueron cuatro los factores que correlacionaron con problemas de conducta, el primer factor fue el Reglamento que se relacionó de manera negativa con Impulsividad, Agresividad, Sentimientos de Rechazo, Depresión, Problemas Somáticos, Problemas Internalizados y Conducta Fóbico Ansiosa, lo cual está ampliamente corroborado por varios estudios, por ejemplo Dishion (1998) menciona que un pobre establecimiento y monitoreo de reglas son responsables de la conducta agresiva, antisocial y de ruptura de reglas mostrada por escolares y adolescentes, por otro lado Essau (2003) menciona que cuando las madres no determinan límites y reglas efectivos los hijos presentan diferentes conductas disruptivas, Arnold (1993) también menciona como la falta de reglas y el método de ponerlas en práctica se relaciona con diversos problemas externalizados e internalizados.

El segundo factor fue Supervisión Escolar que tiene una relación negativa con Impulsividad, Sentimientos de Rechazo, Conducta Antisocial, Problemas Somáticos, Internalizados, Conducta Fóbica Ansiosa y Problemas de Pensamiento. La Supervisión Escolar implica el monitoreo y supervisión en el cual el padre o la madre supervisa y dirige las actividades escolares y extraescolares de su hijo para que sea exitoso y a un largo plazo esta educación sea una herramienta que ayude a obtener una mejor calidad de vida. De acuerdo con Kumpfer y Alvarado (1998) la Supervisión es un factor protector y como se mencionó anteriormente las niñas tienen una sensibilidad mayor a tales factores debido a que las niñas al ser más orientadas hacia las relaciones interpersonales dependen más de la familia como una fuente de soporte emocional (Cyranowski, Frank, Young y Shear, 2000). Patterson y Stouthamer (2005) señalan como la supervisión se relaciona negativamente con conductas delictivas que implican conductas disruptivas como la impulsividad y la conducta antisocial. En cuanto a los problemas internalizados que como se señaló anteriormente son más frecuentes en niñas que en niños, los resultados también corroboran anteriores estudios donde la supervisión funciona como factor protector ante problemas como la depresión, los sentimientos de inferioridad, soledad y rechazo, la ansiedad y los problemas somáticos (Roelofs & Meesters, 2006).

El tercer factor en el caso de las niñas fue la Comunicación la cual se relacionó de manera negativa con la conducta antisocial y los problemas de pensamiento, estos resultados concuerdan con lo reportado en estudios previos (Finkenauer, 2005; Kerr & Stattin, 2000; Reitz, 2006) que indican que una pobre comunicación entre madres e hijas tiene como resultado mayores problemas emocionales en las niñas al ser éstas más orientadas hacia las relaciones interpersonales que los niños. Una comunicación funcional debe ayudar a resolver los problemas familiares y a ser un soporte de la seguridad emocional (De la Fuente, 1979).

Finalmente, el cuarto factor fue Incentivos que se relaciona negativamente con la Agresividad, los Sentimientos de Rechazo, la Conducta Antisocial, los Problemas Somáticos y los Problemas Internalizados en el caso de las niñas, para ellas el que los padres reconozcan sus logros y se los hagan saber resulta muy

importante, estos resultados eran esperados y corroboran estudios anteriores en donde la inconsistencia en la aplicación de los incentivos que se presenta en el estilo “Disciplina Inconsistente” se correlaciona con problemas de conducta como depresión (Gerfant y Teti, 1990) y conducta agresiva y opositora del niño (Jiménez, 2005), también Aunola y Nurmi (2005) encontraron que el reforzamiento positivo de la conducta se relaciona con menores problemas internalizados.

En cuanto al análisis de correlación respecto a la edad, los resultados resaltan que existe una relación más fuerte entre la disciplina y los problemas de conducta entre mayor la edad de los niños, por ejemplo en los niños y niñas de 9 y 10 años se presentaron correlaciones negativas medias entre la supervisión escolar y varios problemas internalizados (depresión, conducta fóbica ansiosa y los problemas de pensamiento) así como en problemas externalizados (impulsividad y conducta antisocial) y aspectos disciplinarios como el establecimiento de reglas, la supervisión, la comunicación y la empatía. Lo cual está dentro de lo esperado y congruente con anteriores estudios (Paikoff y Brooks_Gunn, 1991, Dix, Ruble y Zambrano 1989) en que se demuestra que las prácticas parentales cambian de acuerdo a la edad del niño, específicamente las prácticas que se relacionan con los problemas de conducta, por ejemplo la Supervisión y Monitoreo ejercido por los padres disminuye cuando los niños se acercan a la adolescencia. En el caso de los niños y niñas de 11 y 12 años se presentaron correlaciones negativas altas entre Reglamento y los siguientes problemas de conducta: Impulsividad, Agresividad, Sentimientos de Rechazo, Depresión y Problemas de Pensamiento así como entre Supervisión Escolar y la Conducta Fóbica ansiosa, esto está también corroborado por estudios anteriores (Barry, Frick & Grafeman, 2008; Patterson, 1990; Frick & Jackson, 1993) que aclaran que el establecimiento de reglas y la supervisión por parte de los padres es más molesto para los adolescentes que para los niños menores, por lo que el involucramiento por parte de los padres en las actividades de sus hijos, el uso de estrategias positivas de disciplina y el monitoreo de las actividades va disminuyendo cuando los niños van creciendo. Lo cual representa un factor de riesgo, ya que como los resultados señalan, a mayor edad del niño, el impacto de las técnicas efectivas de disciplina

es mayor. Esto explica que Frick (1999) haya encontrado que el grupo con las correlaciones más fuertes entre problemas de conducta y medidas disciplinarias fuera el grupo adolescente (12 a 17 años), lo que demuestra la necesidad de mantener las reglas y el monitoreo durante la adolescencia para reducir los problemas de conducta.

Se encontró una correlación positiva entre la Afectividad y la Agresión en los niños y niñas de 12 años, lo cual está fuera de lo esperado porque los estudios coinciden en resultados opuestos, generalmente la falta de afectividad se relaciona fuertemente con problemas externalizados (Pereira, Canavarro, Cardoso y Mendoza, 2009; Ramírez, 2007; Roelofs et al, 2006). Sin embargo, una posible explicación se da en el trabajo de Aunola y Nurmi (2005) quienes al encontrar resultados contradictorios en relación a la Afectividad realizaron un estudio sobre el efecto de la Afectividad, el Control Conductual y el Control Psicológico en los problemas de conducta de los niños y encontraron que un alto nivel de Afectividad cuando se combina con Control Psicológico incrementa tanto los problemas de conducta internalizados como externalizados debido al mensaje inconsistente que la madre envía a su hijo al mostrarse amorosa y cercana pero al mismo tiempo induciendo culpa en su comunicación lo cual manipula el mundo psicológico del niño.

Finalmente existe también una correlación positiva entre el Seguimiento de Reglas y la Depresión en los niños de 11 años, lo cual implica que para los niños de esta edad el que los padres estén al pendiente de que los lineamientos y reglas establecidos se cumplan provoca sentimientos de tristeza, soledad e inferioridad en ellos, este dato tampoco concuerda con estudios realizados anteriormente, ya que corresponde al estilo Disciplina Inconsistente (Chamberlain et al, 1997) en el cual cuando los padres establecen reglas y lineamientos y no tienen la habilidad para mantenerlas y hacer que se cumplan provocan inconsistencia en su estilo y esto se relaciona con problemas tanto exteriorizados como internalizados en los niños, por lo que puede deberse a una interpretación equivocada por parte de las madres de sus prácticas disciplinarias, sería importante corroborar este dato con muestras diferentes.

Es importante resaltar que en cuanto al análisis por edad, los resultados en general son congruentes con los estudios que existen al respecto (Frick, 1999; Dix et al, 1989; Trinity College Dublin, 2012), los niños de menor edad presentan una mayor cantidad de problemas externalizados como agresión física y conducta desafiante, lo cual concuerda con lo encontrado en este estudio donde los problemas externalizados como la impulsividad y la conducta antisocial se relacionaron con las variables de disciplina en los niños de 9 años. Al aumentar la edad de los niños, los problemas internalizados son los que más se relacionan con las variables de disciplina y este incremento está básicamente dado por las niñas.

De particular importancia es este hallazgo relacionado con el género, estudios anteriores (Betancourt y Andrade, 2011; Aláez et al, 2000; Broidy et al, 2003; Valencia y Andrade, 2005; López Soler et al, 2009) han señalado el hecho de que las mujeres presentan un mayor número y prevalencia de trastornos emocionales que los hombres, quienes generalmente exhiben problemas externalizados. Esta diferencia en sexos emerge en la temprana y media adolescencia (entre los 11 y 15 años); diversos estudios han demostrado que en los niños y niñas menores de 11 años no existe una diferencia de género de acuerdo a su estilo cognitivo (Nolen-Hoeksema, Wisco y Lyubomirsky, 2008; Mezulis et al, 2006; Abela, 2001), pero a la edad de 15 años las niñas muestran un estilo cognitivo más negativo, lo cual es un mediador de las diferencias de género en los síntomas internalizados. Una teoría que da cuenta de las diferencias en género en la depresión involucra la noción de que las mujeres rumian con más frecuencia que los hombres, enfocándose repetidamente en su emociones negativas y en sus problemas en lugar de involucrarse en la solución del problema (Nolen-Hoeksema, 1987). Esta teoría puede extenderse a otros problemas internalizados dando cuenta de que el neuroticismo, o afectividad negativa, está fuertemente relacionado a la rumiación, de tal forma que los individuos más neuróticos tienden a rumiar más frecuentemente (Griffith, 2010). El neuroticismo se correlaciona fuertemente ($r=0.98$) con los problemas internalizados y las mujeres tienden a reportar mas altos niveles del rasgo de neuroticismo que los hombres (Donnellan & Lucas, 2008).

Independientemente de la teoría que se utilice para comprender el porque las mujeres, en este caso las niñas, tienden a presentar mayores problemas internalizados que los niños y que en la edad adulta la prevalencia de trastornos mentales con rasgos internalizados en las niñas supere por mucho a los que padecen los hombres, es importante hacer una reflexión sobre como se construyen las mujeres. La conducta del ser humano esta regulada por una conciencia moral que nos recuerda la ética, los valores propios de cada cultura y los específicos de cada sexo. El yo ideal femenino indica a la mujer su obligación de cuidar de los demás y de entregarse a ellos, y esa agenda se trasmite de madres a hijas. Aunque hombres y mujeres se mueven en la misma cultura, los valores femeninos no siempre coinciden con los masculinos y es la conciencia moral a través de la culpa la que nos advierte cuando se contravienen preceptos. Freud y Klein expresaban opiniones contrapuestas sobre los frágil o férrea que es la exigencia ética en la mujer. El sentimiento de culpa, ese miedo a no hacer aquello que nos corresponde, es un rasgo universal del género femenino (Ros, M. 2002). Desde muy pequeña la niña siente temor al castigo y experimenta culpa. La cual es expresión del peor de los miedos que se dan en etapas tempranas; surge a causa de cualquier trasgresión, esa culpa oculta el miedo a perder el amor. Esos sentimientos de culpa son el punto central por donde se manipula a las mujeres. A lo largo de los años, la niña y la madre van acumulando presión por las exigencias no verbales de los deberes que el ministerio de los cuidados y los afectos demanda y agrava los sentimientos de culpa. La niña, vive contra natura, pues no puede expresar de forma directa esa agresión hacia la madre, que es el origen de su vida y la inhibe en su interior. Esta dificultad de la mujer para canalizar hacia fuera la agresividad es probable que esté conectada con todo el sustrato emocional que configura las relaciones madre-hija, construidas sobre obligaciones y deberes recíprocos, en parte reales y en parte ideales. Esta reflexión subraya la importancia de que en específico las madres disciplinen a sus hijas utilizando técnicas positivas que funcionen como factores protectores ante los problemas de conducta.

La presente investigación es importante ya que permite establecer una relación entre la disciplina ejercida por los padres y los problemas de conducta que se manifiestan en los niños escolares, por lo que los resultados obtenidos son consistentes con estudios previos en donde se muestra que existe una clara relación entre dichos factores, es importante señalar que aunque en México existen investigaciones que evalúan las relaciones parentales (Aguilar y Valencia, 2004; Andrade, 1998; Palacios y Andrade, 2006; Rivera y Andrade, 1998; Vallejo, 2002; Villatoro, Andrade, Fleiz, Medina-Mora, Reyes y Rivera, 1997) la mayoría de dichas investigaciones se enfocan en aspectos del área de apoyo, es decir el soporte y cariño que expresan los padres a sus hijos, y en menor cantidad sobre el control parental, es decir la supervisión y monitoreo (Betancourt y Andrade, 2007; Fernández de Ortega, 2005). Por lo que esta investigación intentó cubrir una variedad más amplia de factores que sirvan de guía en el diseño de programas preventivos. Por todo lo mencionado anteriormente se puede concluir, partiendo de las hipótesis planteadas, que se comprobó que si existe una relación entre los problemas de conducta de los niños y los estilos disciplinarios que utilizan los padres con ellos así como el hecho de que existen diferencias significativas en los problemas de conducta de los niños de acuerdo a la edad y el sexo.

Se puede por lo tanto establecer una conclusión general de que los estilos disciplinarios tienen una fuerte influencia en los problemas de conducta de los niños, aunque de ninguna manera es la única influencia. Por lo tanto las intervenciones que se basen en enseñar a los padres habilidades positivas para disciplinar tienen probabilidades de ser exitosas (Matsumoto, Sofronoff & Sanders, 2009; Graaf, 2008) y contribuir a la prevención de los problemas de conducta en los niños, además de que el enseñar técnicas disciplinarias positivas a los padres ayudará a reducir los efectos de las circunstancias sociales en los problemas de conducta de los niños (Webster-Stratton, 1994).

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Por último, es necesario señalar que esta investigación se realizó en una comunidad con características específicas, las cuales sin duda es una limitante para generalizar los resultados, como se expresó las dimensiones de disciplina encontradas por Jiménez (2005) no fueron las mismas que se obtuvieron en el presente estudio aunque la variación fue poca en comparación con el instrumento de Valencia (2005) donde hubo una mayor variabilidad en cuanto a los factores de los problemas de conducta y las características específicas de la muestra pueden haber sido una de las razones.

Otra limitante de esta investigación fue el formato del instrumento de disciplina, ya que únicamente incluye tres opciones de respuesta, a saber sí, no y a veces, lo cual delimita muchísimo la respuesta. Maccoby (1980) había señalado la dificultad que tienen los padres para reportar con precisión y sinceridad las prácticas utilizadas en la crianza de los hijos, además debemos considerar que las respuestas en relación a la disciplina que ejercen los padres involucra cierta subjetividad debido al grado de deseabilidad por parte de éstos ya que es muy complicado en este y en cualquier otro país cuestionar las prácticas de crianza y de disciplina que utilizan los padres con sus hijos, baste recordar las dificultades encontradas por aquellos autores que se han dedicado a señalar las prácticas de crianza como parte fundamental de la etiología de los problemas de los niños (Miller, 1980; Doltó, 1986; Mannoni, 1979; Barudy, 2005). En la presente investigación no se realizó un cambio en las opciones de respuesta del instrumento debido a que, no fue hasta el momento en que se analizaron las respuestas obtenidas cuando se valoró que el formato era inadecuado. Por lo tanto recomendaría que para investigaciones futuras en donde se utilice el instrumento de Jiménez (2005) se cambiarán las opciones de respuesta a una escala Likert con cinco opciones de respuesta para brindar a los padres mayor flexibilidad en su respuesta y que la escala no sea tan delimitante.

Finalmente creo que es muy importante señalar que este estudio tiene una fuerte limitación en cuanto a la evaluación de la disciplina al depender únicamente en la

evaluación que los padres hacen de su desempeño, sería muy importante en investigaciones futuras utilizar algún instrumento que nos permita conocer la percepción de los niños sobre las técnicas de disciplina que utilizan sus padres y cruzar la información obtenida en ambos para mejorar las desviaciones, ya que se ha encontrado en los estudios como éste (Capaldi, Chamberlain & Patterson, 1997) que utilizan un único método de evaluación, que los padres tienen mucha dificultad para percibir la inconsistencia, la represión, la severidad y los comportamientos verbales que utilizan al disciplinar a los hijos.

CONCLUSIONES

- 1) El análisis factorial del Instrumento de Estilos Disciplinarios mostró estabilidad al conservarse los nueve factores originales, aunque se decidió cambiar el nombre a dos de los factores para obtener una mayor claridad conceptual.
- 2) El análisis factorial del Instrumento YSR mostró inestabilidad, ya que la mayoría de los factores tuvieron que ser renombrados debido a las diferencias conceptuales encontradas, obteniéndose 9 factores en lugar de los 6 originales.
- 3) El análisis diferencial por sexo demostró que si existe una diferencia significativa y que esta diferencia esta dada por las niñas, quienes presentan más problemas internalizados que externalizados en comparación con los niños.
- 4) En el análisis diferencial por edad también se encontró que existen diferencias significativas determinadas por la edad ya que los problemas internalizados se incrementan al incrementarse la edad de los niños y niñas.
- 5) En el análisis de correlación se encontró que el Reglamento, la Supervisión Escolar, la Comunicación y la Empatía son factores que protegen a los niños de presentar problemas de conducta como Impulsividad, Agresividad, Depresión, Conducta Antisocial, Problemas Internalizados, Conducta Fóbica Ansiosa y Problemas de Pensamiento.
- 6) En el análisis de correlación por sexo, se encontró para el caso de los niños, que la conducta Fóbica Ansiosa se incrementa cuando los padres conviven más con ellos.
- 7) En la correlación por sexo para el caso de las niñas se encontró que el Reglamento, la Supervisión Escolar, la Comunicación y los Incentivos son factores que protegen a las niñas de presentar Impulsividad, Agresividad, Sentimientos de Rechazo, Depresión, Conducta Antisocial, Problemas Somáticos, Problemas Internalizados, Conducta Fóbica Ansiosa y Problemas de Pensamiento.

- 8) En la correlación por edad, se encontró que existe una relación más fuerte entre la disciplina y los problemas de conducta entre mayor la edad de los niños.

REFLEXIÓN FINAL

“El sujeto está implicado en la práctica que realiza, de la misma forma que el hacer social devela a los actores que lo ponen a efecto” (Serrano, 1998).

Al iniciar este trabajo de investigación me encontré a mi misma buscando un tema que fuera lo suficientemente relevante para poder desarrollar un trabajo de Tesis y entonces recordé los planteamientos de Dewey (1989), Booth, Colomb y Williams (1995), en donde se remiten a la historia personal.

Por diversas circunstancias yo estudié la Licenciatura en Administración de Empresas y durante más de diez años me dediqué completamente a esa materia tanto laboral como académicamente, adquiriendo en ese periodo de tiempo una Maestría en Dirección General y bastante experiencia en áreas operativas de empresas, sin embargo al enfrentarme a una nueva situación de vida, específicamente ser madre, me encontré ante una nueva y fascinante problemática: la crianza de los hijos.

Me retiré temporalmente de la empresa para la cual trabajaba y me dediqué a criar a mis hijas, pensando regresar eventualmente, pero mientras el tiempo transcurría descubrí que el formar a dos pequeñas personas implicaba un reto mucho mayor que cualquier problema empresarial y que las repercusiones eran aun mayores, no solamente se circunscribían a una empresa en particular sino a la sociedad en general, yo estaba formando a dos seres humanos que eventualmente serían parte de la sociedad en la que vivimos y que desafortunadamente cada vez, más dicha sociedad se encuentra en crisis.

Comencé a interesarme en la psicología y después de leer a diversos autores comprendí que mi necesidad de conocimiento era aun mayor y me embarqué en la

maravillosa aventura de estudiar la carrera de Psicología para mi propia satisfacción, o al menos eso pensé al principio.

Durante los años preescolares de mis hijas me di cuenta que la problemática que yo observaba no solamente estaba dentro de mi visión sino también dentro de la de cientos de madres que como yo se enfrentaban a la difícil tarea de criar hijos en un mundo cada vez más demandante. Frecuentemente nos preguntábamos porque había tantos problemas de conducta entre los niños, porque la escuela era incapaz de controlarlos, porque si estaban en terapia no veíamos cambios significativos y sin embargo, cuando yo observaba como se relacionaban estas madres con sus hijos, no me era difícil adivinar una de las causas, la cual siempre era invisible para estas madres.

Los años han pasado, mis hijas son ya adolescentes y sin embargo sigo escuchando aún constantemente la misma problemática de boca de madres de niños preescolares, escolares y preocupantemente de adolescentes, e interesantemente la variable de la crianza por parte de los padres siempre tiene un papel que desempeñar, es por eso que consideré que esta investigación no solamente era importante para mi sino para todas las madres que se encuentran ante una problemática crucial: criar hijos emocionalmente sanos.

El primer paso para resolver un problema es darse cuenta que éste existe y obtener información al respecto, al realizar esta investigación espero haber contribuido en este proceso, en primer lugar al corroborar de manera científica mi creencia personal sobre la gran importancia que revisten las prácticas disciplinarias sobre los problemas de conducta en los niños, en segundo lugar al otorgar a mi país un trabajo de investigación que de cuenta sobre este aspecto, en tercer lugar fungir como semilla para incentivar más investigación al respecto, y en cuarto lugar sentar una base para desarrollar programas de prevención de problemas de conducta y finalmente contribuir a la riqueza del conocimiento psicológico.

La tarea para los que vienen atrás no es pequeña, ya que al haber trabajado en este proyecto me encontré con diversos impedimentos, el más serio y grave de

ellos, la escasez de investigación que se realiza en nuestro país en aspectos elementales, datos estadísticos básicos como la prevalencia son difíciles de encontrar, ni hablar siquiera de estudios longitudinales. Es importante que comprendamos que si queremos crecer como país nuestra investigación también debe hacerlo, al menos el noventa por ciento de la investigación que utilicé en este estudio se desarrolló fuera de nuestro país. Otro problema que es importante enfrentar es la naturaleza de la variable utilizada, la disciplina ejercida por los padres, esta es aún un tema tabú en nuestro país debido en gran parte a la moral y la religión que nos impide juzgar o evaluar objetivamente el desempeño en primer lugar de nuestros padres y posteriormente el nuestro como padres.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, VT, USA: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., Bilenberg, N., Rescorla, L. (2007). The generalizability of the youth self-report syndrome structure in 23 societies. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 75, 729-738.
- Achenbach, T. M. (1982). *Developmental psychopathology* (2nd ed.). New York, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Amato, P. (2001). Children of divorce: an update of the Amato and Keith meta analysis. *Journal of family psychology*, 15 (3), 355-370.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC, USA: Autor
- Anderson, J. (2003). A developmental ecological perspective in systems of care for children with emotional disturbances and their families. *Education and Treatment of Children*, 26 (1), 52-74.
- Anselmi, L., Barros, F., Teodoro, M., Piccinini, C., Menezes, A., Araujo, C., y Rhode, L. (2008). Continuity of behavioral and emotional problems from pre-school years to pre-adolescence in a developing country. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49 (5), 499-507.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York, USA: Vintage.

- Arnold, D., O'Leary, S., Wolff, L & Acker, M. (1993). The parenting scale: a measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5 (2), 137-144.
- Arthur, M., Hawkins, D., Pollard, J., Catalano, R., Baglioni, A. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency and other adolescent problem behaviors: the communities that care, youth survey. *Evaluation Review*, 26, 575-601.
- Aunola, K., y Nurmi, J. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25 (3), 27-40.
- Bailey, J., Hill, K., Oesterle, S., & Hawkins, D. (2009). Parenting practices and problem behavior across three generations: monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1214-1226.
- Barrera, L., Bautista, E., y Trujillo, A. (2012). Prevalencia de problemas psicológicos detectados en un centro de educación y desarrollo humano. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17 (1), 13-27.
- Barrios, A. (2006). *Prácticas disciplinarias*. México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Bartels, M., Van de Aa, N., Van Beijsterveldt, C., Middeldorp C., Boomsma, D. (2011). Adolescent self report of emotional and behavioral problems: interactions of

genetic factors with sex and age. *Journal of the canadian academy of child and adolescent psychiatry*, 20 (1), 35-52.

Barudy, J., y Dantagnan, M. (2007). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. (tercera edición). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

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

Beauchaine, T., & Hinshaw, S. (2008). *Child and adolescent psychopathology*. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc.

Becerra, C., y Reséndiz, A. (2002). *Disminución de los problemas de conducta en el aula escolar por medio de una intervención conductual en maestros*. México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.

Betancourt, D., y Andrade, P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (1), 27-41.

Betancourt, D., y Andrade, P. (2008). La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (1), 29-48.

Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. (1995). *El oficio de la investigación*. The university of Chicago press. USA.

Bruckner, T. A., Scheffler, R. M., Shen, G., Yoon, J., Chisholm, D., Morris, J., Fulton, B. D., Dal Poz, M. R., & Saxena, S. (2011). The mental health workforce gap in low and middle-income countries: a need based approach. *Bulletin of the World Health Organization*, 89, 184-194.

Buchanan, A., & Hudson, B. (1998). *Parenting, schooling and children's behavior*. Surrey, England: Ashgate Publishing Ltd.

- Campbell, S. B., & Ewing, L. J. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871–889.
- Capaldi, D., Chamberlain, P., & Patterson, G. (1997). Ineffective discipline and conduct problems in Males: Association, Late adolescent outcomes and prevention. *Agression and violent behavior*, 2 (4), 343-353.
- Caraveo Anduaga, J. J. (2007). Cuestionario breve de tamizaje y diagnóstico de problemas de salud mental en niños y adolescentes: algoritmos para síndromes y su prevalencia en la ciudad de México. Segunda parte. *Salud Mental*, 30 (1), 48-55.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Newman, D.L., & Silva, P.A. (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. Longitudinal evidence from a birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 53, 1033–1039.
- Clark, J. & Sawyer, M. (2003). Emotional and behavioral problem experienced by children living in a single- parent families: a pilot study. *Journal of paediatric child health*, 29 (5), 338-430
- Conroy, M., Sutherland, K., Haydon, T., Stormont, M., & Harmon, J. (2009). Preventing and ameliorating young children’s chronic problem behaviors: an ecological classroom based approach. *Psychology in the schools*, 46 (1), 3-17.
- Cummings, E., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. New York, USA: The Guilford Press.

- Cyranowski, J. M., Frank, E., Young, E., & Shear, K. (2000). Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model. *Archives of General Psychiatry*, 37, 21–27.
- De la Peña-Olvera, F., y Palacios-Cruz, L. (2011). Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento. *Salud Mental*, 34, 421-427.
- DeMause, L. (1975). *The history of childhood*. New York, USA: Harper and Row.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Dishion, T., Connell, A., Weaver, C., Shaw, D., Gardner, F., Wilson, M. (2008) The family check up with high risk indigent families: preventing problem behavior by increasing parents positive behavior support in early childhood. *Child Development*, 79 (5), 1395-1414.
- Doltó, F. (1986). *La causa de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Eaton, N., Krueger, R., Skodol, A., Grant, B (2012). An invariant dimensional liability model of gender differences in mental disorder prevalence: Evidence from a national sample. *Journal of Abnormal Psychology*. 121 (1), 282-288.
- Eddy, J. (2006). *Conduct disorders, the latest assessment and treatment strategies*. (4th ed.). Kansas, USA: Compact Clinicals.
- Fenichel, O. (1945). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York, USA: Norton and Company.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L. & Ridder, E. M. (2005), *Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46: 837–849

- Foster, M., & Jones, D., (2005). The high costs of aggression: public expenditures resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health*, 95 (10), 1767-1772.
- Freud, S. (1933). *La feminidad*. En obras completas, Vol. 22. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Frick, P. & Dickens, C. (2006). Current Perspectives on conduct disorder. *Current Psychiatry Reports*, 8, 59-72.
- Frick, P. & Silverthorn, P. (2001). Psychopathology in children. In: Adams, H. E., & Sutker, P. B. (Eds). *Comprehensive handbook of psychopathology*, (pp. 881-920). Kluwer/Plenum, New York, USA: Kluwer/Plenum.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175–199.
- Fuentes, M. L. (1997). *Ambitos de la familia: Nuevas estructuras*. (1a ed.). México: Unicef.
- Gershoff, E., Lansford, J., Zelli, A., Grogan-Kaylor, A., Chang, L., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. (2010). Parent discipline practices in an international sample: Associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child development*, 81 (2), 487-502.
- Glaser, R., Van Horn, L., Arthur, M., Hawkins, D., & Catalano, R. (2005). Measurement properties of the communities that care, youth survey across demographic groups. *Journal of quantitative criminology*, 21, 73-102.
- Greene, R., & Ablon, S. (2006). *Treating explosive kids*. New York, USA: The Guilford Press.

- Gullotta, T. (2008). *Family influences on childhood behavior and development*. New York, USA: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Halpenny, A & Watson, D. (2009). *Parenting styles and Discipline: Parent's & children's perspectives*. Dublin, Ireland. The national children's strategy research series.
- Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher-reported behavior problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 28, 23-39.
- Hawkins, D. & Catalano, R. (1992). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency and other adolescent problem behaviors. *Psychological bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Hofstra, M.B., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 182–189.
- Ivanova, M.Y., Achenbach, T.M., Dumenci, L., Rescorla, L.A., Almqvist, F., Bilenberg, N., Bird, H., Chen, W.J., Dobrean, A., Döpfner, M., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A.C., Frigerio, A., Grietens, H., Hannesdottir, H., Kanbayashi, Y., Lambert, M.C., Larsson, B., Leung, P., Liu, X., Minaei, A., Mulatu, M.S., No- vik, T.S., Oh, K.J., Roussos, A., Sawyer, M., Simsek, Z., Steinhausen, H-C., Weintraub, S., Winkler, C.M., Wolanczyk, T., Yang, H-J., Zilber, N., Zukauskienė, R. y Verhulst, F.C. (2007). Testing the 8-syndrome structure of the Child Behavior Checklist in 30 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 405-417.

- Jiménez, Y. (2005). *Validez y confiabilidad de un instrumento de disciplina, en familias de la zona sur del D.F.* México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-141.
- Kazdin, A. (1996). *Conduct disorders in childhood and adolescent*. (2nd ed.). California, USA: Sage Publications, Inc.
- Kazdin, A. (2000). Therapeutic Changes in Children, Parents, and Families Resulting From Treatment of Children With Conduct Problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (4), 414-420.
- Kendall, P. (2000). *Childhood disorders*. United Kingdom: Psychology Press Ltd.
- Kjobli, J. & Amlund, K. (2009). A mediation model of interparental collaboration, parenting practices, and child externalizing behavior in a clinical sample. *Family relations*, 58, 275-288.
- Klein, M. (1957). *Envidia y gratitud*. Barcelona, España: Paidós.
- Knapp, M., Scott, S., & Davies, J. (1999). The cost of Antisocial behavior in younger children. *Clinical child Psychology and Psychiatry*, 4(4), 457-473.
- Leadbeater, B., Kuperminc, G., & Blatt, S. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental psychology*, 35 (5), 1268- 1282.
- Loeber, R. (1987). The prevalence, correlates and continuity of Serious conduct problems in elementary school children. *Criminology*, 25 (3), 615-641.
- López Soler, C., Castro Sáez, M., Alcántara López, M., Fernández Fernández, V., y López Pina, J. (2009). Prevalencia y características de los síntomas

externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21 (3), 353-358.

Maccoby, E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview. *Developmental psychology*, 28 (6), 1006-1017.

Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. (Undécima edición) México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Mezulis, A., Funasaki, K., Charbonneau, A & Hyde, J. (2009) Gender differences in the cognitive vulnerability stress model of depression in the transition to adolescence. *Cognitive therapy research*, 34, 501-513.

Middleton, M., Scott, S., & Renk, K. (2009). Parental depression, parenting behaviors, and behavior problems in young children. *Infant and child development*, 18, 323-336.

Miller, A. (1980). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. (4ª Edición). Barcelona, España: Tusquets Editores, S.A.

Miller, A. (2004). *El cuerpo nunca miente*. (4ª edición). México : Tusquets Editores México, S.A de C.V.

Morales, K. (2007). *La influencia de los estilos disciplinarios en el desarrollo madurativo del niño preescolar, en una población del Estado de México*. México: UNAM, Facultad de Psicología. Tesis de Licenciatura en Psicología

Moreno, C. (2000). *Save the children y Asociación afecto*. Bogotá, Colombia: La Imprenta editores Ltda.

Mrazek, P., & Haggerty, R. (1994). *Reducing risk for mental disorders: frontier for preventive intervention research*. Washington, USA: National Academy Press.

- Nelson, R., Stage, S., Epstein, M. (2007). Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders. *Council for exceptional children*. 73 (3), 367-379.
- Operario, D., Tschann, J., Flores, E., & Bridges, M. (2006). Associations of parental warmth, peer support, and gender with adolescent emotional distress. *Journal of Adolescence*, 29, 299–305.
- O'Reilly, D. (2005). *Conduct disorder and behavioral parent training*. London, England: Kingsley Publishers.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Oregon, USA: Castalia Editors.
- Patterson, G., DeBaryshe, B., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior. *American psychologist*, 44, 329-335.
- Pei, M. (2011). *The relationship between parent-child attachment, child rearing behaviors, and aggression in childhood and adolescence*. Massachusetts, USA: Brandeis University. Master's Thesis.
- Pereira, A., Canavarro, C., Cardoso, M., Mendoza, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behavior problems among Portuguese school – aged children. *Journal of children and families studies*, 18, 454- 464.
- Petzold, M. (1998). *Family psychopathology. The relational roots of dysfunctional behavior*. New York, USA: The Guilford Press.
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y educadores*, 10 (1), 27-37.

- Reid, J. & Patterson, G. (1989). The development of antisocial behaviour patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3, 107-119.
- Rodriguez, C., & Eden, A. (2008). Disciplinary style and child abuse potential: association with indicators of positive functioning in children with behavior problems. *Child Psychiatry Human Development*, 39, 123-136.
- Roelofs, J., Meesters, C., Huurne, M., Bamelis, L., Muris, P. (2006). On the links between attachment style, parental rearing behaviors, and internalizing and externalizing problems in non clinical children. *Journal of child and family studies*, 15 (3), 331-344.
- Rolf, J., Masten, A., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. & Weintraub, S. (1990). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Ros, M. (2002). *La rebelión insuficiente: la difícil relación madre-hija*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30S, 3–13.
- Smith, A. (2004). How do infants and toddlers learn the rules? Family discipline and young children. *Journal of early childhood*, 36 (2), 27-41.
- Shih, J., Eberhart, N., Hammen, C. & Brennan, P. (2006). Differential exposure and reactivity to interpersonal stress predict sex differences in adolescent depression. *Journal of clinical child and adolescent psychology*. 35 (1), 103 -115.
- Snyder, J., Cramer, A., Afrank, J., & Patterson, G. R. (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, 30-41.

Socolar, R., Savage, E., & Evans, H. (2007). A longitudinal study of parental discipline of young children. *The Southern Medical Journal*, 100 (5), 472-477.

Solloa, L. (2006). *Los trastornos psicológicos en el niño* (2ª. Ed). Mexico : Trillas.

Sourander, A. & Helstela, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. *EurchildAdolescence psychiatry*, 14, 415-423.

Speltz, M., Deklyen, M., Greenberg, T., & Dryden, M. (1995). Clinical referral for oppositional defiant disorder: relative significance of attachment and behavioral variables. *Journal of abnormal child psychology*, 23, 487-507.

Stormshak, Elizabeth A., et al. "Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school." *Journal of clinical child psychology* 29.1 (2000): 17-29.

Telzer, E. & Fuligni, A. (2013). Positive daily family interactions eliminate gender differences in internalizing symptoms among adolescents. *Journal of Youth and adolescence*, 42 (10), 1498-1511.

Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of behavioral development*, 24 (2), 129-141.

Valencia, R y Andrade, P. (2005). Validez del youth self report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of clinical and health psychology*, 5 (3), 499-520.

Webster-Stratton, C. (2000). The Incredible Years Training Series. *Juvenile Justice Bulletin*, 1, 23.

Wicks-Nelson, R, (2006). *Psicopatología del niño y del adolescente*. (3ª Ed). Madrid, España: Prentice Hall.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO

Edad _____ Sexo _____

¿Con quién vives? _____

A continuación hay una lista de frases que describen a los (as) niños (as). **Considerando los últimos seis meses hasta hoy:** tacha **0** si la frase **nunca** te describe, tacha el número **1** si sólo te describe **algunas veces**, tacha el número **2** si la frase te describe **la mayoría de las veces**, tacha el número **3** si la frase te describe **siempre**. Por favor escribe con letra clara cuando se necesite. **Asegúrate de contestar todas las preguntas.**

0 = Nunca 1 = Algunas veces 2 = La mayoría de las veces 3 = Siempre

1	Actúo como si fuera más chiquito de la edad que tengo	0	1	2	3
2	Tomo alcohol sin el permiso de mis padres	0	1	2	3
3	Discuto mucho	0	1	2	3
4	Dejo sin terminar lo que empiezo	0	1	2	3
5	Disfruto pocas cosas	0	1	2	3
6	Tengo problemas para concentrarme o poner atención	0	1	2	3
7	Me es difícil sacar de mi mente ciertos pensamientos. Escribe cuales:	0	1	2	3
8	Soy inquieto (a)	0	1	2	3
9	Dependo de algunos adultos	0	1	2	3
10	Me siento solo (a)	0	1	2	3
11	Me siento confundido (a) o como si estuviera en las nubes	0	1	2	3
12	Lloro mucho	0	1	2	3
13	Soy malo (a) con los demás	0	1	2	3

14	Sueño despierto (a)	0	1	2	3
15	A propósito me hago daño a mí mismo (a) o he intentado suicidarme.	0	1	2	3
16	Trato de llamar la atención	0	1	2	3
17	Destruyo mis propias cosas	0	1	2	3
18	Destruyo las cosas de otras personas	0	1	2	3
19	Desobedezco a mis padres	0	1	2	3
20	Desobedezco en la escuela	0	1	2	3
21	Me llevo mal con otros (as) niños (as)	0	1	2	3
22	Me siento culpable después de portarme mal	0	1	2	3
23	Soy celoso (a)	0	1	2	3
24	Rompo las reglas de mi casa, de la escuela o de cualquier lugar	0	1	2	3
25	Tengo miedo de ciertas situaciones, animales o lugares (no incluyas la escuela). A cuales:	0	1	2	3
26	Tengo miedo de ir a la escuela	0	1	2	3
27	Tengo miedo de pensar o hacer algo malo	0	1	2	3
28	Siento que tengo que ser perfecto (a)	0	1	2	3
29	Siento que nadie me quiere	0	1	2	3
30	Siento que los demás me quieren hacer daño	0	1	2	3
31	Me siento inferior o creo que no valgo nada	0	1	2	3
32	Me lastimo accidentalmente	0	1	2	3
33	Peleo mucho	0	1	2	3
34	Los demás se burlan de mi	0	1	2	3
35	Me junto con niños que se meten en problemas	0	1	2	3
36	Oigo sonidos o voces que otros creen que no existen. ¿Qué dicen?	0	1	2	3
37	Actúo sin pensar	0	1	2	3
38	Prefiero Estar solo (a) que con otras personas	0	1	2	3
39	Digo mentiras o engaño a los demás	0	1	2	3
40	Me muerdo las uñas	0	1	2	3

41	Soy nervioso (a)	0	1	2	3
42	Algunas partes de mi cuerpo se mueven aunque no quiera cuando estoy nervioso (a). ¿Cuales?	0	1	2	3
43	Tengo pesadillas	0	1	2	3
44	No les caigo bien a otros (as) niños (as)	0	1	2	3
45	Soy ansioso (a) o miedoso (a)	0	1	2	3
46	Me mareo	0	1	2	3
47	Me siento culpable	0	1	2	3
48	Me siento cansado (a) sin motivo	0	1	2	3
49	Haz tenido alguno de los siguientes problemas:	0	1	2	3
	a) dolor o molestia (no dolor de cabeza o estómago)				
	b) dolor de cabeza	0	1	2	3
	c) náusea, ganas de vomitar.	0	1	2	3
	d) dolor de estómago	0	1	2	3
	e) vómito	0	1	2	3
	f) otros. Describe cuales:	0	1	2	3
50	Le pego a la gente	0	1	2	3
51	Me araña la piel u otras partes del cuerpo. Escribe cuales:	0	1	2	3
52	Puedo ser amigable	0	1	2	3
53	Trabajo poco en la escuela	0	1	2	3
54	Coordino bien mis brazos y mis piernas	0	1	2	3
55	Prefiero estar con niños (as) más grandes que yo	0	1	2	3
56	Prefiero estar con niños (as) más pequeños que yo	0	1	2	3
57	Me disgusta hablar	0	1	2	3
58	Repito ciertas conductas una y otra vez. Describe cuales:	0	1	2	3
59	Grito mucho	0	1	2	3
60	Molesto o les pego a los animales	0	1	2	3

61	Me callo todo, soy reservado (a)	0	1	2	3
62	Veo cosas que otros creen que no existen. Describe cuales:	0	1	2	3
63	Me avergüenzo con facilidad	0	1	2	3
64	Inicio incendios	0	1	2	3
65	Soy tímido	0	1	2	3
66	Duermo menos que la mayoría de los niños (as)	0	1	2	3
67	Me distraigo fácilmente, no pongo atención	0	1	2	3
68	Tartamudeo, me trabo o me equivoco para hablar	0	1	2	3
69	He robado algunas cosas en mi casa	0	1	2	3
70	He robado algunas cosas fuera de mi casa	0	1	2	3
71	Guardo cosas que no necesito. Describe cuales:	0	1	2	3
72	Tengo comportamientos que otras personas piensan que son raros. Describe cuales:	0	1	2	3
73	Tengo ideas que otras personas piensan que son raras. Describe cuales:	0	1	2	3
74	Soy terco (a)	0	1	2	3
75	Mi estado de ánimo o sentimientos cambian de repente	0	1	2	3
76	Me gusta estar con otras personas	0	1	2	3
77	Soy desconfiado (a)	0	1	2	3
78	Digo groserías	0	1	2	3
79	He pensado en suicidarme	0	1	2	3
80	Me burlo de los demás	0	1	2	3
81	Me enojo con facilidad.	0	1	2	3
82	Pienso en mis cambios físicos o en los de los demás	0	1	2	3
83	Amenazo con lastimar a otros	0	1	2	3
84	Fumo, mastico o inhalo tabaco	0	1	2	3
85	Tengo problemas para dormir Cuales	0	1	2	3

86	Falto a la escuela	0	1	2	3
87	Tengo poca energía	0	1	2	3
88	Me siento infeliz, triste o deprimido (a)	0	1	2	3
89	Exagero en todo para que me pongan atención	0	1	2	3
90	He usado droga ¿Cuál?	0	1	2	3
91	Trato de ser justo (a) con los demás	0	1	2	3
92	Evito relacionarme con los demás	0	1	2	3
93	Me preocupo de cualquier cosa	0	1	2	3
94	Juego a golpearme, jalarme o lastimarme los genitales.	0	1	2	3
95	Me gustan los juegos agresivos (retozar, rasguñarse las manos, asfixiar)	0	1	2	3
96	Juego en clase o en casa cuando no debo	0	1	2	3

Por favor verifica haber contestado a todas las preguntas, gracias.

CUESTIONARIO

Instrucciones: Marque el espacio que corresponda a la respuesta que más se acerque a lo que ocurre comúnmente entre su hijo y usted.

		SI	A VECES	NO
1	Tengo el tiempo suficiente para conocer sobre las actividades de mi hijo			
2	Son claros los castigos cuando se rompe una regla			
3	Festejamos los triunfos de mi hijo			
4	Mi hijo y yo revisamos juntos las tareas escolares			
5	Mi hijo recibe regalos por su buen comportamiento			
6	Sé cuando mi hijo tiene problemas			
7	Explico a mi hijo el por que poner una regla			
8	Mi hijo me platica sus problemas			
9	Mi hijo ayuda a sus amigos			
10	Mi hijo conoce mis amistades			
11	Comparto con mi hijo experiencias nuevas			
12	En familia se establecen reglas en la casa			
13	Guío a mi hijo para que resuelva sus problemas			
14	Mi hijo comparte sus juguetes			
15	Mi hijo y yo nos divertimos juntos			
16	Escucho atentamente los problemas de mi hijo			
17	Pregunto a mi hijo sus dudas escolares			
18	Soy afectuosa con mi hijo			
19	Me doy cuenta cuando mi hijo tiene algún problema			
20	Apoyo a mi hijo en sus tareas escolares			
21	Proponemos las reglas que deberán de respetarse			
22	Superviso las actividades escolares de mi hijo			

23	Puedo darme cuenta cuando algo le preocupa a mi hijo			
24	Las reglas se respetan sin excepción			
25	Las reglas son las mismas para todos los miembros de la familia			
26	Mi hijo hace lo que tiene que hacer			
27	Permito que mi hijo exprese cuando está enojado conmigo			
28	Soy afectuosa con mi hijo, lo abrazo, lo acaricio			
29	Mi hijo me confía sus problemas			
30	Mi hijo y yo nos sentamos a revisar las tareas escolares			
31	Mi familia y yo planeamos en conjunto las actividades en fin de semana			
32	Son claras las reglas de casa			
33	Reviso las actividades de mi hijo			
34	Festejamos los logros de mi hijo			
35	Cuando mi hijo llora lo acaricio para que ya no llore			
36	Me gusta que mi hijo cuestione las reglas que le parecen injustas			
37	Escucho a mi hijo			
38	Mi hijo respeta las reglas establecidas			
39	Reviso las tareas de mi hijo			
40	Conozco los problemas de mi hijo			
41	Platicamos las reglas de casa			
42	Mi hijo realiza todas sus actividades			
43	Existen reglas disciplinarias en la familia			
44	Premio a mi hijo cuando se porta bien			
45	Existe un procedimiento establecido para proponer las reglas que se han de respetar			
46	Le digo cosas agradables a mi hijo			
47	Escucho a mi hijo prestando toda mi atención			
48	Las reglas son acuerdos de todos los miembros de la familia			
49	Mi hijo y yo nos sentamos a resolver las tareas escolares			
50	Tengo reglas que mi hijo debe seguir			
51	Todas las actividades que mi hijo realiza me parecen			

	adecuadas			
52	Mi hijo y yo compartimos varias actividades juntos			
53	Existe buena comunicación en la familia			
54	Veo que se cumplan las reglas establecidas			
55	Acordamos las reglas de casa			
56	Mi hijo es muy responsable			
57	Se siguen las reglas establecidas en el hogar			
58	Escucho con atención todo lo que mi hijo me platica			
59	Respondo con el mismo afecto cuando mi hijo me abraza			
60	Mi hijo apoya a sus amigos			
61	Permito que mi hijo supervise que las reglas se cumplan			
62	Resuelvo las dudas escolares de mi hijo			
63	Se respetan las reglas establecidas en familia			
64	Permito que mi hijo dé su punto de vista respecto a las reglas			
65	Apoyo a mi hijo en sus problemas personales			
66	Mi hijo y yo platicamos nuestras diferencias en opiniones			
67	Cumplimos con las reglas establecidas en la casa			
68	Soy afectuosa con mi hijo, atendiéndolo en sus necesidades, abrazándolo			
69	Se establecen reglas en la casa			
70	Conozco quiénes visitan a mi hijo			
71	Se cumplen las reglas acordadas			
72	En familia se llega a un acuerdo sobre el castigo a recibir por mala conducta			
73	Conozco las actividades de mi hijo			
74	Demuestro mi afecto a mi hijo			
75	Me gusta consentir a mi hijo			
76	Sé que actividades escolares realiza mi hijo			
77	Le digo a mi hijo que lo quiero			
78	Planteamos reglas necesarias			
79	Tengo el tiempo suficiente para revisar las tareas escolares de mi hijo			
80	Conozco cuando mi hijo tiene algún problema			

81	Superviso que las reglas se cumplan			
----	-------------------------------------	--	--	--