



Universidad Nacional Autónoma de México

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL Y AMBIENTAL

**FACTORES AMBIENTALES Y
PRÁCTICA PARENTAL EN LA
MANIFESTACIÓN DE AGRESIÓN
INFANTIL**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

GABRIELA SÁNCHEZ MONDRAGÓN

DIRECTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

COMITÉ TUTORAL:

DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

DR. JUAN JIMÉNEZ FLORES

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. MARÍA TERESA ANGUERA ARGILAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNIVERSIDAD DE BARCELONA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE, 2018



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.

*“En todas las investigaciones, la única cosa que hemos descubierto es que solo la
compañía de otros hace soportable el vacío”.*
Carl Sagan

A Guadalupe, mi madre, por su amor incondicional y apoyo constante en cada etapa de mi vida. Gracias mami, este logro sigue siendo compartido.

A Miguel, mi padre, cuya esencia permanecerá conmigo hasta el final de mi vida. En cada momento continúas presente y recuerdo la alegría en tu mirada cuando obtenía algún logro. Así te imagino ahora.

A mis hermanos y hermanas: Karina, Lucilo, Carmen, Miguel y Lizeth. . . con quienes he librado mis grandes batallas. Gracias por su apoyo, cariño, motivación constante y complicidades; A Ruth, porque me alegra la vida con su ternura e inocencia.

A mi sobrina Iris, porque ve lo bueno en mí y con besos y abrazos me hace feliz.

A mi tía Alicia, por estar siempre conmigo. A mi abuela Elena, quien me enseñó a trabajar desde pequeña, disfrutar de los paseos y la organización en la vida.

A Ixchel y Reyna, quienes continúan a mi lado después de años de convivencia. Gracias por sus motivaciones cuando lo he necesitado, por las pláticas y las risas.

A Joel, por el tiempo y el afecto compartido. Gracias por nutrir mi vida de conocimiento y experiencias.

Agradecimientos

Es muy satisfactorio mostrar esta obra terminada, que si bien refleja mi compromiso y esfuerzo personal, también ha sido posible por la intervención de aquellos a quienes agradezco profundamente.

A ti Dios:

Gracias por darme la oportunidad de vivir... este viaje que ruego sea muy largo y abunde en aventuras y experiencias. Agradezco infinitamente porque estuviste de principio a fin en esta etapa de mi formación académica.

A mis tutores:

Dra. Luz María Flores. Querida doctora, parece que fue ayer cuando decidí emprender este proyecto a su lado. . . ahora me siento satisfecha y orgullosa por haber concluido y ser una de sus hijas académicas. Agradezco su enseñanza y guía en el ámbito de la investigación; por estar ahí, motivándome, al pendiente de mis necesidades como estudiante y como persona; por ratificarme que el éxito se logra a partir de disciplina y compromiso, por sus regaños y apapachos... por eso y más: mi gratitud, admiración y cariño eterno.

Dr. Marcos Bustos. Gracias por el apoyo y sugerencias en cada evaluación semestral. Con un estilo muy particular, cálido y honesto, removía muchas ideas que creía consolidadas, lo cual redundaba en analizar cada concepto involucrado en la investigación.

Dra. Laura Evelia Torres. Estimada doctora, no tengo palabras para expresar mi gratitud por su apoyo constante, sugerencias y comentarios que enriquecieron cada parte de este trabajo. Gracias por su disposición absoluta y motivarme en cada momento. Sus palabras en cada evaluación me recordaban que todo valía la pena.

Dr. Juan Jiménez. Agradezco su disposición para la revisión y sugerencias en cada una de las evaluaciones que estuvo presente. Sin duda, cada elemento sugerido hace de este trabajo una versión mejor.

Dra. M. Teresa Anguera. Querida doctora, agradezco profundamente que me haya brindado la oportunidad de aprender de usted. Recuerdo con inmensa alegría mi estancia en la Universidad de Barcelona, los días de trabajo en su despacho, las pláticas y risas. Gracias por hacerme sentir como en casa, por su paciencia, amabilidad y generosidad al compartir el conocimiento que me faltaba para concluir este proyecto. Gracias por contagiarme del amor por la investigación con su singular alegría. Recuerdo que alguien me dijo: “Nunca conocerás a alguien que trabaje tanto como María Teresa”, y con el tiempo descubrí el secreto al escucharla: “*Simplemente me encanta lo que hago*”. Gracias por su enseñanza.

Dr. Serafín Joel Mercado Dómenech. Agradezco haber coincidido con usted, un docente sabio, cuyas enseñanzas echaron raíces en quienes lo conocimos; un hombre bondadoso, que se preocupaba por nosotros y esperaba nuestra llegada para iniciar su clase; un investigador reflexivo, que siempre hablaba de la teoría de la ciencia y nuestro papel como futuros investigadores. Gracias por sus sugerencias, comentarios y tutorías. Esa fue mi herencia.

A las personas e instituciones que lo hicieron posible:

Al equipo de investigación encabezado por la Dra. Flores, en especial a Yesenia Cruz, Cristian Hernández y Grecia Alejandrina Álvaro, mis acompañantes de batalla. Sin ellos, habría sido otra historia.

Al equipo de observadores anónimos que vivieron conmigo jornadas intensas de trabajo, desde el registro de los datos hasta la obtención de la confiabilidad de los mismos: ¡Gracias!

A los centros de desarrollo infantil que me abrieron las puertas para implementar las distintas fases de la investigación reportada en este documento. En especial a las profesoras Maithé Wences, Verónica Macías, María de los Ángeles Arias, Laura López e Isabel Flores, quienes contribuyeron significativamente en la organización del trabajo con las diadas.

A los padres e hijos que participaron haciendo lo que tanto falta y mucho significa en el periodo preescolar: jugando. De corazón, espero haber dejado tanto como ellos me dieron.

A la UNAM, mi alma mater, institución que crea oportunidades para el desarrollo académico a través del programa de Maestría y Doctorado en Psicología.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo brindado para la realización de este posgrado.

Declaración de autenticidad

Por la presente declaro que, salvo cuando se haga referencia específica al trabajo de otras personas, el contenido de esta tesis es original y no se ha presentado total o parcialmente para su consideración para cualquier otro título o grado en esta o cualquier otra Universidad. Esta tesis es resultado de mi propio trabajo y no incluye nada que sea el resultado de algún trabajo realizado en colaboración, salvo que se indique específicamente en el texto.

GABRIELA SÁNCHEZ MONDRAGÓN. CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE,
2018

Índice general

Resumen	1
Introducción	3
1. Agresión humana	7
1.1. Definiciones	7
1.2. Desarrollo de la agresión en la infancia temprana	10
1.3. Teorías y modelos de la agresión humana	14
1.3.1. Hipótesis de la frustración-agresión	15
1.3.2. Teoría del aprendizaje social	19
1.3.3. Teorías socio-cognitivas	22
1.3.4. Modelo general de agresión	25
1.3.5. Teoría de la coerción familiar	28
1.4. Modelo bioecológico del desarrollo humano	36
2. Hacinamiento	43
2.1. Definiciones	44
2.2. Perspectivas teóricas del hacinamiento	45
2.2.1. Modelo de sobrecarga de estimulación	45
2.2.2. Enfoque de coacción comportamental	46
2.2.3. Modelo integrador de hacinamiento	47
2.3. Estudios relacionados con la agresión	49
3. Prácticas parentales	57
3.1. Definiciones	58
3.2. La observación como sistema de evaluación de las prácticas parentales	60
3.3. Estudios de la relación entre prácticas parentales y la agresión infantil	63
4. Marco metodológico	77
4.1. Planteamiento del problema	77
4.2. Pregunta de investigación	78
4.3. Modelo teórico propuesto	78
4.4. Objetivo general	79

4.5. Hipótesis de trabajo	79
4.6. Definición de variable	80
4.7. Fundamentación de la observación como estrategia metodológica	81
4.8. Estrategia de investigación	82
5. Fase I	
Adaptación y construcción de instrumentos	83
5.1. Estudio 1. Adaptación y validación psicométrica de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos	83
5.1.1. Método	84
5.1.2. Resultados	86
5.1.3. Discusión	93
5.2. Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo	95
5.2.1. Método	95
5.2.2. Resultados	101
5.2.2.1. Instrumento de observación para el registro de la conducta infantil	101
5.2.2.2. Instrumento de observación para las prácticas parentales	105
5.2.3. Discusión	109
6. FASE II	
Evaluación del contexto ambiental y la agresión infantil	113
6.1. Objetivo	113
6.2. Método	113
6.2.1. Análisis de datos	115
6.3. Resultados	116
6.4. Discusión	120
7. Fase III	
Modelo psicoambiental de las prácticas parentales en la agresión infantil	125
7.1. Objetivo	125
7.2. Método	126
7.2.1. Análisis de datos	135
7.3. Resultados	136
7.3.1. Análisis del comportamiento infantil	136
7.3.1.1. Estimación de frecuencias en cada grupo	136
7.3.1.2. Detección de patrones conductuales en niños agresivos y no agresivos	139
7.3.1.3. Detección de conductas activadoras e inhibitorias de comportamientos desadaptativos en niños agresivos y no agresivos	152

7.3.2.	Análisis de la interacción diádica padres e hijos. Búsqueda de regularidades entre las conductas infantiles y las prácticas parentales.	157
7.3.3.	Análisis de las prácticas parentales con relación al comportamiento infantil	160
7.4.	Discusión	165
8.	Discusión general	173
	Referencias	181
	Apéndices	201

Resumen

La agresión representa uno de los problemas más frecuentes en la infancia, el cual está asociado a resultados negativos en la adaptación del individuo a su contexto (Kazdin, 1993; Patterson, 2002). Por ello, la búsqueda de variables asociadas a su manifestación ha constituido un tema crucial en la explicación y tratamiento de este comportamiento. Desde el modelo bioecológico del desarrollo se plantea que los problemas en cualquier área del desarrollo son resultado de la interacción de factores individuales y ambientales, siendo el hogar uno de los principales agentes de influencia para los seres humanos en la infancia (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Dadas estas condiciones, en la presente investigación se evaluó la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, el hacinamiento y las prácticas parentales con la agresión que manifiestan niños mexicanos en etapa preescolar. La investigación se dividió en tres fases: en la Fase I, se adaptó la Escala de Orden, Bullicio y Confusión y se construyeron los instrumentos de observación para el comportamiento infantil y las prácticas parentales. En la Fase II, se aplicaron tres escalas con el fin de identificar la influencia de las condiciones ambientales, que impactan indirectamente en la agresión infantil por la vía del hacinamiento experimentado por los padres. Se realizaron diversos análisis estadísticos iniciando con las características de la vivienda. Como principales hallazgos se identificó que la ausencia de implementación de rutinas constituye una variable explicativa de la agresión que manifiestan los preescolares (R^2 ajustada = .328, $F(1,22) = 11.742$, $p < .01$). En la Fase III, se evaluó la manifestación de agresión de los niños en interacción con uno de sus padres durante actividades lúdicas. Participaron 23 diadas (22 madres e hijo/a y un padre-hijo) quienes fueron videograbadas. Como principales hallazgos se reporta que los niños agresivos y no agresivos difieren significativamente en las conductas desadaptativas, como la desobediencia, manifestación de quejas y contacto físico negativo. Asimismo, se detectó que la manifestación de estas acciones se asocia significativamente a las prácticas parentales de control conductual negativo (Reprobación, Contacto físico negativo paterno e ignorar). Las implicaciones de estos resultados apoyan la tesis en la medida que resaltan el papel del contexto familiar y las prácticas parentales en el mantenimiento de conducta agresiva (desobediencia, quejas y contacto físico negativo) de niños en etapa preescolar.

Palabras clave

Agresión infantil, condiciones ambientales, prácticas parentales, análisis secuencial, análisis de coordenadas polares.

ABSTRACT

Aggression represents one of the most frequent problems in the childhood, which is associated with negative results that make it difficult for children to adapt to their context (Kazdin, 1993; Patterson, 2002). Therefore, the search for variables associated is a crucial issue in the explanation and treatment of this problem. From the bioecological model of human development, it is stated that the problems in any area of development are the result of individual and environmental factors, being home environment a major agent of influence for humans in the childhood (Bronfenbrenner & Morris, 2006). The purpose of the present research was to examine the relationship between socio-physical conditions of disorder, residential crowding and parenting practices with aggressive behavior manifested by Mexican children. The research was divided into three phases: In Phase I, was adapted the Confusion, Hubbub, and Order Scale and the observation instruments to assess the children behavior and parenting practices were constructed. In Phase II, three scales were applied to identify the indirect influence of the environmental conditions in the aggressive child behavior via parent perception of residential crowding. Analysis were initiated with the examination of the housing conditions. The findings suggest that the disorder generated by the lack family routines represents an explanatory variable of child aggression ($R^2_{adjusted} = .328$, $F(1,22) = 11.742$, $p < .01$). In Phase III, was evaluated aggressive behavior in two groups of parent-child dyads. Participated 23 dyads (22 mother-child, 1 father-child) who were videotaped in a play task involving parents and their preschool-age son or daughter while interact. Results suggest that children aggressive and nonaggressive differ significantly in the manifestation of maladaptive behaviors such as disobedience, complaints, and negative physical contact. In addition, findings suggest that the manifestation of these maladaptive behaviors is related with the parental behavioral control (disapproval, parental negative physical contact and ignore the child). The implications of the findings provide support to the thesis that the familiar environment and parenting practices contributes in the maintenance of maladaptive behaviors in child aggression.

Keywords

Child aggression, environmental conditions, parenting practices, sequential analysis, polar coordinate analysis.

Introducción

La agresión constituye uno de los problemas de comportamiento infantil que más interfiere con la adaptación del individuo en su contexto, por lo que representa una causa común para que los niños y niñas sean remitidos a atención psicológica (Barrera, Bautista & Trujillo, 2012). Se alude que el 19% de la población infantil manifiesta conductas agresivas en un rango clínico, pero se ignora la gravedad de los casos y la atención especializada para su manejo no se otorga oportunamente (Jiménez, 2014).

La manifestación de agresión en la infancia incrementa los problemas de rendimiento académico y de atención, el establecimiento de relaciones interpersonales inestables y la probabilidad de que en la adolescencia y adultez se manifiesten problemas relacionados con la violencia (Kazdin, 1993; Patterson, 1982; Tremblay, 2009, 2014). Por ello, es fundamental encontrar explicaciones de los factores que contribuyen al desarrollo o mantenimiento de la agresión desde la infancia temprana con la finalidad de generar estrategias eficaces para el manejo de esta problemática.

Aunque la agresión ha sido estudiada desde varias perspectivas y en cada una de las etapas del desarrollo humano, aún falta precisión en la investigación para detectar los factores que propician las condiciones para su desarrollo. Existe consenso entre las teorías de que la agresión es una característica innata que se manifiesta desde el primer año de vida, cuyo patrón natural consiste en ir incrementando hasta los tres años y medio, edad en la que se manifiesta con mayor frecuencia e intensidad, y después disminuye paulatinamente tras la adquisición de habilidades (Hartup, 2005; Tremblay, Gervais & Petitclerc, 2008; Tremblay, 2014). Sin embargo, existen casos donde la agresión se mantienen de manera atípica y dados los efectos negativos para el desarrollo infantil, ha generado interés por entender los factores intervinientes.

Las principales explicaciones acerca del desarrollo de la agresión, han hecho énfasis en las características del individuo o las condiciones ambientales y situacionales. No obstante, estas explicaciones son limitadas, ya que se enfocan solo en un factor de los múltiples que existen, por lo tanto, se desconoce la forma en la que interactúan muchos de ellos.

Aunque se ha observado un cambio en la historia de las teorías y modelos explicativos de la agresión humana, de ir del análisis centrado en el individuo al análisis del individuo en su contexto, aún se desconoce qué elementos presentes en el contexto de desarrollo infantil participan en el mantenimiento de la agresión. Entre las teorías y modelos que han abordado las características del individuo y el ambiente, está la teoría de la coerción de Patterson (1892) donde se estipula que la agresión se origina en el proceso de interacción entre padres e hijos, quienes establecen intercambios coercitivos que conducen al niño a un comportamiento oposicional y aversivo, y a los padres al ejercicio de una parentalidad ineficaz (Patterson, 1982; Patterson, Reid & Eddy, 2002). Desde este enfoque teórico, además se plantea que los padres están expuestos a diversas situaciones que generan un estado de malestar en su comportamiento, y que se relacionan de manera indirecta con el comportamiento de sus hijos.

Patterson (1982, 2002) indagó en las condiciones del ambiente familiar o social como el desempleo, la violencia en la pareja, entre otras; no obstante, existe evidencia de que también las dimensiones del ambiente físico inducen un estado de malestar o estrés en los padres, el cual afecta su comportamiento (Evans, 2004, 2006; Evans, Lepore, Shejwal & Palsane, 1998; Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013). Por ello, se considera fundamental indagar desde la Psicología Ambiental qué condiciones ambientales físicas del hogar (sitio donde se llevan a cabo los procesos familiares) impactan en el comportamiento paterno que se asocia a la agresión infantil. Si bien no hay modelos o teorías que expliquen tales asociaciones, en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006) se estipula cómo ocurre el desarrollo normal y disruptivo del ser humano y cómo es afectado por los diversos elementos presentes en el ambiente.

En las investigaciones que han analizado la relación del ambiente físico en el desarrollo de problemas de conducta infantil, se ha aportado evidencia de que entre los principales aspectos del ambiente que afectan el desarrollo del comportamiento social en la infancia se ubican el caos, la cualidad de la vivienda y disponibilidad de recursos, es decir, variables relacionadas a la disponibilidad de espacio y a la organización o distribución de los objetos dentro del hogar (Evans, 2004, 2006; Evans et al., 1998; Ferguson et al., 2013). Asimismo, se ha detectado que el efecto de las condiciones ambientales en el desarrollo de problemas de conducta internalizada y externalizada es mediado o moderado por factores como la parentalidad (Coley, Leventhal, Lynch & Kull, 2013).

El entorno residencial, representa el sitio donde se realizan la mayoría de las actividades que proporcionan identidad y se convierte en el entorno principal de convivencia para la diada padre-hijo (Gunter, 2000). En este sitio están presentes determinadas condiciones que, dadas sus características, podrían inducir a un estado de estrés en los adultos, y con ello interferir con las actividades que realizan.

Tomando en consideración los elementos descritos, se adoptó el modelo bioecológico del desarrollo de Bronfenbrenner y Morris (2006) con la finalidad de ampliar el nivel de análisis de las variables involucradas en la explicación de la manifestación de agresión en la infancia temprana, debido a que la interacción de la diada no ocurre de manera aislada y que existe evidencia de que los elementos presentes en el contexto de desarrollo infantil contribuyen significativamente en el desarrollo disfuncional.

Desde el modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), se han realizado investigaciones que señalan que las condiciones socio-físicas en el hogar inducen a un estado de estrés en los padres, el cual afecta el modo en que conducen sus acciones, entre ellas podrían ubicarse sus prácticas parentales, variables asociadas a la agresión en la infancia, ya sea en el impacto directo, o bien en la mediación o moderación de (Evans, 2004, 2006; Evans et al., 1998; Ferguson et al., 2013). En esta medida, se considera fundamental el análisis de las condiciones del hogar y si existe relación con el comportamiento infantil y paterno.

El objetivo de esta investigación consistió en evaluar la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar con el estrés residencial paterno (específicamente con el hacinamiento) y las prácticas parentales, y cómo se vinculaban estas variables con la manifestación de la agresión de niños en etapa preescolar. La investigación comenzó con la revisión de los aspectos teóricos y metodológicos en el estudio de la agresión humana, los cuales integran los capítulos del 1 al 3 del presente documento. En los capítulos subsecuentes se describe el marco metodológico y el desarrollo de cada una de las fases de la investigación, los resultados y la discusión.

El capítulo 1 está orientado a describir la agresión humana, y se incluyen las definiciones principales, las teorías formales que se han propuesto explicar los orígenes y desarrollo de la agresión y la propuesta del modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006) para explicar la agresión infantil desde la perspectiva de la Psicología Ambiental.

En el capítulo 2 se describen los aspectos teóricos del hacinamiento, su definición, las principales perspectivas teóricas que lo han explicado y las principales investigaciones que se han realizado en el contexto familiar.

El capítulo 3 está dedicado a las prácticas parentales, su definición y las perspectivas explicativas, así como los estudios que la vinculan con los problemas externalizados y de agresión.

En el capítulo 4 se explica el proceso metodológico de la investigación. Se plantea el problema de investigación, los objetivos, la fundamentación del método de evaluación empleado y la descripción de la estrategia metodológica.

INTRODUCCIÓN

En el capítulo 5, se desarrolla la Fase 1 de la investigación, la cual estuvo enfocada en la adaptación y construcción de los instrumentos que fueron empleados para la medición de las variables evaluadas. En esta fase, se incluye el reporte de los dos estudios implementados, los cuales contienen los objetivos, el método, resultados y discusión.

En el capítulo 6, se reporta la Fase 2, que aborda la evaluación de las variables ambientales y la agresión infantil. En esta fase, se describen los hallazgos sobre la forma en que se relacionan las condiciones ambientales y la manifestación de agresión en la infancia, y sus implicaciones.

El capítulo 7, contiene el desarrollo de la Fase 3 de esta investigación, que representa la evaluación de la interacción diádica padre-hijo a través de un estudio observacional. En esta fase, se analizó el comportamiento infantil y su relación con las prácticas parentales.

El capítulo 8, corresponde a la discusión general. Esta sección alberga las principales conclusiones e implicaciones de la investigación desarrollada en este documento.

Agresión humana

La infancia temprana es la etapa donde el ser humano desarrolla de manera rápida y compleja las diferentes áreas que lo constituyen (Bornstein, 2006). En esta etapa, se adquieren conocimientos y desarrollan habilidades que permiten al individuo desenvolverse en su entorno social. Es decir, se desarrollan las competencias necesarias para adaptarse en el entorno, en caso contrario, se manifiestan conductas desadaptativas como la agresión.

La agresión ha sido uno de los problemas de comportamiento que se manifiesta desde los primeros años de vida, y en muchos casos trae consigo múltiples consecuencias negativas, dificultando la adaptación del ser humano en su entorno social; por ello, es fundamental estudiar los mecanismos que subyacen a este conjunto de acciones que consolidan a una de las problemáticas más que más afectan a los seres humanos. En el presente capítulo, se aborda una revisión teórica de la agresión humana desde la perspectiva psicológica, especificando su adquisición y desarrollo durante la infancia, así como las principales teorías y modelos explicativos.

1.1. Definiciones

Definir el concepto agresión ha sido una tarea ardua en la investigación científica, ya que este término no es exclusivo de la ciencia y se usa cotidianamente para nombrar cualquier conjunto de comportamientos orientados a causar daño (Geen, 1998). Por ello, consolidar una definición de trabajo que permita la comprensión precisa de este fenómeno, implica la revisión de las dimensiones y determinantes implicados en la agresión (Ramírez, 2010).

Las definiciones propuestas para el término agresión se han derivado de los principales enfoques teóricos. Entre las primeras, está la propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears en 1939, donde la agresión fue definida como el conjunto de acciones cuyo objetivo es provocar daño a un organismo, las cuales pueden ocurrir de manera

1. AGRESIÓN HUMANA

observable o inobservable, hacia las personas, objetos o a sí mismo. Estas acciones, pueden variar de acuerdo con la cultura, ya que en algunas son prohibidas y en otras son reforzadas.

Posteriormente, Buss (1969) definió agresión como una respuesta instrumental que proporciona castigo e implica dos elementos: la descarga de estímulos nocivos y un conflicto interpersonal. Señaló que en este término se incluyen un gran número de respuestas que varían en cuanto a topografía, gasto de energía y consecuencias, asimismo, que el concepto implica dos factores coadyuvantes: el estímulo de la víctima que sufre el daño y las recompensas extrínsecas. Desde esta perspectiva, se comienza a excluir la palabra intención de la definición de agresión, ya que implica teleología y es difícil aplicar el término a las consecuencias del comportamiento.

Para Bandura (1973) la agresión representaba un comportamiento cuyos resultados son el daño a las personas o la destrucción de propiedad y que el daño causado podría ser físico o psicológico. Desde su postura teórica, la agresión es un comportamiento aprendido y complejo que se caracteriza por ser dañino y destructivo, que para ser explicado requiere el análisis del comportamiento perjudicial y los juicios sociales.

En años relativamente recientes, Anderson y Bushman (2002) definieron agresión como el comportamiento llevado a cabo con la intención proximal de infligir daño a otra persona. Para estos investigadores fue fundamental incluir la intencionalidad de producir daño, ya que esto distingue a dos acontecimientos que se realizan del mismo modo, pero con diferente propósito.

Las definiciones mencionadas difieren en el modo en que conciben al concepto agresión. Por ejemplo, se podría señalar que las variaciones se deben a que algunos autores sólo la describen en términos de sus atributos conductuales, otros incluyen a los instigadores, a los concomitantes emocionales, o la intencionalidad de causar daño (Bandura, 1973). Por otra parte, la heterogeneidad y complejidad en la definición es el reflejo de que este fenómeno difiere en sus objetivos y antecedentes, en los mecanismos individuales y en los factores externos que propician este tipo de comportamientos, pues en apariencia son similares (Ramírez, 2010).

La variación entre las definiciones está dada fundamentalmente por tres razones: por el enfoque teórico a partir de la cual se explica, por el objetivo de la agresión y por la forma en que se manifiesta. Es importante señalar que aun cuando existen diferencias entre las definiciones, el contenido de cada una no es opuesto o contradictorio. Hay consenso en que la agresión constituye aquellas acciones que provocan daño a las personas, a sí mismo o a los objetos, y que pueden manifestarse de manera directa e indirecta, observable y no observable; pero existe discrepancia en que este término sólo debe incluir aquellas conductas que se realicen con la intención de infligir dolor o causar daño.

Feshbach (1964) y Berkowitz (1989) plantearon que no todos los comportamientos que provocan daño son realizados con esa intención. Por ello, la agresión podría ser clasificada según el objetivo de provocar daño. De este modo, para establecer una definición de agresión se habría que dividir en sus tipos. De modo que el intento deliberado de causar dolor a alguien correspondía a la agresión hostil, mientras que las acciones cuyo objetivo es la consecución de un objetivo específico, como dinero, estatus, etc., pero que a su vez provocan daño se definieron como agresión instrumental. En algunas revisiones, estos tipos de agresión se han nombrado de distinta forma, la agresión hostil como agresión reactiva y la instrumental como agresión proactiva (Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel & Merk, 2007; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006).

La agresión reactiva (u hostil) se ha definido como la respuesta a una amenaza o provocación accidental o intencional y como un acto de defensa de objetos e intereses (Tremblay et al., 2008). Se caracteriza por la manifestación de irritabilidad, miedo o rabia y ataques no planificados e impulsivos que ocurren con mayor frecuencia ante la frustración o el enfado (Polman et al., 2007; Vitaro et al., 2006). La manifestación de agresión reactiva, se ha asociado a la carencia de habilidades de regulación emocional y de resolución de conflictos.

En cuanto a la agresión proactiva (o instrumental), se define como aquella que ocurre sin una provocación aparente, por lo general con la intención de obtener o retener un beneficio o adquirir un objeto (Stassen, 2004; Tremblay et al., 2008). En los primeros años de vida del ser humano estas acciones se consideran como normales y no como un problema, dado que el motivo de estas acciones son la consecución de un objeto, más no el causar daño. Este tipo de agresión, puede ser motivada por el incentivo, por lo que se ha visto como un producto del aprendizaje social mediante la observación e imitación de modelos (Bandura, 1973; Serrano, 1996).

Además de considerar la intencionalidad en la definición de agresión, otro de los elementos que se requiere para una definición más precisa es la forma en que se manifiesta (Murray-Close & Ostrov, 2009; Ramírez, 2010; Vitaro et al., 2006). Es decir, si la agresión es observable o no observable o si es directa hacia la persona o indirecta. De aquí se desprenden dos tipos: la agresión física y la agresión relacional.

La agresión física es una conducta natural y espontánea que se manifiesta desde los primeros años de vida, cuyo origen posee un valor adaptativo orientado a la protección y la supervivencia de la especie (Ramírez, 2010; Tremblay et al., 2008; Tremblay, 2009, 2014). Es una manifestación conductual observable que forma parte de una interacción antagonica con otra persona en la cual se provoca dolor y/o heridas en los individuos que participan en este tipo de interacciones; se realiza a través de objetos o la misma fuerza del individuo como golpear, abofetear, patear, morder, empujar, maltratar o arrebatar objetos, dar puñetazos, pellizcos o lanzar objetos (Tremblay et al., 2008).

1. AGRESIÓN HUMANA

La agresión relacional se define como el intento de causar daño en las relaciones o sentimientos del otro infligiendo dolor psicológico y no físico (Stassen, 2004). Quien actúa de esta manera trata de perjudicar a otra persona al extender un rumor sobre ella, tratar de humillarla, degradarla o excluirla de un grupo, pues uno de sus objetivos consiste en aislar a la víctima de sus amigos y de cualquier contacto social. De acuerdo con algunos autores, aquí se incluye la agresión indirecta o agresión dirigida a objetos u otras propiedades valiosas de la persona a quien se desea causar el daño y la agresión social o exclusión social (Kuppens, Laurent, Heyvaert & Onghena, 2013; Murray-Close & Ostrov, 2009). Dadas sus características, la agresión relacional aparece generalmente en la etapa escolar (Stassen, 2004).

En síntesis, el concepto agresión involucra todas las acciones (observables y no observables, directas e indirectas) que causan daño en las personas u objetos, ya sea con la intención deliberada de producir el daño, o bien que el daño se haya producido como una consecuencia. En cuanto a su definición, se requiere precisión al distinguir cada uno de sus elementos para clasificarse y encontrar una explicación a su origen y su trayectoria a través del tiempo. Murray-Close y Ostrov (2009) sugieren que desde la infancia se muestra la tendencia diferencial entre las acciones dañinas intencionales y las que se manifiestan como método en la consecución de otros objetivos. No obstante, se carece de herramientas para evaluar la intencionalidad de los actos.

Es fundamental conocer cada tipo de agresión, ya que el riesgo asociado a cada uno depende del objetivo y a la forma en que se manifiesta. Asimismo, se requiere identificar cuándo forma parte de una característica propia de la etapa de desarrollo y cuándo se manifiesta de manera atípica y perjudicial para el individuo, y si el mecanismo principal que subyace a estos comportamientos forma parte de sus características individuales o de la influencia del entorno ambiental.

Con base en los señalamientos anteriores, en la presente investigación se adoptó en la definición de agresión todas las acciones que provocan daño a las personas o a los objetos. Se excluyó de la definición la intencionalidad de causar daño, ya que en los primeros años de la vida es complejo detectar si el niño o niña actúa agresivamente como respuesta deliberada e intencional de infringir daño a otros niños, adultos u objetos, o bien forma parte de una estrategia para resolver las situaciones u obtener beneficios (Hartup, 2005; Hay, 2005; Patterson, 1982; Tremblay, 2014).

1.2. Desarrollo de la agresión en la infancia temprana

La infancia es quizá la etapa donde los seres humanos adquieren la mayoría de las habilidades que requerirán para desempeñarse adecuadamente en su entorno social, ya que durante este periodo las capacidades y habilidades del ser humano se desarrollan drásticamente y pasan de ser completamente dependientes a individuos con capacida-

des y experiencias propias (Newman & Newman, 2007). El desarrollo de cada individuo se ve reflejado en su desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial y debido a las sucesivas y rápidas transformaciones que acontecen en este periodo, y por las repercusiones que las mismas tienen en el desarrollo global del ser humano se convierte en una necesidad de explorar aquellos aspectos que interfieren en el desarrollo normal y adaptativo del ser humano, entre ellas el comportamiento de agresión.

Las manifestaciones de agresión al igual que cualquier otro comportamiento tienen un proceso de desarrollo a medida que el individuo va madurando, por lo que la forma en que se expresa es cualitativa y cuantitativamente distinta según la etapa de desarrollo en la que se ubique la persona. En la infancia las diferencias se pueden describir en términos de las capacidades y habilidades (tanto físicas como psicosociales) que los infantes van desarrollando y por las condiciones del ambiente en el que están inmersos. De acuerdo con Hartup (2005) es preciso identificar cuáles cambios en el desarrollo son realmente significativos para dar la pauta al modo en que cambia la manifestación de agresión. El análisis puede establecerse a partir de los cambios normativos y las diferencias individuales.

Los cambios normativos están asociados a la edad, son universales y pueden variar dentro o entre poblaciones, sobre todo por el género, clase social o grupo étnico; mientras que las diferencias individuales son aquellas que caracterizan al individuo, como la personalidad. En cuanto a los factores normativos se han establecido trayectorias del desarrollo de la agresión y conducta antisocial a partir de estudios longitudinales. Un aspecto fundamental en la secuencia de desarrollo de la agresión es que *“los cambios normativos en la agresión y conducta antisocial son significativos sólo en el contexto del análisis de las diferencias. De igual modo es cierto al revés: las diferencias individuales sólo pueden ser entendidas en el contexto del análisis normativo”* (Hartup, 2005, p. 10). Tomando en cuenta esta afirmación es posible señalar que la agresión está presente en el desarrollo del ser humano y el modo en que se manifieste dependerá de la edad que tenga el individuo y sus cambios asociados a ella, sin dejar de lado sus diferencias individuales y el grupo al que pertenece.

Con la finalidad de identificar cómo progresa y cómo se modifica el comportamiento de agresión en la infancia, a continuación, se describe cómo se manifiesta de acuerdo a la edad y a los cambios que ocurren en esa etapa del desarrollo, específicamente la infancia temprana o etapa preescolar.

Partiendo del análisis normativo, Hay (2005) menciona algunos procesos que caracterizan el desarrollo de la agresión en los primeros tres años de vida, como la capacidad del enojo, la resistencia y protesta, la autonomía, iniciativa y defensa activa. Así, los orígenes de la agresión se derivan de los siguientes procesos individuales: (a) expresiones emocionales de enojo y su control, (b) resistencia a las acciones de otros, en términos de miradas de evasión o retirada de la interacción, (c) protesta verbal de las

1. AGRESIÓN HUMANA

acciones de otros, (d) uso de la fuerza física contra otras personas, (e) reacciones defensivas, y (f) sobrenombres u otras formas de insulto verbal. Es importante analizar la forma en que el niño hace uso de la fuerza, es decir si lo hace a partir de su fuerza personal o apoyándose de algún objeto para infligir el daño, si es premeditado o para auto-defenderse, y a quienes dirige la agresión, si a sus pares, hermanos o a otros adultos.

Los estudios enfocados al desarrollo de la agresión conforme a la edad, reportan que la agresión física se manifiesta desde el primer año de vida. Este tipo de agresión aparece por primera vez entre los seis y los doce meses de edad, cuando se adquiere el control motriz necesario para pegar, morder y pelear, así como gritar y usar expresiones faciales (Nærde, Ogden, Janson & Zachrisson, 2014; Tremblay et al, 2008). Desde los doce meses comienzan a manifestar agresividad a través de rabietas, explosiones ruidosas de enojo, arrojar objetos y golpear (Train, 2003). El uso de la agresión física aumenta al cumplir los dos años, y se observa disminución al final de los dos o tres (Tremblay, 2014). Esta disminución se debe a la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales que contribuyen a comunicar su frustración constructivamente y mejorar el manejo de sus emociones, desarrollo del lenguaje, cambio en el modo de jugar y desarrollo de habilidades sociales (Tremblay et al., 2008).

En cuanto al desarrollo del lenguaje, la fluidez al expresarse trae consigo dos habilidades, la habilidad para descifrar lo que otros están diciendo, conocido como lenguaje receptivo, y la habilidad de hacerse entender, conocido como lenguaje expresivo. En este sentido, el niño puede pedir los objetos antes que arrebatarlos, y conocer si la intención de quien le dice algo, es ofender. Aun cuando la frecuencia de la agresión física tiende a disminuir desde el tercer o cuarto año, la frecuencia de agresión indirecta (apoyada por la capacidad de hablar y conformar oraciones con mayor contenido semántico) aumenta sustancialmente entre los cuatro a siete años de edad, y las niñas tienden a usar esta forma de agresión más frecuentemente que los niños (Tremblay, 2009).

El cambio en el juego también marca una etapa nueva en el desarrollo del niño, ya que al jugar a pelear necesitan tener autocontrol y la habilidad para hacer creer a los otros determinados sentimientos mediante la producción de gestos o expresiones consideradas como agresivas. Esto permite al niño ponerse a prueba a sí mismo y contra los demás; aprender quién es más fuerte físicamente y qué comportamientos agresivos son aceptables y cuáles no lo son. Por ende, requiere que los niños asuman un compromiso y respeten una serie de reglas, como permitirle ganar a otros sin usar demasiada fuerza y sin lastimar al otro jugador asegurándose de que todos los jugadores se están divirtiendo (Tremblay et al., 2008).

El desarrollo de las habilidades sociales se traduce en comportamientos que demuestran la facilidad que tiene el niño o la niña para acercarse y comprender a los otros, incluyendo a los adultos (Tremblay et al., 2008). Están relacionadas con aprender a compartir, ayudar a los otros, respetar turnos, así como cumplir con los compromisos

adquiridos. El dominio de estas habilidades ofrece a los niños otra manera de obtener lo que quieren evitando el conflicto. Entre las habilidades sociales más importantes en los niños se encuentran: acercarse a un nuevo compañero, identificar emociones en sí mismos y en los demás, mostrarse cooperativos con niños y adultos, emplear la negociación con otros para compartir y cooperar con el propósito de alcanzar una meta. Una de las más importantes alude al aprendizaje del cómo reconciliarse tras un conflicto, ya que disminuye la probabilidad de agresiones futuras (Webster-Stratton & Reid, 2004).

Los menores de cinco años tienen berrinches con frecuencia; destruyen sus propiedades, luchan y quitan objetos a otros; son desobedientes y dicen mentiras. No obstante, a medida que los niños son más conscientes de sí mismos y de sus necesidades comienzan a jugar más con sus pares, y están más dispuestos a defender sus intereses (Stassen, 2004). Asimismo, el desarrollo de las habilidades de regulación emocional, disminuyen la probabilidad de que los niños actúen de manera agresiva (Nærde et al., 2014; Murray-Close & Ostrov, 2009).

Al final de los cinco años, cambian las características de la agresión debido a que resulta menos probable que los niños utilicen agresividad física para lograr sus objetivos. En este periodo, los niños se vuelven diestros en percibir las intenciones de quienes le rodean, y antes de que ellos puedan expresarse como quisieran, ya poseen el lenguaje receptivo. Por ello, si perciben la intención del otro como una amenaza reaccionarán para defenderse (Train, 2003). Los niños más chicos muestran mayor probabilidad de actuar agresivamente hacia algo o alguien para la consecución de sus metas, mientras los más grandes, tienen mayor probabilidad de usar la agresión para defenderse de amenazas y a su autoestima (Lochman, Powell, Clanton & McElroy, 2006).

Dado que a los cinco años ya están inmersos en el ambiente escolar, la agresión puede identificarse a partir de la interacción con el grupo de pares y se pueden observar tres categorías de niños agresivos (Train, 2003). El primer grupo está integrado por aquellos niños que cuando juegan se vuelven físicamente salvajes y fuera de control, aunque su agresividad es muy tosca e intimidatoria se limita a las condiciones de juego que en general implica fantasía; sin embargo, en otros momentos el comportamiento cambia y generalmente los niños se tranquilizan. En el segundo, los niños son físicamente agresivos en las peleas y muy dominantes, se especializan en hostigar a los demás y sin ser provocados se dirigen repetidamente a la misma persona, molestando y amenazando de un modo continuo. El tercer grupo es el de los niños que son agresivos y dominantes en el momento de hablar, pero no son físicamente violentos; su agresión se produce fuera de la situación de juego.

Las investigaciones de la agresión en la infancia se han enfocado predominantemente en el estudio de la agresión del niño con sus pares, sin embargo, los pasos iniciales en el desarrollo de la agresión son probablemente dados en el contexto de la interacción con los adultos, principalmente con los cuidadores primarios (Hay, 2005). Hay consenso de

que los adultos deben guiar a los niños en la comprensión y control de sus emociones antes de ingresar a la escuela primaria (Stassen, 2004; Tremblay et al., 2008; Train, 2003; Serrano; 1996; Lochman et al., 2006), ya que a esta edad el niño ya ha adquirido las habilidades básicas y necesarias, tanto en la consecución de sus objetivos como en la expresión de enojo o enfado.

Los niños que tienen mayor dificultad en el control del comportamiento agresivo al entrar al preescolar, son más propensos a continuar con este tipo de problemas mientras van creciendo, y aquellos que agreden proactivamente tienen mayor pronóstico en el desarrollo de la conducta antisocial (Hartup, 2005; Hay, 2005; Murray-Close & Ostrov, 2009). La agresividad que se manifiesta en casa, se relaciona significativamente con la que expresan en el escenario escolar: en el salón de clase y en el patio de recreo (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002). Es decir, si la manifestación de conductas agresivas no se atiende oportunamente, tiende a generalizarse a otros contextos, es decir, se presenta ante situaciones similares, aunque no idénticas.

Como se ha observado, es importante considerar la etapa del desarrollo para adoptar una definición adecuada de la agresión, asimismo se debe considerar que las diferentes definiciones y clasificaciones se derivan de aproximaciones teóricas (del desarrollo, cognitivas, conductuales o sociales) que ofrecen diferentes explicaciones acerca de las causas comunes en la edad preescolar.

1.3. Teorías y modelos de la agresión humana

El estudio de la agresión humana ha pasado por diferentes etapas teóricas, las cuales han ido desde las teorías antropomórficas empíricamente invalidadas como la postura freudiana, donde la agresión fue concebida como parte del instinto, hasta el surgimiento de teorías formales que se han sometido a pruebas empíricas (Eron, 1994), como la hipótesis de la frustración-agresión propuesta por Dollard et al. (1939), los análisis la agresión desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura (1973), los enfoques socio-cognitivos (como Berkowitz, Huesmann y Crick y Dodge), el Modelo General de Agresión de Anderson y Bushman (2002), entre otros modelos.

A continuación, se describen aquellas teorías y modelos que han contribuido sustancialmente en la comprensión de la agresión, y que de alguna manera dieron pauta a los avances en el conocimiento de este comportamiento. El objetivo de esta descripción radica en identificar los diferentes factores o variables que originan el comportamiento agresivo.

1.3.1. Hipótesis de la frustración-agresión

La hipótesis de la frustración-agresión fue uno de los primeros intentos formales en proponer una explicación al origen del comportamiento agresivo. Los antecedentes históricos para el planteamiento de esta hipótesis se remontan a las revisiones que hicieron Dollard et al. (1939) de los escritos de William James, McDougal, Freud y la doctrina marxista, donde encontraron elementos para establecer una relación entre la frustración y la agresión. Este grupo de investigadores retomaron prioritariamente los estudios de Freud, sin embargo, los llevaron más lejos sin salirse del marco de referencia del conductismo.

En su manuscrito Dollard et al. (1939) plantean que la agresión, siempre es consecuencia de la frustración, por lo que la existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de agresión que no siempre se manifiesta inmediatamente después del evento frustrante. Algunos adultos y niños después de la frustración pueden manifestar comportamientos de aceptación de la situación frustrante y reajuste de su respuesta debido a que una de las primeras lecciones que se aprende como resultado de vivir en una sociedad, consiste en suprimir y contener las reacciones agresivas observables; lo cual no significa, en palabras de los autores, que la tendencia a reaccionar de este modo sea destruida, más bien estas respuestas pueden ser comprimidas, retrasadas, disfrazadas o desplazadas temporalmente, o bien, desviar su meta inmediata, más no destruirla.

La hipótesis frustración-agresión está fundamentada en los siguientes conceptos (Dollard et al., 1939):

- **Instigador:** se refiere a la condición antecedente ante la cual se predice una respuesta consecuente. Esta condición puede ser observada directamente o si es interna sólo puede ser inferida. El concepto instigador es mucho más amplio que el concepto estímulo, ya que este último se refiere sólo a la energía física ejercida sobre un órgano sensorial. Cabe destacar que muchos instigadores pueden operar simultáneamente en determinada respuesta. La instigación es un concepto cuantitativo, por lo que se debe prestar atención al problema de la fuerza de instigación. Esta fuerza es medida por el grado en el cual las respuestas instigadas compiten exitosamente con respuestas incompatibles instigadas de manera simultánea. La velocidad, duración, fuerza y probabilidad de que ocurra cualquier respuesta es, presumiblemente, función del grado en que una respuesta compete exitosamente con otras respuestas incompatibles que fueron instigadas simultáneamente.
- **Meta (goal-response):** es la acción con la que termina una secuencia de comportamiento. Puede ser definida como la reacción que reduce la fuerza de instigación a un grado en el que ésta ya no tiene la tendencia a producir determinada secuencia de comportamiento. Cabe señalar que la finalización de una secuencia de compor-

1. AGRESIÓN HUMANA

tamiento es temporal, es decir, siempre habrá nuevos objetivos. Las metas están integradas por una amplia gama de actividades observables, como la manipulación física de un objeto, o sólo una pequeña parte puede ser observada, tal como recibir felicitaciones por un trabajo bien hecho. La meta refuerza la conducción de la secuencia conductual, siempre y cuando no sea interferida.

- **Frustración:** es la interferencia en la secuencia de comportamiento que conduce a la consecución de un objetivo o meta. A fin de establecer que existe frustración, se deben especificar dos cosas: (a) que el organismo estaba esperando realizar una acción determinada, y (b) que se haya evitado la manifestación de esa acción. Es complejo determinar si la secuencia conductual fue interrumpida por una u otra circunstancia, sobre todo cuando es un conflicto emocional dentro del mismo organismo.
- **Respuesta sustituta:** es la respuesta que suple a la respuesta objetivo. Representa cualquier acción que reduce en algún grado la fuerza de la instigación para que prevenga la ocurrencia de la meta. Estas respuestas ocurren con mucha frecuencia al enfrentar la frustración de cualquier modo. Pueden ser más o menos efectivas al finalizar o reforzar a la respuesta objetivo (o meta).
- **Agresión:** es cualquier secuencia de comportamiento cuya meta es el daño a un organismo. Es la principal reacción a la frustración y ocurrirá cada vez que la consecución de un objetivo sea interferida. La agresión no siempre se manifiesta con movimientos observables, aunque puede existir como el contenido de una fantasía, un sueño o un plan bien pensado de una venganza. Asimismo, puede dirigirse directamente a la fuente de frustración, a cualquier otra fuente que no involucrada o a sí mismo. El objeto de la agresión puede ser animado o inanimado. La agresión puede ser indirecta a cualquier objeto, si este tiene relación con la persona a quien se quiere causar directamente el daño. Algunos sustantivos que llevan algún significado de agresión son el enojo, resentimiento, odio, hostilidad, exasperación e irritación. Los verbos como destruir, dañar, atormentar, desquitarse, herir, explotar, humillar, insultar, amenazar e intimidar, refieren acciones de la naturaleza agresiva. Cabe mencionar, que Dollard et al. (1939) señalan que estas acciones pueden variar de acuerdo con la cultura, ya que en algunas son prohibidas, mientras en otras son reforzadas.

Dollard et al. (1939) señalaron que, si bien la afirmación de que la frustración produce agresión aportaba un valor añadido al problema de predecir el comportamiento humano, otros factores psicológicos además de la frustración en sí, debían tomarse en consideración para una comprensión más adecuada de las formas específicas de la agresión. Para ello, explicaron algunos principios psicológicos los cuales dividen en dos

partes: la influencia de la fuerza de la instigación y la inhibición en la agresión y los factores que influyen en la dirección de la conducta agresiva.

En cuanto a la fuerza de la instigación hacia la agresión, hay tres factores responsables para que la fuerza de la instigación varíe directamente con la cantidad de frustración: (a) la fuerza de la instigación a la respuesta frustrada, (b) el grado de interferencia con la respuesta frustrada, y (c) el número de secuencias de respuestas frustradas. En el caso de la fuerza de la instigación a la respuesta frustrada, la fuerza aumenta o decrece según el estado del organismo. Por ejemplo, retirar la comida tendrá mayor fuerza si el niño no ha comido, a diferencia de cuando está satisfecho. Lo mismo ocurre con el grado de interferencia, ésta disminuye el efecto si es débil o poco importante para el individuo. Por ello, si la interferencia para conseguir una meta aumenta, también incrementa la agresión. Además, la fuerza o cantidad de la agresión dependerán de la instigación residual de las frustraciones anteriores o simultáneas.

Para el caso de la inhibición de los actos de agresión, la variable básica que determina el grado en que una acción específica de agresión sea inhibida es la anticipación del castigo. Esta condición se deriva de la ley del efecto, la cual señala que cualquier acción deja de ocurrir si anteriormente fue seguida por un castigo (Dollard et al., 1939). En consecuencia, cualquier acto de agresión puede ser inhibido si previamente fue castigado, tanto agresión observable o no observable.

Respecto a la dirección toma la agresión, Dollard et al. (1939) hicieron el planteamiento de que la instigación principal activada por una frustración es dirigir la agresión contra el agente percibido como fuente de frustración. En esa medida se esperaría que la persona sólo se dirigiera a la fuente de frustración, no obstante, el individuo puede desplazarla a otro objeto. Asimismo, puede cambiar la forma de agredir, incluso dirigir la agresión a sí mismo.

Si bien la hipótesis frustración-agresión contribuyó en gran medida en la comprensión de la agresión, aún carecía de elementos para explicar los hallazgos que se obtenían a partir de las investigaciones implementadas desde de esta perspectiva. Berkowitz (1989) fue quien reformuló esta teoría enfatizando por qué las frustraciones dan lugar a la agresión y propuso que la relación frustración-agresión es un caso especial de una conexión más general entre la estimulación aversiva y las inclinaciones agresivas; pues no todos los actos de agresión son precedidos por frustración.

Berkowitz (1989) realizó algunos cuestionamientos importantes de los planteamientos de la hipótesis frustración-agresión respecto a la afirmación de que toda frustración conduce a la agresión, ya que en este planteamiento no se especifica cómo opera cada una de estas variables. Asimismo, señaló que esta suposición descuidaba la posibilidad de que la agresión fuese una conducta instrumental aprendida y que la forma en que la agresión era definida daba la impresión de que siempre se enfocaba en causar dolor

1. AGRESIÓN HUMANA

o daño, siendo que existe agresión hostil e instrumental y sólo en la primera parece cumplirse.

En síntesis, la hipótesis de la frustración-agresión, no dio la atención debida a la forma en que los procesos de pensamiento podrían influir en la reacción hacia la meta bloqueada. Los efectos de las apreciaciones y atribuciones de las personas frustradas probablemente operan considerablemente a través del proceso instigatorio e inhibitorio que discutieron Dollard et al. (1939). Por ello, las personas son instigadas con más fuerza para atacar al frustrador cuando piensan que lo hizo deliberada e injustamente, a diferencia de cuando creen que la interferencia sólo fue accidental.

Después de una revisión de varios experimentos, Berkowitz (1989) sostuvo que la frustración conduce a la agresión debido a que es aversiva o desagradable para la persona que la experimenta. Lo novedoso en su reformulación no era marcar que la frustración es aversiva; lo novedoso radicaba en precisar que lo aversivo conduce al afecto negativo (entendido como cualquier sentimiento que la persona busque reducir o eliminar) y éste sentimiento negativo es el que genera la inclinación a agredir.

En síntesis, la principal modificación que aportó Berkowitz (1989) a la formulación de la hipótesis frustración-agresión, fue *“las frustraciones son eventos aversivos y generan inclinaciones agresivas sólo en la medida en que producen afecto negativo”* (p. 71). Por ello, un fallo imprevisto para obtener una meta atractiva es más desagradable que un fallo esperado; en el primer caso, la iniciación a la agresión es más fuerte. Lo mismo ocurre con las evaluaciones y atribuciones de las personas frustradas.

Si bien Berkowitz (1989) realizó esta reformulación casi 50 años más tarde, en ese intervalo continuó la propuesta de teorías o modelos explicativos que contribuyeron a una explicación más general y precisa de la agresión humana. Cabe aclarar, que aún con la reformulación a la hipótesis frustración-agresión y su modelo neo-asociacionista, Berkowitz aportó elementos fundamentales que clarificaban y complejizaban la explicación de la agresión humana.

Por otra parte, a raíz del surgimiento de las teorías del aprendizaje social Albert Bandura generó un análisis especial de cómo se originaba la agresión y permanecía en el repertorio conductual del individuo a través del tiempo. En este análisis, Bandura (1973) hizo una revisión de los principales enfoques teóricos hasta el momento; indiscutiblemente retoma los planteamientos de la hipótesis frustración-agresión, las teorías del instinto de Freud y las teorías etológicas con la finalidad de establecer las diferencias entre estas teorías y la teoría del aprendizaje social.

1.3.2. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social enfatiza la influencia de los factores ambientales en el comportamiento humano. Desde esta postura se plantea que el comportamiento agresivo no sólo es consecuencia de fuerzas internas del individuo, tales como necesidades, impulsos y pulsiones, sino de la influencia de modelos externos (Bandura, 1973).

Su postura teórica se distingue por tres características que deben ser consideradas en el análisis de la agresión humana. La primera es el modo en que se originan los patrones de agresión, la segunda corresponde a los instigadores o eventos que propician tales comportamientos y la tercera son los mecanismos que subyacen en su mantenimiento, ya que no todo lo aprendido se exhibe. De acuerdo con ello, planteó que un comportamiento aprendido no es mostrado hasta que el individuo se asegura de su aprobación social. En consecuencia, el análisis de la agresión debía realizarse a través de las condiciones predisponentes externas o sociales, más que de la predisposición individual; pues las circunstancias determinan qué comportamientos se desarrollan y cuáles no.

El origen de la agresión

Para Bandura (1973) la gente no nace con un repertorio conductual de agresión, sino que lo aprende de una u otra manera como cualquier otra conducta: mediante la observación y la experiencia directa (Bandura, 1973, 1980). Las conductas adquiridas y los patrones existentes se modifican mediante el proceso vicario y el modelamiento. De acuerdo con este autor, el modelamiento produce dos tipos de efecto en el observador, y cada uno de ellos explica diferentes aspectos de la agresión. El primero es la obtención de nuevos patrones de comportamiento y el segundo es el fortalecimiento o debilitación de las inhibiciones aprendidas. El efecto inhibitorio y desinhibitorio está ampliamente determinado por la observación del reforzamiento y castigo que acompañan a las respuestas del modelo.

El aprendizaje observacional depende de cuatro subprocesos interrelacionados (Bandura, 1973):

- Procesos atencionales. Una persona no puede aprender mucho si no atiende o reconoce la importancia de las características conductuales del modelo. La simple exposición no asegura que el individuo atienda, por ello requiere focalizar la atención en las características que considere relevantes e identificar a los modelos más importantes. Comúnmente sobresalen aquellos modelos que tengan mayor prestigio, poder y competencia. Cabe señalar que Bandura aclara que el aprendizaje observacional no es pasivo, es decir que la gente no sólo absorbe lo que los modelos muestran. La conformación del aprendizaje no sólo corresponde a una sola fuente, generalmente es la amalgama de la observación de varios modelos. El modelaje es un proceso continuo mediante el cual se adquieren nuevas conductas y los patrones conductuales existentes se modifican.

1. AGRESIÓN HUMANA

- Procesos de retención. La persona no podría ser influida por el modelo si no tuviera memoria. Los patrones de respuesta adquiridos deben representarse de manera simbólica, tanto en imágenes como símbolos verbales para ser usados posteriormente. Aquí la memoria tiene el papel de guía interna para la imitación de las acciones.
- Procesos de reproducción motriz. Para lograr la reproducción conductual, el individuo requiere un patrón de respuestas modeladas por el individuo. Por ello, depende si tiene o no las habilidades. En caso de no existir, el aprendiz podrá ejecutarlas hasta que haya logrado desarrollar esas habilidades o capacidades físicas.
- Procesos motivacionales y de reforzamiento. Cuando se presenta un incentivo positivo, el individuo puede mostrar un comportamiento que permaneció oculto. Estos reforzamientos no sólo regulan la manifestación de un comportamiento, sino también determinan la atención que puede poner la persona en otros modelos.

Bandura (1973) planteó que mediante la observación de modelos agresivos no sólo se aprenden tácticas o estrategias de cómo agredir en determinadas circunstancias, es decir acciones, también se aprenden las actitudes o valores del modelo.

Existen tres fuentes para el aprendizaje del comportamiento agresivo. La primera es la agresión modelada y reforzada por los miembros de la familia, la segunda fuente es la subcultura donde la persona reside, y la tercera es el modelamiento simbólico provisto por los medios masivos de información, especialmente la televisión.

En relación con la fuente familiar, Bandura (1993) señala que se relaciona con la cualidad de los modelos parentales. De acuerdo con las investigaciones que revisó, algunas características de la familia que promueven acciones de agresión resaltaban la presencia de hijos criminales, padres crueles y negligentes y trato severo de padres delincuentes. Un aspecto importante fue identificar que gran parte de los niños cuyos padres manifestaban acciones relacionadas con la delincuencia, no estaban mucho tiempo en sus hogares, sino en las calles en compañía de sus amigos.

Los padres de niños agresivos son más proclives a castigar esas acciones de su hijo del mismo modo que las prohíben, con lo que se sigue reforzando el comportamiento antisocial del niño. Estos padres utilizan castigo físico y verbal.

Instigadores de la agresión

Bandura (1973) planteó que las acciones agresivas ocurren en tiempos y entornos específicos, y se dirigen hacia objetos y personas específicas en respuesta a determinadas formas de provocación; por ello es importante enfocarse en los estímulos que se convierten en instigadores para la agresión.

La mayoría de los eventos que provocan acciones de agresión se aprenden a través de la experiencia vicaria y simbólica, tales como insultos personales, desafíos verbales, amenazas de estatus, tratos injustos, etc. El aprendizaje puede ocurrir tanto de la contingencia del estímulo como de la respuesta. Es decir, asociar un evento con una respuesta inmediata, u observando que para un evento existen varias respuestas, pero en algunas situaciones es castigada y en otras es reforzada.

Generalización del comportamiento agresivo

El tercer elemento en el análisis de la agresión se refiere a cómo se explica que la agresión se mantenga a través del tiempo y en diferentes circunstancias. El mantenimiento de la conducta depende de las condiciones de reforzamiento (Bandura, 1973), en las teorías tradicionales de aprendizaje las influencias están ampliamente confinadas a los estímulos externos y desde la postura del aprendizaje social se distinguen tres formas de reforzamiento que controlan las respuestas de agresión: la influencia directa del reforzamiento externo, el reforzamiento vicario u observado y el auto-reforzamiento.

Los reforzadores externos se refieren a las recompensas que obtiene el individuo al actuar agresivamente. Estas recompensas van desde los materiales no tangibles, la aprobación y estatus social y observar sufrimiento en la víctima. En cuanto al reforzamiento vicario, se refiere a que la observación de recompensas incrementa las conductas de agresión, mientras la observación de castigos las inhibe. Las explicaciones del aprendizaje se dan en primer lugar por la función informativa, es decir, el observador conoce cuáles acciones y en qué momentos pueden ser aprobadas y en cuáles son desaprobadas; la segunda se refiere a la función de incentivo motivacional, ya que activa la motivación del observador para la obtención de recompensas mediante la realización de las mismas acciones observadas.

Bandura (1973) sugirió que una teoría queda incompleta si se enfatiza solo en los elementos externos, por ello propuso el auto-reforzamiento como un aspecto importante en el mantenimiento de la agresión. Ya que la persona realiza acciones que le provocan satisfacción y evita comportarse de modo que se sienta autocrítico o autodevaluado.

En síntesis, el análisis de la agresión realizado por Bandura (1973) hizo aportaciones importantes en el estudio de la agresión. Entre las más destacadas se ubican establecer diferencias en los orígenes y el mantenimiento de la agresión, pues el hecho de apren-

der determinadas acciones no es suficiente para mantenerlas a través del tiempo, para explicar cómo se lleva a cabo cada proceso se apoyó en los principios generales de las teorías clásicas del aprendizaje como el reforzamiento y el castigo.

Si bien la postura teórica del aprendizaje social realizó un cambio en cómo se concibe la agresión, fue criticada porque dejaba a un lado las características del individuo, y lo convertía en pasivo ante la influencia del ambiente. Asimismo, se observaba que los elementos planteados en su análisis, tales como la presencia de modelos agresivos, situaciones idóneas para suscitar comportamientos de agresión en el individuo y recompensas, no provocaban en todos los individuos los mismos efectos.

Ante tales inconsistencias e insuficiencia de elementos teóricos para explicarlas, Leonard Eron y Rowell Huesmann en colaboración con otros investigadores como Bandura, Dodge y Berkowitz propusieron un análisis que involucrara el aspecto cognoscitivo (además del social).

1.3.3. Teorías socio-cognitivas

De acuerdo con Eron (1994) las teorías socio-cognitivas de la agresión se fundamentan en la teoría del impulso de la frustración-agresión y la teoría del aprendizaje social. Las teorías difieren en qué es exactamente lo que se aprende, conductas específicas, conexiones señal-conducta, actitudes, tendencias perceptuales o de respuestas, o guiones (programas) de comportamiento, pero todas concuerdan en que el modo mediante el cual percibe e interpreta al ambiente determina si actúa con agresión. En este grupo de teorías entra la teoría de los guiones propuestas por Huesmann y Eron, el modelo del procesamiento de la información de Dodge y la perspectiva cognitiva neo-asociacionista de Berkowitz.

Teoría de los guiones

La propuesta teórica de Huesmann y Eron (1984) para explicar el desarrollo de la agresión se basó en los modelos de la cognición humana elaborados por los teóricos del procesamiento de la información. Desde esta perspectiva, la agresión es concebida como un comportamiento aprendido y regulado por los significados que emergen del sistema cognoscitivo. Inicialmente, es estimulada por varios factores y conforme pasa el tiempo la estructura cognoscitiva se desarrolla y se vuelve más resistente al cambio.

La conducta social es controlada por programas de comportamiento que se aprendieron en la infancia. De acuerdo con Eron (1994) estos programas se describen como guiones cognitivos que están colocados en la memoria y se usan como guías de acción y para la solución de problemas sociales. Los guiones se aprenden mediante la observación, el reforzamiento y la experiencia personal en situaciones donde la agresión es una respuesta sobresaliente, después se codifican, almacenan y recuperan como cualquier

otra estrategia conductual.

Cuando el guión queda codificado, puede recuperarse en un contexto parecido a la situación donde fue recuperada la información. Sin embargo, no todos se manifiestan de manera observable, pues existe otra información como normas internalizadas que evalúan las consecuencias probables. Por ello, la evaluación de los guiones mediante normas internalizadas desempeña un aspecto fundamental para que la persona pueda actuar de manera agresiva.

Modelo del procesamiento de la información de la conducta social infantil

De acuerdo con Crick y Dodge (1994) este modelo se deriva de la premisa de que la cognición social es el mecanismo que conduce al comportamiento social. Este modelo no se centra en la explicación del comportamiento de agresión específicamente, no obstante, se incluye dado que corresponde a uno de los tres índices del desajuste social infantil. En esta medida, la agresión corresponde a un comportamiento que impide la adaptación de los niños a su entorno social y limita su interacción social con sus pares.

El modelo propone que los niños se involucran en una situación social con un conjunto de capacidades biológicamente limitadas y una base de datos de información de experiencias pasadas. Ellos reciben una entrada de señales, y la respuesta que emiten está en función con la interpretación que hacen de ellas. Crick y Dodge (1994) proponen un modelo de seis pasos para explicar este proceso: (1) decodificación de señales internas y externas; (2) interpretación y representación mental de las señales; (3) clarificación o selección de una meta; (4) acceso o construcción de la respuesta; (5) decisión de la respuesta; y (6) ejecución conductual.

Durante el paso 1 y 2, los niños atienden selectivamente a situaciones particulares y señales internas, las codifican y luego las interpretan. La interpretación consta de uno o más procesos independientes en los que se incluye:

- a) Filtración y representación mental de las señales situacionales que están disponibles en la memoria a largo plazo;
- b) análisis causal de los eventos que ocurrieron en la situación (incluyendo una evaluación de por qué se llegó a la meta o por qué no se consiguió;
- c) inferencias de la perspectiva de otros en la situación (incluyendo las atribuciones del intento);
- d) evaluación de si la meta para cualquier intercambio social previo pudo haberse obtenido;

1. AGRESIÓN HUMANA

e) evaluación de la adecuación de los resultados esperados y las predicciones de auto-eficacia que se hicieron durante los intercambios sociales previos con sus pares (evaluación de la ejecución pasada);

f) inferencias del significado del intercambio previo y presente para sí mismo (auto-evaluaciones) y de los pares (evaluaciones de otros). Todos los procesos interpersonales pueden ser influidos o guiados por la base de datos de información disponible en la memoria (esquemas sociales, guiones y conocimiento social); además comprometerse en los procesos interpretativos puede resultar en cambios o revisiones subsecuentes en la base de datos.

Durante el tercer paso, después de la interpretación de la situación se propone que los niños elijan una meta para la situación (p. ej. Ignorar el problema, hacer amigos, etc.) o que continúen con la meta que ya existe. Las metas son estados de activación focalizados que funcionan como una orientación hacia la consecución de ciertos resultados.

En el cuarto paso, Crick y Dodge (1994) plantean que los niños acceden a la memoria para las respuestas posibles a la situación; si la situación es novedosa construirán nuevas conductas en respuesta a las señales sociales inmediatas. En el paso 5, los niños evalúan las respuestas previas o construidas y seleccionan a la más positiva para ejecutarla.

En el paso 6, los niños eligen una respuesta para llevarla a la práctica, pero aquí no termina el proceso de interacción social y el procesamiento mental.

Crick y Dodge (1994) también describieron a nivel neurológico como se desarrolla cada paso, así como el papel del desarrollo humano en el procesamiento de la información, ya que consideraban fundamental identificar la adquisición de las habilidades cognitivas y su efecto en cada paso a través del tiempo, así como la velocidad en el procesamiento de la información.

Según se observa en la secuencia de pasos, pareciera describirse como un proceso lineal, sin embargo, la respuesta conductual que resulta del procesamiento antes descrito no siempre es una simple función de la suma algebraica de los pasos del procesamiento de la información, tampoco los pasos ocurren uno a uno, puede ser que en el mismo momento dos procesos se realicen simultáneamente (Crick & Dodge, 1994).

Las teorías cognoscitivas hicieron aportaciones importantes al estudio de la agresión en la forma en cómo se procesa la información que recibe el individuo, convirtiéndolo de ser un ser pasivo al recibir la estimulación externa a desempeñarse como un ser activo por que la información que recibe es procesada según sus características y en consecuencia toma la decisión de agredir o de ejecutar otras acciones.

Hasta este punto, existían divergencias entre las teorías de la agresión en términos de qué aspecto explicaba todo lo que implica la agresión, por lo que Anderson y Bushman (2002) propusieron un modelo integrador de las principales teorías de la agresión que existían hasta este momento.

1.3.4. Modelo general de agresión

El Modelo General de la Agresión es un modelo dinámico socio – cognoscitivo, un modelo de desarrollo que provee una estructura de trabajo para las teorías específicas del dominio agresión (DeWall & Anderson, 2011). El modelo incluye variables situacionales, personales y biológicas implicadas en el comportamiento de agresión.

De acuerdo con Anderson y Bushman (2002) es un intento integrador de cinco mini-teorías enfocadas al estudio específico de la agresión humana: la teoría neoasociacionista de Berkowitz, teoría del aprendizaje social de Bandura, teoría de los guiones de Huesmann, la teoría de excitación transferida de Zillmann y la teoría de la interacción social de Tedeschi y Felson. El objetivo que persiguieron al unificarlas fue construir una explicación más completa, pues según su perspectiva se sobreponían y complementaban.

Anderson y Bushman (2002) plantearon que el modelo general de agresión posee cuatro ventajas a diferencia de las teorías cuyo dominio es más pequeño: (a) es más parsimoniosa que el conjunto de teorías existentes, (b) explica mejor los actos de agresión que se basan en múltiples motivos, (c) ayuda en el diseño de intervenciones más comprensivas para el tratamiento de individuos que son agresivos crónicos, y (d) provee una comprensión más completa acerca de la niñez temprana y problemas de desarrollo, además permitir a los padres, profesores y creadores de las políticas públicas tomar mejores decisiones sobre las prácticas de la infancia temprana.

Una consideración fundamental del modelo general de agresión es que “se enfoca en la ‘persona en la situación’, llamado episodio, contenido de un ciclo de una interacción social en curso” (Anderson & Bushman, 2002, p. 34). Es decir, el análisis que hace de la agresión es en el momento en que ocurre el evento, lo cual no significa, en palabras de los autores, que el pasado y el futuro sean irrelevantes en el análisis. El pasado está representado por lo que la gente brinda en el episodio presente, mientras el futuro lo representan los planes de la persona, expectativas, metas u otras estructuras similares de conocimiento.

El modelo está compuesto por tres centros principales: el primer centro representa variables de entrada, de la persona y de la situación; el segundo, las rutas cognoscitivas, afectivas y de activación sobre las cuales las variables de entrada tienen impacto, y el tercero está representado por variables de salida donde yacen la evaluación y el proceso de decisión.

1. AGRESIÓN HUMANA

En cuanto a las variables de entrada, se toman en consideración aquellos factores que influyen en el comportamiento agresivo, tales como los biológicos, ambientales, psicológicos y sociales. Estos factores son categorizados como características de la situación y características de la persona en la situación (Anderson & Bushman, 2002). En el caso de las características de la persona en la situación, corresponden los factores personales como son los atributos individuales, sexo, creencias actitudes, valores, metas a largo plazo y guiones cognoscitivos. En las características de la situación, se alude a cualquier factor situacional, como señales de agresión, provocaciones, frustración, dolor o incomodidad, drogas, incentivos, etc.

Las variables de entrada influyen a las variables de salida o resultantes a partir de un estado interno que crean, lo que corresponde a las rutas. En el modelo se incluyen las rutas cognoscitivas (pensamientos hostiles, guiones, etc.), afectivas (estado emocional y emoción, respuestas emocionales), y de activación. Las cogniciones y la activación influyen en el afecto, mientras el afecto también ejerce influencia sobre la cognición y la activación (Anderson & Bushman, 2002).

Finalmente, en las variables de salida o de resultado se emprenden dos mecanismos como la evaluación y reevaluación antes de tomar la decisión de actuar por impulso o una respuesta planeada. La representación de los procesos episódicos del Modelo General de la Agresión se puede apreciar en la figura 1.

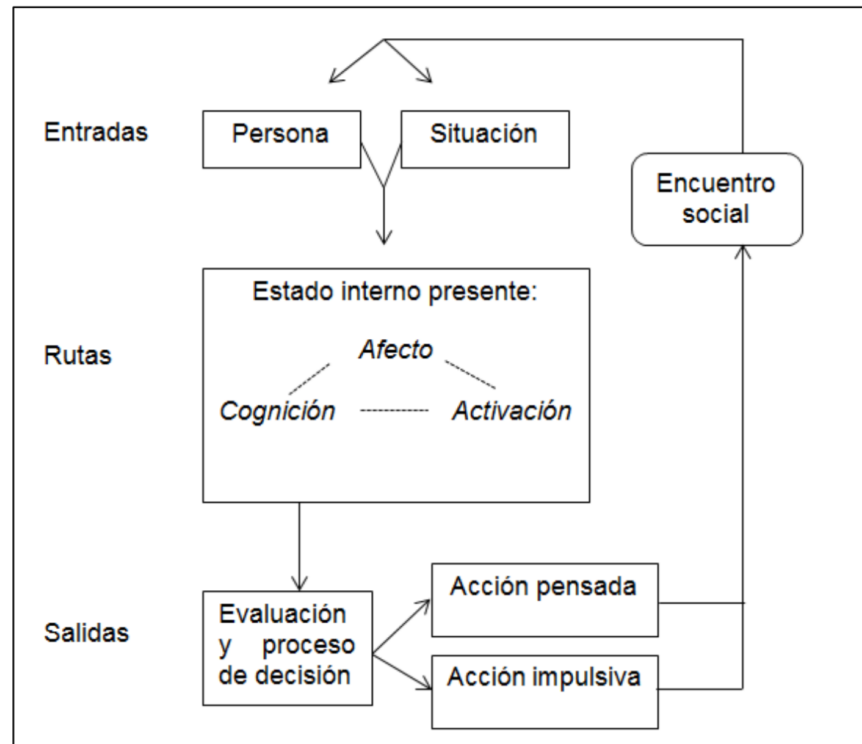


Figura 1. Procesos episódicos del Modelo General de la Agresión. Adaptada de Anderson y Bushman (2002), p. 34.

El modo en que operan todas las variables mencionadas precedentemente, está ligado a un predictor poderoso: la oportunidad. Algunas situaciones restringen la oportunidad de agredir, mientras otras representan un buen momento para hacerlo. En este fenómeno yace la estructura del modelo general de agresión (Anderson & Bushman, 2002).

Si bien el modelo general de agresión ha sido un intento de explicar cómo opera la agresión agrupando todos los hallazgos obtenidos, algunos investigadores como Ferguson y Dyck (2012) han hecho críticas fundamentadas sobre este paradigma. Señalan que el modelo general de agresión es el producto final lógico al paradigma aprendizaje social o socio-cognoscitivo de agresión, pero aun así no es suficiente para explicar el comportamiento agresivo, ya que sus predicciones no se ajustan al mundo real ni a las estadísticas de violencia.

La principal aportación de este modelo fue la síntesis de las teorías ya existentes y el planteamiento de cómo se lleva a cabo cada proceso en una situación específica. Como los autores señalan, constituye un modelo cuya explicación se centra en el sujeto en la interacción social necesariamente, y abarca desde los procesos internos a las características de la situación que facilitan la manifestación del comportamiento agresivo.

Las teorías y modelos descritos, se derivan de las dos corrientes principales en la Psicología que predominaban hasta el momento, las teorías del aprendizaje por asociación y las teorías del procesamiento de la información.

En cuanto a las teorías del aprendizaje, paralelamente se fue desarrollando otra modalidad, la cual se refiere a las teorías interaccionistas. Si bien continúa siendo una teoría del aprendizaje, el análisis lo hace a partir del individuo en interacción con cualquier otra persona. De aquí se deriva la teoría de la coerción de Patterson.

1.3.5. Teoría de la coerción familiar

Los orígenes de teoría de la coerción familiar propuesta por Gerald R. Patterson y colaboradores, se remontan a principios de la década de 1960 en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oregón. Esta propuesta, surge de la búsqueda por implementar programas de intervención exitosos en el manejo de problemas de comportamiento antisocial de la infancia a la adolescencia, basándose en las principales teorías del comportamiento, como los principios del conductismo de Skinner y las teorías del Aprendizaje Social (Patterson et al., 2002).

Desde esta postura, los principios del reforzamiento no son los principales aspectos teóricos para explicar cómo se desarrolla el comportamiento antisocial, como la agresión. No obstante, son necesarios para conformar una teoría de cómo los miembros de una familia desarrollan interacciones coercitivas en niveles más altos en comparación con otras. Por ello, el refuerzo positivo, el castigo y el reforzamiento negativo desempeñan un papel central en esta teoría (Patterson, 2002).

El eje central de esta aproximación es que el desarrollo de la conducta antisocial es el desarrollo de series de procesos interaccionales sociales que se adhieren por contingencias de reforzamiento negativo, las cuales progresan de interacciones disfuncionales padre-hijo a interacciones similares con profesores, pares y otras personas presentes en el entorno infantil (Patterson et al., 2002).

La aportación principal de esta teoría fue que la coerción es el mecanismo clave por el cual los miembros de la familia se guían uno a otro para ser agresivos o aversivos. En la coerción, uno o los dos miembros en el proceso diádico usan reacciones aversivas para ejercer control sobre otro a corto plazo. En consecuencia, la coerción familiar desde los primeros años conduce al comportamiento infantil desafiante o aversivo y a la parentalidad ineficaz (Patterson, 2002).

Las reacciones contingentes de la interacción entre el niño y su cuidador primario representan un bloque fundamental en la construcción de la relación que emerge en la

etapa preescolar. En este sentido, el comportamiento del niño da forma al comportamiento de su cuidador, y el de éste, al del niño (Patterson, 2002).

Desde esta perspectiva, la agresión en la infancia se refuerza mediante los intercambios de interacción social entre padres e hijos. Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que está inmerso en un contexto microsocia y macrosocia. Por ello, es menester identificar aquellos estresores que contribuyen a la parentalidad ineficaz y precisar la importancia de las características individuales de los niños y de sus padres en el desarrollo de la conducta antisocia.

La interacción entre los miembros de la familia también se ve alterada por eventos que turban la satisfacción con el rol que desempeña cada uno y con la vida en sí misma. Por un lado, están eventos relacionados con la salud física y psiquiátrica, y por el otro con eventos estresantes (matrimonio, divorcio, cambio de empleo, muerte, cuidado y educación de los hijos, etc.) (Patterson, 1982). Cada una de las condiciones que impacta en la interacción diádica altera la estructura y el proceso de dicha interacción.

Patterson et al. (2002) señalaron que al considerar la interacción en un contexto micro y macrosocia, necesariamente habría que trasladarse al papel que desempeñan las variables parentales (como la disciplina, la supervisión, resolución de conflictos familiares, participación y apoyo) en el reforzamiento para el comportamiento prosocia y la conducta desviada; y el papel del contexto ambiental en las variables parentales (condiciones familiares, desventaja socia, estrés y depresión parental, etc.). Con ello, se resaltó el papel que ejercen las variables parentales como mediadores del contexto y el comportamiento agresivo infantil, ya que los problemas de comportamiento yacen en un contexto socia.

Patterson (1982) fue uno de los primeros investigadores en el estudio de la agresión en incluir los factores socia que intervienen para que los padres manifiesten una parentalidad ineficaz, y cómo a su vez, este ejercicio de la parentalidad afecta en el modo en que los padres interactúan con sus hijos.

Por otra parte, la teoría de la coerción hizo aportaciones en la conceptualización de la agresión como un problema de comportamiento que se deriva de las condiciones del ambiente familiar y socia, más que como una característica del individuo. Es decir, amplió el panorama para el análisis de la agresión en función con los elementos presentes en el ambiente.

Los planteamientos del origen de la agresión obtenidos mediante los estudios encabezados por Patterson se han confirmado en otras investigaciones. Sin embargo, sus planteamientos sobre las condiciones ambientales que impactan en la interacción diádica padre-hijo son generales y la vez limitados, ya que al referir al ambiente como interviniente en los intercambios socia entre el niño y su padre que dan pauta a la agresión,

1. AGRESIÓN HUMANA

sólo aborda el aspecto social del ambiente dejando de lado al ambiente físico.

Finalmente, es necesario mencionar que las teorías y modelos descritos han sido los más importantes en la explicación de la agresión. En su conjunto muestran la trayectoria en el estudio de la agresión humana y cómo cada una aportó elementos clave para la comprensión de la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la agresión.

De las teorías descritas se extrae que la agresión constituye un comportamiento que si bien obedece a una característica adaptativa desde el punto de vista ontogenético y filogenético se adquiere y mantiene a través de los principios del aprendizaje, por lo que se puede consolidar como un problema de comportamiento que se refleja en el periodo de vida donde surge o bien empeorar con el paso del tiempo; y que se manifiesta en cualquier momento durante la trayectoria de vida de los seres humanos, pero en la infancia muestra el pico más alto en las gráficas que se han obtenido mediante estudios longitudinales (Tremblay, 2014).

En virtud de que la agresión constituye un comportamiento que se desarrolla y mantiene desde la infancia y que las teorías que han adoptado diversos investigadores para explicarla en este periodo del desarrollo convergen en que ésta es el resultado de la interacción del niño con su ambiente, así como de sus principales características individuales; surge la necesidad de identificar cuál es el papel de los factores físicos y sociales que conforman el ambiente inmediato y distante del individuo en la explicación de la agresión en los primeros años de vida.

Al respecto, no existe una teoría o modelo de la agresión en la infancia donde se explique el papel que desempeñan los factores ambientales físicos y sociales presentes en el principal entorno del niño, como su hogar y que promueven una interacción padres e hijos que sienta las bases para el desarrollo de la agresión. Autores como Goldstein (1994) plantean que los hallazgos obtenidos por las principales teorías de la agresión evalúan al individuo y se ha restado importancia a la influencia del ambiente en la manifestación de tal comportamiento.

Si bien algunas teorías o modelos como la teoría de la coerción de Patterson y el modelo general de la agresión rescatan los aspectos del ambiente (familiar y situacional respectivamente) en el desarrollo del comportamiento agresivo y antisocial aún quedan huecos en el conocimiento de cómo afectan los aspectos físicos del ambiente para que la interacción de niño con sus padres u otras personas se convierta en un intercambio social que propicie el desarrollo y mantenimiento de la agresión en el niño. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las teorías revisadas, en la cual se muestran los supuestos para cada una y sus principales planteamientos sobre el origen de la agresión.

Tabla 1

Teorías y modelos explicativos de la agresión humana.

Teoría	Autor y año	Antecedentes teóricos	Supuestos	Planteamiento general
Hipótesis de la frustración – agresión	Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (1939)	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría del impulso de Freud. - Condicionamiento operante. 	La existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de agresión.	La agresión se manifiesta después de experimentar la frustración producida por la interferencia en la consecución de un objetivo. Desde esta perspectiva, se realiza un análisis situacional de la agresión y enfocado en el individuo.
Aprendizaje Social	Bandura (1973)	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento de Skinner. - Teorías del aprendizaje por observación. 	La conducta agresiva se aprende como cualquier otra, mediante la observación de modelos agresivos y prevalece por el reforzamiento.	<p>La agresión se aprende desde la infancia mediante tres fuentes: los modelos familiares, el entorno social inmediato y los medios masivos de información.</p> <p>El que se mantenga en el repertorio conductual del individuo depende de los reforzadores e inhibidores internos o externos al mismo individuo.</p> <p>El análisis de la agresión se enfoca en la adquisición, desarrollo y su mantenimiento.</p> <p>El análisis se hace enfocado en el individuo y la presencia de los estímulos en su entorno social (modelos e instigadores).</p>

1. AGRESIÓN HUMANA

Tabla 1

Teorías y modelos explicativos de la agresión humana (*Continuación*).

Teoría	Autor y año	Antecedentes teóricos	Supuestos	Planteamiento general
Teorías cognitivas	Procesamiento de la información (Crick & Dodge, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías del procesamiento de la información (analogía del funcionamiento del cerebro humano con los sistemas computacionales) 	La agresión es un índice del desajuste infantil a su entorno social.	<p>La agresión es el resultado de un proceso cíclico en el modo en que se procesa la información. Este proceso tiene una secuencia de seis pasos: (1) decodificación de señales internas y externas; (2) interpretación y representación mental de las señales; (3) clarificación o selección de una meta; (4) acceso o construcción de la respuesta; (5) decisión de la respuesta; y (6) ejecución conductual.</p> <p>El análisis de la agresión se hace del proceso mental que ocurre desde que la persona capta el estímulo hasta que emite una respuesta. Desde esta perspectiva, el individuo es el principal objeto de estudio. Aunque se toman en cuenta las características situacionales y la interacción con los pares.</p>

Tabla 1Teorías y modelos explicativos de la agresión humana (*Continuación*).

Teoría	Autor y año	Antecedentes teóricos	Supuestos	Planteamiento general
Teorías cognitivas	Teoría de los guiones (Huesmann, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis de la frustración agresión. - Principios del aprendizaje social de Bandura. - Teorías del procesamiento de la información. 	La agresión está representada en la estructura mental como un guion. Los guiones se aprenden mediante la observación, el reforzamiento y la experiencia personal en situaciones donde la agresión es una respuesta sobresaliente, después se codifican, almacenan y recuperan como cualquier otra estrategia conductual.	La agresión es un comportamiento aprendido y regulado por los significados que emergen del sistema cognoscitivo. Inicialmente, la agresión es estimulada por varios factores y conforme pasa el tiempo la estructura cognitiva se desarrolla y se vuelve más resistente al cambio.
	Neosociacionista (Berkowitz, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis de la frustración agresión. - Teorías de la emoción. - Teorías cognoscitivas. 	La evaluación de un evento como aversivo , conduce al afecto negativo, mismo que conduce a la agresión emocional.	El modelo neosociacionista se enfoca en la explicación de la agresión emocional (reactiva). Se realiza un análisis del individuo en una situación específica, desde que recibe el estímulo y los procesos mentales implicados en la evaluación del suceso antes de emitir una conducta.

1. AGRESIÓN HUMANA

Tabla 1

Teorías y modelos explicativos de la agresión humana (*Continuación*).

Teoría	Autor y año	Antecedentes teóricos	Supuestos	Planteamiento general
Modelo General de Agresión	Anderson & Bushman (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría neosociacionista de Berkowitz. - Teoría del aprendizaje social de Bandura. - Teoría de los guiones de Huesmann. - Teoría de excitación transferida de Zillmann. - Teoría de la interacción social de Tedeschi y Felson. 	La agresión se genera en un episodio de interacción social donde el agresor está siendo influido por sus características personales y las de la situación.	<p>Explica la manifestación de la agresión tomando tres centros principales: el primer centro es la variable de la persona y la situación; el segundo, las rutas cognoscitivas, afectivas y de activación sobre las cuales las variables personales y situacionales tienen impacto, y el tercero es representado por la evaluación y el proceso de decisión. El modo en que operan estas variables, está ligado a un predictor poderoso: la oportunidad. Algunas situaciones restringen la oportunidad de agredir, mientras otras representan un buen momento para hacerlo.</p> <p>El análisis que se hace de la agresión es situacional, es decir en el momento en que ocurre el evento; y a partir del individuo.</p>

Tabla 1Teorías y modelos explicativos de la agresión humana (*Continuación*).

Teoría	Autor y año	- Antecedentes teóricos	Supuestos	Planteamiento general
Teoría de la coerción	Patterson (1982)	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento operante de Skinner. - Aprendizaje Social. 	<p>El desarrollo del comportamiento antisocial, es el desarrollo de una serie de procesos interaccionales sociales, que van adheridos por la contingencia de reforzadores negativos.</p> <p>Prograsa de la interacción disfuncional padre – infante a interacciones similares con profesores, pares y otros presentes en el ambiente infantil.</p>	<p>La agresión se origina en el proceso de interacción padres-hijos donde se manifiestan intercambios coercitivos que conducen al niño a un comportamiento oposicional y aversivo y a los padres al ejercicio de una parentalidad ineficaz. Desde esta perspectiva, además de analizar las características individuales del niño y su padre es fundamental analizar el ambiente donde se origina la interacción, ya que existen condiciones ambientales que afectan la forma en que se origina el ciclo de coerción entre los padres e hijos.</p> <p>Desde esta postura se explica cómo se desarrolla y mantiene la agresión.</p>

Como se observa en la síntesis de las teorías, en ninguna de ellas se abordan los factores ambientales en la explicación del desarrollo de la agresión. Entre las teorías principales que explican el efecto de los factores ambientales en el desarrollo humano está la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979) y su reciente reformulación como modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Desde la perspectiva ecológica del desarrollo planteada por Bronfenbrenner (1979), se concibe que el desarrollo de cualquier comportamiento humano tanto disfuncional como competente está relacionado con los factores externos potencialmente aislables que pueden contenerse unos en otros, lo cual se representa mediante una serie de sistemas entrelazados; algunos con influencia más cercana o directa sobre el niño, otros con influencias distantes o indirectas. Esos sistemas son el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

Desde esta postura se han comenzado a realizar investigaciones sobre el desarrollo de la conducta social y los problemas internalizados y externalizados donde se incluye a la agresión.

1.4. Modelo bioecológico del desarrollo humano

Bronfenbrenner y Morris (2006) señalaron que el modelo bioecológico del desarrollo tiene como antecedentes teóricos a la psicología de la trayectoria de la vida, la psicología cultural, la teoría del desarrollo del holismo interactivo-contextual de Magnuson y el trabajo de Robert Cairns. La característica principal del modelo bioecológico del desarrollo es el enfoque integrador e interdisciplinario en las etapas del desarrollo que van de la infancia a la adolescencia, y el interés explícito de su aplicabilidad en la mejora del desarrollo familiar y que sus postulados teóricos puedan probarse empíricamente.

El modelo bioecológico del desarrollo, se define por cuatro componentes dinámicos y con relaciones interactivas entre ellos: (1) el proceso (2) la persona (3) el contexto y (4) el tiempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

El proceso comprende formas de interacción entre el organismo y el ambiente, los cuales se denominan procesos proximales. Estos operan en el tiempo y son vistos como el mecanismo principal en el desarrollo humano; sin embargo, el poder que tienen en la influencia del desarrollo humano varía sustancialmente en función de las características del desarrollo de la persona, del contexto ambiental inmediato y distante y los periodos en que los procesos toman lugar.

En cuanto a la persona, se distinguen tres tipos de características como las más importantes en el desarrollo humano, por la capacidad que tienen para influir en la dirección y el poder de los procesos proximales durante la trayectoria de vida de la persona. La primera característica alude a las disposiciones, que pueden ser un conjunto de procesos proximales en movimiento que mantienen sus operaciones en un dominio particular y continuo del desarrollo. La segunda corresponde a los recursos bioecológicos de capacidad, experiencia, conocimientos y habilidades que se requieren para el funcionamiento eficaz de los procesos proximales dados en cada etapa de desarrollo. Finalmente, la tercera se refiere a las características de demanda como reacciones de invitación u oposición del ambiente social que pueden proteger o destruir la operación de los procesos proximales.

Las características de la persona aparecen como uno de los cuatro elementos que dan forma, poder, contenido y dirección a los procesos proximales, y como el resultado del desarrollo, es decir, como un productor indirecto del desarrollo y como producto del mismo.

En cuanto al *ambiente*, originalmente Bronfenbrenner (1976) lo describió como un conjunto de sistemas entrelazados, algunos con influencia más cercana o directa sobre el individuo y otros con influencias distantes o indirectas que van del micro al macrosistema. El microsistema se refiere a los ambientes cercanos al niño incluyendo las relaciones con objetos y personas con quienes exhibe patrones de actividad. En el modelo bioecológico introduce otros dominios en la estructura del microsistema y se refiere a la interacción no sólo con personas, sino con objetos y símbolos; el mesosistema es un ambiente más amplio, que constituye los vínculos con otros entornos en los que el individuo en desarrollo participa realmente, e incluso con aquellos que tal vez no participe nunca pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato a la persona; el exosistema representa a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como un participante activo, pero que afectan a los sucesos del entorno donde se encuentra la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurren en ese entorno; y finalmente el macrosistema es el conjunto de sistemas seriados e interconectados que son manifestación de la ideología y la organización de las instituciones sociales y que son comunes a una cultura, en la Figura 2 se muestra el modelo inicial de Bronfenbrenner adaptado por Flores y Bustos (2013).

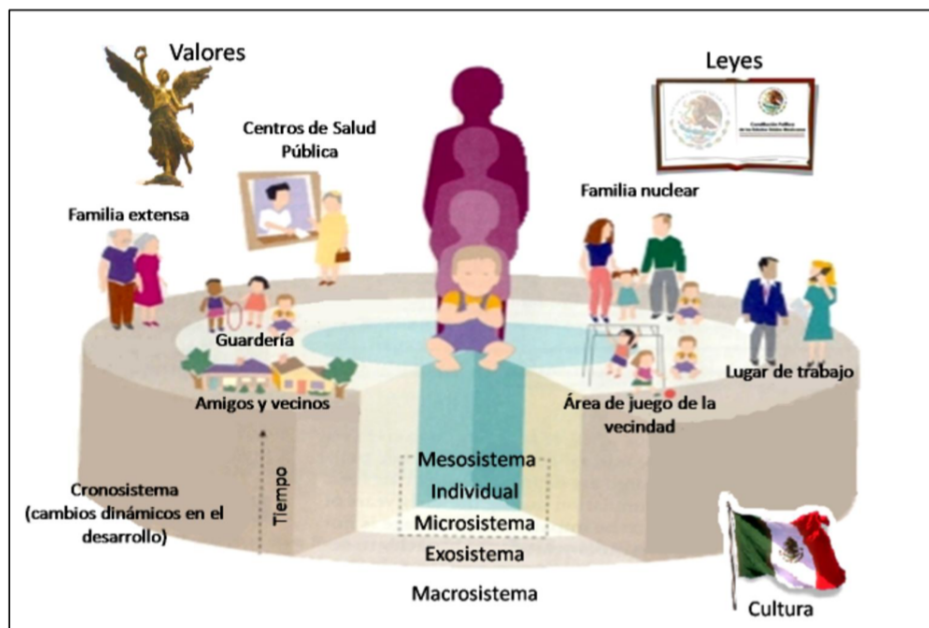


Figura 2. Modelo ecológico de Bronfenbrenner adaptado por Flores y Bustos (2003). En este esquema se aprecia el modo en que se ubican los distintos sistemas. Tomado de Flores y Bustos (2013), p. 12.

1. AGRESIÓN HUMANA

El cuarto componente es el tiempo, el cual se describe en tres niveles progresivos: micro, macro y mesotiempos. El microtiempo se refiere a la continuidad o discontinuidad dentro de los episodios en curso de los procesos proximales; el mesotiempos es la periodicidad de estos episodios a través de grandes intervalos de tiempo, tales como días o semanas, y el macrotiempos es el cambio de expectativas y acontecimientos sociales dentro y entre generaciones, cómo afectan y cómo son afectadas por los procesos y resultantes del desarrollo humano durante la trayectoria de vida.

Por otra parte, existen algunos elementos críticos en la definición del modelo bioecológico. Entre estos, destaca la experiencia, la cual refiere que en las características científicamente relevantes del ambiente para el desarrollo humano no sólo se incluyen las propiedades objetivas, también subjetivas que la persona percibe de su ambiente. Las dos propiedades se relacionan una con la otra y dan forma al desarrollo del individuo, aunque no siempre operan en la misma dirección y por tanto afectan esferas diferentes. En cuanto a la parte empírica se usa con mayor frecuencia en el desarrollo cognoscitivo y pertenece principalmente a los cambios en cómo la persona percibe el ambiente en cada una de las etapas sucesivas de su vida, comenzando desde la niñez temprana, después la adolescencia, adultez y vejez. En contraste, la experiencia subjetiva corresponde a los sentimientos, anticipaciones, presentimientos, esperanzas, dudas o creencias personales.

El modelo bioecológico hace hincapié en las diferencias entre ambiente y proceso. Para aclarar tales constructos recurren a las siguientes proposiciones (Bronfenbrenner & Morris, 2006):

Proposición I Desde el inicio y durante el trayecto de vida, el desarrollo humano toma lugar a través de procesos cada vez más complejos de la interacción activa con objetos y símbolos presentes en el ambiente externo inmediato llamados procesos proximales, donde también se involucra el organismo biopsicológico y las personas presentes en el entorno. Estas interacciones deben prolongarse durante largos periodos para poder tener efecto en el desarrollo. Ejemplos de estos procesos son alimentar a un bebé, jugar con un niño, actividades niño-niño, juego en grupo o solitario, resolver problemas, desarrollar tareas complejas, etc. En la infancia, la participación en tales procesos de interacción a través del tiempo genera capacidades, motivación, conocimiento y habilidades para involucrarse en tales actividades con otras personas o consigo mismo. Desde esta perspectiva, los procesos proximales constituyen el primer motor para el desarrollo.

Proposición 2. La forma, el poder, el contenido y la dirección de los procesos proximales que influyen en el desarrollo varían sistemáticamente como una función de las características del desarrollo de la persona y el ambiente (inmediato o distante) donde el desarrollo toma lugar, la naturaleza de los resultantes del desarrollo en cuestión, la continuidad y los cambios sociales que ocurren en el curso de la vida y el periodo histórico en que la persona vive.

Dado que los procesos proximales adquieren un significado específico, Bronfenbrenner y Morris (2006) les otorgan las siguientes características:

1. Para que ocurra el desarrollo, la persona debe involucrarse en alguna actividad.
2. Para que sea efectiva, la actividad debe presentarse habitualmente por un periodo largo.
3. Para que impacten en el desarrollo, las actividades deben continuar lo suficiente hasta convertirse en más complejas.
4. Para que los procesos proximales afecten el desarrollo, no deben ser unidireccionales, deben influir en ambas direcciones, como en la interacción interpersonal.
5. En los procesos proximales no se limita la interacción con la gente, también se da con objetos y símbolos así que, para la ocurrencia de interacción recíproca, los objetos y símbolos presentes en el ambiente inmediato deberán tener la cualidad de llamar la atención, invitar a la exploración, manipulación, elaboración e imaginación.
6. El papel moderador de los factores especificados en la preposición 2, producen cambios sustanciales en el contenido, pertinencia y efectividad de los procesos proximales.
 - a. Para que los procesos proximales continúen siendo efectivos a medida que el niño crece, deberán ser más amplios y complejos.
 - b. Las personas principales con quienes el niño lleva a cabo las actividades por mayor tiempo son sus padres, y a medida que crece otras desempeñan esta función.

El impacto de los procesos proximales en los niños que crecen en ambientes desorganizados o en desventaja puede dar resultados disfuncionales en el desarrollo, mientras que los que crecen en mejores ambientes y más estables tienden a un desarrollo competente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Como disfunción se encuentran manifestaciones recurrentes de dificultad para mantener el control e integración de la conducta en diferentes situaciones y como competencia, la demostración de la adquisición de conocimiento y desarrollo completo de las habilidades. Al respecto, Bronfenbrenner y Morris (2006) señalan que en ambos tipos de ambiente los padres de los niños desempeñan un papel fundamental en el impacto que puede ejercer el contexto externo en el desarrollo del niño.

En conclusión, desde la perspectiva bioecológica del desarrollo cualquier esfera en el desarrollo del individuo como la social, emocional, cognoscitiva, etc. es producto de la interacción del organismo con su ambiente, lo que permite establecer un análisis de la agresión desde esta perspectiva dada la necesidad de identificar en qué medida se asocian estos comportamientos con las condiciones del ambiente. Además de incluir a las características individuales o la influencia de los demás en la explicación de tales

1. AGRESIÓN HUMANA

comportamientos como las principales teorías de la agresión, mediante este modelo se sugiere que los procesos proximales desempeñan un papel fundamental para que las condiciones físicas o simbólicas en el entorno inmediato y distante impacten en cualquier conducta humana (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner & Morris, 2006). La ventaja de emplear este enfoque en el análisis de la agresión queda establecida al explorar de qué manera impactan los procesos proximales en el niño cuando las condiciones físicas de su entorno primario se encuentran en desventaja o desorden. Cabe destacar, que en este modelo las prácticas de los padres desempeñan un papel fundamental en el desarrollo competente o disfuncional (como la agresión) dado que equivalen a proceso proximal.

Bronfenbrenner y Morris (2006) postularon que el impacto de los procesos proximales en niños que habitan en condiciones ambientales pobres e inadecuadas donde existe un estado de desorganización, condición que ha sido conceptuada en la literatura como caos, está asociada al desarrollo disfuncional de los infantes (Ackerman & Brown, 2010; Ferguson et al, 2013).

Evans (2004) y Ferguson et al. (2013) han indagado en las condiciones ambientales físicas de los principales entornos del desarrollo infantil (como el hogar, escuela y comunidad) que contribuyen a generar el estado de caos. No obstante, las investigaciones que se han llevado a cabo se enfocan en dimensiones muy amplias, tanto en los aspectos disfuncionales del desarrollo, como en la condición de caos; ya que por un lado se investigan los problemas de comportamiento internalizado y externalizado de manera global, con lo cual se ignora cuál es el efecto de las condiciones desfavorables en cada uno de los problemas que se incluyen en la clasificación, para fines de este estudio específicamente de la agresión. Por otra parte, el constructo caos está compuesto por dimensiones físicas y psicosociales, y ocurre el mismo fenómeno: no tener claridad en qué aspecto del caos contribuye o se asocia significativamente a determinado problema del comportamiento.

Desde el modelo bioecológico, se establece que las condiciones ambientales físicas pueden ejercer un efecto en el comportamiento humano tanto en su manifestación objetiva, como en la percepción que se tenga de ella (subjetiva); esto significa que la condición física de desventaja o desorden puede ejercer el efecto de disfunción en el comportamiento, aunque forme parte de una evaluación subjetiva del individuo, es decir, no es necesario que pueda ser registrada de manera observable.

Los planteamientos acerca del desarrollo de la conducta disfuncional o desadaptativa teorizados por Bronfenbrenner y Morris (2006) coinciden con planteamientos del desarrollo de la agresión descritos por Patterson (1982) en que, en el desarrollo de problemas de comportamiento infantil, los atributos de los padres desempeñan un papel fundamental en la mediación o moderación de los efectos del ambiente en condiciones ambientales desfavorables o desorganizadas (caóticas). Una posible explicación a este fenómeno radica en que los adultos son los encargados de orientar y dirigir el

comportamiento de sus hijos en la etapa preescolar, y al estar inmersos en ambientes desorganizados se establecen mayores demandas en los padres lo cual les genera un estado de estrés (Fuller, Edwards, Vorakitphokstorn & Sermsri, 1993) y por tanto se altera la interacción en la diada padre-hijo como consecuencia del comportamiento parental (Evans, Lepore, Shejwal & Palsane, 1998).

Dados los elementos precedentes, se consideró que un análisis de la agresión infantil desde la postura bioecológica de Bronfenbrenner y Morris (2006) debía contemplar los principales componentes que intervienen en el desarrollo de cualquier comportamiento en el ser humano. De este modo el análisis permitiría esclarecer el papel que desempeñan las condiciones socio-físicas del principal entorno (hogar) en la infancia. En el siguiente capítulo, se realizó una revisión de una de las condiciones socio-físicas que se han asociado a la interferencia en la interacción diádica padres e hijos.

Hacinamiento

En la infancia el hogar se convierte en el contexto principal donde el ser humano despliega su desarrollo, ya que este espacio provee sustento para una gran cantidad de necesidades humanas como comer, dormir y relajarse; provee la sensación de orden, otorga significado e identidad y representa el sitio donde la personalidad se desarrolla, donde se aprenden los valores y códigos morales; y es el primer lugar donde se aprende cómo interactuar con otras personas (Gunter, 2000). Por estos motivos, el ambiente residencial impacta de modo decisivo en el desarrollo de todas las esferas del ser humano, tanto de manera positiva como negativa (Harden & Whittaker, 2011).

Desde la perspectiva bioecológica del desarrollo humano, investigadores como Evans y sus colaboradores (Evans, 2004, 2006; Evans et al., 1998; Ferguson, Cassells, MacAllister & Evans, 2013) han aportado evidencia de la relación que existe entre el ambiente residencial y el desarrollo de problemas de conducta infantil y el comportamiento de los padres. En sus planteamientos generales señalan que las principales condiciones del ambiente residencial que impiden el desarrollo del comportamiento socioemocional y cognitivo en la infancia son aquellas que promueven un estado de desorden y bullicio ambiental llamado caos. El caos se ha definido como un estado de desorden en el contexto familiar, el cual afecta el desarrollo adecuado de las personas que habitan en ese espacio (Ackerman & Brown, 2010).

Entre sus características se ubican la desorganización física y social y la insuficiencia para la predicción de actividades y estructura en el hogar; por tanto es un constructo que a nivel teórico contempla diversas dimensiones agrupadas en dos: aspectos físicos (ruido, hacinamiento y rutinas dentro del hogar) y psicosociales (inestabilidad o separación de los cuidadores, movilidad residencial, desajuste parental, carencia de implementación de rutinas, cambios en los ingresos económicos, entre otros); y a nivel empírico se ha estudiado prioritariamente como un conjunto que involucra las dimensiones de ruido, hacinamiento, incertidumbre en el establecimiento de rutinas cotidianas, inestabilidad familiar, televisión encendida varias horas durante el día (Deater-Deckard, Mullineaux, Beekman, Petril, Schatschneider y Thompson, 2009; Kamp Dush, Schmeer y Taylor,

2. HACINAMIENTO

2013; Martin, Razza y Brooks-Gunn; 2012; Wang, Deater-Deckard, Bell & Tech, 2013; Wang, Deater-Deckard, Petrill & Thompson, 2012).

Cada una de las dimensiones del caos podrían interferir en el desarrollo problemas de conducta externalizada de maneras diferentes, por ello se considera fundamental identificar cómo contribuye cada una de ellas en el comportamiento infantil. En el caso del desarrollo de la agresión son pocos los esfuerzos que se han realizado por indagar cuáles factores de ambiente residencial impactan en el desarrollo de tales comportamientos, ya sea de manera directa o mediado por variables familiares o parentales.

De las dimensiones del constructo caos, el hacinamiento adquiere especial importancia debido a los efectos negativos que provoca en la salud y bienestar de los humanos (Evans, 2004; Evans et al., 1998); asimismo se deriva de condiciones sociales que el individuo no puede cambiar en un corto plazo, como la pobreza o por la forma de construir las zonas habitacionales en los diferentes países, razones que a su vez maximizan los efectos negativos en el bienestar del ser humano (Churchman, 2002; Ferguson et al., 2013; Raver, Blair, Garrett-Peters, Vernon-Feagans, Greenberg, Cox, Burchinal, Willoughby, Mills-Koonce & Itting, 2015).

Aunque el hacinamiento se ha estudiado en los principales ambientes donde se desarrolla el individuo debido al impacto que ejerce en el desarrollo infantil y en el surgimiento de conductas desadaptativas en los adultos, aún se encuentran divergencias en el modo de definirlo de manera conceptual y operacional, ya que suele usarse de manera indistinta con densidad. En el presente capítulo se señalan las principales definiciones para el hacinamiento y su diferencia con la densidad. Asimismo, se analizan las condiciones socio-físicas de desorden que se han asociado a las prácticas parentales disfuncionales y al comportamiento desadaptativo en la infancia.

2.1. Definiciones

Entre los primeros intentos por aclarar que la disponibilidad del espacio no sólo formaba parte de una medición objetiva, Stokols (1972) distinguió entre el término de densidad y el de hacinamiento, señalando que la densidad se refiere a la medición objetiva del espacio físico que tiene una persona y el hacinamiento alude al estado subjetivo donde la persona percibe menor espacio del que necesita; cabe mencionar, que aunque la medición objetiva del espacio es una condición para que exista el hacinamiento, no es suficiente para la experiencia de ese estado subjetivo (Epstein, 1981; Evans y Lepore, 1987; Marañón, Flores & Bustos, 2015).

Existen tres conceptos que suelen usarse de manera indistinta: densidad, percepción de densidad y hacinamiento (Churchman, 2002). La densidad es el término que representa la relación entre un área física y el número de personas quienes habitan o usan

esa área, por tanto, es una medida objetiva, cuantitativa y término neutral; neutral porque no se puede saber inmediatamente si un nivel de densidad dado es positivo o negativo para las personas que están inmersas en ese espacio. Se ha distinguido entre densidad espacial y física, donde la primera alude a determinado número de personas en espacios con diferentes dimensiones mientras la social constituye diferentes números de personas en la misma unidad de espacio.

En cuanto a la percepción de densidad y hacinamiento, ambas ocurren cuando determinado nivel de densidad se percibe o evalúa de maneras diferentes por diferentes personas, bajo condiciones específicas según la cultura y el país (Churchman, 2002). En cuanto a la densidad percibida, se define como una percepción y estimación individual del número de personas presentes en determinada área, el espacio disponible y la organización de ese espacio; es una definición subjetiva porque está determinada por el sujeto y neutral porque no incluye un componente de evaluación. En cuanto al hacinamiento, se define como una evaluación subjetiva del individuo, quien ante determinado nivel de densidad la percibe como negativa; asimismo equivale a un estado de estrés psicológico que va acompañado de la densidad cuando ésta es evaluada por el individuo como muy alta. Cabe señalar que este estado psicológico resulta de un proceso subjetivo y experiencial que incluye una evaluación de las condiciones físicas ambientales, variables situacionales, características personales y recursos de afrontamiento, por ello el hacinamiento representa una experiencia subjetiva, cualitativa y afectiva (emoción intensa).

2.2. Perspectivas teóricas del hacinamiento

Dado que el hacinamiento implica diversos aspectos para que pueda consolidarse como un constructo han sido diversos los enfoques teóricos que han tratado de explicarlo. En una revisión elaborada por Hombrados (2002) plantea que son siete los principales modelos que explican este constructo: el enfoque de la sobrecarga, de coacción comportamental, el ecológico, de control, de activación, de densidad intensidad y el integrador, de los cuales subyacen dos aspectos centrales: la disponibilidad del espacio y la sobrecarga de estimulación (Kaya & Weber, 2003). Estos modelos tienen una teoría explicativa, el primero es el enfoque de coacción comportamental y el enfoque de la sobre carga de estimulación que se describe a continuación.

2.2.1. Modelo de sobrecarga de estimulación

Este modelo surge con los señalamientos de Desor (1972) donde se planteaba que la disponibilidad del espacio no era una condición suficiente para que ocurriera la experiencia subjetiva de que el espacio era insuficiente y además fuese percibido como algo negativo e indeseable. Para Desor (1972) era relevante considerar los aspectos arquitectónicos que contribuían a la experiencia de hacinamiento, como el número de

ventanas, puertas, tipo de paredes y otros aspectos como el tipo de tarea que se estuviera realizando en el momento, ya que esto también contribuía a manifestar tal experiencia. De acuerdo con Baum y Epstein (1978) la sobrecarga de estímulos corresponde a una situación en la que la cantidad de estímulos ambientales que un individuo recibe y la percepción que tiene de los mismos exceden su capacidad para enfrentarse a ellos, por esta razón un individuo que está en una situación de estimulación alta, realizará ajustes conductuales específicos que van desde la omisión de estímulos menos prioritarios hasta dedicar menos tiempo a cada estímulo. El fracaso de éstas u otras estrategias conducirá a las sensaciones de hacinamiento, a la confusión o a la fatiga.

Hombrados (2002) señala que en este modelo se plantea que la persona se encuentra expuesto a la estimulación excesiva perceptual y/o informacional, lo cual conduce al desarrollo adecuado de los procesos atencionales, así como al análisis del control percibido, peculiaridades del pensamiento y la información y estilos de afrontamiento cognitivo.

2.2.2. Enfoque de coacción comportamental

Desde este enfoque se plantea que el hacinamiento es una experiencia individual donde se percibe un estado de interferencia para la ejecución correcta de las actividades específicas (Kaya & Weber, 2003). Según este modelo, el hacinamiento se produce cuando una situación de alta densidad está interfiriendo con la ejecución de la conducta que está dirigida hacia una meta, debido a que esa situación aumenta los costos de las conductas pueden desencadenarse conductas desadaptativas ya que limitan o interfieren con las actividades o secuencias conductuales que el individuo dirige hacia una meta en un lugar determinado (Memmott, Birdsall-Jones, Go-Sam, Greenop & Corunna, 2011). Cabe señalar que la persona elabora su evaluación del entorno según sus expectativas y con los estándares normativos de la situación.

En este modelo, la interferencia está estrechamente relacionada con la densidad. Por ello, se infiere que las condiciones físicas del lugar promueven la experiencia de hacinamiento. Cabe señalar, que el tipo de actividades que se llevan a cabo en determinado lugar también juegan un papel importante.

De acuerdo con Hombrados (2002) son tres las concepciones que se han derivado de este supuesto, la primera define al hacinamiento como una situación en la que las demandas del espacio por parte del individuo son superiores a las posibilidades ofrecidas, y se explica con los supuestos de Stokols (1972); la segunda considera que el hacinamiento se produce ante la falla de los mecanismos de control de los límites interpersonales donde figura la teoría de la privacidad de Altman (1976), y finalmente la tercera concibe al hacinamiento como consecuencia de la interferencia física producida por la presencia de otros, siendo Schoper y Stokdale (1977) quienes ofrecen una posible explicación como se origina este proceso a través de cuatro dimensiones: sobreestimu-

lación interpersonal/interferencia, alienación, ira/indefensión y estrés.

Como se infiere, las concepciones planteadas por Hombrados (2002) sintetizan las perspectivas abordadas para explicar el hacinamiento, asumiendo distintos aspectos del mismo. Sin embargo, estos estudios fueron realizados, al igual que muchos enmarcados en un solo aspecto del hacinamiento (estimulo antecedente, características personales o estímulo consecuencia). Por este motivo, no se arrojan evidencias sobre la interacción entre tales aspectos, por ello es importante analizar la propuesta de Gifford como un modelo que integra los elementos en lugar de mantenerlos aislados (Gifford, 2007).

2.2.3. Modelo integrador de hacinamiento

Este modelo tiene como característica principal presentar en una secuencia temporal las variables que intervienen para llegar al estado de hacinamiento, las cuales pueden ser representadas en tres momentos (Gifford, 2007). En el primero, se ubican los antecedentes o condiciones inmediatas que corresponde a las variables personales, sociales y físicas del ambiente, las cuales conducen al segundo momento representado por mecanismos perceptuales-cognoscitivos y fisiológicos. En el tercer momento del proceso, se ubica la experiencia de estrés, lo cual se hace homólogo al hacinamiento. Cabe mencionar que se contemplan en esta fase las consecuencias de índole fisiológica, conductuales y cognitivas, problemas de salud, desesperanza aprendida y reactividad.

Mediante este modelo, Gifford (2007) plantea existen tres elementos clave para que ocurra hacinamiento: pérdida del control, las variables de experiencia del estrés y los aspectos culturales del hacinamiento; asimismo que la densidad alta puede conducir directamente a cierto tipo de resultados negativos sin que los individuos se sientan hacinados de manera consciente, aunque sí manifiestan los procesos y las consecuencias característicos del hacinamiento. En este modelo, Gifford (2007) sintetizó los principales enfoques teóricos del hacinamiento como se muestra en la Figura 3.

2. HACINAMIENTO

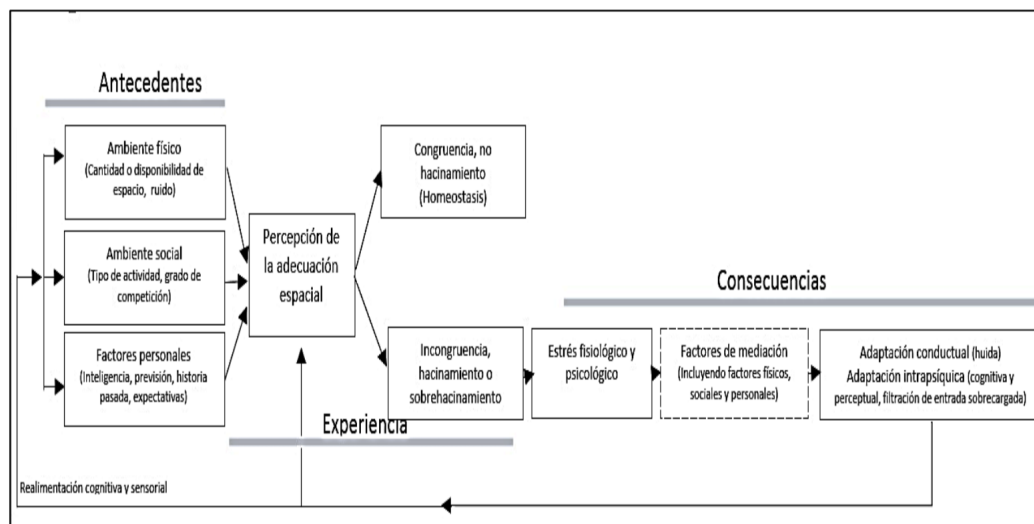


Figura 3. Modelo integrador de hacinamiento. Adaptada de Gifford (2007), p. 195 y 214.

Gifford (2007) propuso un modelo en el que se sintetizan las variables que explican al hacinamiento. Con ello, se considera que la principal aportación de este investigador radica en proponer una secuencia de cómo a partir de los estímulos físicos y sociales del lugar donde se ubica el individuo se comienza un proceso interno en el individuo que da lugar a una evaluación negativa. Esta evaluación negativa da origen a un estado de estrés psicológico y fisiológico, que representa la característica principal del hacinamiento.

Para fines de esta investigación, se partió de que el hacinamiento es un proceso que se manifiesta ante la evaluación negativa del lugar en términos de inadecuación del espacio para llevar a cabo las distintas actividades que realiza el individuo en cualquier sitio. En el caso de los padres, el hogar.

Una clasificación ofrecida por Memmott et al. (2011) sugiere que las dos primeras teorías de hacinamiento descritas corresponden al modelo de la densidad, mientras el modelo integrador de Gifford (2007) alude a un modelo de estrés. En esta investigación, se adoptó la perspectiva del hacinamiento como un estado de estrés que conlleva a molestia psicológica, que se origina por las condiciones físicas cotidianas del entorno. Para llevar a cabo tal propósito se consideró la definición ofrecida por Churchman (2002) en la cual el hacinamiento es un estado psicológico que resulta de un proceso subjetivo y experiencial cuando la persona hace una evaluación negativa de las condiciones físicas ambientales, variables situacionales, características personales y recursos de afrontamiento en determinada situación que ocurre dentro del hogar. Cabe señalar, que cada uno de los factores mencionados como antecedentes en el modelo de Gifford (2007) desempeñan un papel central en la experiencia de hacinamiento, y por tanto de los efectos asociados a éste.

Aunque no se han realizado estudios donde se muestren datos contundentes de la relación entre hacinamiento y agresión, algunos estudios han aportado información relevante de cómo deberá estudiarse este estresor ambiental en relación a la agresión. A continuación, se describen algunos estudios que permiten realizar el análisis de la relación mencionada.

2.3. Estudios relacionados con la agresión

El hacinamiento como factor asociado al comportamiento de agresión humana ha sido poco estudiado, y se ve reflejado en la información disponible en las principales bases de datos a nivel internacional, y aún se desconoce el modo específico en cómo se relaciona, tanto si ejerce un efecto o no, y si es directo o indirecto.

Como ya se ha mencionado en las teorías del hacinamiento, existen condiciones físicas del ambiente, de la situación y en las características de la persona que contribuyen a la experiencia subjetiva de hacinamiento (Gifford, 2007). Respecto a las condiciones físicas ambientales, se plantea que intervienen las características arquitectónicas de las dimensiones de la casa, ventanas y paredes (Desor, 1972; Churchman, 2002); las variables situacionales como el tipo de actividad que se realiza (Vaske & Shelby, 2008) y espacio de la casa donde ocurren las interacciones sociales (Goldstein, 1994), ya que el comportamiento de agresión necesariamente requiere de la interacción para poder manifestarse.

En cuanto a las características individuales, como el sexo de la persona se puede afirmar que las mujeres y los hombres experimentan iguales niveles de estrés, pero las respuestas conductuales son diferentes: mientras los hombres se retiran del lugar porque es más molesto, las mujeres pueden permanecer por más tiempo en el sitio (Kaya & Weber, 2003). En un estudio con 2599 participantes cuyo objetivo fue conocer las respuestas al hacinamiento de hombres y mujeres adultos (no se especifican los rangos de edad) Regoeczi (2008) afirma que en el caso de las mujeres existen relaciones de parentalidad y otras obligaciones que no pueden ignorar, por tal motivo las obliga a permanecer dentro de un espacio inadecuado y a no reaccionar mediante conductas huida o de agresión para afrontar su estrés, sin embargo si se ha identificado que interfiere en su comportamiento parental específicamente en el afecto materno (Martin et al., 2012). Por ello, podría señalarse que las diferencias podrían derivarse de los roles que desempeña el ser humano según el sexo, el cual está culturalmente determinado (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Darling & Steinberg, 1993; Lorenzo-Blanco, Bares & Delva, 2013).

2. HACINAMIENTO

Otra de las características individuales que influye es la edad. En los estudios llevados a cabo con población infantil se ha identificado que la densidad o el hacinamiento propician efectos diferentes que en los adultos; mientras en los adultos genera estrés, depresión, agresión y huida (Regoezi, 2008; Riva, Litken Larsen & Bjerregaard, 2014), o disminuye la cooperación e incrementa la competición (Matthews, Paulus & Baron, 1979), en los niños se han encontrado resultados contradictorios. Loo y Kennelly (1979) realizaron un estudio con 72 niños de 5 años (36 niñas y 36 niños) cuyo objetivo fue identificar los comportamientos infantiles en condiciones de hacinamiento y no hacinamiento. Como principales hallazgos destacan que los efectos del espacio personal no difieren entre niños y niñas, y que la conducta de actividad-agresión-enojo en los niños se manifiesta más en condiciones de hacinamiento ($m = 55.47$) a diferencia de no hacinamiento ($m = 39.05$, $F = 15.22$, $p < .001$); asimismo se encontró que en condiciones de hacinamiento había más distrés, los niños no jugaban y experimentaban sentimientos negativos. Los mismos autores señalan que las conductas de agresión como arrebatar los juguetes equivalía a una característica propia del desarrollo infantil, pero en el hogar estas conductas pueden ser consecuencia de que el espacio sea ruidoso, desordenado y estresante, por ello las prácticas de disciplina pueden constituir un problema y sugieren que los niños pueden salir a jugar al patio con la finalidad de disminuir el estrés dentro del hogar.

En estudios recientes como el de Martin et al., (2012) no se encontraron efectos del hacinamiento en los problemas de comportamiento. Dado que el hacinamiento también se ha clasificado como una dimensión del caos, en este estudio Martin et al. (2012) intentaron identificar el efecto simultáneo de cada una de las dimensiones del caos como inestabilidad familiar, implementación de rutinas, televisión encendida varias horas durante el día, hacinamiento y ruido en algunas esferas del desarrollo infantil como el lenguaje receptivo, agresión, ansiedad/depresión, problemas de atención, retraso en la gratificación y control motriz; y como segundo objetivo probar si tales relaciones estaban mediadas por dos aspectos de la parentalidad: afecto materno y provisión de materiales para el aprendizaje. Participaron 842 niños (53 % masculino, 47 % femenino; $m = 5$ años) con sus respectivas madres ($m = 27.8$ años). Entre sus principales hallazgos reportan que la dimensión del caos que impacta directamente en la agresión infantil es la televisión encendida varias horas durante el día ($B = 1.35$, $p < .001$) aunque no aclaran si es el hecho de que la televisión esté encendida o si es la programación que los niños ven. En cuanto a las dimensiones ambientales que se asocian al afecto materno son la inestabilidad familiar ($r = -0.12$, $p < .001$) y el hacinamiento ($r = -0.17$, $p < .001$). No se encontró que el afecto materno medie alguna relación de las dimensiones del caos y el desarrollo infantil.

Como puede observarse en estos estudios participaron niños en etapa preescolar, y los resultados son contradictorios. Una posible explicación consiste en los aspectos metodológicos de cada estudio, pues el modo de definir el hacinamiento fue el mismo (sinónimo de densidad). En la investigación de Loo y Kennelly (1979) se hizo mediante

un estudio experimental donde trabajaron directamente con los niños y se les hicieron entrevistas antes y después del experimento bajo condiciones controladas, aspecto que no puede estar presente del mismo modo en un escenario natural como el hogar. En el caso de la investigación de Martin et al. (2012), la investigación se realizó mediante escalas que contestaban los padres de los niños respecto a situaciones específicas de su hogar y de la dinámica de la interacción de los padres con los hijos, pero faltó la evaluación mediante el reporte u observación del niño.

Cabe mencionar que la postura de esta propuesta de investigación, ha de considerarse el hacinamiento como una evaluación subjetiva del ser humano, o bien un estado de estrés psicológico, y no meramente una condición de alta densidad por los motivos ya mencionados por los teóricos de este campo. En consecuencia, se desconoce cómo impacta el hacinamiento en el comportamiento infantil cuando es conceptualizado desde esta perspectiva.

Si se apoya en la etapa del desarrollo, de acuerdo con estudios sobre el desarrollo cognoscitivo y los postulados de Piaget, el niño en la etapa preescolar (o infancia temprana que va de los tres a los cinco años) se ubica en la etapa preoperacional (Newman & Newman, 2007; Piaget & Inhelder, 1997), periodo donde el niño desarrolla las herramientas para representar los esquemas simbólicamente a través del lenguaje, imitación, imaginación, juego y dibujo simbólico. Asimismo, adquiere la capacidad para representar imágenes internas, pero aún no puede formular juicios o evaluaciones respecto a condiciones abstractas, por tanto, aún carece de los recursos para establecer una evaluación negativa de la adecuación de su hogar para realizar sus actividades. Este razonamiento puede apoyarse mediante un estudio realizado por Sinha, Nayyar y Mukherjee (2001) con 80 participantes (50% hombres y 50% mujeres) divididos en dos grupos (6 a 8 años y 16 a 18 años), cuya finalidad fue identificar la diferencia en la percepción de hacinamiento en niños y adolescentes en espacios abiertos y cerrados.

En tal estudio se concluyó que los niños perciben menos hacinamiento que los adolescentes en las mismas condiciones, debido a que los niños buscan interactuar más con sus pares que los adolescentes, quienes buscan mantener la sensación de espacio personal al igual que los adultos. Por tanto, en la infancia el hecho de que haya más personas en un espacio determinado representa una oportunidad para socializar, y conforme van creciendo se requiere mayor privacidad.

Con apoyo de las investigaciones anteriores, se infiere que el hacinamiento se percibe prioritariamente en la adolescencia y en la adultez dadas las necesidades de las personas y sus capacidades cognoscitivas; asimismo, que el hacinamiento ejerce efectos negativos en hombres y mujeres, y en las mujeres se refleja prioritariamente en los roles que no puede evadir, como la parentalidad, situación que está íntimamente ligada a la cultura. Esto sugiere que, en el caso de la agresión infantil, independientemente de evaluar el hacinamiento en el niño, sobresale la necesidad de indagar cómo este estresor

2. HACINAMIENTO

interfiere en las prácticas que realizan los padres en la interacción con sus hijos, pues todas las teorías de la agresión coinciden en que las prácticas que lleven a cabo los padres influyen en la manifestación de la agresión.

Se han realizado investigaciones donde se refleja el efecto directo de ciertas condiciones que inducen al estado de hacinamiento en los adultos, afectando su rol parental, y cómo la parentalidad conduce a la agresión. No obstante, falta claridad al dilucidar tal relación.

Recapitulando que el hacinamiento también se ha agrupado en el constructo caos, Deater-Deckard, Mullineaux, Beekman, Petrill, Schatschneider y Thompson (2009) realizaron una investigación en la que participaron 302 familias cuyos hijos eran gemelos del mismo sexo (59 % mujeres, 41 % hombres). El objetivo de este estudio fue probar si el caos se asocia con el coeficiente intelectual y los problemas de conducta infantil; para ello se analizaron variables familiares y parentales como nivel educativo de los padres, ambiente familiar rico en materiales literarios, condiciones pobres de habitabilidad, eventos estresantes, afecto y negativismo parental. Entre sus principales aportaciones están que el caos (o condiciones de desorden) afecta el ambiente familiar y se refleja en las correlaciones más altas con el negativismo parental ($r = .21, p < .001$), afecto parental ($r = -.15, p < .05$) eventos estresantes ($r = .15, p < .05$) y habitabilidad deficiente ($r = .26, p < .001$). Asimismo, reportan correlaciones significativas de las condiciones deficientes de habitabilidad y negativismo parental ($r = .21, p < .001$), afecto parental ($r = -.31, p < .001$) y eventos estresantes ($r = .23, p < .001$).

En lo que se refiere al caos y a los problemas de conducta infantil y coeficiente intelectual Deater-Deckard et al. (2009) reportan que si existe relación entre el caos y el CI ($r = .33, p < .001$) y los problemas de conducta ($r = .24, p < .001$), no obstante en términos de estabilidad del comportamiento señalan que conforme pasa el tiempo, el coeficiente intelectual no se altera en relación a las condiciones de caos presentes en el hogar, a diferencia de los problemas de comportamiento, quienes no sólo permanecen sino que incrementa el grado de asociación. Otro aspecto importante se refiere a que los niveles más altos problemas de conducta se asocian con altos niveles de negativismo parental, menos afecto parental, más estrés en la familia y más caos.

Deater-Deckard et al. (2009) plantean que es importante considerar al niño con problemas de conducta como una influencia potencial para la existencia de caos en el hogar, pues los padres de un niño con problemas de agresión se encuentran en una situación más difícil para poner orden en el hogar. Esto sugiere que no se manifiesta una relación unidireccional de los padres a hijos, sino se resalta la importancia de la interacción diádica.

En otra investigación realizada Kamp Dush, Schmeer y Taylor (2013) la cual se sustenta en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner y Morris (2006), tuvo como ob-

jetivo examinar el caos como determinante de la salud infantil. Participaron madres las madres de 3288 niños de tres y cinco años quienes reportaron las condiciones de caos en su hogar, trabajo y el centro de cuidado infantil a donde asistía su hijo.

Como principales resultados Kamp Dush et al. (2013) señalan que la fuente más común que origina el caos es la televisión encendida durante largos periodos de tiempo en la semana, entre el 15 % y 20 % reportan que su hogar está hacinado, ruidoso y con dormitorios sucios y desordenados. Asimismo, que el caos en el hogar impacta más sobre la salud infantil que los otros lugares.

Como se ha observado, aunque los estudios aportan evidencia del efecto de las condiciones de caos en el hogar en los problemas de comportamiento infantil, no se explica con exactitud cuales dimensiones del caos en específico explican mayormente la variabilidad en los problemas de conducta externalizada. Algunos estudios que abordan por separado las dimensiones del caos resaltan las siguientes.

Partiendo del modelo ecológico de Bronfenbrenner el cual plantea que las características del entorno inmediato afectan directa e indirectamente el desarrollo infantil, Coley, Leventhal, Lynch y Kull (2013) evaluaron la relación de las cualidades de la habitabilidad y el funcionamiento conductual, emocional y cognitivo en niños y adolescentes de bajos ingresos económicos. Asimismo, indagaron si tal relación tenía efecto indirecto por la vía de procesos familiares como el estrés parental, el estrés psicológico y la implementación de rutinas. El estudio se llevó a cabo durante 6 años y los datos se recogieron en tres momentos mediante el reporte de las madres. La muestra quedó integrada por 2437 niños y adolescentes cuyas edades se ubicaban de 2 a 21 años, de las cuales se formaron dos cohortes: niños de 0 a 4 años, y adolescentes de 10 a 14 años para realizar las comparaciones.

Mediante el análisis de modelos lineales jerárquicos de tres niveles evaluaron la trayectoria del funcionamiento cognoscitivo, emocional y conductual de los participantes (nivel 1), las diferencias entre los participantes (nivel 2) y entre las tres ciudades donde recolectaron los datos (nivel 3). De manera general se encontró que los problemas de habitabilidad son un predictor fuerte del bienestar infantil a través del tiempo. Respecto a las diferencias entre los participantes, reportan que aquellos que viven en hogares con problemas de habitabilidad muestran problemas emocionales y conductuales más grandes que aquellos que viven en hogares con mejores cualidades. Asimismo, los hogares con problemas de habitabilidad, tiene efecto negativo en el funcionamiento emocional y conductual en los niños, y efecto negativo para las habilidades cognoscitivas (lectura y matemáticas) en adolescentes. En relación a los padres, en el nivel 1 se observó que los hogares con problemas de habitabilidad predicen la intensidad del distrés psicológico materno y el estrés parental. Por otra parte, se detectó que existen efectos indirectos de las condiciones de la habitabilidad a través del distrés psicológico y el estrés parental en los problemas internalizados y externalizados.

2. HACINAMIENTO

En el nivel 2 también reportan evidencia que los procesos familiares median la relación entre problemas de habitabilidad y funcionamiento infantil. El modelo predictivo reveló que, en las familias con mayor promedio en problemas de habitabilidad, hay madres que reportan promedios más grandes de distrés psicológico, mayor estrés parental y menor implementación de rutinas familiares. Se encontró apoyo para la mediación del distrés psicológico y el estrés parental en la relación de la habitabilidad y los problemas internalizados y externalizados. En cuanto a la implementación de rutinas familiares, se observó efecto indirecto significativo entre los problemas de habitabilidad y los problemas externalizados.

Cabe señalar, que otras variables del hogar que fueron evaluadas (casa rentada o propia, inestabilidad residencial y subsidios o apoyos del gobierno) no se relacionan con el funcionamiento cognoscitivo, conductual y emocional de los niños y adolescentes, ni existe efecto indirecto mediado por los procesos familiares.

En esta investigación se aportó evidencia de que las condiciones en la vivienda que representan problemas de habitabilidad interfieren con el bienestar de los adultos promoviendo distrés psicológico al mismo tiempo que afecta su rol de padre al incrementar los niveles de estrés parental. Del mismo modo, los datos apuntan que los altos niveles de estrés que experimenten los padres impactan de manera negativa en el funcionamiento socioemocional de los niños y adolescentes.

En otro estudio realizado por Solari y Mare (2012) quienes analizaron la relación de la densidad en la vivienda con algunos indicadores del bienestar infantil como las habilidades para las matemáticas y de lectura, problemas internalizados, externalizados y de salud. Participaron muestras de diferentes tamaños según la recolección de los datos, ya que el estudio tuvo dos periodos de evaluación y los participantes que fueron considerados en los análisis fueron de 1808 a 2304 niños y adolescentes cuyas edades se ubicaban entre 3 y 17 años. Sus hallazgos no revelan relaciones consistentes de entre la densidad y las diferentes dimensiones de bienestar infantil. No obstante, aportan evidencia de que los niños que permanecen durante su vida en espacios con alta densidad desarrollan más problemas de comportamiento externalizado. Es decir, que para que exista un efecto negativo de la densidad en los problemas externalizados, los niños o adolescentes deben permanecer viviendo en el mismo tipo de hogar en un lapso prolongado. Asimismo, señalan que la densidad incrementa sus efectos adversos en los problemas de comportamiento infantil si los niños padecen otros problemas de salud.

Thornhock, Nelson, Robinson y Hart (2013) partiendo de que el hogar no sólo es el espacio donde se llevan a cabo los procesos familiares, sino que los afecta de manera directa e indirecta, realizaron un estudio cuyo propósito fue examinar qué aspectos del hogar son predictores de la parentalidad materna (estilo autoritario). Específicamente el desorden por acumulación de objetos (desorden general, cuartos desarreglados, des-

organización, acumulación de platos sucios), características de su hijo (emocionalidad) y características de la madre (tensión/nerviosismo).

El modelo a probar fue si el desorden dentro del hogar influía en la parentalidad de manera directa o indirecta por la vía de las características del hijo y de la madre. Los datos fueron recolectados de 177 madres cuyos hijos tenían entre 3 y 5 años de edad (95 hombres, 82 mujeres).

En el análisis de la adecuación del modelo propuesto, los índices sugirieron que el modelo estructural demostró una fuerte adecuación a los datos $\chi^2 = 49.4$, $df = 37$, $p = .084$; $CFI = .969$; $TLI = .945$; $RMSEA = .044$.

Se encontró que el hogar desordenado influye directamente en el estilo materno autoritario y en la emocionalidad del niño, pero no se encontró que influyera en la característica de tensión/nerviosismo de la madre. Por otra parte, la relación entre la emocionalidad del niño y la característica de tensión/nerviosismo de la madre fue positiva. En el caso de la característica de tensión/nerviosismo de la madre se relacionó positivamente con el estilo autoritario.

Los autores concluyen que los hogares desordenados están fuertemente relacionados con la emocionalidad del niño, que a su vez influye en la característica de tensión/nerviosismo de la madre la cual contribuye al ejercicio de un estilo parental autoritario. Aunque esta característica del ambiente se relaciona directamente con el estilo parental autoritario, se observa mayor efecto por la vía indirecta. Es decir, las madres se ven más afectadas si su hijo es inquieto o reactivo, ya que funge como un estresor para la madre.

Mediante este estudio, se observa que la característica del niño no impacta directamente en el estilo parental de la madre, no obstante, si se relaciona con la característica de tensión/nerviosismo de la madre se promueve un estilo parental desadaptativo.

Mediante las aportaciones de los estudios revisados se infiere que el hacinamiento tiene efectos negativos en la adolescencia y la adultez por las necesidades de espacio personal de cada individuo y por la capacidad de evaluar como negativa la adecuación del espacio, por ello se plantea que el hacinamiento tiene un efecto negativo directo en el adulto. Por otra parte, el hacinamiento afecta prioritariamente a las mujeres, ya que realizan actividades que les demanda permanecer dentro del hogar, y al no poder afrontar tal situación mediante la huida y o la agresión generan un estado de estrés que se ve reflejado en las actividades que realiza, entre ellas el rol parental lo cual coincide con los planteamientos de Evans et al. (1998), Evans (2004) y Ferguson et al. (2013).

Los estudios descritos, coinciden en que existen condiciones ambientales que inducen un estado de estrés a los adultos y que éste afecta a las prácticas que realizan como padres; por esta razón se considera que el hacinamiento siendo uno de los estresores

2. HACINAMIENTO

ambientales más comunes en los hogares puede estar asociado a las prácticas parentales, más que al comportamiento infantil.

De acuerdo con Lorenzo-Blanco et al. (2013) la parentalidad (monitoreo parental, control y apoyo) y los procesos familiares (rutinas familiares, eventos familiares, relación padre-hijo, percepción de los padres) son dos aspectos fundamentales en el desarrollo del comportamiento infantil. En el estudio de la agresión también es importante identificar qué aspectos de la parentalidad, conductas específicas de los padres, provocan la manifestación de agresión. El siguiente capítulo está orientado a describir qué son las prácticas parentales y el modo en que se relacionan con las conductas de agresión.

Prácticas parentales

Desde la perspectiva del modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), la conformación del comportamiento humano es en gran medida producto de la interacción de los factores personales, ambientales y de los procesos que se generan al interior de los sistemas. Uno de los principales aspectos del ambiente, alude a los involucrados en el proceso de socialización, el cual deriva de la cultura y las principales instituciones como lo es la familia, ya que dentro del sistema familiar se transmiten conocimientos y valores que el individuo necesita para adaptarse a su entorno social (Chavarría, 2005; Flouri, 2005; Rotenberg, 2007).

Se ha detectado que los padres son uno de los principales agentes en el proceso de socialización, modelando e instruyendo directamente a los infantes en la adquisición y mantenimiento de comportamientos que les permiten adaptarse en su ambiente. Por ello, la forma en que lleven a cabo las distintas acciones para disciplinar o conducir el comportamiento de los hijos se ve reflejada en la interacción de la diada (García, 2003).

Existen múltiples dimensiones de la parentalidad que se asocian al desarrollo infantil, que van desde las actitudes y creencias de los padres sobre los objetivos de la socialización y sus propias expectativas hasta el contexto social donde se desarrolla. Darling y Steinberg (1993) sugieren que para entender el proceso mediante el cual el estilo parental influye en el desarrollo del niño, se deben distinguir tres aspectos de la parentalidad: las metas hacia donde la socialización se dirige, las prácticas que los padres realizan para ayudar a sus hijos a conseguir sus metas y el clima emocional o estilo parental donde ocurre el proceso de socialización.

El estilo parental se define como una constelación de actitudes de los padres dirigidas hacia el niño que en su conjunto crean el clima emocional donde las conductas parentales se manifiestan. Está conformado por dos tipos de acciones: las orientadas a un objetivo con las que los padres ejecutan sus actividades correspondientes al rol parental conocidas como prácticas parentales; y las que no están enfocadas a algún objetivo, como las gesticulaciones, cambios en el tono de voz o las expresiones emocionales

3. PRÁCTICAS PARENTALES

espontáneas. Las prácticas parentales son aquellas acciones específicas con las que los padres apoyan a su hijo en la consecución de sus objetivos (Darling & Steinberg, 1993). En síntesis, el estilo parental son características de los padres, mientras las prácticas parentales están subordinadas a la interacción que existe con los hijos, con ello se infiere que el estilo parental puede mantenerse, pero las prácticas parentales son más fáciles de cambiar en función de la situación.

En el estudio de los comportamientos infantiles como la agresión, es fundamental conocer qué comportamientos del padre impactan en los del niño; asimismo, a qué aspecto del rol parental corresponden. El presente capítulo tiene el propósito de describir las principales características de las prácticas parentales, su relación con la agresión infantil y el sistema de evaluación usado para su detección en el proceso de interacción de los padres e hijos.

3.1. Definiciones

En los estudios de la parentalidad los teóricos han coincidido en que las acciones específicas que realizan los padres con fines de socialización son entendidas como prácticas parentales (Barber, 1996; Darling & Steinberg, 1993; Spera, 2005).

De acuerdo con Bell (1968) las prácticas parentales son un repertorio de acciones que acompañan a cada objetivo de los padres para educar a sus hijos. Los padres no tienen un repertorio específico de acuerdo con su meta, por ello, asume que hay jerarquías de acción que los padres seleccionan en su repertorio de cuidado dando como resultado que diferentes niños inducen diferentes elementos de la jerarquía. La activación de estos elementos del repertorio parental requiere la presión cultural y la estimulación que el niño necesite.

Bell (1968) propone que deben diferenciarse dos tipos del repertorio del control parental: control conductual de límite superior y control conductual de límite inferior. El primero tiene la finalidad de reducir y redirigir el comportamiento del niño el cuál excede la intensidad, frecuencia y competencia de los estándares parentales, y el segundo estimula la conducta del niño, ya que la exigencia del niño es menor a las capacidades parentales. En el caso del control conductual límite superior, se presenta como respuesta a un niño demandante, ya sea porque llora mucho, es impulsivo, hiperactivo, sobrecompetente o asertivo. Los niños agresivos podrían ser clasificados en este grupo, ya que es igual su efecto en la conducta del padre, quien suele ser punitivo y restrictivo. El control conductual límite inferior se manifiesta con aquellos niños letárgicos, de baja actividad y baja competencia; con estos niños, los padres se caracterizan por ser intrusivos y demandantes. En síntesis, Bell (1968) sugiere que el control conductual del padre es relativamente homeostático al comportamiento del niño.

En la predicción de la interacción en diadas padre-hijo es necesario conocer la conducta característica del niño, las demandas culturales sobre los padres y la asimilación que hacen los padres dentro de un conjunto de expectativas para el niño (Bell, 1968). En la interacción ordinaria de cualquier padre y niño, se puede hablar de un evento secuencial y en las operaciones experimentales se pueden aislar los efectos del padre y del hijo. Hay que tomar en cuenta que la demostración del efecto del niño en el comportamiento del padre significa que éste sólo juega algún papel, pues la parentalidad depende de múltiples factores.

Para Darling y Steinberg (1993) las prácticas parentales son un dominio específico dentro de la parentalidad y pueden variar según sea el objetivo del padre con su hijo, tal como lograr el éxito académico, su independencia o la cooperación con sus compañeros. Así como ocurre con el estilo parental, las prácticas parentales son el resultado de las metas y valores que tenga cada padre; por ello, se convierten en el mecanismo mediante el cual los padres influyen directamente sobre su hijo para que éste cumpla con los objetivos de la socialización, a diferencia del estilo parental, que funge como el contexto que modera a estas prácticas. Las prácticas parentales se dividen en dos dimensiones: el control que representa los esfuerzos del padre para manejar y supervisar las acciones de su hijo, y el apoyo que incluye aquellas acciones para proveer apoyo emocional de las interacciones de los padres con sus hijos. En esta categoría se encuentran la responsabilidad hacia la satisfacción de las necesidades del niño, el compromiso, el aprecio y el afecto físico (Barnes, Farrell, & Cairns, 1986).

El control se subdivide en conductual y psicológico. El control conductual se refiere a los intentos que hacen los padres para controlar, manejar o regular la conducta de su hijo mediante estrategias de disciplina, recompensas y castigos y funciones supervisión; mientras el control psicológico se enfoca en los métodos psicológicos para controlar las actividades del hijo sin permitirle desarrollar sus propios recursos para realizar por sí mismo sus actividades e interfiere en el desarrollo psicológico y emocional. Las principales estrategias que emplean los padres para el control psicológico son la manipulación y las críticas (Kuppens, Grietens, Onghena & Michiels, 2009).

Las prácticas que llevan a cabo los padres con el objetivo de socializar a sus hijos están asociadas a múltiples consecuencias adaptativas y desadaptativas en el desarrollo de los hijos fundamentalmente en la infancia y adolescencia (Bornstein, 2006; Spera, 2006). Para identificar el efecto de las prácticas en los problemas de comportamiento infantil algunos investigadores como Lytton (1980) proponen que el estudio se debe llevar a cabo mediante la observación de la interacción de la diada y con ello identificar la secuencia de cada uno de los comportamientos del padre y el hijo. Por ello, uno de los métodos más eficaces alude a la observación sistemática. En la siguiente sección se describe la observación como estrategia de análisis en la interacción entre padres e hijos.

3.2. La observación como sistema de evaluación de las prácticas parentales

La historia de los estudios observacionales data desde 1787 con los diarios escritos por Tiedemann (Lytton, 1970). En sus orígenes, la observación sobre las conductas de los niños se realizaba como una práctica no sistematizada, y sólo se observaba al niño en ausencia del padre. Los métodos que se emplean en el estudio de la interacción diádica padre-hijo pueden ordenarse de manera jerárquica comenzando de los cuestionarios para los padres y los adolescentes, entrevista a los padres, observación de la interacción estructurada en el laboratorio y la observación naturalista en el hogar.

La observación como método conlleva ciertas consideraciones metodológicas a fin de reducir los problemas en el rigor metodológico de control. Lytton (1970) señala que el control es una característica deseable, por ello las condiciones estructuradas generan mayor precisión en los análisis. Con la finalidad de incrementar el rigor plantea que, en una situación dada, a pesar de que el ambiente varía de familia a familia, se puede emplear una misma actividad para los distintos participantes. Otro aspecto corresponde a la construcción de categorías, pues de otro modo se podría obtener una vasta cantidad de comportamientos que no son representativos de la interacción, pues el uso de categorías precodificadas favorece cómo estructurar el registro observacional.

En la observación naturalista dentro del hogar existe una cantidad mínima de control de los estímulos que promueven determinados comportamientos, a diferencia de las situaciones estructuradas. Los métodos ecológicos, aunque presentan menor rigor en el control, representan la estrategia más apropiada en la investigación básica, y son más apropiadas para el análisis de la interacción de los padres con los hijos tal como ocurre en el escenario natural.

Lytton (1970) describe distintos métodos para registrar el comportamiento de los padres y los hijos en interacción, cada uno de los cuales varía en ventajas y desventajas. El primero de ellos alude a los registros que se elaboran después de la observación. Esta técnica consiste en observar el comportamiento, y al término el investigador registra las características globales del padre o del niño, por ejemplo, afectividad, negación, castigo, etc. Este método representa el extremo continuo, y al final provee información de la conducta actual observada y por tanto involucra la cantidad más grande de abstracción.

El siguiente método es el estilo narrativo, mediante el que se realizan resúmenes del comportamiento observado, pero sólo una parte de este resumen representa las características del padre y del niño. Este método implica menor grado de abstracción que el anterior.

Otro método consiste en las categorías conductuales precodificadas. Este método fue usado por primera vez por Merrill Bishop en 1951; implica que el investigador ha determinado con anterioridad mediante una sospecha, una teoría o un experimento previo, un conjunto de conductas que describen otra de su interés, e identifica la ocurrencia mediante la codificación simbólica. El uso de categorías precodificadas suele ser una forma eficiente de registrar más tipos específicos de conducta, para el caso de la agresión Snyder y Patterson (1986) fueron de los primeros investigadores en utilizar este sistema de registro.

De acuerdo con Flores, Bustos y Valencia (2013) el uso de categorías supone la construcción de catálogos de registro conductual, mismo que puede considerarse como un instrumento de medida en la investigación observacional, y con ello lograr una forma de medir con precisión cada uno de los comportamientos que definen a determinadas variables.

El registro narrativo selectivo, es un sistema que consiste en elegir determinados tipos de interacción, asimismo se establecen intervalos de registro cada intervalo de tiempo como cada cinco segundos. Este método parece ser el más adecuado para hacer la secuencia natural de la manifestación de la interacción.

Lytton (1970) plantea que existen otros aspectos que deben tomarse en consideración al emplear cualquier sistema de observación como la conceptualización de las variables, el rango y tipo de muestra conductual, la confiabilidad y validez de los datos. Respecto a la confiabilidad, se deben considerar dos aspectos; el primero corresponde a la estabilidad de los registros obtenidos por dos observadores del mismo evento, y el segundo se refiere a la estabilidad de la muestra conductual en diferentes ocasiones (Reid, 1970). Así, para incrementar la confiabilidad es el número de eventos conductuales muestreados.

En cuanto a la validez de los datos, definida como el grado en que los datos son representativos de la interacción normal de los padres e hijos, puede verse favorecida según el escenario natural del comportamiento, o bien el control de las variables mediante estudios de laboratorio. Asimismo, pueden aplicarse otros métodos que permitan corroborar los datos obtenidos, tales como entrevistas o cuestionarios.

Otro aspecto importante en la validez, se debe al concepto “naturalista”, el cual lleva como objetivo comprobar que los datos que se obtienen tras analizar los datos recabados mediante las observaciones realmente sean representativos de los comportamientos del padre y del niño como los exhibe en la cotidianidad. Para estos fines Tunnell (1977) identificó que por naturalidad pueden entenderse tres dimensiones: la conducta, el contexto y el tratamiento. Al respecto, plantea que la conducta natural de cualquier ser humano es la dimensión que suele emplearse como variable dependiente en los diseños de investigación. La conducta natural es aquel comportamiento que forma

3. PRÁCTICAS PARENTALES

parte del repertorio de respuestas en cada ser humano. Por tanto, debe captarse con mucha precisión mediante algunos instrumentos de audio o video ya que capturan el comportamiento como ocurre en el momento presente.

En relación al contexto natural, ha sido el criterio principal para los teóricos de los diseños experimentales como Campbell y Stanley (1966), y es definido como cualquier lugar fuera del laboratorio donde las personas se desempeñan cotidianamente, como el hogar, la escuela, entre otros. Finalmente, el tratamiento natural se refiere a la ocurrencia normal de un evento discreto al cual el sujeto está expuesto con o sin la presencia del investigador.

Como se ha mencionado, involucrar estas dimensiones de naturalidad favorece la validez interna de las investigaciones con metodología observacional, pero este tipo de procedimientos requiere mayor tiempo y esfuerzo (Tunnell, 1977). En la Tabla 2 se muestran las definiciones y usos de las dimensiones de naturalidad establecidas por Tunnell (1977).

Tabla 2

Dimensiones de naturalidad y sus usos. Adaptada de Tunnell (1977), p. 427.

Dimensión	Criterios de definición	Función en los diseños de investigación	Tipos de estudios en los cuales se encuentra la dimensión
Conducta natural	Comportamiento que se incluye en el repertorio de respuestas conductuales de manera natural en el individuo.	Variable dependiente	Observación naturalista; información descriptiva.
Escenario natural	Contexto fuera del laboratorio donde la persona se encuentra expuesta de manera natural.	Situación antecedente	Encuestas; información distribucional.
Tratamiento natural	Evento discreto natural, que ocurre con o sin la presencia del investigador.	Variable dependiente	Experimento; información causa efecto.

En síntesis, el sistema observacional constituye una forma de evaluar cualquier fenómeno perceptible, como el comportamiento humano (Anguera, 2003a). En la interacción de los padres con los hijos constituye una herramienta adecuada debido a que se realiza una medición objetiva de la conducta como está ocurriendo en el presente, al mismo tiempo que se identifican las secuencias de comportamiento del niño y el padre, y cómo se desenvuelven juntas en un periodo específico.

Al emplear la observación directa como sistema de evaluación en la interacción de la diada padre-hijo, aumenta la posibilidad de identificar las prácticas específicas que

emplean los padres cuando están realizando actividades con sus hijos.

Para el caso de la agresión se han hecho investigaciones con la finalidad de identificar específicamente el papel que desempeñan las prácticas de control conductual, psicológico y apoyo en el desarrollo de estos comportamientos del niño, empleando distintos recursos metodológicos, y pocos han sido a partir de la observación sistemática.

3.3. Estudios de la relación entre prácticas parentales y la agresión infantil

Con la finalidad de conocer el modo en que se relacionan las prácticas que lleva a cabo un padre de familia con el comportamiento agresivo infantil se han hecho investigaciones en las cuales participan uno o ambos padres y su hijo (infantes o adolescentes) entre las que destacan las siguientes.

Kuppens et al. (2009) llevaron a cabo un estudio donde participaron 301 niños y 299 niñas cuyas edades se ubicaban de 8 a 10 años, con sus respectivas madres y sus padres, 159 profesores y 2483 compañeros de clase. Los objetivos fueron examinar la relación del control parental psicológico y el castigo físico en la agresión infantil (física y relacional), examinar el efecto combinado y diferencial del control de ambos padres en la agresión, y finalmente identificar si el género desempeñaba un papel moderador en el tipo de agresión. Entre sus principales hallazgos reportan diferencias pequeñas entre el control psicológico materno y paterno reportado por los niños y el reportado por el padre con lo cual se infiere que la forma en que los padres y los niños conciben el control psicológico no difiere.

En cuanto a los modelos del efecto independiente de las prácticas de cada padre, obtuvieron que el control psicológico parental se asoció positivamente con la agresión relacional manifestada en el hogar ($\beta_{\text{Datosmadre}} = 0.35$, $p < .001$, $R^2 = .123$; $\beta_{\text{Datospadre}} = 0.36$, $p < .001$, $R^2 = .130$), y el castigo físico se asoció positivamente con la agresión física ($\beta_{\text{Datosmadre}} = 0.54$, $p < .001$, $R^2 = .292$; $\beta_{\text{Datospadre}} = 0.53$, $p < .001$, $R^2 = .281$), asimismo se encontraron relaciones indirectas del control psicológico con la agresión física por la vía del castigo físico ($\beta_{\text{Datosmadre}} = 0.17$, $p < .01$, $R^2 = .067$; $\beta_{\text{Datospadre}} = 0.19$, $p < .01$, $R^2 = .036$), y de manera parecida, el castigo físico se asoció de manera indirecta con la agresión relacional manifestada en el hogar por la vía del control psicológico ($\beta_{\text{Datosmadre}} = 0.26$, $p < .01$, $R^2 = .067$; $\beta_{\text{Datospadre}} = 0.19$, $p < .01$, $R^2 = .078$). Cabe señalar que ni el control psicológico parental ni el castigo físico parental se relacionaron con la agresión relacional que los niños o niñas manifestaban en la escuela. Tampoco se encontró apoyo para el papel mediador del género.

3. PRÁCTICAS PARENTALES

En cuanto al efecto combinado se encontró que las prácticas de control psicológico de los padres y madres se asocia positivamente con la agresión relacional manifestada en el hogar ($\beta = 0.30, p < .01, R^2 = .090$); el castigo físico que emplean ambos padres se asocia positivamente con la agresión física ($\beta = 0.50, p < .001, R^2 = .250$), y que las estrategias de castigo físico que emplean los padres y las madre se asocia positivamente con el nivel alto de agresión física de los niños ($\beta = 0.13, t(481) = 2.87, p < .01, R^2 = .040$) en comparación con las niñas.

Todos los diferentes informantes convergieron en reconocer la manifestación de agresión física en el escenario escolar y el hogar, mientras que en la agresión relacional sólo convergen los informantes del mismo contexto, es decir, ambos padres en el hogar, y profesores y pares en la escuela. Con lo cual los autores señalan que la agresión física puede ser vista como un rasgo, mientras la relacional como un comportamiento influido por el contexto.

En este estudio de Kuppens et al. (2009) se aportó evidencia de que el control psicológico de ambos padres se asocia directamente con la agresión relacional y que el castigo físico se asocia directamente con la agresión física que exhiben los niños en cualquier contexto, con ello señalan que si los niños observan comportamientos que encajan en el control psicológico (como insultos, manipulación, intrusión, etc. que dañan el aspecto psicológico del niño) aprenderán ese tipos de acciones y las pondrán en práctica del mismo modo con lo cual se involucran en agresión relacional, cuyo objetivo es dañar aspectos emocionales o psicológicos de la persona. Del mismo modo, si los niños observan que sus padres emplean el castigo físico como una forma de disciplinarlos serán más propensos a expresar ese tipo de acciones las cuales se traducen en agresión física.

En un meta-análisis realizado por Kuppens et al. (2013) se tuvo por objetivo sintetizar la evidencia empírica de la relación entre control psicológico parental y agresión relacional e identificar aquellos factores que explican la variabilidad en los resultados de los estudios evaluados. Para ello, se tomaron en cuenta 23 estudios publicados y no publicados hasta el 2011 que tuvieron un puntaje alto o moderado en rigor metodológico evidenciado por su tamaño de muestra, tipo de muestreo, un registro adecuado de las respuestas, puntajes altos en control psicológico parental y agresión relacional, apropiado análisis estadístico y nivel de asociación entre las variables. Tras el análisis de estos estudios, se encontró que el tamaño del efecto en los estudios varía en función la región donde se levantaron los datos, periodo del desarrollo del niño, sexo del padre y del niño, método de evaluación, nominación de la agresión y rigor metodológico. No obstante, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al periodo del desarrollo y quien reporta la agresión relacional.

Respecto al periodo del desarrollo del niño se reporta que, si desempeña un papel moderador, por lo que en la adolescencia la relación control psicológico y agresión relacional es más fuerte en comparación con la etapa escolar y la etapa preescolar. Asi-

mismo, se encontraron diferencias en cuanto a los informantes, ya que cuando los padres e hijos reportaron sobre la agresión relacional coinciden los datos, pero se observaron diferencias cuando lo hicieron los profesores y los pares.

Con los hallazgos mencionados, Kuppens et al. (2013) concluyen que ambos padres intentan controlar el mundo psicológico de su hijo con la misma intensidad, pero se observa mayor efecto de estos comportamientos parentales en la adolescencia, posiblemente porque en este periodo del desarrollo buscan autonomía en su actuar cotidiano.

En este estudio también se puede inferir que variables como la zona geográfica, método de recolección de datos y los informantes no provocan variabilidad en los resultados ofrecidos en las distintas investigaciones.

En otro estudio realizado por Richaud, Mesurado, Samper-García, Llorca, Lemos, Tur (2013) se exploró la relación de las dimensiones parentales de aceptación, control patológico y negligencia con la característica de inestabilidad emocional infantil y la manifestación de agresión infantil, además si esta relación difería en dos culturas. Para ello, evaluaron la percepción de la relación que tenían los niños con sus padres. La muestra estuvo constituida por niños de 10 a 12 años considerados de bajo nivel socio-económico en Argentina (136 niñas y 107 niños) y en España (89 niñas y 107 niños). Entre los principales hallazgos reportan que las variables parentales que impactan en la característica de inestabilidad emocional infantil son el control patológico y la negligencia ejercidos por la madre y esta relación se mantiene en ambas poblaciones.

Asimismo, señalan que el control patológico donde se incluye la intrusión, control a través de la culpa, aplicar normas estrictas, usar castigo y retos, evaluación negativa del hijo y alejamiento a través del rechazo en un ambiente disfuncional puede ser percibido por el niño como interés por él, inhibe las respuestas emocionales de los niños e impide la manifestación de cualquier conducta que no cumpla con los rígidos estándares establecidos por la madre. Mediante esta investigación, Richaud et al. (2013) plantean que el control excesivo e intrusivo de la madre tiene más influencia en la paralización emocional del niño, ya que en general no es culturalmente esperable una madre con bajos niveles de aceptación, pero sí un padre que aplica las normas con estrictez y hasta con castigos. Es decir que el niño necesita, especialmente de la madre, sentirse protegido y cuidado, aunque sea de manera inapropiada, pero que siempre es mejor que el abandono. Verhoeven, Junger, Van Aken, Deković y Van Aken (2010) diseñaron una investigación cuyo objetivo fue examinar la relación que existe entre las prácticas parentales de apoyo, control psicológico y la disciplina mediante golpes con los problemas de conducta externalizada infantil. Participaron 104 niños varones (edad de $M = 34.9$ meses, $DE = 0.71$) con ambos padres, el criterio para incluir sólo a niños del sexo masculino estuvo supeditado a la evidencia que existe sobre la agresión física, donde se estipula que los hombres la manifiestan en niveles más altos en comparación con las niñas. Como resultados, se obtuvo que no hay diferencia entre las dimensio-

3. PRÁCTICAS PARENTALES

nes parentales de los padres y madres de los niños. Posteriormente, con el objetivo de examinar el papel de las tres dimensiones parentales, se aplicaron análisis de regresión jerárquica, para las madres, los padres y de ambos. Para el primer modelo, se tuvo que el modelo materno explica el 42 % de la varianza en los problemas de conducta externalizada de los niños ($F_{(11,98)} = 5.71, p < .001$). En este sentido se obtuvo que los problemas externalizados se asocian con el apoyo materno ($r = -.26, p < .01$), con el control psicológico materno ($r = .45, p < .001$), y golpes de la madre ($r = -.27, p < .01$). En el modelo paterno, se obtuvo que explica el 15 % de la varianza en los problemas de conducta externalizada de los niños ($F_{(11,98)} = 1.38, p = .20$), y aunque no fue significativo se encontró que sólo el control psicológico paterno se asocia con tales problemas de conducta ($r = -.26, p < .01$). En el modelo combinado se obtuvo que explica el 45 % de la varianza niños ($F_{(17,98)} = 3.89, p < .001$), sin embargo se sigue observando que las prácticas parentales de la madre explican en mayor proporción los problemas de comportamiento infantil en comparación con las del padre.

Como una posible explicación a estos hallazgos Verhoeven et al. (2010) proponen que las madres expresan mayor nivel de estrés que los padres cuando sus hijos manifiestan problemas de conducta, lo cual puede incrementar prácticas parentales negativas al mismo tiempo que disminuye el apoyo que puede otorgar a sus hijos. Se plantea la necesidad de ver más allá de la interacción diádica padre-hijo, con la finalidad de identificar cuáles factores intervienen en las prácticas parentales disfuncionales.

Los estudios descritos plantean que en las prácticas parentales están asociadas a la agresión que manifiestan los niños, y no se observan diferencias entre los padres, pero que las madres son más susceptibles de manifestar prácticas parentales ineficaces. Asimismo, que la agresión física se asocia prioritariamente con las prácticas parentales intrusivas como el castigo físico, mientras la agresión relacional con el control psicológico; con ello, se infiere que aquellos padres que emplean un método rígido para disciplinar a los hijos mediante golpes o control psicológico provocan que los hijos manifiesten comportamientos de agresión. En la etapa preescolar es más común que la agresión que manifiestan los niños esté asociada a prácticas parentales punitivas y restrictivas, a diferencia de la adolescencia donde se relaciona con prácticas parentales intrusivas y demandantes.

En la Tabla 3 se muestra una síntesis de los estudios de práctica parental y agresión infantil que se describieron, y otros relacionados a los aspectos de la parentalidad y la agresión.

3.3 Estudios de la relación entre prácticas parentales y la agresión infantil

Tabla 3

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2009	Kuppens et al.	Examinar la relación del control parental psicológico y el castigo físico en la agresión infantil (física y relacional), examinar el efecto combinado y diferencial del control de ambos padres en la agresión e identificar si el género desempeñaba un papel moderador según el tipo de agresión.	301 niños y 299 niñas de 8 a 10 años (m = 9.27, D.E. = 0.83), sus madres (edad de m = 38.09, D.E. = 4.0) y sus padres (edad de m = 4.39, D.E. = 4.85), 159 profesores y 2483 compañeros de clase.	Para medir agresión emplearon la versión alemana de la Escala de Conducta Social de los Niños (Crick, 1996). En cuanto a las prácticas parentales, se empleó la versión alemana de la Escala de Control Psicológico (Barber, 1996). El castigo físico se estudió mediante la subescala de castigo físico de la Escala de conducta parental de Ghent (Van Leeuwen & Vermuslt, 2004)	La forma en que los padres y los niños conciben el control psicológico no difiere. El control psicológico de ambos padres se asocia directamente con la agresión relacional y que el castigo físico se asocia directamente con la agresión física que exhiben los niños en cualquier contexto.

3. PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 3

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil (continuación).

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2013	Kuppens et al.	Sintetizar la evidencia empírica de la relación entre control psicológico parental y agresión relacional e identificar aquellos factores que explican la variabilidad en los resultados de los estudios evaluados.	23 estudios publicados y no publicados hasta el 2011.	Dado que fue un meta-análisis se buscó la información disponible en las bases de datos PsycINFO, ERIC, Web of Science y ProQuest empleando los términos control psicológico parental, agresión relacional.	El control psicológico paterno y materno no muestra diferencias. La etapa de desarrollo desempeña un papel moderador, por lo que en la adolescencia la relación control psicológico y agresión relacional es más fuerte en comparación con la infancia. Hay diferencias con el reporte de agresión entre los padres y maestro o los pares.
2013	Richaud et al	Explorar la relación de las dimensiones parentales de aceptación, control patológico y negligencia con la característica de inestabilidad emocional infantil y la manifestación de agresión infantil.	Niños de 10 a 12 años considerados de bajo nivel socioeconómico en Argentina (136 niñas y 107 niños, edad de M = 11.06, DT = .69) y en España (89 niñas y 107 niños, edad de M = 10.89, DT = .80).	Agresividad Física y Verbal (Del Barrio, Moreno, & López, 2001). Inestabilidad Emocional (Del Barrio, Moreno, & López, 2001). Escala Argentina de Percepción de la relación con los padres para niños de 8 a 12 años (Richaud, 2007).	El control patológico y la negligencia ejercidos por la madre impactan en la característica de inestabilidad emocional infantil. El control patológico donde se incluye la intrusión, control a través de la culpa, aplicar normas estrictas, usar castigo y retos, evaluación negativa del hijo y alejamiento a través del rechazo en un ambiente disfuncional puede ser percibido por el niño como interés por él.

3.3 Estudios de la relación entre prácticas parentales y la agresión infantil

Tabla 3

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil (continuación).

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2010	Verhoeven et al.	Examinar la relación que existe entre las prácticas parentales de apoyo, control psicológico y la disciplina mediante golpes con los problemas de conducta externalizada infantil.	104 niños varones (edad de M = 34.9 meses, DE = 0.71) con ambos padres	Versión alemana del CBCL 1.5 – 5 (Achenbach & Rescorla, 2000). Para medir las prácticas parentales se empleó el Cuestionario parental Nijmeegse (Gerris et al., 1993), y disciplina mediante golpes con la Lista de Conductas Parentales (Fox, 1994).	Los problemas externalizados se asocian con el apoyo materno, con el control psicológico materno y golpes de la madre. Sólo el control psicológico paterno se asocia con tales problemas de conducta.
2012	Rinaldi & Howe	Evaluar el estilo parental de padres y madres mediante el reporte de cada padre, y cómo se relaciona con la conducta de agresión.	59 familias (madres y padres). Los niños tenían en promedio 32.75 meses (DE=5.78 meses).	Parent Rating Scale – Preschool y Behavior Assessment Scale for Children -2 (Reynolds & Kamphaus, 2004). Versión abreviada 32 ítems del Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSD; Robinson et al. 2001). → Estilos parentales, 5 opciones de respuesta tipo likert (nunca – siempre).	Se aportan más datos de la influencia parental a los problemas externalizados de los niños, con las percepciones de ambos padres. Hay similitudes en la autopercepción del estilo parental y la percepción de la pareja. El estilo autoritativo reportado por los padres correlacionó más con los comportamientos adaptativos y menos con los externalizados.

3. PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 3

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil (continuación).

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2012	Wahl & Metzner	Analizar la prevalencia de agresividad infantil y analizar las influencias parentales.	El estudio se llevó a cabo en tres momentos, por lo que los participantes fueron abandonando el estudio. Inicialmente fueron 2190 y finalizaron 1293 en dos rangos de edad de 8 a 9, y de 11 a 112.	<p>Escala para el temperamento y la conducta del niño. Los ítems fueron en parte de la Child Behavior Checklist (CBCL; Achenbach, 199) y de la Temperament Scale (Windle & Lerner, 1986).</p> <p>Temperamento y conducta de los padres. (Depresión, impulsividad, autoimagen positiva, comunicación).</p> <p>Conflict Tactics Scale (CTS, Straus, 2007).</p>	<p>En los niños alemanes también se observa una disminución de la agresión entre los 5 y 11 años.</p> <p>Existe una proporción pequeña de los niños que manifiestan agresión crónica (2.3%).</p> <p>Se observa que las conductas externalizadas e internalizadas de los padres influyen más en la agresividad del niño. El clima emocional, la comunicación y el estado socioeconómico tienen efectos bajos</p>
2011	Pitzer, Jennen-Steinmetz, Esser, Schimidt, & Laucht	Analizar el impacto del temperamento y la parentalidad y la interacción entre éstas en el desarrollo de conductas externalizadas.	384 infantes (se evaluaron a los 3 meses, a los 2 años, y a los 8), constituían una población de alto riesgo (complicaciones perinatales y neonatales, padres con trastornos psiquiátricos y dificultades crónicas).	<p>Adversidad psicosocial mediante 7 factores de riesgo (de la madre y del niño). Se emplearon entrevistas y observación directa en 4 contextos durante 2 días (casa, laboratorio).</p> <p>Child Behavior Checklist (CBCL, versión alemana).</p> <p>Estudio observacional para evaluar la calidad de la interacción. A los 3 meses, jugar con el niño como lo hace cotidianamente (10min), y a los dos años viendo la imagen de un libro (5 min).</p>	<p>Las interacciones de temperamento fácil-difícil con la dirección restrictiva, y el autocontrol con la dirección parental restrictiva son predictores significativos de los problemas externalizados.</p> <p>Los riesgos psicosociales afectan a los problemas de comportamiento vía proximal por el ambiente familiar.</p> <p>Los problemas de conducta externalizada se predicen por la acumulación de riesgos psicosociales y el autocontrol.</p> <p>En ambos sexos, el estilo parental materno no parece tener relación con los problemas de conducta externalizada.</p>

3.3 Estudios de la relación entre prácticas parentales y la agresión infantil

Tabla 3

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil (continuación).

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2011	Pitzer, Jennen-Steinmetz, Esser, Schmidt, & Laucht	Analizar el impacto del temperamento y la parentalidad y la interacción entre éstas en el desarrollo de conductas externalizadas.	384 infantes (se evaluaron a los 3 meses, a los 2 años, y a los 8), constituían una población de alto riesgo (complicaciones perinatal y neonatales, padres con desórdenes psiquiátricos y dificultades crónicas).	Adversidad psicosocial mediante 7 factores de riesgo (de la madre y del niño). Se emplearon entrevistas y observación directa en 4 contextos durante 2 días (casa, laboratorio). Para los problemas de conducta se empleó la Child Behavior Checklist (CBCL, versión alemana). Para la conducta parental, se aplicó un estudio observacional para evaluar la cualidad de la interacción. A los 3 meses, jugar con el niño como lo hace cotidianamente (10min), y a los dos años viendo la imagen de un libro (5 min).	Las interacciones de temperamento fácil-difícil con la dirección restrictiva, y el autocontrol con la dirección parental restrictiva son predictores significativos de los problemas externalizados. Los riesgos psicosociales afectan a los problemas de comportamiento vía proximal por el ambiente familiar. Otra ruta, puede incluir al temperamento como posible mediador. Los problemas de conducta externalizada se predicen por la acumulación de riesgos psicosociales y el autocontrol pobre. En ambos sexos, el estilo parental que materno no parece tener relación con los problemas de conducta externalizada.

3. PRÁCTICAS PARENTALES

Tabla 3.

Estudios que reportan la relación de las prácticas parentales y la agresión infantil (continuación).

Año	Autor	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Hallazgos
2014	Krahé et al	Examinar la relación entre la agresividad infantil y el estrés parental. Examinar la influencia del estrés parental producido por el rol de padre y el de las actividades cotidianas en la manifestación de agresividad infantil.	239 participantes (119 hombres, 120 mujeres). Los datos fueron recogidos en tres momentos, a los 9 años 4 meses, 10 años 4 meses y 13 años 4.5 meses	Para medir Agresión se emplearon las siguientes: - Respuesta de los padres a dos items del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ, Goodman, 1997). - Cuestionario Parental de Mannheim (MPQ, Mannheimer Elternfragebogen; Esser, 2006). - Registro de mediante los dos items del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ, Goodman, 1997). - Auto-registro de los participantes del desarrollo de conductas de agresión desde que ingresaron a la escuela. los profesores. El estrés parental se midió el con Índice de Estrés Parental (Abidín, 1992) versión alemana. Contestaron las dos subescalas (estrés centrado en el niño y centrado en el padre).	Los niños que manifiestan altos niveles de agresión en el hogar, también lo hacen en la escuela. Sólo el reporte de agresión realizado por el padre se relacionó con el estrés centrado en el padre. La agresión física evaluada en el primer momento, predice ambos tipos de estrés en los padres en el momento 2. Sólo el estrés centrado en el niño predice la agresividad física en el tercer momento. Los padres que manifiestan estrés provocado por ejercer su rol de padre contribuye a la continuidad de la manifestación de agresividad en su hijo.

Finalmente, cabe rescatar que las prácticas parentales ejercen efectos en el desarrollo de la agresión en la infancia y adolescencia y que éstas varían en función con las capacidades del niño y según los recursos de los que disponga el padre (Bell, 1968). Según se aprecia en las investigaciones, no se han identificado las conductas específicas de los padres que promueven la agresión. De acuerdo con los hallazgos, se ha sugerido que las prácticas de control como la punición y la restricción, son comportamientos pa-

rentales que favorecen la manifestación de agresión en la infancia, y aunque se reconoce la importancia de emplear métodos observacionales dadas las ventajas de analizar la conducta natural como ocurre en la realidad, no ha sido un método aprovechado en las investigaciones.

Las prácticas parentales se alteran en función con las demandas de la situación y el contexto, por ello es fundamental identificar si éstas se relacionan con el hacinamiento. A continuación, se plantean las conclusiones de los capítulos anteriores con la finalidad de establecer un análisis crítico de la teoría y la evidencia empírica disponible en la literatura acerca de la agresión infantil y cómo ha sido vinculada a las prácticas parentales, y cómo éstas se alteran por el estrés que manifiestan los padres el cual es provocado por diversas condiciones en su contexto y en situaciones que realiza cotidianamente.

Recapitulación

La agresión entendida como aquellas acciones que provocan daño a otras personas a sí mismo o a objetos, ha sido uno de los principales problemas de salud y comportamiento infantil dado que demandan de atención especializada y oportuna enfocada en el desarrollo y adaptación del niño en su ambiente (Maciá, 2002). Por esta razón, se convierte en una necesidad identificar aquellos factores que impactan en el desarrollo o mantenimiento de la agresión desde la infancia temprana o etapa preescolar, periodo donde incrementan los niveles de agresión (Tremblay et al., 2008; Tremblay, 2009, 2014).

La agresión infantil, así como otros comportamientos aversivos surgen en la interacción social, ya sea con los padres, pares u otros adultos presentes en los principales entornos donde participan los niños (Patterson, 1982). Tanto el adulto como el niño tienen características que propician las condiciones para llevar a cabo intercambios sociales negativos, pero los adultos son más susceptibles a la influencia de condiciones presentes en su ambiente, las cuales afectan el modo en que desempeña sus distintas actividades, entre ellas la parentalidad.

Hay evidencia de que las condiciones socio-físicas de desorden o caos y la presencia de estresores ambientales en el escenario residencial están asociados a la manifestación de prácticas parentales ineficaces y problemas de comportamiento infantil (Evans et al., 1998; Ferguson et al., 2013). En el contexto residencial, el hacinamiento constituye uno de los principales estresores ambientales al que se exponen los seres humanos, y conlleva a resultados negativos reflejados en su salud, el quehacer cotidiano y los distintos roles que se desempeñan en la sociedad, entre ellos la parentalidad (Churchman, 2002; Evans, 2004; Evans et al., 1998; Maxwell, 2003). Si bien el hacinamiento es un estresor ampliamente abordado en las investigaciones, aún existen inconsistencias en los hallazgos lo que remite a continuar con el análisis de cómo se relaciona con el comportamiento paterno, y si esto impacta a su vez a la conducta agresiva de sus hijos. El hacinamiento representa una experiencia de estrés, por lo que se considera que es un

3. PRÁCTICAS PARENTALES

factor suficiente para alterar el comportamiento parental (Gifford, 2007; Coley et al., 2013; Fuller et al., 1993).

En virtud de que la agresión infantil se manifiesta por los intercambios sociales negativos en la diada padre-hijo (Patterson, 1982), y que estas interacciones están asociadas al estrés que experimentan los padres debido a los desafíos que tiene su papel parental y otras condiciones presentes en su entorno social y familiar, se propuso realizar un estudio cuya finalidad consistió en indagar si el estrés provocado por las condiciones ambientales de su hogar (hacinamiento) y las condiciones socio-físicas de desorden se relacionaban con las prácticas parentales en un grupo de diadas padre-hijo (donde el niño manifestó agresión). Para lograr tal objetivo, se partió de los siguientes supuestos:

- La agresión que manifiestan los niños se desarrolla en el proceso de interacción social, misma que en la etapa preescolar ocurre fundamentalmente con los padres o cuidadores primarios. Esta interacción se caracteriza por intercambios sociales negativos entre los padres y el hijo, en cuanto a los padres parece ser que sus acciones se caracterizan por ser punitivas, restrictivas, intrusivas o demandantes (Bell, 1968; Kim, 2004; Loeber, Hipwell, Battista, Sembower & Stouthamer-Loeber, 2009; Dubois-Comtois, Moss, Cyr & Pascuzzo, 2013; Patterson, 1982; Paterson et al., 2002).
- Las condiciones ambientales de desventaja o sobreestimulación, afectan a todos los procesos que se llevan a cabo en determinado contexto (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por esta razón, la forma en la que ocurren los intercambios sociales en la diada padre-hijo puede estar asociada a los factores presentes en el microsistema, particularmente el hogar por ser el contexto donde el ser humano crea y establece sus primeras relaciones sociales (Bronfenbrenner, 1987). En el caso de los padres es más clara la forma en que se altera su comportamiento debido a las demandas que tiene, y que en muchos casos no puede ni debe evadir (Fuller et al., 1993; Sinha, Nayyar & Mukherjee, 2001).
- El hacinamiento es un estresor ambiental importante que está presente en el hogar el cual puede estar asociado al comportamiento parental ineficaz. Dadas sus características, se considera que impacta prioritariamente en los adultos, y en el caso de las madres podría ser más notorio el efecto negativo (Regoecki, 2008). Las prácticas parentales ineficaces que conducen a la agresión, son el resultado de la experiencia del estrés en el padre de familia debido a múltiples condiciones familiares y sociales (Patterson, 1982). De acuerdo con los planteamientos de Gifford (2007) y Memmott et al. (2011) el hacinamiento es un estado de estrés que puede interferir en el comportamiento de las personas que lo manifiestan, por lo que podría provocar un desajuste en las prácticas que llevan a cabo los padres.

- Las prácticas parentales que se consideran ineficaces se caracterizan por el exceso de control y falta de apoyo (Darling & Steinberg, 1993). La manifestación de problemas de comportamiento como la agresión, se ha relacionado prioritariamente con el control por ser considerada la práctica negativa cuando está compuesta por punición y restricción. Aunque el apoyo de los padres hacia el niño es un factor importante no se han identificado las conductas específicas que promueven la disminución de las conductas agresivas infantiles. Las prácticas parentales, no forman una característica del padre, sino que se ven alteradas por el contexto, por lo que se especuló que podrían variar en función con las condiciones ambientales y el hacinamiento.
- En las investigaciones revisadas en la Tabla 3, se puede observar que parte los hallazgos reportados acerca de las conductas parentales que están relacionadas con la agresión infantil varían en función con el método de recolección de datos que han empleado los investigadores. Por ello, se requiere contar con métodos que promuevan mediciones directas de las conductas del padre o madre y del niño. La metodología observacional ha sido el método propuesto para el análisis de la interacción entre padres e hijos por las bondades al realizar un análisis minucioso de las conductas que los padres emiten según la conducta del niño y viceversa (Anguera, 1999; Lytton, 1980). En la actualidad se requiere continuar con este tipo de mediciones para ampliar el conocimiento en cuanto a las conductas ineficaces de los padres y de los hijos.

En el siguiente capítulo se presenta la estrategia metodológica con la que se llevó a cabo la investigación.

Marco metodológico

4.1. Planteamiento del problema

El comportamiento de agresión en la infancia se ha estudiado ampliamente debido al efecto negativo que tiene en el desarrollo psicosocial y emocional de los niños que lo manifiestan. Entre los principales hallazgos, se resalta que la agresión constituye una característica natural y adaptativa que posibilita la sobrevivencia, pero que puede desencadenarse de manera atípica desde la infancia por una constelación de factores ambientales físicos y sociales (Goldstein, 1994).

En la revisión de la literatura, se encontró que las investigaciones que indagan el efecto de las condiciones ambientales sobre el comportamiento infantil, se enfocan prioritariamente en el análisis de los factores ambientales físicos o sociales de manera independiente. Entre ellas, se destaca la exploración de las condiciones de habitabilidad (Coley et al., 2013), la disponibilidad de espacio (Evans, Ricciuti, Hope, Schoon, Bradley, Corwyn & Hazan, 2010; Noroño et al., 2002) y la densidad (Solari & Mare, 2013); o bien, las prácticas parentales (Betancourt & Andrade, 2011), condiciones familiares como la violencia, el desempleo, los trastornos clínicos entre otros problemas que experimentan los padres (Patterson, 1982; Patterson, Reid & Eddy, 2002; Resick & Reese, 1986). Esta situación, ha dejado en segundo plano evaluar simultáneamente las características físicas y sociales del hogar (vivienda), por lo que se desconoce cómo interactúan en la explicación del comportamiento de agresión en la infancia.

La agresión humana está asociada con factores ambientales físicos, como niveles altos de temperatura, la cualidad física de la vivienda, la densidad y el hacinamiento (Coley et al., 2013; Deater-Deckard et al., 2009; Solari & Mare, 2012; Thornock et al., 2013), factores que están presentes en el principal entorno del ser humano, pero la investigación a nivel internacional y nacional no es concluyente respecto al papel que desempeñan en cada una de las áreas de desarrollo infantil y cómo se relacionan entre sí.

4. MARCO METODOLÓGICO

Respecto a la forma en que impactan en el comportamiento infantil, se ha identificado que sólo determinado tipo de estresores ambientales como solventes y contaminantes ambientales, ejercen efecto directo en el individuo debido al daño que provoca en el desarrollo físico y cognoscitivo (Ferguson et al., 2013). En otras áreas del desarrollo, se plantea que el efecto de las condiciones ambientales como la densidad, el hacinamiento, el caos, y las cualidades de la vivienda entre otras, podría estar mediado o moderado por otros factores, entre ellos la parentalidad (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Evans et al., 2010).

En virtud de que la infancia es la etapa en que los seres humanos son especialmente vulnerables a las influencias del ambiente, el papel que desempeñan los padres en el desarrollo infantil adquiere un valor fundamental para la mediación de los efectos negativos de las condiciones presentes en su entorno social inmediato o distante (Bornstein, 2006; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por ello, es conviene indagar la forma en que las condiciones ambientales impactan en los procesos de los padres y la forma en que éstos se vinculan con el comportamiento infantil.

Desde el modelo bioecológico del desarrollo, se plantea que las condiciones de desventaja, como el desorden y la presencia de estresores ambientales en el hogar podría conducir a resultados negativos en el desarrollo, o bien a comportamientos disfuncionales. Por estas razones, en la presente investigación se evaluó cómo se relacionaban las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, el hacinamiento, las prácticas parentales y la conducta agresiva en niños que se ubicaban en etapa preescolar. La pregunta quedó expresada de la siguiente forma:

4.2. Pregunta de investigación

¿Cómo se relacionan las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, el estrés residencial paterno (hacinamiento) y las prácticas parentales (control) en la manifestación de agresividad infantil?

4.3. Modelo teórico propuesto

En la Figura 4, se representa la propuesta de modelo teórico construido a partir del análisis teórico y metodológico.

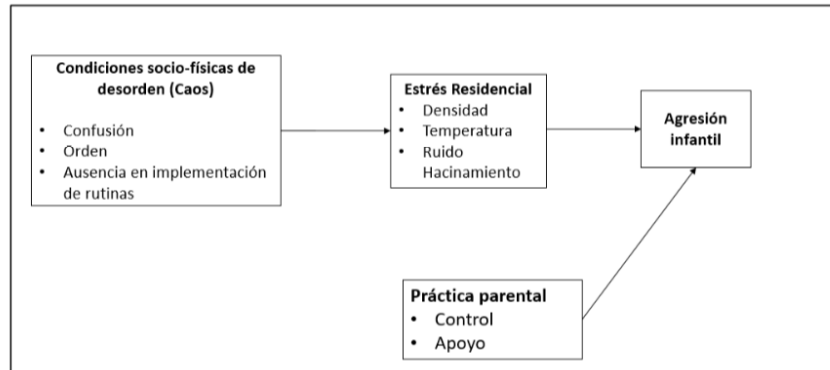


Figura 4. Modelo teórico de la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, estrés residencial en padres y las prácticas parentales con la agresión infantil.

4.4. Objetivo general

- Evaluar la relación que existe entre las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, el hacinamiento y las prácticas parentales con la agresión que manifiestan niños en etapa preescolar.

Objetivos específicos

- Adaptar la escala para padres de familia mexicanos y aportar evidencia de confiabilidad y validez mediante la identificación de su estructura factorial.
- Construir y validar dos instrumentos de observación conductual (de prácticas parentales y conductas infantiles).
- Evaluar la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar (caos), el hacinamiento y la agresión infantil en dos grupos de diadas padre e hijo.
- Evaluar la manifestación de conductas desadaptativas en niños agresivos y no agresivos y su relación con las prácticas parentales.

4.5. Hipótesis de trabajo

Las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar se relacionan con el estrés residencial paterno (hacinamiento) y las prácticas parentales, que a su vez influyen en la agresión infantil.

4.6. Definición de variable

Condiciones socio-físicas de desorden en el hogar

Conceptual . Situaciones estresantes donde hay niveles altos de ruido, hacinamiento y disturbios al interior de la casa (Matheny, Wachs, Ludwig, & Phillips, 1995).

Operacional . Se determinó a partir del puntaje obtenido en la Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al., 1995) para padres de familia mexicanos.

Hacinamiento

Conceptual . El hacinamiento se define como una evaluación subjetiva del individuo, quien ante determinado nivel de densidad la percibe como negativa. Equivale a un estado de estrés psicológico que va acompañado de la densidad cuando ésta es evaluada por el individuo como muy alta. Este estado psicológico, resulta de un proceso subjetivo y experiencial que incluye una evaluación de las condiciones físicas ambientales, variables situacionales, características personales y recursos de afrontamiento (Churchman, 2002).

Operacional . Se determinó el valor de la densidad a partir del número de personas por dormitorio y el puntaje en de la sub escala de Hacinamiento de la Escala de Estrés Residencial en padres de familia.

Prácticas parentales

Conceptual . Conductas de los padres enfocadas a socializar a sus hijos. Se agrupan en dos categorías: apoyo y control. El apoyo consiste en la capacidad del padre para ayudar a que el niño consiga una meta a través de acciones para promover bienestar emocional, mientras que el control es el empleo de medidas de disciplina para regular el comportamiento del niño y se integra por dos tipos, el control conductual y el psicológico (Darling & Steinberg, 1993; Barber, 1996).

Operacional . Registro de la ocurrencia de comportamientos paternos de control y apoyo mediante el Sistema de Observación del Control y Apoyo Parental.

Agresión infantil

Conceptual . Acciones del niño que implican destrucción, daño físico a otros, a él mismo o a propiedades en el contexto de frustración o estimulación aversiva (Fajardo-Vargas & Hernández-Guzmán, 2008).

Operacional . Para la clasificación de los niños agresivos, se determinó a partir del puntaje obtenido en la subescala de conducta agresiva de la Lista Conductas de Infantiles (CBCL 11/2-5) adaptada a población mexicana. Asimismo, se evaluó de manera directa mediante el Sistema de Observación de la Interacción Social Infantil a partir del que se registró la ocurrencia de las conductas adaptativas y desadaptativas de cada niño.

4.7. Fundamentación de la observación como estrategia metodológica

El análisis de la agresión desde un modelo interaccional, como el propuesto por Bronfenbrenner y Morris (2006), requiere el escudriñamiento del comportamiento infantil en la interacción con las personas principales en su entorno inmediato. Por ello, se considera que la interacción diádica deberá analizarse a partir de la observación directa.

La metodología observacional “consiste en un procedimiento científico que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado y su análisis mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de las relaciones de diverso orden existentes entre ellas y evaluándolas (Anguera, 2003a, p. 2). Por ello, se argumenta que es un procedimiento flexible y riguroso, ya que puede ser aplicado en cualquier objeto de estudio perceptible a través de un proceso ordenado y sistematizado.

La observación, se convierte en un aspecto fundamental de la investigación en el comportamiento interactivo debido a que amplía los datos que se pueden recabar a través de entrevistas y reportes que los padres hacen de sí mismos, de la pareja o los que otorgan sus hijos. Los estudios multi-informante han constituido una herramienta a partir de la cual se ha pretendido obtener datos de la interacción entre padres e hijos de manera más objetiva, completa y confiable; no obstante, siguen sin aportar elementos fundamentales de la interacción entre los padres y los hijos (Krahé, Bondü, Höse & Esser, 2014; Kuppens, Grietens, Onghena & Michiels, 2009; Murray-Close & Ostrov, 2009; Rinaldi & Howe, 2012; Wahl & Metzner, 2012).

Esta situación ha dado lugar a que los investigadores complementen la evaluación mediante registros observacionales dada la cantidad de información que aportan, no sólo por ser “objetiva”, sino que propicia otros elementos fundamentales en la comprensión del comportamiento infantil. Entre ellos, la secuencia en que ocurren los comportamientos y con ello, las conductas que anteceden y continúan después de la manifestación de comportamientos disruptivos (Patterson, 1982).

Existen distintas formas de emplear los estudios observacionales, uno de ellos, consiste en registrar el comportamiento después de observar al sujeto focal por determinado periodo y al final se contesta una escala validada que evalúa al constructo de interés (Murray-Close & Ostrov, 2009; Pitzer, Jennen-Steinmentz, Esser, Schimidt & Laucht, 2011). Este sistema de registro ofrece muchas ventajas en la medición del comportamiento, sin embargo, se pierde la riqueza en la secuencia de comportamientos ocurridos en el proceso de la interacción diádica padre-hijo.

En este estudio, se propuso emplear la observación sistemática que ha sido considerada como un método mixto dado el carácter cualitativo y cuantitativo (Sánchez-Algarra & Anguera, 2013). Se emplearon registros conductuales mediante un formato de registro combinado entre formato de campo y sistema de categorías (Anguera, 2003b; Flores, Bustos & Valencia, 2013) debido a las ventajas que ofrece para el registro de toda la gama de comportamientos que ocurren en el tiempo, además de que facilita la detección de los comportamientos paternos específicos que dan pauta al comportamiento de agresión de sus hijos mientras realizan actividades cotidianas (Flores, Amaro & Bustos, 2013; Lytton, 1980; Lytton & Zwirner, 1975).

4.8. Estrategia de investigación

La presente investigación fue dividida en tres fases, la primera consistió en la adaptación y construcción de los instrumentos que serían empleados para realizar las mediciones de cada variable. Esto se logró a partir de la adaptación y validación de una escala con la que se midieron las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar y un estudio exploratorio para la categorización de conductas de los padres y del niño.

La segunda fase consistió en la evaluación de la agresión que manifestaban niños en niños en etapa preescolar y su relación con las condiciones ambientales. Primero, se identificaron a niños que manifestaran niveles altos de agresión y bajos o normales según los puntos de corte de la CBCL y después se realizaron los análisis estadísticos pertinentes.

La tercera fase, consistió en un estudio observacional a partir del que se obtuvo una muestra de la interacción de la diada padre-hijo. Primero, se realizaron los registros y posteriormente se llevó a cabo el control de calidad de los datos antes de ser analizados. A continuación, se desarrolla cada una de las fases.

Adaptación y construcción de instrumentos

La medición en Psicología constituye uno de los ejes centrales en la investigación científica, por lo que contar con instrumentos válidos y confiables constituyó el primer objetivo dentro de la presente investigación, tanto para la medición de las variables contextuales como para el registro observacional de la interacción diádica padre-hijo. En este capítulo se reporta la Fase I de esta investigación, la cual está integrada por dos estudios.

5.1. Estudio 1. Adaptación y validación psicométrica de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos

En el Modelo Integrador de Hacinamiento de Gifford (2007), se plantea que existen condiciones presentes en el entorno que influyen en la percepción de hacinamiento; entre ellas, las cualidades socio-físicas de desorden en el hogar. Dado que en población mexicana se carece de un instrumento que evalúe tales condiciones, se realizó una revisión sobre los instrumentos que permiten indagar las cualidades socio-físicas de desorden en el hogar y se identificó que la escala construida por Matheny et al. (1995) llamada Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Confusion, Hubbub and Order Scale, CHAOS) representaba un instrumento que ha mostrado confiabilidad y validez adecuada en la medición de cualidades como el orden y desorden en el hogar (vivienda) en distintas

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

poblaciones (Dumas, Nissley, Nordstrom, Smith, Prinz, & Levine, 2005; Haack, Gerdes, Schneider & Hurtado, 2011; Wollersheim, 2013).

Objetivo general

Determinar las características psicométricas (validez de constructo y consistencia interna) de un instrumento que mide las cualidades socio-físicas en la vivienda familiar en una muestra de padres de familia mexicanos.

5.1.1. Método

Participantes

Participaron 100 padres de familia voluntarios, 92 % mujeres y 8 % hombres con edades comprendidas entre 19 y 49 años ($M = 31.0$, $DE = 6.31$) quienes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico por oportunidad (Clark-Carter, 2002). Esta muestra se caracteriza por la escolaridad predominante de nivel preparatoria (37 %) seguido por secundaria (28 %), primaria (14 %), licenciatura (13 %) y carrera técnica (7 %).

En cuanto a la ocupación, el 37 % reportó ser empleado, el 33 % dedicados a las actividades del hogar, el 17 % al comercio, el 8 % profesionista, el 2 % reportó ser estudiante y el 2 % obrero. En estado civil, 46.9 % reportaron estar casados, 28.1 % en unión libre, 17.7 % solteros y el 7 % divorciados.

Respecto a las condiciones de vivienda, el 34.6 % señaló que habitaban en la casa de un familiar, el 26 % en casa propia totalmente pagada o que aún la están pagando (5.8 %) y el 23 % en casa rentada. El tipo de material de construcción de las casas reportado fue de concreto y techo de loza (75 %) o de láminas (6 %) (15.4 % no proporcionó información en este rubro); y el tamaño fue de 1 a 15 cuartos ($M = 4.29$, $DE = 2.48$) de los cuales entre 1 y 5 se ocupaban como recámaras ($M = 2.36$, $DE = 1.336$). Con relación al tiempo de habitar la casa, los participantes reportaron de 1 a 38 años viviendo en el mismo lugar ($M = 11.64$, $DE = 10.17$).

El número de personas que habitaban en la misma casa de los entrevistados fue de 1 a 8 adultos ($M = 3.38$, $DE = 2.50$) siendo más frecuente que vivan 2 adultos (47 %), 3 (18 %) o 4 (13 %); sólo dos personas reportaron familias extensas donde había 11 y 21 adultos; y el número de niños, fue de 1 a 5 ($M = 2.18$; $D.E. = 1.38$). Sólo en una familia reportaron que había 6 niños y en la otra, 12 niños.

Instrumento

Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Confusion, Hubbub, and Order Scale –CHAOS–, Matheny, Wachs, Ludwig & Phillips, 1995). Es una escala que evalúa las condiciones socio-físicas de desorden y orden en el hogar. Está integrada por 15 reactivos (p. e. *We can usually find things when we need them* / Podemos encontrar con facilidad las cosas que necesitamos, *The atmosphere in our home is calm* / En la casa hay una atmosfera de calma). En la versión original se responde con opción dicotómica de verdadero y falso, o bien, se ha empleado como una escala tipo Likert como fue el caso de este estudio donde se integró por respuestas tipo Likert de cuatro puntos: 1. Muy parecido a mi casa, 2. Parecido a mi casa, 3. Poco parecido a mi casa, y 4. Nada parecido a mi casa; y cuenta con validez mediante correlaciones entre los reactivos y confiabilidad mediante consistencia interna ($\alpha = .79$) y estabilidad temporal en 12 meses ($r = .74$).

Procedimiento

Inicialmente, se identificó la definición de constructo y las dimensiones propuestas por Matheny et al. (1995), después se tradujeron los reactivos de la escala del idioma inglés al español cuidando las equivalencias del lenguaje original con el de la cultura mexicana para conservar el contenido de cada reactivo. Posteriormente, se realizó la validación psicométrica a través de los siguientes pasos:

- *Validez por jueces expertos.* Participaron cuatro expertos en Psicología Ambiental y construcción de instrumentos. Su colaboración estuvo enfocada en la evaluación de la congruencia, claridad y no sesgo de los reactivos de acuerdo con la definición del constructo dada por Matheny et al. (1995), así como en la aportación de sugerencias acerca del contenido y redacción de los reactivos, y su clasificación en las dimensiones de orden y desorden (Apéndice A). Al término se adecuaron los reactivos según las sugerencias aportadas por ellos y se aplicó la versión traducida y corregida a la población meta, la cual fue reunida en tres jardines de niños.
- *Aplicación de la escala.* Se solicitó el permiso para ingresar a los jardines de niños y a través de la dirección se invitó a los padres de familia a una reunión. A los padres se les informó el objetivo del estudio y se les invitó a participar respondiendo un cuestionario asegurándoles su anonimato y confidencialidad de la información que proporcionaban. Asimismo, se les otorgó el consentimiento con información y después de que lo firmaron voluntariamente se les entregó la escala para que la respondieran. El aplicador permaneció en la entrevista para resolver las dudas de los padres de familia, al término se agradeció su participación.

5. FASE I ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Análisis de datos

Se siguió el procedimiento estadístico descrito por Reyes y García (2008) y consta de los siguientes análisis.

- *Análisis de frecuencias.* Se revisaron las medidas de tendencia central para conocer las características de las respuestas por reactivo.
- *Discriminación de reactivos para grupos extremos empleando la prueba t de Student*]. Se aplicó con el objetivo de identificar si cada reactivo discriminaba entre respuestas con puntaje alto y bajo.
- *Análisis de confiabilidad.* Se estimó el valor del alfa de Cronbach para conocer la consistencia interna del instrumento, por factor y total.
- *Validez de constructo.* Se aplicó el Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio para identificar la estructura factorial de la escala y su varianza explicada.

5.1.2. Resultados

Validez de contenido

Este procedimiento tuvo el propósito de identificar si los reactivos permitían medir de manera congruente las condiciones socio-físicas de caos en el hogar y si la redacción estaba clara, precisa y libre de sesgo. Para ello, se tomó en cuenta que hubiera al menos el 75 % de acuerdo entre los jueces en cada criterio que evaluaron. Los jueces clasificaron los reactivos en dos categorías: orden (reactivos 1, 2, 7, 12, 14, y 15) y situaciones de desorden (3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 13). Con base en las observaciones realizadas por los jueces no se eliminaron reactivos dado que cumplían los criterios de congruencia y claridad.

Análisis descriptivo de los reactivos

Con la finalidad de conocer las características de los reactivos, se aplicó un análisis de frecuencias y se obtuvieron la media y desviación estándar. Como se observa en la Tabla 4, los puntajes de la media indican que las respuestas para cada reactivo no se inclinan a condiciones extremas (valores altos o bajos de desorden) que pueden existir en los hogares. En cuanto a la desviación estándar se aprecia que los datos son homogéneos, sólo en el reactivo 1 y 10 se observaron desviaciones mayores a 1 punto, pero siguen en el rango de normalidad.

5.1 Estudio 1. Adaptación y validación psicométrica de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de los reactivos (Versión inicial de la escala).

Reactivos	Media	Desviación estándar
1. Hay mínimo desorden en mi casa.	2.31	1.042
2. Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos.	1.80	.853
3. Parecemos andar apresurados.	2.55	.989
4. Usualmente estamos a tope de cosas.	1.91	.944
5. Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos.	1.92	.900
6. Parece que hay un zoológico en nuestra casa.	1.49	.850
7. En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos.	2.09	.996
8. Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar.	2.39	.898
9. Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos.	2.17	.922
10. En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos.	1.91	1.036
11. En la casa con frecuencia me meto en las discusiones de los demás.	1.54	.822
12. Nuestra casa es un buen lugar para relajarse.	2.08	.981
13. En la casa, el teléfono ocupa gran parte de nuestro tiempo.	1.91	.922
14. En la casa hay una atmosfera de calma.	2.15	.892
15. En la casa lo primero del día es establecer una rutina regular.	2.27	.920

Posteriormente, se revisó la frecuencia de las respuestas por reactivo para detectar cuál era la dirección. Los reactivos 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 y 13 tenían dirección inversa al resto de los reactivos, así que se acomodaron las opciones de respuesta tomando como base que a menor puntaje existen mayores condiciones de orden en el hogar.

Análisis de discriminación de reactivos

Este procedimiento estadístico consistió en detectar si cada reactivo tenía la capacidad de discriminar entre las puntuaciones más altas y más bajas mediante la comparación de grupos extremos. Después se aplicó la prueba t de Student para conocer si había diferencia significativa ($p < .05$) entre las medias de los grupos. Los resultados indicaron que todos los reactivos discriminan adecuadamente (Tabla 5), por lo que todos entraron a los siguientes análisis.

5. FASE I ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 5

Resultados de la prueba t para muestras independientes. Se muestran los valores t con el nivel de significancia el cual indica diferencia entre los grupos.

Reactivos	t	gl	Sig. (bilateral)
1. Hay mínimo desorden en mi casa.	-24.375	61	.000
2. Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos.	-13.305	98	.000
3. Parecemos andar apresurados.	-18.704	98	.000
4. Usualmente estamos a tope de cosas.	-13.566	98	.000
5. Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos.	-34.200	63	.000
6. Parece que hay un zoológico en nuestra casa.	-17.148	97	.000
7. En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos.	-28.334	64	.000
8. Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar.	-17.564	98	.000
9. Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos.	-24.504	55	.000
10. En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos.	-13.143	98	.000
11. En la casa con frecuencia me meto en las discusiones de los demás.	-18.403	98	.000
12. Nuestra casa es un buen lugar para relajarse.	-28.647	64	.000

Consistencia interna

Inicialmente, se analizó la correlación ítem-total y se identificó que los reactivos 1, 13, 14 y 15 no tuvieron una correlación adecuada con el resto de los reactivos ($r > .30$) y se optó por eliminarlos debido a que no estaban asociados (Tabla 6) (Cortina, 1993). Al eliminarlos, el índice alfa de Cronbach incrementó a $\alpha = 0.75$, valor que se considera adecuado (Nunnally & Bernstein, 1994).

5.1 Estudio 1. Adaptación y validación psicométrica de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos

Tabla 6
Análisis de la consistencia interna de la escala.

Reactivo	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Hay mínimo desorden en mi casa.	28.13	38.401	.156	.740
2. Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos.	28.65	36.272	.437	.709
3. Parecemos andar apresurados.	27.90	36.663	.322	.720
4. Usualmente estamos a tope de cosas.	28.55	35.230	.483	.703
5. Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos.	28.53	35.742	.461	.706
6. Parece que hay un zoológico en nuestra casa.	28.95	37.273	.339	.719
7. En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos.	28.35	36.374	.343	.718
8. Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar.	28.06	36.221	.414	.711
9. Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos.	28.27	36.486	.373	.715
10. En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos.	28.55	36.353	.328	.720
11. En la casa con frecuencia me meto en las discusiones de los demás.	28.91	37.002	.382	.715
12. Nuestra casa es un buen lugar para relajarse.	28.36	35.642	.416	.710
13. En la casa, el teléfono ocupa gran parte de nuestro tiempo.	28.55	38.332	.205	.732
14. En la casa hay una atmosfera de calma.	28.30	38.132	.235	.729
15. En la casa lo primero del día es establecer una rutina regular.	28.17	38.695	.171	.735

Nota: El coeficiente de correlación total de los elementos corregida $r > .300$ están en negritas.

Validez de constructo

Análisis factorial exploratorio

El primer paso para estimar la validez de constructo, consistió en identificar si el constructo podría estar representado por factores. Para ello, se estimó la medida de adecuación muestral global al modelo factorial de Kaiser-Mayer-Olkin y la prueba de contraste de esfericidad de Barlett, obteniendo medidas de bondad de ajuste adecuadas ($KMO = .715$; $\chi^2 = 228.54$; $p = .000$) para efectuar un análisis factorial (Pérez, 2004).

Con el propósito de determinar la dimensionalidad del constructo se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) utilizando el método de extracción de componentes principales y rotación varimax. Como resultado se obtuvo la distribución de

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

los reactivos en cuatro factores que explicaban el 64.8 % de la varianza, después se consideraron los criterios de conservar aquellos reactivos que tuvieran cargas factoriales iguales o mayores a .400, que el contenido fuese congruente con el resto, y que incluyera un mínimo de tres reactivos (Morales, Urosa & Blanco, 2003).

El factor 1 agrupó tres reactivos que explicaban el 17.51 % de la varianza. Estos reactivos fueron el 9 *“Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos”*, el 10 *“En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos”* y el 8 *“Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar”* que por su contenido fue nombrado como confusión ambiental.

El factor 2 aglutinó tres reactivos que explicaban el 16.29 % de la varianza, y son el 12 *“Nuestra casa es un buen lugar para relajarse”*, el 7 *“En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos”* y el 2 *“Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos”* los cuales fueron clasificados como orden.

El factor 3 explicaba el 16.12 % de la varianza y se agruparon los reactivos 6 *“Parece que hay un zoológico en nuestra casa”* y 11 *“En la casa con frecuencia me meto en las discusiones de los demás”* los cuales tenían cargas factoriales altas, pero no fueron suficientes para integrar un factor, razón por la cual fueron descartados.

Finalmente, en el factor 4 se agruparon tres reactivos que explicaban el 14.56 % de la varianza: el reactivo 4 *“Usualmente estamos a tope de cosas”*, el 3 *“Parecemos andar apresurados”* y el 5 *“Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos”* el cual fue nombrado como ausencia de implementación de rutinas.

En la Tabla 7 se observa cómo quedó integrada la escala tras la adaptación y validación psicométrica. Se muestran los factores que conformaron la escala, el porcentaje de varianza explicada global y por factor, así como el coeficiente alfa de Cronbach. Cabe mencionar que, al ser eliminado el tercer factor, el valor total de alfa fue de .723 y la varianza explicada fue del 60.72 %.

5.1 Estudio 1. Adaptación y validación psicométrica de la Escala Orden, Bullicio y Confusión para padres de familia mexicanos

Tabla 7

Validez y confiabilidad de la Escala Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al, 1995) en padres de familia mexicanos.

Reactivos	FACTOR		
	F1	F2	F3
9. Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos.	.794	.120	.087
10. En casa, no puedo escuchar tus propios pensamientos.	.747	.120	.332
8. Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar.	.697	.034	.274
12. Nuestra casa es un buen lugar para relajarse.	-.008	.809	.218
7. En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos.	.042	.771	-.001
2. Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos.	.252	.685	-.015
4. Usualmente estamos a tope de cosas.	.038	-.053	.402
3. Parecemos andar apresurados.	.210	.170	.856
5. Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos.	.420	.122	.621
Porcentaje de la varianza explicada por factor	21.54	20.02	19.15
Porcentaje de varianza explicada total	60.72%		
Alpha de Cronbach	.681	.654	.618
Alpha de Cronbach total	.723		

Nota: Las ponderaciones de los factores >.40 están en negritas. F1= Factor 1; F2= Factor 2; F3= Factor 3.

La versión final de la escala quedó integrada por nueve reactivos agrupados en tres factores que corresponden a la confusión ambiental, orden y ausencia de implementación de rutinas.

Análisis Factorial Confirmatorio

Con base en los resultados anteriores, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) empleando el programa estadístico EQS versión 6.2. Los valores de las relaciones en el modelo permiten afirmar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el modelo teórico y el modelo empírico ($\chi^2 = 30.097$, $p = 0.18$), y en apoyo a este resultado los índices de bondad de ajuste práctico al modelo tuvieron valores adecuados como se observa en la Tabla 8.

5. FASE I
ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 8
Índices de bondad de ajuste para el modelo de tres factores.

χ^2	NFI	CFI	MFI	IFI	RMSEA
30.097	.937	.958	.970	.961	.051

Nota: NFI= índice de bondad de ajuste normalizado; CFI= Índice de bondad de ajuste comparativo de Bentler; MFI= Índice de bondad de ajuste de McDonald; IFI= Índice de bondad de ajuste incremental; RMSEA= Raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación.

A través de los datos obtenidos mediante el AFC, se confirmó la estructura factorial hipotetizada en el modelo teórico, por lo que es factible que el modelo resultante sea válido y posibilita la interpretación de los pesos factoriales en el sentido teórico hipotetizado. En el modelo resultante, los pesos factoriales de cada variable fueron significativos ($p < .05$), y aportan evidencia de validez convergente en cada uno de los tres factores aglutinantes como se observa en la Figura 5. Los valores de las covarianzas del F2 en relación con el F1 y el F3 son moderadas, mientras que, la covarianza del entre F1 y F3 es alta. Las implicaciones e interpretación de estos resultados se explican en la sección de discusión de esta fase.

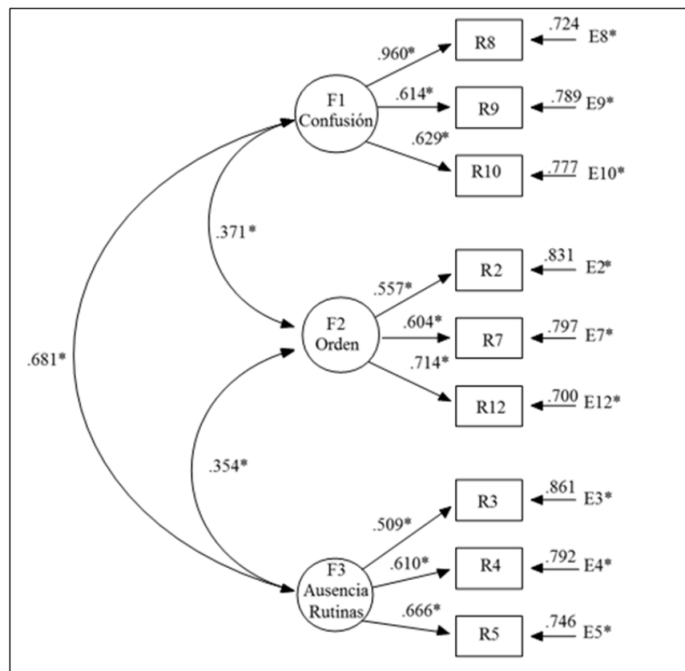


Figura 5. Modelo de la estructura factorial de la Escala Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al., 1995) adaptada para padres de familia mexicanos.
Nota: * $p < .05$

5.1.3. Discusión

En el hogar existen condiciones físicas y sociales de desorden que han sido asociadas a resultados negativos en el desarrollo infantil y en el comportamiento de los padres (Wachs & Evans, 2010). Dada su relevancia en la explicación de diversos problemas al interior de la familia, el objetivo general de esta fase consistió en contar con un instrumento de medida que cumpliera con las características psicométricas adecuadas para identificar condiciones socio-físicas de caos en el hogar. De acuerdo con la revisión de la literatura, se consideró que la escala de Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al. 1995) representaba un instrumento adecuado dada su relevancia para identificar las condiciones ya señaladas.

Después de los análisis estadísticos pertinentes, se obtuvo una versión de la escala con nueve reactivos agrupados en tres factores, los cuales evalúan aspectos del constructo caos en el hogar, como lo son la confusión, orden y ausencia de implementación de rutinas. Esta escala, cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas ($\alpha = .72$ y 60% varianza explicada) para ser aplicada en padres de familia mexicanos.

La escala resultante, coincide con revisiones y adaptaciones anteriores respecto al índice de confiabilidad (Matheny et al., 1995; Haack et al., 2011; Martínez, 2010; Wollersheim, 2013).

En el presente estudio, la confiabilidad que se reporta corresponde a la versión de 9 reactivos, ya que se eliminaron seis reactivos. Mientras que, en las versiones anteriores, como la escala resultante de la investigación de Haack et al. (2011) el índice de confiabilidad reportado corresponde a los 15 reactivos originales propuestos por Matheny et al. (1995), en la escala reportada por Martínez (2010) en población mexicana se eliminaron los reactivos 8 y 15; y en la revisión de la confiabilidad y validez realizada por Wollersheim (2013) se obtuvo que una versión con 13 reactivos (excluyendo el 2 y 5 por ejemplo) podía conformar la escala para medir con igual precisión que con la versión de 15 reactivos en población rural.

El hecho de que en cada versión se eliminen reactivos dado que no cumplen con las características psicométricas adecuadas, puede deberse a situaciones culturales, situación que es muy común en estudios donde se adaptan instrumentos de una población a otra.

Respecto a la estructura factorial de la escala, concuerda con la propuesta teórica de Matheny et al. (1995), en términos de las áreas en que clasifica las dimensiones de caos en el hogar, es decir en orden y desorden. En este estudio, el primero mide Confusión en el que se agruparon los reactivos “Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos”, “En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos” y “Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar. En esencia, este factor agrupó

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

reactivos que reflejan preocupaciones, las cuales inmiscuyen a la persona en una situación de bajo control de su ambiente (Wachs & Evans, 2010).

El segundo factor se integró por reactivos que miden Orden, la cual implica ausencia de situaciones ambientales estresantes tanto en la dinámica de la familia como en la distribución de los objetos (orden y limpieza); y agrupó los reactivos “*Nuestra casa es un buen lugar para relajarse*”, “*En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos*”, “*Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos*”.

Finalmente, el tercer factor agrupó los reactivos “*Usualmente estamos a tope de cosas*”, “*Parecemos andar apresurados*” y “*Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos*” el cual fue nombrado como ausencia de implementación de rutinas, que refiere a la situación producida por la falta de asignación de horarios específicos para realizar las actividades o no seguimiento de las que pudieron haberse implementado (Wachs & Evans, 2010).

Respecto a la validez de constructo obtenida mediante la estructura factorial, se aprecia congruencia conceptual entre las variables y entre los factores obtenidos, reafirmando la validez de constructo de los reactivos tal y como han sido evaluados en esta fase. En otras palabras, se confirma que la estructura factorial de la escala para medir orden, bullicio y confusión está representada por los factores confusión, orden y ausencia de implementación de rutinas.

En los planteamientos de Matheny et al., (1995), se entiende que la escala incluye reactivos que reflejan el bullicio dentro del hogar. Al analizar el contenido de cada factor, no se identificó alguno que correspondiera al bullicio. Esta situación remite a reformular las dimensiones del orden y desorden que pueden ser medidas mediante esta escala.

A través de la identificación del valor de la covarianza entre los factores, se identificó que confusión y carencia en la implementación de rutinas muestran una relación fuerte, y moderada con relación al factor orden. Esto podría explicarse debido a la naturaleza de los factores, ya que los dos primeros miden situaciones de desorganización en el hogar y el otro de orden, situación que se asemeja al modelo hipotético planteado por Matheny et al. (1995) y al modelo empírico resultante en la investigación de Wollersheim (2013). Por ello, podría afirmarse que los resultados son congruentes al resto de las investigaciones.

La extensión de la escala con nueve reactivos constituye en sí misma una ayuda para su aplicación en la investigación de la vivienda en la Ciudad de México con padres de familia cuyos hijos se ubiquen en la etapa preescolar, ya que es breve y cumple con las características psicométricas adecuadas.

Conviene destacar que esta escala está asociada al contexto particular de las viviendas de la Ciudad de México, y con prevalencia de mujeres en la muestra, por lo que se sugiere que si va a aplicarse en otro contexto se hagan estudios previos para adaptarla a los mismos, buscando homogeneizar la muestra o con distintas poblaciones como en el estudio realizado por Wollersheim (2013).

5.2. Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

El análisis de la interacción a partir de la observación sistemática, requiere el empleo de registros conductuales que permitan abstraer la conducta de los miembros de la diada padre-hijo, tal como se produce en la cotidianidad. Por ello, en la metodología observacional ha sido recomendable el empleo de instrumentos no estándar que estén adecuados al fenómeno que se desea estudiar (Anguera, Magnusson & Jonsson, 2007). En esta sección, se describe la construcción de dos sistemas de registro.

Objetivo

Construir y validar dos instrumentos de observación (de prácticas parentales y conductas infantiles).

5.2.1. Método

Participantes

Mediante un muestreo no probabilístico por oportunidad (Clark-Carter, 2002) se eligieron a tres diadas: dos diadas madre-hija, y una diada madre-hijo. Los criterios para ser consideradas en el estudio fueron que el padre o la madre debían ser el cuidador primario y los niños tenían que tener entre tres y cinco años. La participación de las diadas fue voluntaria, se reiteró el anonimato y el manejo confidencial de la información que proporcionaron y las sesiones videograbadas. En la Tabla 9 se muestran las características de las diadas.

5. FASE I
ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 9

Características atributivas de los participantes.

Datos de la madre						
Diada	Sexo	Edad	Escolaridad	Estado civil	Número de hijos	Lugar que ocupa
1	Mujer	40	Secundaria	Casada	2	
2	Mujer	30	Secundaria	Unión libre	2	
3	Mujer	40	Carrera técnica	Casada	1	
Datos del niño						
1	Mujer	4	Preescolar			2
2	Mujer	4	Preescolar			2
3	Hombre	5	Preescolar			1

Tipo de muestreo

Para la conformación de la muestra de comportamiento, se hizo un muestreo temporal durante un mes; periodo en el que se realizó una sesión de adaptación y tres sesiones para la recolección de la muestra de interacción de la diada. El muestreo temporal por diada se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10

Muestreo temporal por diada.

Diada	Número de sesión			
	Adaptación	1	2	3
1	6 min 59 s	10 min 22 s	41 min 36 s	16 min
2	13 min 08 s	16 min 07s	18 min 40 s	20 min 35 s
3	8 min 27 s	22 min 10 s	16 min 48 s	16 min 32 s

Contexto de observación

- *Aspectos generales del contexto situacional.* La videograbación de la interacción se llevó a cabo en dos lugares distintos, ya que las participantes adultas eligieron el lugar donde les gustaría llevar a cabo las actividades de juego. En el caso de la diada 1 y la diada 2 la observación se llevó a cabo en el interior de sus hogares, principalmente en el área de la sala – comedor. En cada sitio existieron las condiciones idóneas para realizar la actividad, espacio cómodo y libre de distracciones con medidas aproximadas de 3 x 4 metros y con muebles típicos del

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

espacio como mesa y sillas, sillón, mueble con televisión entre otros. En cuanto a la observación de la interacción de la diada 3, se llevó a cabo en un salón de clases que fue autorizado previamente por la directora del plantel escolar. En este sitio, también existían las condiciones idóneas para que la diada realizara las tareas que se implementaron. El salón tenía medidas aproximadas de 3 x 4 metros, contaba con mesa, sillas y algunos juguetes. Cabe señalar que tanto en los hogares como en la escuela había iluminación adecuada y presencia escasa de estímulos físicos distractores, como el ruido ambiental; y nula intervención de personas ajenas a la actividad o al observador presente.

- *Naturaleza de las tareas.* Para la fase de adaptación fueron actividades de juego libre con el apoyo de frutas y verduras de plástico y un rompecabezas, para las subsecuentes sesiones las tareas estaban estructuradas de tal manera que permitieran la exhibición del comportamiento infantil y de las madres. Se tomaron en cuenta los planteamientos de Roberts y Hope (2001).

Materiales y herramientas. En la Tabla 11 se muestran los materiales empleados para la ejecución de las actividades y para la videograbación de las mismas.

Tabla 11

Lista de materiales y herramientas empleados para las actividades y videograbación.

Tareas		Videograbación	
-	Rompecabezas de 12 piezas (correspondiente a la etapa del desarrollo preescolar).	-	Cámara de video Handycam de Sony.
-	Frutas y verduras de plástico.		Grababa en formato HD.
-	Torre de hanoi.		
-	Bloques de plástico.		
-	45 juguetes en colores verde, rojo y amarillo.		
-	3 bolsas de plástico (verde, rojo y amarillo).		

Procedimiento

Para recabar los datos, se llevaron a cabo tres pasos: capacitación de observadores, selección de las diadas participantes y periodo de videograbación.

- *Capacitación a observadores:* en esta parte del estudio, se capacitó a una pasante de la carrera de psicología en la observación en escenarios naturales, videograbación del comportamiento y en los aspectos prácticos de la videograbación. La capacitación se desarrolló en sesiones semanales durante un mes, periodo en que

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

se otorgó información sobre lineamientos generales de la observación en escenarios naturales e investigación de campo. Se le otorgaron estrategias del trato a los participantes y aspectos prácticos de la videograbación, tales como manejo de la cámara, enfoque de la cámara e información específica de cómo iniciar o detener la videograbación de la interacción de la diada.

- *Selección de participantes.* Se solicitó permiso para el acceso a dos jardines de niños en la SEP y con ello, invitar y elegir a las diadas que de manera voluntaria decidieran participar en el estudio. Tras la autorización de la institución, se acudió a los jardines de niños para que a través de la dirección del plantel se lanzara la invitación a los padres. Quienes estuvieron interesados acudieron a una reunión donde se les explicó lo siguiente:

“En la FES-Zaragoza de la UNAM se está realizando un proyecto cuya finalidad es conocer cómo conviven los padres y sus hijos mientras llevan a cabo tareas de juego. Podrán participar todos los padres que deseen hacerlo voluntariamente y cuyos sus hijos se tengan entre 3 y 5 años. La participación consiste en realizar cuatro actividades de interacción tales como juegos de mesa, solución de problemas, etc. con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades se realizarán en algún espacio dentro del hogar de los participantes o en el espacio que nos brinde la institución y serán filmadas. Es importante que tengan en cuenta que la información será tratada de manera confidencial y sus identidades serán conservadas en anonimato. La información recabada sólo servirá para los fines expuestos. Si decide colaborar, se recomienda que concluya con las cuatro actividades, sin embargo, también podrá abandonar su participación en cualquier momento si le resultara incómodo”.

En la sesión informativa se les proporcionó un tríptico con la información suficiente acerca del proyecto y a quienes decidieron participar, se les otorgó el consentimiento con información para que fuera firmado y se aclararán las dudas que tenían. Después se establecieron las fechas, los horarios y las condiciones para llevar a cabo las tareas de interacción.

- *Periodo de videograbación.* Para la videograbación de la interacción de las diadas, se acudió al lugar establecido previamente con ellos. En cada sesión se les dio la instrucción sobre la ejecución de las tareas. El protocolo para todas las sesiones fue el siguiente:
 - a) Dos observadores asistieron a la escuela o bien a la casa de las diadas 15 minutos previos a la actividad con la finalidad de preparar el material y el equipo de videograbación. Posteriormente, el observador 1 comenzaba a platicar con el niño

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

o la madre a modo de establecer el rapport e inmediatamente les presentaba la actividad que realizarían y daba las instrucciones. Mientras tanto, el observador 2 terminaba de acomodar el equipo de videograbación, cabe mencionar que sólo se usó la cámara debido a que el empleo de trípode no facilitó el enfoque adecuado de los participantes cuando hacían algún movimiento y se salían del enfoque de la cámara. Cuando el observador 1 indicaba a los participantes, “adelante, pueden comenzar”, se apartaba de la diada y el observador 2 iniciaba la videograbación, deteniéndola al ser finalizada cada tarea asignada. Finalmente, el observador 1 se acercaba nuevamente a ellos y les preguntaba qué les había parecido el juego, o bien hacían algún comentario sobre el mismo, se hacía el cierre y se despedían de los participantes.

b) Para las sesiones de videograbación, se asignaron cinco tareas distintas, dos para la fase de adaptación y una para cada sesión correspondiente a la muestra de interacción recabada (Véase apéndice B). Las tres diadas realizaron todas las tareas en el mismo orden.

Control de calidad y análisis de los datos

El control de calidad y análisis de los datos se llevó a cabo mediante el procedimiento descrito por Flores et al. (2013). Inicialmente, se capacitó a un grupo de observadores con la finalidad de que los registros y los datos que emergieran fueran confiables.

- *Capacitación a observadores.* Se capacitaron a cinco pasantes de la carrera de Psicología en la observación sistemática de la interacción madre-hijo antes de comenzar con la construcción del sistema de observación. La capacitación consistió en aspectos teóricos y prácticos de la observación sistemática como técnica de evaluación en escenarios controlados y naturales. Inicialmente, recibieron información teórica y después realizaron ejercicios de registro observacional in situ para poner en práctica lo que estaban aprendiendo. Después, participaron en el registro de la conducta de alguno de los miembros de la diada y en los primeros pasos del análisis para la construcción del instrumento de observación.
- *Elaboración de las narraciones del comportamiento de la madre y del niño (a).* Dos observadores realizaron la narración de una misma diada y de un solo sujeto focal, es decir, hubo dos observadores para hacer la narración de la conducta de la madre y dos para la conducta del niño. Al finalizar, los dos observadores revisaron las narraciones con la intención de obtener el número de acuerdos y desacuerdos de lo descrito en cada narración. Se conservaron aquellas narraciones cuyo número de acuerdos cumplía al menos el 80 % de consenso entre observadores, el cual fue calculado mediante la fórmula de número de acuerdos entre número de acuerdos más desacuerdos por 100.

Para realizar las narraciones se diseñó el formato que aparece en el Apéndice C y fue otorgado a los observadores para que efectuaran el registro narrativo de las conductas observadas. Se presenta un ejemplo del procedimiento, el nombre del niño fue sustituido para mantener su anonimato. En el Apéndice D, se presenta un ejemplo de narración de una diada, el cual constituyó uno de los pasos iniciales para la construcción de los sistemas de registro.

- *Identificación de la triple contingencia.* Después de haber obtenido las narraciones confiables por participante de la diada, se identificaron las conductas centrales de la madre y del niño o la niña y el evento antecedente y consecuente. En el Apéndice E se muestra el ejemplo de cómo se conformó la triple contingencia para las conductas de una niña y su madre.
- *Agrupación de episodios.* A partir de la triple contingencia de cada integrante de la diada en las diferentes tareas, se agruparon aquellas conductas que más se

repetían y se cuantificaron por cada miembro de la diada, luego por tipo de tarea y posteriormente por sujeto focal, es decir, se agruparon todas las conductas de las mamás y después todas las de los niños.

- *Proceso de categorización.* En esta etapa se pretendió que el sistema de episodios se redujera a determinadas clases de conductas que proporcionaran el máximo de información y fueran representativas. Después se asignó un código a cada categoría con la finalidad de ser identificada y facilitar su registro posterior.

5.2.2. Resultados

A continuación, se describen los resultados obtenidos en dos secciones. En la primera se otorgan los datos para la construcción del sistema de observación de la interacción social infantil; en la segunda, el sistema de observación del apoyo y control parental.

5.2.2.1. Instrumento de observación para el registro de la conducta infantil

Agrupación de episodios

Con el objetivo de identificar los episodios conductuales representativos, se agruparon las unidades de conducta que se habían identificado hasta este paso. Los episodios conductuales principales se muestran en la Tabla 12. Entre las conductas que se observan, se puede identificar que están acciones como observar el juego o las piezas, tocar, hacer movimientos; intercambios con la mamá, conductas de automotivación, expresiones emocionales y otros movimientos.

5. FASE I ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 12

Agrupación de los diferentes tipos de comportamiento en los preescolares.

Agrupación	Ejemplos de conductas
Observar el juego	La niña o niño se mantenía observando a los juguetes.
Escuchar a la madre	La niña o niño miraba a su mamá mientras ella le decía algo.
Quejarse	"Ah ya me cansé", "ya me aburrí", etc.
Dar órdenes	"Pero cómetelas", "Ahora tú", "Te toca".
Responder correctamente a su madre	La niña o niño otorgaba la respuesta correctamente a las preguntas que su mamá le hacía.
Automotivación	"Va esta", "¡Sí!".
Mover piezas	Tirar, girar, mover, poner, manipular algún juguete.
Acercarse a la madre	Se recarga y abraza a su mamá.
Contar secuencias	Cuenta los objetos.
Jugar simbólicamente	Jugar asumiendo algún rol.
Auto-órdenes	La niña o niño se dice a si mismo lo que hará en la actividad.
Responder incorrectamente a su madre	La niña o niño otorgaba la respuesta correctamente a las preguntas que su mamá le hacía.
Preguntar para retroalimentación	¿Y ahora qué sigue?
Gestos y muecas	
Se muerde	Muerde alguna parte de su cuerpo como las uñas, labios, dedo o algún objeto.
Sonríe	Eleva las comisuras de la boca.
Bosteza	
Hacer ruido	Emplea objetos o su boca para hacer sonidos.
Se balancea	Se mueve en la silla.
Se aleja de la actividad	Se levanta y se aleja, se recarga en la pared, gira hacia un lado contrario.
Se toca	El niño toca alguna parte de su cuerpo.

Identificación de categorías

De acuerdo con los objetivos propuestos para este estudio, se pretendía obtener un instrumento de observación que permitiera registrar la interacción social de los preescolares mientras realizaban actividades de interacción con alguno de sus padres. Con base en el marco teórico, la agrupación de episodios y del análisis de su contenido se desplegaron dos dimensiones globales de la interacción social: conductas desadaptativas, adaptativas y contacto afectivo, con lo que se configuró un instrumento de observación del tipo formato de campo combinado con sistema de categorías (Anguera et al., 2007).

Cada dimensión, se desplegó en categorías que se consolidaron a partir del criterio de rasgos homogéneos, posteriormente se definieron, se asignaron ejemplos y un código para su identificación.

La primera categoría emergente representa aquellas conductas que hace prioritariamente el niño en la actividad con la madre y se nombró *Ejecución de la tarea*. Esta

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

categoría fue definida como la interacción del niño con los objetos para cumplir el objetivo propuesto en la actividad lúdica. Está representada por acciones como mover, girar, manipular, poner, acomodar piezas o juguetes con o sin instrucción inmediata de la madre. Se le asignó el código ET.

La segunda categoría emergente corresponde a *Observación del contexto* y fue definida como el niño dirige la atención a un estímulo relacionado con la tarea. Ejemplos de esta categoría son mirar las piezas, mira los movimientos, etc. Fue asignado el símbolo OC.

La tercera categoría fue *Desobediencia* y fue definida como el niño ignora la orden que le da la madre para realizar la actividad correspondiente. Algunos ejemplos de esta categoría son dar respuestas incorrectas u opuestas a lo que la madre solicita, pararse, cruzar los brazos, etc. A esta categoría se asignó el código D.

La siguiente categoría fue nombrada *Contacto Afectivo* y se define como el acercamiento corporal del niño a su madre e incluye conductas como recargarse en la madre, tocar el cabello de la mamá, darle besos, abrazarla, etc. y se le asignó el código CA.

Auto-regulación, fue la quinta categoría emergente y se definió como un diálogo del niño consigo mismo donde se da órdenes antes de realizar una acción. Algunos ejemplos de esta categoría son verbalizaciones del niño como “primero me limpio las manos, luego...” “voy a hacer de comer” “ya casi”. A esta categoría se le asignó el código AR.

La sexta categoría emergente fue *Quejarse* y se definió como la inconformidad por la actividad o situación relacionada con la actividad. Ejemplos de esta categoría son verbalizaciones de “ya me quiero ir” “ash” “ya me aburrí este juego”, pide cambiar de actividad, etc. Fue asignado el código Q.

La siguiente categoría emergente fue nombrada *Contacto físico negativo*, la cual se define como las acciones que el niño tiene hacia su madre o con los objetos y que obstruyen la actividad que realizan. Ejemplos de esta categoría son: dejar caer las piezas, arrojarlas al piso, intentar doblarlas, tocar a la madre bruscamente, etc. A esta categoría se le asignó el código CN.

Después se identificó la octava categoría que fue nombrada como *Fastidio*, y se definió como la evasión del niño a la actividad manifestando acciones como abandonar la tarea, hacer gestos, muecas y bostezos, etc.; se le asignó el código FA.

Finalmente, la novena categoría que se identificó fue *Mandar*, la cual se definió como el niño da instrucciones a la madre y engloba verbalizaciones del niño como “ponlo ahí” “comételo mamá”, “hazlo tú”, “espérame”, etc. Se le asignó el código M.

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Cabe mencionar, que se agregó una categoría adicional con la intención de capturar aquellas conductas que no correspondían a las categorías anteriores. Esta categoría fue nombrada como otras conductas y se asignó el código OR.

Posteriormente, con el objetivo de probar si las categorías conductuales emergentes cumplían los principios de exhaustividad y mutua exclusividad, se recurrió a los planteamientos de Anguera y Blanco (2003), donde mencionan que “la *exhaustividad* refiere a que cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio (que habría sido seleccionado y muestreado del repertorio conductual del sujeto) puede asignarse a una de las categorías. Y la *mutua exclusividad* significa no solapamiento de las categorías que constituyen un sistema” (p. 24). Cabe mencionar que el no solapamiento es espacio temporal.

Tras el análisis de este precepto, se recurrió al contenido de la categoría emergente y se contrastó con el fundamento teórico, específicamente con la concepción sobre desarrollo que plantean Bronfenbrenner y Morris (2006) en el modelo bioecológico.

En las diferentes áreas del desarrollo infantil, la persona puede emitir un comportamiento competente o disfuncional, el cual se define en términos de la capacidad para adaptarse al ambiente, situación que no se refleja en niños que tienen problemas de comportamiento. Así, el comportamiento competente podría ser entendido como la demostración de la adquisición de conocimiento, capacidades y habilidades para conducir y auto dirigir la conducta en diferentes situaciones y áreas del desarrollo, mientras que la disfuncionalidad se refiere a la manifestación recurrente de dificultades para mantener el control e integración de la conducta en diferentes situaciones y áreas del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Con base en la definición anterior, se clasificaron las categorías que conforman el sistema de observación de la interacción social infantil (Tabla 13). Como se observa, se optó por agruparlas tomando como referencia las normas sociales al tratarse de un comportamiento social, por ello se establece en términos de adaptación más que competencia y disfuncionalidad. Para este caso particular, se identificaron aquellas conductas en las que el niño se adaptó a la actividad, y por lo tanto llevaba a cabo el cumplimiento de la tarea asignada y se nombró como *adaptación al contexto*; asimismo, se identificó que la otra dimensión correspondía a la no realización de la tarea debido a las dificultades que el niño (a) exhibían y fue nombrada *desadaptación al contexto*, la tercera dimensión fue el contacto afectivo, que no conforma ninguna de las dos dimensiones anteriores. Finalmente, la cuarta dimensión fue otras conductas.

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

Tabla 13

Agrupación de las categorías conductuales infantiles según el grado de adaptación a la situación.

Dimensión	Categorías	Código	Definición operacional
Adaptación	Auto-regulación	AR	Se da órdenes a sí mismo antes de emitir la acción.
	Observación del contexto	OC	Dirige la atención a un estímulo relacionado con la tarea.
	Ejecución de la tarea	ET	El niño interactúa con los objetos.
	Contacto físico negativo	CN	Obstruye la actividad.
	Fastidio	FA	Evade la actividad haciendo gestos, muecas y bostezos.
Desadaptación	Desobediencia	D	Ignora la petición de la madre.
	Quejarse	Q	Verbaliza inconformidad por la actividad.
	Mandar	M	Da instrucciones a la madre.
	Contacto afectivo	CA	Acercarse corporalmente a la madre.
	Otras respuestas	OR	Conductas que no se encuentran en las anteriores categorías.

Finalmente, se nombró como Sistema de Observación de la Interacción Social Infantil, el cual permitirá el registro del comportamiento infantil mientras interactúa con un adulto. Se integró con las conductas emergentes al que se le agregaron ejemplos, tal como se puede observar en el Apéndice F.

5.2.2.2. Instrumento de observación para las prácticas parentales

Agrupación de episodios

Con el objetivo de identificar los principales episodios de conducta de las madres, se agruparon con base en la naturaleza de cada acción y se formaron los episodios que aparecen en la Tabla 14. Como puede observarse, aparecen conductas de interacción con los hijos como otorgar explicaciones, repetir las instrucciones, hacer elogios, entre otros.

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

Tabla 14

Agrupación de los diferentes tipos de comportamiento en la madre.

Episodios agrupados	Ejemplos de conductas
Escucha a la niña	Mira atentamente al niño mientras él está hablando.
Ríe con la niña	La mamá ríe con la niña después de haber resuelto una actividad.
Repite la instrucción para corregir	Cuando le pide algo al niño y éste no realiza lo que le pidió.
Sorpresa de lo que la niña le dice	La mamá exclama "ah" cuando mira a su hijo que obtiene un logro.
Desaprobación de las acciones de la niña	La madre dice "No, no. Espera no puede quedar uno grande y otro chiquito abajo"
Da instrucciones	La mamá le dicta al niño qué debe hacer y le dice "Pasa este azul".
Juego simbólico	En conjunto con su hijo representan una situación "Hay que comprar en la tienda de Doña Mari".
Felicita y da elogios	Le dice a su hijo "¡Eso!", "¡Bien!"
Observar	La madre se mantiene mirando al niño, a los objetos o a la conducta del niño.
Preguntar	La madre realiza distintas preguntas para guiar, orientar, incluir al niño en el juego, etc.
Realiza la actividad	Mover, quitar, acomodar, etc.
Aprueba/afirma la actividad del niño	Le dice "así vas bien"
Explica / aclara dudas	Expresa verbalizaciones como "ni el jitomate ni la zanahoria son frutas".
Auto-instrucciones	Pensar en voz alta de lo que seguirá a cada acción.
Detiene / restringe / interrumpe al niño	La madre que impide la ejecución de la actividad del niño.
Tocarse alguna parte del cuerpo.	La madre se toca la frente, boca u hombros o se rasca.

A partir de esta agrupación de episodios y del análisis de su contenido, emergieron dos dimensiones: control y apoyo, del que se desplegaron subdimensiones y categorías.

Identificación de categorías

Con el objetivo de obtener un instrumento de observación que permitiera registrar las prácticas parentales, se revisó este concepto para el análisis de contenido de cada dimensión y categoría emergente. Los resultados indican que se despliegan en dos dimensiones: control y apoyo parental.

Se desplegaron nueve categorías. La primera fue llamada *Cooperación* y se definió como la inclusión de la madre en la actividad que realiza el niño con el objetivo de favorecer la ejecución de la actividad. Algunos ejemplos de esta categoría son verbalizaciones como "Vamos a jugar a que tú eres la cocinera, dime ¿Qué me harás de comer?".^o acciones como pasarle al niño una pieza que necesita. Fue asignado el código C.

La segunda categoría emergente fue *Supervisión* y se definió como la observación atenta de la madre mientras su hijo está realizando la actividad. En esta categoría entran conductas como mirar a la niña mientras ésta baja un disco o mueve los juguetes y se le asignó el código S.

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

La siguiente categoría emergente fue *Retroalimentación*, la cual se definió como la repetición de las instrucciones al niño para corregir o ampliar la información. Algunos ejemplos de esta categoría son verbalizaciones como "No, esas son verduras y yo te pedí fruta", "Te estoy diciendo que busques un trébol", etc. Se le asignó el código RE.

Otra de las categorías fue *Explicación* y se definió como la verbalización de la madre para otorgar al niño los pasos que debe seguir en la actividad, por ejemplo "Quiero que me traigas puras verduras", "Ahora mueve aquel disco", "Busca un coche de carreras y lo colocas en la bolsa que corresponde", etc. A esta categoría se le asignó el código EX.

La quinta categoría emergente fue *Ignorar* y se definió como mostrar indiferencia a la conducta del niño cuando él le pide algo o intenta llamar su atención. Por ejemplo, el niño le pide que le pase un bloque y la mamá no atiende la petición. Se le asignó el código I.

La siguiente categoría fue nombrada *Aprobación* y se definió como la verbalización de palabras de aliento o motivación a su hijo. Por ejemplo, "Muy bien", "vas bien". A esta categoría se le asignó el código A.

La séptima categoría fue nombrada *Contacto Físico Negativo* y se definió como tomar objetos bruscamente o restringir la actividad del niño, por ejemplo, arrebatarle las piezas, jalar la mano del niño, pegarle, etc. Se le asignó el código CFN.

Después de identificó la octava categoría y fue nombrada *Reprobación* y representa a expresión gestual, verbal o conductual de desacuerdo que la madre a las acciones del niño. Por ejemplo, le dice "No, no, no, porque si no te vas a equivocar", "te digo que te esperes", etc. Esta categoría se codificó con la R.

Finalmente, surgió la categoría nombrada *Contacto Físico Positivo* y se definió como las acciones de acercamiento de la madre al niño como tocar con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño, abraza al menor, toca su cabeza, etc. Como ejemplo está dar palmadas en la espalda al niño, acariciar el cabello, chocar las manos, etc. Se le asignó el código CP.

Cabe mencionar, que se agregó una categoría adicional con la intención de capturar aquellas conductas que no correspondían a las categorías anteriores. Esta categoría fue nombrada como *otras conductas* y se asignó el código OR.

Con el objetivo de probar si las categorías conductuales emergentes cumplían los principios de exhaustividad y mutua exclusividad para este catálogo, también se recurrió a los planteamientos de Anguera y Blanco (2003). Después del análisis de las categorías, se recurrió al contenido de la categoría emergente y se contrastó con el fundamento teórico de la presente investigación.

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

La definición acuñada para el presente estudio, refieren que las prácticas parentales constituyen el repertorio de acciones específicas de los padres que llevan a cabo con fines de socializar al niño y se dividen en prácticas de apoyo y de control (Darling & Steinberg, 1993). Así, las prácticas de apoyo corresponden a las acciones que emplean para promover bienestar emocional a través de la responsabilidad hacia la satisfacción de necesidades del niño, el compromiso, el aprecio y el afecto físico (Barnes, Farrell & Cairns, 1986; Darling & Steinberg, 1993); mientras las prácticas de control representan los esfuerzos por manejar y supervisar las acciones del niño mediante estrategias de disciplina, recompensas y castigo (control conductual) o manipulación, críticas e indiferencia (control psicológico).

Con base en la revisión de las definiciones, las categorías emergentes se clasificaron en dimensiones de prácticas parentales como se muestra en la Tabla 15. En la dimensión de apoyo, se clasificaron tres categorías como la aprobación, el contacto físico positivo y la cooperación; y en la dimensión de control, seis categorías de las cuales tres son positivas (supervisar, explicar y retroalimentar), ya que representan los esfuerzos de para que el niño lleve a cabo la actividad de manera satisfactoria a través de la demanda; y tres negativas, como (contacto físico negativo, ignorar y reprobar).ya que restringen el comportamiento del niño a través del castigo, ya sea físico, verbal o ignorar lo que le pide. La otra dimensión llamada otras conductas, representa aquellas acciones de que no representan una práctica parental, tales como inactividad o tocar alguna parte de su cuerpo.

Tabla 15
Agrupación de las categorías en prácticas de apoyo y de control.

Dimensión	Subdimensión	código	Definición
Apoyo	Aprobación	A	Verbaliza palabras de aliento o motivación.
	Cooperación	C	Se incluye en la tarea con el niño.
	Contacto físico positivo	CP	Toca con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño.
Negativo	Contacto Físico Negativo	CN	Toma objetos bruscamente y restringe la actividad.
	Ignorar	I	Muestra indiferencia a la conducta del niño mientras él le hace una petición.
	Reprobación	R	Expresa gestual, verbal o conductualmente que está en desacuerdo.
	Explicación	EX	Verbaliza los pasos a seguir en la actividad.
Control conductual	Retroalimentación	RE	Repite las instrucciones para corregir o aclarar dudas.
	Supervisión	S	Observa atentamente la actividad que está ejecutando el niño.
Otras conductas		OR	Cualquier conducta que no corresponda a una de las anteriores

Finalmente, este instrumento fue nombrado *Sistema de Observación del Control y Apoyo Parental*. Para el empleo como sistema de registro se agregaron ejemplos y quedó conformado como se muestra en el Apéndice G.

5.2.3. Discusión

En el modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), se establece que los procesos proximales son cruciales para el desarrollo del ser humano, y en el caso de la familia, la interacción entre padres e hijos puede ser determinante en el impacto de factores adversos en el desarrollo infantil. Por ello, es fundamental el estudio de la diada en interacción para entender el comportamiento de los niños, ya sea con desarrollo típico o con alteraciones en cualquier aspecto del desarrollo.

El estudio de la interacción de la diada desde sus inicios ha sido un desafío a nivel metodológico, ya que exige el empleo de instrumentos que contribuyan a identificar de manera precisa el modo en que la diada lleva a cabo el proceso de interacción. Para ello, se ha optado por los estudios observacionales, tanto en la evaluación e intervención de los casos donde existen problemas de comportamiento infantil (Aspland & Gardner, 2003). La observación directa, exige la construcción de instrumentos de observación ad hoc (no estándar) que permitan el registro de la conducta interactiva (Anguera, 2003b; Flores et al., 2013), los cuales deben atender a las necesidades de la investigación en términos de las variables evaluadas.

Dado que los instrumentos no estándar representan uno de los métodos más adecuados para la medición en la metodología observacional, en esta etapa del estudio, el objetivo consistió en construir dos sistemas de observación para el registro de la interacción de la diada padre-hijo. Se construyeron dos sistemas de observación para las conductas infantiles y otro para las prácticas parentales, que de acuerdo con la clasificación de Anguera et al. (2007), son una combinación de formato de campo con sistema de categorías, las cuales fueron exhaustivas y mutuamente excluyentes en cada dimensión.

El primer instrumento de observación construido fue el de la conducta infantil, llamado *Sistema de Observación para la Interacción Social Infantil*. Tras el análisis de datos y con apoyo del modelo teórico, se pudo conocer que las categorías emergentes de este sistema de observación se desplegaron en tres dimensiones que reflejan la interacción social de niños en etapa preescolar. La dimensión corresponde a las acciones de *adaptación al contexto*, de la que se despliegan tres categorías: autorregulación, observación del contexto y ejecución de la tarea. Mediante esta dimensión y categorías, se indaga la capacidad del niño para adaptarse a la situación en la que está inmerso.

La segunda dimensión emergente fue *desadaptación al contexto*, ya que refleja la negación o incapacidad del niño para adaptarse a la situación de interacción con su

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

madre. Está integrada por cinco categorías conductuales, como desobediencia, contacto físico negativo, mandar, fastidio y quejarse.

La tercera dimensión representa el *contacto afectivo*, en la cual hace demostraciones de afecto hacia su madre. En esta muestra de comportamiento no se observaron subdimensiones en este rubro, pero no se descarta la posibilidad de que puedan existir más conductas que puedan incluirse.

Finalmente, se agregó una dimensión que representa a las conductas que no correspondieron a las ya clasificadas anteriormente. Entre éstas se ubican conductas como mirar a la cámara y aparente inactividad del niño.

La construcción de este sistema de observación posibilita la detección de las conductas que exhiben los niños, tanto las que permiten su adaptación a la situación de interacción con el adulto, como las que lo impiden. Se considera que puede ser aplicado con niños con problemas de conducta, como la agresión, o con aquellos que no los tienen, debido a que los niños realizan ambos tipos de conducta, pero en diferente frecuencia y duración (Wakschlag, Leventhal, Briggs-Gowan, Danis, Keenan, Hill, Egger, Cicchetti & Carter, 2005).

El segundo instrumento de observación fue para las prácticas parentales y se nombró como Sistema de Observación del Control y Apoyo Parental. Este instrumento se desplegó en tres dimensiones: apoyo parental, control parental y otras conductas.

La primera dimensión corresponde al apoyo parental, donde se incluyen acciones para promover bienestar emocional en el niño, como las subdimensiones de aprobación, cooperación y contacto físico positivo.

La segunda dimensión refiere al *control parental*, en la que se incluyen las estrategias del padre para el manejo y la supervisión de las acciones del niño. Esta dimensión, quedó integrada por dos macro-categorías (Roustan, Izquierdo & Anguera, 2013), de las que se despliegan tres categorías en cada una. La primera macro-categoría, fue nombrada como control positivo, y representa prácticas de disciplina en las que el padre demanda al niño la ejecución de la tarea a través de las categorías de explicación, supervisión y retroalimentación; mientras que la segunda macro-categoría fue nombrada como *control negativo*, donde se incluyen prácticas de disciplina de restricción y castigo; se integró con las categorías de contacto físico negativo, reprobación e ignorar al niño.

La última dimensión fue la de otras conductas, la cual tuvo el objetivo de incluir aquellas que no representaran las prácticas parentales anteriores, como acciones aisladas de aparente inactividad de la madre o tocar alguna parte de su cuerpo.

5.2 Estudio 2. Construcción y validación de los instrumentos de observación para la conducta interactiva de la diada padre- hijo

Tras la conformación de este sistema de observación, se pudo identificar que las prácticas que realizan los padres en interacción con su hijo están enfocadas en el manejo y supervisión de la conducta del niño (control), y una tercera parte de las categorías correspondió a las prácticas de apoyo.

Un aspecto importante al momento de clasificar las prácticas de control conductual definido como los esfuerzos de padre por manejar y supervisar el comportamiento infantil, fue que las encontradas en este estudio no sólo implican aspectos positivos como se ha estipulado a nivel teórico (Barber, 1996; Darling & Steinberg, 1993). En las prácticas de control conductual identificadas, figuran aspectos positivos como hacer demandas a través de la supervisión, la explicación de la actividad o retroalimentar al niño para que logre el objetivo propuesto; y aspectos negativos, como prácticas de restricción e intrusión de la madre en la conducta del niño, como el contacto físico negativo, reprobar e ignorar.

En este estudio no se identificaron prácticas de control psicológico, las cuales se caracterizan por manipulación, críticas e indiferencia, y que impactan en la salud psíquica de los hijos. Una posible explicación podría ser que los padres tanto hombres como mujeres aplican menos el control psicológico en los hijos que se encuentran en la infancia en comparación con los adolescentes (Kuppens et al., 2013).

Ambos instrumentos de observación, contienen subdimensiones conductuales que concuerdan parcialmente con otros sistemas de observación para la interacción de la diada padre-hijo, como los empleados en investigaciones de Vite y López (2004) y Verschueren, Dossche, Marcoen, Mahieu y Bakermans-Kranenburg (2006).

Para la construcción de ambos sistemas de observación, se cuidó que los datos obtenidos en cada etapa, fueran representativos y confiables siguiendo los criterios estipulados por Flores et al. (2013), Anguera (2003b), Gardner (2000), Aspland y Gardner (2003). Primeramente, en la selección de las muestras de comportamiento de la interacción diádica, se controló la reactividad a la presencia del observador mediante una fase de adaptación en la primera sesión. Después, en la representatividad de la muestra, se implementaron tareas estructuradas que propiciaran la interacción entre los miembros de la diada y la exhibición de conductas características de la dinámica familiar tal y como ocurre en el escenario natural (Roberts & Hope, 2001). Por lo que se puede señalar que las muestras de comportamiento estudiadas, representan la interacción de la diada como se lleva a cabo en la cotidianidad.

Se realizó el control de calidad de los datos para detectar si eran confiables e idóneos para su interpretación. Se entrenó a un grupo de observadores para que realizaran las narraciones e identificaran las acciones que habrían de integrar los sistemas de registro. Asimismo, obtuvieron la confiabilidad de los datos a través de la concordancia consensuada entre observadores mediante la estimación del número de acuerdos entre la suma

5. FASE I

ADAPTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTOS

del número de acuerdos y desacuerdos, luego multiplicado por 100. Sólo se consideraron como válidos los datos provenientes de narraciones completas y cuyo acuerdo entre observadores oscilara en 80 %.

A lo largo de todo el estudio se presentaron algunas limitaciones, que si bien no impactan sustancialmente en los resultados es conveniente tomar en cuenta para futuras investigaciones. Al momento de recabar la muestra de comportamiento se presentaron situaciones en que la diada realizaba la actividad más rápido o más lento de lo propuesto. Para ello, se sugiere continuar en la búsqueda de tareas que permitan recabar el tiempo necesario sin que la diada tenga que estar más o menos tiempo del requerido y se puedan obtener datos representativos.

Otra limitación alude a los participantes adultos, ya que sólo participaron madres de familia. Es conveniente indagar si en el repertorio de los padres, existen prácticas parentales distintas a las que emplean las madres.

Respecto al lugar donde se implementaron las tareas, no fue determinante en los comportamientos observados en la conducta interactiva de la diada debido a la naturaleza de este estudio. Para ello, es conveniente distinguir entre estudios observacionales naturalistas y la observación sistemática, pues cada uno ofrece un marco de referencia conceptual y metodológico que determina la importancia del lugar, el tiempo, las tareas, el sistema de observación y el método de análisis de los datos (Hintze & Matthews, 2004). Esta investigación implicó un sistema de observación sistemática, la cual se caracteriza por la medición de conductas específicas que han sido definidas operacionalmente a priori de manera clara y precisa (Hintze & Matthews, 2004). Por ende, en estos estudios sobresale la importancia de asignación de tareas que permitan emerger la conducta de interés más que el lugar donde se recoge la muestra de comportamiento.

A partir de este estudio, se aportan dos sistemas de observación confiables que permitirán el registro de las conductas que realiza cada miembro de la diada padre-hijo mientras interactúan.

En suma, el uso de instrumentos y herramientas es una característica definitoria de la investigación científica, ya que posibilita la medición de las variables de manera razonada y precisa (Carretero-Dios & Pérez, 2007). En esta fase de la investigación, el objetivo general consistió en adaptar y construir los instrumentos que permitieran la medición de las variables de interés. En esta sección, se presentaron las implicaciones de la adaptación y validación psicométrica de la Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al., 1995) y la construcción de dos instrumentos de observación sistemática. Ambos posibilitaron la medición de las variables de interés de esta investigación.

FASE II

Evaluación del contexto ambiental y la agresión infantil

La identificación de las condiciones ambientales en que se desarrollan los niños se ha convertido en un eje central en la investigación dado que han sido asociadas al desarrollo competente o disfuncional en la infancia. En esta investigación, se intentó probar un modelo ecológico del desarrollo de la agresión en la infancia, integrado por sistemas que se relacionan entre sí y que están presentes en el principal contexto de desarrollo.

En esta fase, se analizó la relación de las condiciones socio-físicas de desorden o caos en el hogar, el hacinamiento percibido por los padres de familia y la agresión infantil.

6.1. Objetivo

Evaluar la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar (caos), el hacinamiento y la agresión infantil en dos grupos de diadas padre-hijo.

6.2. Método

Participantes

Para la elección de los participantes se hizo un muestreo no probabilístico propositivo (Kerlinger & Lee, 2002). Los criterios de inclusión fueron que el adulto debía ser el padre o madre y cuidador principal del menor, y para el caso de los niños fue que

6. FASE II

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO AMBIENTAL Y LA AGRESIÓN INFANTIL

se ubicaran en la etapa preescolar. Inicialmente, se contó con la participación de 31 diadas, de las cuales sólo permanecieron 23. Sus datos se reportan en la fase 3.

Instrumentos

- *Escala de Orden, Bullicio y Confusión (Matheny et al., 1995) versión para padres de familia mexicanos (Adaptada y validada en la fase 1)*. Es una escala que evalúa las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar a partir de tres dimensiones: orden, confusión y carencia en la implementación de rutinas familiares. Está integrada por 9 reactivos (p. e. Podemos encontrar con facilidad las cosas que necesitamos, en la casa hay una atmosfera de calma, frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar, etc.), con opción de respuesta tipo Likert de cuatro puntos: 1. Muy parecido a mi casa, 2. Parecido a mi casa, 3. Poco parecido a mi casa, y 4. Nada parecido a mi casa. Cuenta con validez de constructo y consistencia interna de $\alpha = .72$.
- *Lista de Conductas Infantiles (Child Behavior CheckList, CBCL 1 1/5 - 5; Achenbach & Rescorla, 2000) versión validada para población mexicana (Flores, Bustos, Blanco & Covantes, 2015)*. Es un instrumento compuesto por 32 reactivos que responden los padres sobre la sintomatología internalizada y externalizada del niño. Sus reactivos se concentran en cinco factores (conducta agresiva, retraimiento, quejas somáticas, problemas de sueño y reacción emocional). Cuenta con tres opciones de respuesta: 0 = nunca, 1 = a veces y 2 = siempre. Tiene validez de constructo y alfa de Cronbach de 0.87. Para este estudio se consideró el puntaje de la subescala Conducta Agresiva, la cual está conformada por 17 reactivos (p. e. Golpea a otros, se involucra en muchas peleas, es desobediente, etc.) con los que se obtiene una puntuación total posible de 33 puntos. Este factor cuenta con validez de constructo y alfa de Cronbach de $\alpha = .89$.
- *Escala de Estrés Habitacional (Magdaleno, Flores & Bustos, 2016)*. Es una escala con la cual se indaga el estrés residencial entendido como el grado de molestia reportado por los padres debido a las condiciones de vivienda. Está integrada por 28 reactivos (p. e. me molesta que mi casa sea pequeña, me molesta el ruido provocado por los vecinos, etc.) agrupados en cuatro factores (temperatura, densidad, hacinamiento y ruido). Cuenta con opciones de respuesta tipo Likert de cuatro puntos que van de total acuerdo (4) a total desacuerdo (1). Sus factores explican el 45% de la varianza y el coeficiente alfa de Cronbach es de $\alpha = .93$.

Procedimiento

Antes de comenzar este estudio, se solicitó autorización en la Secretaría de Educación Pública para el trabajo de campo en dos jardines de niños. Posteriormente, se invitó a los directores a participar en el estudio y a través de ellos se convocó a los padres de familia.

Se llevó a cabo una sesión informativa encabezada por la directora de cada plantel, en la cual se dio a conocer que en esa institución ingresarían psicólogos a realizar actividades con los padres e hijos. Se les explicó someramente que las actividades tenían el objetivo de conocer la forma en que conviven cotidianamente los padres e hijos y que la participación era voluntaria, anónima y el manejo de los datos sería confidencial.

A los padres que decidieron participar, se les entregó un cuestionario para que lo respondieran. Este “cuestionario” fue la sección de preguntas para indagar características de la diada, sus condiciones de vivienda y las escalas que se describieron en la sección de instrumentos.

6.2.1. Análisis de datos

Para los datos obtenidos a partir de la aplicación de escalas, se aplicó el siguiente tratamiento estadístico:

- Análisis descriptivo de los datos de los niños y niñas clasificados como agresivos.

- Análisis descriptivo para las características de los hogares habitados por las diadas participantes. En el cual se identificaron las medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación estándar).

- Correlación producto-momento de Pearson, con el objetivo de conocer la relación entre las variables medidas. Se incluyeron los indicadores del hacinamiento (estrés residencial, densidad y condiciones socio-físicas del caos) y la agresión infantil.

- Análisis de regresión lineal. Se aplicó con la finalidad de identificar el nivel de explicación de las relaciones significativas encontradas entre las variables medidas a través de las escalas aplicadas a los padres.

6.3. Resultados

Identificación de niños agresivos y no agresivos

En la Tabla 16 se muestran los datos de los niños y niñas identificados con puntajes altos y normales de agresión con base el punto de corte de la sub escala de Conducta Agresiva de la versión mexicana de Lista de Conductas Infantiles (CBCL 1 1/2 – 5, Flores et al., 2015).

Se identificaron a 12 niños y niñas con conducta agresiva y a 11 con conductas no agresivas.

Tabla 16

Clasificación de niños agresivos y no agresivos.

	Sexo	Edad (Meses)	Puntaje
Agresivos	4 niñas	M = 60.08; DE: 11,25	M = 15.45, DE = 7.25
	8 Niños		
No agresivos	7 niñas	M = 63.18; DE: 5.474	M = 9.00, DE = 4.40
	4 niños		

Nota: N= 23 participantes.

Como se muestra, ambos grupos quedaron homogéneos en cuanto a la edad, con excepción del sexo, ya que fueron más hombres con puntajes altos en agresión que mujeres.

Características de los hogares

Dado que las variables ambientales que se evalúan en la presente investigación podrían estar relacionadas con el tipo de hogares en que habitan las diadas, la primera aproximación fue identificar las características sobresalientes de sus hogares. Mediante el análisis de frecuencias de las características del hogar se verificó que la distribución de los datos fue normal y sin diferencias entre los grupos (diada con niño agresivo y no agresivo). En la Tabla 17 se muestra que la mayoría de las diadas vive en hogares rentados (43.5%), construidos por materiales resistentes (95.7%) y éstos se componen de 1 a 5 cuartos, incluyendo sala, cocina y baño (72.7%) con 1 o 2 recámaras (34.8% y 30.4% respectivamente). La cantidad de adultos que habitan en la misma casa fue de 1 a 7 (M = 2.70, DE = 1.29) y de 1 a 5 niños (M = 1.96, DE= 0.97).

Con los datos obtenidos a partir de este análisis, se calculó la densidad mediante el número de personas por recámara. El resultado fue que por cada dormitorio hay 3 personas (DE = 2.82).

Tabla 17

Condiciones de vivienda de las diadas participantes. Se muestran las características de las casas y la cantidad de personas que la habitan.

Características de vivienda	Porcentaje (%)	Media	DE	Mín	Máx
Tipo					
De un familiar	39.1				
Rentada	43.5				
Propia (aun pagando)	4.3				
Propia (Pagada)	13				
Material de construcción					
	95.7				
Concreto y techo de loza	4.3				
Concreto y techo de lámina					
Número de cuartos					
1 – 5	72.7	4.68	3.286	1	14
6 – 10	17.3				
11 →	8.6				
Número de recámaras					
1	34.8				
2	30.4	2.26	1.287	1	5
3	17.4				
4	8.7				
5	8.7				
Personas que habitan					
Niños		1.96	0.97	1	5
Adultos		2.70	1.29	1	7

Nota: N= 23 participantes.

A partir de este análisis descriptivo, se identificó que las características físicas de los hogares habitados por los dos grupos de diadas eran homogéneas, sobretodo en el tipo de hogar, material de construcción y número de habitantes. Dado que la mayoría de las casas habitadas eran prestadas o rentadas, la densidad promedio fue alta, considerando que lo adecuado es que haya dos personas por dormitorio.

El siguiente tratamiento estadístico consistió en la aplicación de un análisis de correlación producto-momento de Pearson para conocer si la percepción de las cualidades socio-físicas del contexto, el estrés habitacional y la agresión infantil reportada por los padres estaban relacionadas.

Correlatos de las condiciones socio-físicas de desorden (caos) en el hogar, estrés residencial y agresión infantil

Para conocer la relación de las condiciones socio-físicas del ambiente con el estrés habitacional parental y la agresión infantil, se aplicó un análisis de correlación producto-

6. FASE II

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO AMBIENTAL Y LA AGRESIÓN INFANTIL

momento de Pearson. El objetivo consistió en analizar si las condiciones socio-físicas de caos o desorden en el hogar se asociaban con en el estrés habitacional que experimentan los padres de familia, y éste, con la agresión que manifiestan los niños. En la Figura 6 se muestra un esquema que organiza las variables independientes y la variable dependiente con sus respectivos factores. La conducta agresiva infantil, el caos y el estrés habitacional fueron reportadas por los padres de familia.

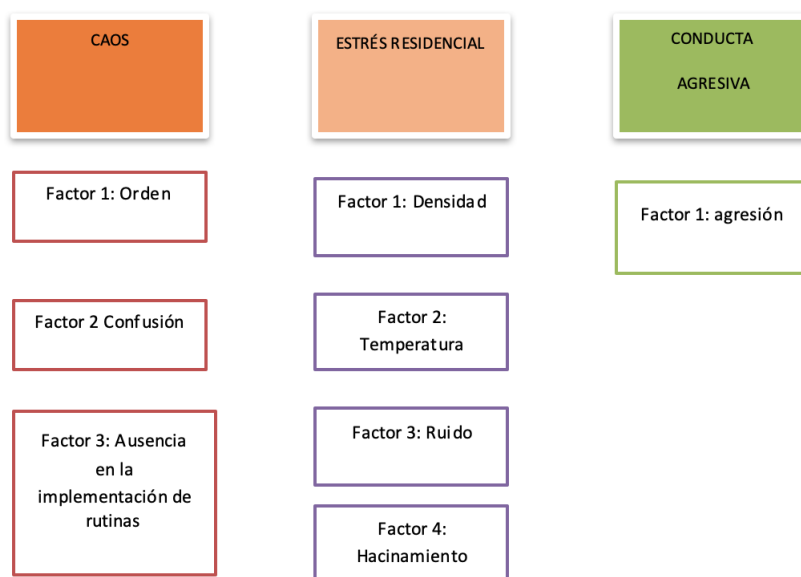


Figura 6. Representación de cualidades socio-físicas de desorden en el hogar (caos), estrés habitacional parental, y conducta agresiva con sus factores correspondientes.

El análisis de correlación producto-momento de Pearson se aplicó para el conjunto de datos recabados en los dos grupos de diadas, donde se obtuvo que la agresión infantil reportada por los padres, no mantiene relación estadísticamente significativa con el estrés ambiental, pero sí con las condiciones de caos, factor ausencia de implementación de rutinas con el que mantiene relación fuerte y significativa ($r = .599$; $p < .01$); es decir, que en los hogares donde hay ausencia en la implementación de rutinas familiares los niños obtuvieron mayor puntaje en agresión.

Posteriormente, se ejecutaron dos análisis adicionales con el propósito de conocer la relación de estas variables de manera independiente para cada grupo. En el caso de los niños agresivos, se identificó que la agresión que manifiestan no se relaciona con el estrés habitacional que reportan sus padres, pero sí muestra una relación fuerte y significativa con las condiciones del caos en su hogar. En la Tabla 18, los datos reflejan que los niños que manifiestan mayores puntajes en agresión, viven en hogares menos ordenados ($r = -.630$; $p < .05$) y con mayor ausencia de implementación de rutinas ($r = .619$; $p < .05$).

Tabla 18

Correlatos de la agresión infantil reportada por los padres de familia de niños agresivos, cualidades socio-físicas y el estrés habitacional.

		Agresión		Caos		Estrés habitacional			
		1	2	3	4	5	6	7	8
Agresión	1. Agresión infantil								
	2. Orden	-,630*							
	3. Confusión	-,255	-,166						
Caos	4. Ausencia de implementación de rutinas	,619*	-,650*	,114					
	5. Densidad	-,183	-,229	,757**	,179				
Estrés habitacional	6. Temperatura	-,112	-,071	,511	,156	,694*			
	7. Ruido	-,250	,362	,320	-,506	,212	,396		
	8. Hacinamiento	,142	,016	,486	,230	,579*	,606*	,395	

Nota: Los valores en negritas representan las asociaciones fuertes identificadas ($r > .5$).

* $p < .05$

** $p < .01$

En el grupo de niños no agresivos, se identificó que la agresión que manifiestan no se relaciona significativamente con ninguno de los factores de las variables reportadas por los padres (Tabla 19). Esta situación, ratifica que estas relaciones sólo son significativas cuando los niños son reportados como agresivos.

Tabla 19

Correlatos de la agresión infantil reportada por los padres de familia de niños no agresivos, cualidades socio-físicas y el estrés habitacional.

		Agresión		Caos		Estrés habitacional			
		1	2	3	4	5	6	7	8
Agresión	1. Agresión infantil								
	2. Orden	-,239							
	3. Confusión	-,016	,446						
Caos	4. Ausencia de implementación de rutinas	,343	,334	,369					
	5. Densidad	-,126	-,391	-,310	-,270				
Estrés habitacional	6. Temperatura	-,268	,018	,076	,247	,698*			
	7. Ruido	-,072	,149	,319	,306	,259	,300		
	8. Hacinamiento	,434	-,108	-,028	,162	,446	,196	,666*	

Nota: Los valores en negritas representan las asociaciones fuertes identificadas ($r > .5$).

* $p < .05$

** $p < .01$

6. FASE II

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO AMBIENTAL Y LA AGRESIÓN INFANTIL

Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal donde se incluyeron las variables con las que la agresión infantil mostró relación significativa. Los resultados indican que la agresión infantil reportada por los padres podría ser explicada por la ausencia de implementación de rutinas $R_{ajustada}^2 = .328$, $F(1,22) = 11.742$, $p < .01$.

La primera aproximación para explicar el comportamiento de agresión en relación con los estresores ambientales, da la pauta para entender que la agresión infantil es un comportamiento que está asociado con factores socio-físicos caóticos del entorno residencial, como la ausencia de implementación de rutinas familiares y la falta de orden dentro de la casa; pero no se asocia al estrés producido por las condiciones ambientales del hogar que experimentan sus padres. Las implicaciones se discuten a continuación.

6.4. Discusión

En esta fase de la investigación, se analizó si las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar (caos) en que habitan los niños impactaban de manera directa en la agresión infantil, o indirecta por la vía del hacinamiento que experimentaban los padres. Las implicaciones de esta fase se discuten a partir de la inferencia de las hipótesis y los objetivos planteados, las limitaciones y alternativas para futuras investigaciones.

Inicialmente, se revisaron las condiciones de vivienda de los participantes con el objetivo de conocer las características de los hogares en que habitaban los participantes de cada grupo. No se detectaron diferencias entre los hogares de los dos grupos de diadas y la estructura y características sociodemográficas corresponden a los hogares típicos habitados en la Ciudad de México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI-, 2017).

La identificación de homogeneidad en las características físicas y sociodemográficas de las condiciones de vivienda de los participantes, constituyó un primer dato importante del papel que desempeñan las características ambientales físicas del hogar en los procesos que se generan al interior de este sitio. Es decir, en esta muestra, no existen diferencias en las características ambientales físicas donde se desarrollan los niños agresivos y no agresivos.

Desde la perspectiva del modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner y Morris, 2006), se plantea que los factores ambientales ejercen influencia en los procesos proximales de manera objetiva y subjetiva. Es decir, si bien existen características objetivas homogéneas, la forma en que estén constituidas o se perciban podría determinar el impacto que ejerza en los procesos proximales, como la interacción de la diada padre-hijo (Wachs & Evans, 2010).

La primera relación esperada, fue que las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar (caos) se vinculaban con el estrés residencial, específicamente con el indicador de hacinamiento que reportaron los padres, dado que las condiciones físicas del ambiente contribuyen a la experiencia subjetiva de hacinamiento (Gifford, 2007). No obstante, no se encontró que el hacinamiento, ni el resto de los factores de estrés residencial en padres mantuvieran alguna relación con los factores de caos en el hogar. Este hallazgo, es consistente con los resultados obtenidos por Whitesell, Teti, Crosby y Kim (2015).

Una posible explicación para este resultado, es que las características físicas de los hogares evaluados, corresponden a viviendas con materiales de construcción resistentes típicos de zonas urbanizadas; cuyo número de habitantes entra en el porcentaje de familias que no viven en condiciones de hacinamiento (INEGI, 2017). El que las personas vivan en condiciones habitables, reduce la posibilidad de evaluar como negativo el espacio disponible (Churchman, 2002). Asimismo, se reduce la posibilidad de que existan condiciones físicas de desorden debido a la disponibilidad del espacio para distribuir los objetos.

En esta investigación, el hacinamiento se consideró como un factor del estrés residencial y fue definido como una evaluación subjetiva del individuo, quien ante determinado nivel de densidad la percibe como negativa y conduce a un estado de estrés psicológico (Churchman, 2002). El estrés en los padres, tanto el producido por situaciones relacionadas con la parentalidad como por eventos cotidianos (p. e. las condiciones de vivienda) ha sido un predictor importante en los problemas de comportamiento infantil (Coley et al, 2003; Fuller et al., 1993). Por ello, la segunda relación que se esperaba, fue que el hacinamiento se vinculara de manera positiva y significativa con la agresión infantil. Sin embargo, no se encontró relación entre estas variables en ninguno de los dos grupos de diadas.

Con estas dos relaciones hipotetizadas, se pretendía conocer si las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar impactaban de manera indirecta en la agresión infantil por la vía del hacinamiento que experimentan los padres, pero no se encontró apoyo empírico que diera sustento a este planteamiento. Este resultado es congruente con otras investigaciones como la de Martin et al. (2012) donde se identificó que las variables maternas evaluadas no son mediadoras del caos y aspectos del desarrollo infantil.

La tercera relación analizada, fue para conocer si las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar mantenían relación directa y significativa con la agresión infantil. A partir del análisis en los dos grupos de niños (en conjunto y de manera independiente), se encontró que sólo el factor que representa la ausencia de implementación de rutinas tiene una relación positiva y significativa con la agresión que manifiestan los niños en etapa preescolar $r = .599$, $p < .01$. Asimismo, constituye un elemento fundamental en la explicación de la agresión infantil $R^2_{ajustada} = .328$, $F(1,22) = 11.742$, $p < .01$.

6. FASE II

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO AMBIENTAL Y LA AGRESIÓN INFANTIL

Este hallazgo concuerda con los resultados reportados por Dumas et al. (2005), Coldwell, Pike y Dunn (2006), Deater-Deckard et al. (2009) y Jaffe, Hanscombe, Harworth, Davis y Plomin (2012) donde se concluyó que las condiciones de caos en el hogar impactan directamente en los problemas de comportamiento infantil.

La ausencia de implementación de rutinas en la familia, es un factor de los hogares conceptualizados como caóticos, pero su naturaleza no representa a un elemento físico del hogar, sino a un aspecto social equivalente a un proceso familiar que, en conjunto con la parentalidad y sus características, están estrechamente asociadas con el desarrollo infantil (Lorenzo-Blanco et al., 2013). Por ello, y con base en el apoyo empírico, se puede señalar que los procesos familiares característicos de los hogares caóticos desempeñan un papel crítico en la agresión que manifiestan los niños.

Deater-Deckard et al. (2009) plantean que es importante considerar al niño con problemas de conducta como una influencia potencial para la existencia de caos en el hogar, pues los padres de un niño con problemas de comportamiento se encuentran en una situación más difícil para poner orden en el hogar. Esta situación resalta la relevancia del análisis de la interacción de la diada padre-hijo para complementar los hallazgos acerca de la importancia de los procesos familiares en el comportamiento infantil y paterno.

En investigaciones previas, se analizó el efecto de las condiciones de caos en el hogar en los problemas de comportamiento infantil de manera global, por lo que una de las aportaciones de esta investigación consistió en identificar, específicamente, cuál de éstas condiciones contribuyen en la explicación de la agresión que manifiestan niños en etapa preescolar.

Pese a la relevancia de los hallazgos obtenidos, en esta fase de la investigación se presentaron algunas situaciones que podrían mejorarse en futuras investigaciones. Dada la naturaleza de esta investigación, el número de participantes no posibilita la generalización de estos hallazgos, no obstante, se garantiza la relevancia cultural y validez ecológica.

En futuras investigaciones, se sugiere incrementar el tamaño de la muestra, donde se incluyan en la misma proporción a padres y madres de los niños. Asimismo, se considera conveniente que este estudio pudiera replicarse en una población que habiten en hogares con densidad alta y baja, y contrastar la experiencia de hacinamiento en los padres.

A partir del hallazgo principal en esta fase de la investigación, se sugiere continuar con la identificación de cómo se llevan a cabo los procesos familiares en los hogares caóticos, tanto en la estructura física como social. En esta investigación, sólo se indagaron tres elementos: el orden, la confusión y la ausencia de implementación de rutinas; no obstante, Wachs y Evans (2010) plantean que existen más elementos que caracterizan

a los hogares caóticos.

Los procesos familiares, son resultado de la interacción entre los miembros de la familia, y están matizados por aspectos culturales, situacionales y características de personalidad de los padres y los hijos (Bornstein, 2006). Dado que, en la infancia temprana los padres representan uno de los aspectos más influyentes en el desarrollo infantil, es fundamental indagar en las prácticas parentales que llevan a cabo.

Los datos analizados en esta fase se obtuvieron a partir del reporte de los padres, pero en análisis de la interacción diádica, surge la necesidad de realizar estudios que aporten información tal como ocurre en el escenario natural. Con este objetivo, en la siguiente fase de la investigación se hizo un estudio observacional para conocer la forma en que se asocian los comportamientos de los padres y niños (agresivos y no agresivos).

Modelo psicoambiental de las prácticas parentales en la agresión infantil

El análisis del contexto ambiental, tanto de los elementos físicos como sociales que lo constituyen, es fundamental para la comprensión del desarrollo humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). En esta fase de la investigación, se incorporó el análisis de un aspecto del contexto social (prácticas parentales) en la agresión en la infancia, el cual se llevó a cabo a partir de un diseño observacional.

7.1. Objetivo

Evaluar la manifestación de conductas desadaptativas en niños agresivos y no agresivos y su relación con las prácticas parentales.

Objetivos específicos

- Identificar regularidades del comportamiento infantil en ambos grupos de niños en forma de patrones conductuales.
- Identificar las conductas activadoras e inhibidoras de los comportamientos desadaptativos en niños agresivos y no agresivos.
- Comparar las prácticas parentales que emplean los padres de los niños agresivos y no agresivos.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

- Identificar las prácticas parentales que se inhiben o se activan con los comportamientos desadaptativos en el grupo de niños agresivos y en los no agresivos.

7.2. Método

Participantes

La muestra se integró con 23 diadas (una diada padre – hijo y 22 diadas madre – hijo(a)). La edad de los padres fue de 21 a 43 años ($M = 29.04$, $DE = 6.25$), con escolaridad predominante de nivel secundaria (47.8 %), seguida por preparatoria (30.4 %), licenciatura (13 %) y carrera técnica (8.7 %). En cuanto a estado civil, el 34.8 % reportó ser casado, el 26.1 % estar viviendo en unión libre, 26.1 % soltero y 4.3 % separado.

Los niños participantes fueron 11 mujeres y 12 hombres con edades de 41 a 73 meses ($M = 61.57$, $DE = 8.913$), quienes estaban cursando el nivel preescolar.

Tipo de muestreo

Para conformar la muestra de comportamiento de cada diada, se hizo un muestreo temporal (Kerlinger & Lee, 2002) durante cuatro sesiones, y una sesión previa para la adaptación. En la Tabla 20, se muestran las seis tareas que realizaron las diadas y la cantidad de tiempo videograbado en cada sesión. Las tareas 1 y 2 corresponden a la fase de adaptación, que también fueron videograbadas, pero no forman parte de la muestra de comportamiento analizada.

Tabla 20
Muestreo temporal en la diada padre-hijo. Se muestra la cantidad de tiempo videograbado en cada tarea.

Diada	Adulto		Niño		Muestreo temporal (minutos)						Muestra total
	Sexo	Edad (años)	Sexo	Edad (meses)	Tarea						
					1	2	3	4	5	6	
1	M	29	M	62	04:09	07:08	20:03	19:58	20:48	21:21	01:22:20
2	M	32	H	71	02:10	19:34	23:17	17:16	20:04	12:25	01:13:02
3	M	40	H	71	02:39	08:30	18:55	22:11	20:32	08:42	01:10:20
4	M	26	M	62	02:32	4:36	18:48	17:16	21:50	29:15	01:27:09
5	M	30	H	69	02:16	09:36	12:12	19:47	17:49	11:45	01:01:33
6	M	31	M	63	03:43	22:42	13:41	20:47	19:05	11:22	01:04:55
7	M	23	M	67	01:19	06:21	10:25	16:03	20:32	09:57	00:56:57
8	M	26	M	56	01:21	04:10	22:37	19:20	18:50	15:09	01:15:56
9	M	43	M	62	02:30	05:22	13:48	20:00	19:37	15:11	01:08:36
10	M	27	H	71	00:36	02:42	19:59	21:58	18:17	13:52	01:14:06
11	H	35	H	63	01:12	04:28	18:21	18:42	20:45	18:51	01:16:39
12	M	22	M	65	03:03	02:27	17:49	12:29	17:36	11:00	00:56:00
13	M	28	H	72	01:51	10:41	20:29	18:44	20:44	15:00	01:14:57
17	M	36	M	67	00:00	21:13	12:56	20:54	19:58	15:00	01:08:48
15	M	23	M	65	04:17	03:44	18:07	20:40	16:41	15:00	01:10:38
16	M	28	H	52	02:14	02:53	17:40	17:16	16:59	22:48	01:14:33
17	M	41	M	73	01:40	08:05	11:03	13:30	17:45	13:00	00:55:18
18	M	22	H	57	02:57	01:45	15:30	16:25	16:55	18:54	01:07:44
19	M	24	H	53	02:25	06:13	14:27	20:25	19:36	16:15	01:10:43
20	M	28	H	43	02:26	14:32	21:40	18:20	21:56	25:58	01:27:54
21	M	21	H	41	04:01	05:48	12:41	19:45	17:28	22:06	01:12:00
22	M	28	H	51	02:57	09:27	14:50	20:28	16:00	14:21	01:05:39
23	M	25	H	60	04:39	06:19	08:36	18:26	20:43	12:47	01:00:32

Contexto de observación

- *Características del entorno.* Las actividades de interacción lúdica se llevaron a cabo en las instalaciones de dos jardines de niños ubicados en la Ciudad de México y Estado de México. En cada institución fue asignado un espacio para la implementación de las actividades (salón de cantos y juegos, el teatro, la biblioteca del preescolar y en ciertas sesiones se trabajó en un salón de clases vacío). Estos espacios eran de tamaño semejante, el cual oscilaba entre 6 x 7 metros.

En cada lugar había una mesa y dos sillas para la ejecución de las actividades, y dos sillas adicionales, una para el observador 2 quien estaba al frente de la diada aproximadamente a cinco metros de distancia, y la otra para el observador 1 quien

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

permanecía alejado después de dar las instrucciones a los participantes. En cada lugar, la iluminación fue adecuada, la presencia de estímulos físicos distractores como el ruido ambiental fue escasa y no hubo intervención de personas ajenas a los participantes o a los observadores. Al ser un espacio de aprendizaje para los menores, eventualmente había eventos musicales y no se tuvo control de ruido producido por estos.

- *Características de la interacción de la diada.* Las diadas permanecían en el salón sólo mientras realizaban las tareas, las cuales se consideraron como estructuradas, de acuerdo con los señalamientos de Roberts y Hope (2001).

Materiales

Para la videograbación de la interacción diádica. Los materiales empleados para las tareas fueron los que se enlistan a continuación. Cabe mencionar, que al día sólo se llevaba el material necesario para implementar la tarea en turno.

a) Equipo de grabación.

- Cámara de video Handycam de Sony.
- Extensión.
- Tarjetas de memoria micro SD con capacidad de almacenamiento de 16 GB.

b) Juguetes para el desarrollo de las tareas.

- Torre de hanoi.
- Rompecabezas de 12 piezas (correspondiente a la etapa del desarrollo preescolar).
- Frutas y verduras de plástico.
- Bloques de plástico.
- Un tangram.
- 45 juguetes en colores verde, rojo y amarillo.
- 3 bolsas de plástico (verde, rojo y amarillo).

Para el registro observacional, fue necesario contar con el siguiente equipo:

- Computadora portátil.
- Videos en formato MPEG almacenados en DVD o en memoria USB.

Instrumentos

- De observación

Sistema de Observación de la Interacción Social Infantil. Es un instrumento de observación de tipo formato de campo con sistema de categorías (Anguera et al., 2007) con el que se pueden registrar las conductas adaptativas y desadaptativas de los niños en interacción con alguno de sus padres. Está integrada por cuatro dimensiones: *Adaptación al contexto*, donde se refleja la capacidad del niño para adaptarse a la situación de interacción que establece con su padre o madre a través de la autorregulación, observación del contexto y la ejecución de la tarea; *Desadaptación al contexto*, donde se contemplan conductas que demuestran la negación o dificultad del niño para mantenerse en la tarea o seguir las instrucciones (fastidio, desobediencia, quejarse, mandar y contacto físico negativo); *Contacto Afectivo*, cuando el niño muestra conductas de afecto hacia su madre o padre; y *Otras conductas*, donde se incluyen comportamientos que no corresponden a los anteriores, como mirar a la cámara.

Sistema de Observación del Control y Apoyo Parental. Es un instrumento de observación de tipo formato de campo con sistema de categorías (Anguera et al., 2007) que permite registrar las prácticas parentales de los padres de familia. Está integrado por tres dimensiones: *Apoyo*, que permite identificar la capacidad del padre para ayudar a que el niño consiga una meta a través de acciones que promueven su bienestar emocional, y se integra por subdimensiones como cooperación, contacto positivo y aprobación; *Control conductual*, donde el padre emplea medidas de disciplina para regular el comportamiento del niño. Esta Dimensión se integra por dos macro categorías, la primera es positiva e incluye acciones de demanda, y se caracteriza por los esfuerzos del padre para que su hijo emita la conducta esperada mediante explicación, retroalimentación y supervisión; la otra dimensión es negativa y representa conductas de disciplina que el padre lleva a cabo para disminuir o incrementar un comportamiento en el niño, tales como el contacto físico negativo, reprobación e ignorar. Este instrumento cuenta con una categoría adicional llamado otras conductas, en la cual se contemplan conductas de aparente inactividad del padre.

- De registro

Registro Observacional de Datos Categóricos (RODAC; Flores & Ortiz, 2009). Es un programa que permite el registro de cualquier comportamiento, ya que las categorías conductuales, así como los códigos a registrar son programados inicialmente. Este sistema computarizado hace el registro continuo de las conductas a observar durante el tiempo predeterminado por el observador. Aporta datos en un block de notas que pueden codificarse en el programa Excel y SPSS.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

Diseño de investigación

Se empleó un diseño observacional nomotético, de seguimiento y multidimensional (Anguera, Blanco & Losada, 2001).

- Nomotético alude a la cantidad de unidades observadas. En este estudio fueron 23 diadas, cada una representa una unidad. Asimismo, puede asignarse a una colectividad tomando el criterio de la característica de agresión del niño, y se consideraron también como dos unidades.
- De seguimiento alude a la temporalidad en que se recogen los datos. En este estudio, se recolectó la muestra de interacción de la diada padre-hijo en el periodo de tres meses, en el que se obtuvieron cuatro sesiones por diada
- La multidimensionalidad alude al nivel de respuesta de los participantes, el cual puede ser unidimensional, como conducta gestual o verbalizaciones, o multidimensional, donde se involucra más de un nivel de respuesta. En este caso, interesaban las acciones que realizaron los participantes, posturas, gestos o verbalizaciones que fueron agrupadas en las categorías o subdimensiones de los instrumentos construidos en el estudio 2 de la fase I.

Procedimiento

Antes de comenzar el trabajo de campo, se llevó a cabo la primera parte de la capacitación a observadores, la cual se realizó en dos momentos con el objetivo de eliminar el sesgo por los conocimientos previos de los observadores y con ello reducir las desventajas en la investigación si éstos se dan por exceso y provocar expectativas. La primera parte consistió en la capacitación de cuatro psicólogos en la filmación del comportamiento y en el manejo de la cámara de video durante sesiones teóricas, las cuales se enfocaron en la observación en escenarios naturales, prácticas de videograbación y el trato a los participantes. Asimismo, se les otorgó la descripción de las actividades que serían implementadas para que memorizaran las instrucciones.

Cuando ya estaban identificadas las diadas que participarían en el estudio, así como su consentimiento para la participación, se acordó con ellos el horario en que podrían ir a realizar las actividades de interacción. El procedimiento se condujo en las siguientes etapas:

- a) **Videograbación de la interacción de la diada padre e hijo.** Se acudió durante tres meses, cuatro días a la semana a cada jardín de niños (lunes, miércoles, jueves y viernes) en turno matutino de 9:00 a 12:30 horas y vespertino de 14:30

a 17:30 horas para videgrabar la interacción de las diadas. Aproximadamente se recopilaba por día una sesión de 3 a 5 diadas. En la primera sesión, los dos observadores se presentaban con los participantes. El observador 1, reiteraba someramente la intención del estudio, el manejo confidencial de la información y el anonimato de sus identidades, y les recordó la importancia de comprometerse con la asistencia y puntualidad para culminar cada sesión. Posteriormente, establecía un rapport con los miembros de la diada y le daban las instrucciones de las actividades (fase de adaptación). En las siguientes cuatro sesiones se realizó el muestreo temporal de la conducta. El protocolo para estas sesiones fue el siguiente:

- Dos observadores asistieron a los jardines de niños 15 minutos previos al inicio de la actividad con la finalidad de preparar el material y equipo de videgrabación. Posteriormente, el observador 1 comenzaba a platicar con el niño o la madre a modo de establecer el rapport e inmediatamente les presentaba la actividad que realizarían y daba las instrucciones. Mientras tanto, el observador 2 terminaba de acomodarse con el equipo de videgrabación. Cuando el observador 1 indicaba a los participantes, “adelante, pueden comenzar” se apartaba de la diada y el observador 2 iniciaba la videgrabación y se detenía cuando la diada había concluido la tarea asignada. El observador 2 en ningún momento intervino en el proceso. Finalmente, el observador 1 se acercaba a la diada cuando éstos concluían la tarea y les preguntaba qué les había parecido el juego, o bien hacían algún comentario sobre el mismo, hacía el cierre y se despedían.

-Se realizó la siguiente secuencia de tareas para cada diada participante y en el mismo orden: (1) rompecabezas, (2) juego con frutas y verduras, (3) Torre de hanoi, (4) Tangram, (5) armar figuras con bloques de plástico y (6) agrupación de juguetes. Estas actividades se describen en el Apéndice B.

Al final de la recolección de la muestra temporal de comportamiento de la diada, como parte de los acuerdos con las directoras de los jardines de niños y con los padres, se dio información relevante a cada padre respecto a las observaciones que se hicieron durante la videgrabación de las tareas, y dado que parte de la muestra estaba integrada por diadas donde se incluyen niños con comportamientos agresivos, se otorgó una plática grupal acerca del comportamiento infantil y el modo de abordar las conductas desadaptativas. La información que se proporcionó estuvo estructurada de acuerdo con el enfoque de solución de problemas sociales de D Zurilla y Nezu (2007).

- b) Registro observacional y control de calidad del dato.** El segundo paso se enfocó en la obtención de los datos del comportamiento infantil y de las prácticas parentales y la identificación de la confiabilidad. Para ello, se llevó a cabo la siguiente secuencia:

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

-*Capacitación a observadores.* Este constituyó el segundo momento de la capacitación/entrenamiento a 12 observadores, la cual estuvo enfocada en aspectos teóricos y prácticos del registro observacional. Primero, se les dieron bases de la observación sistemática, sistemas de registro y confiabilidad de los datos. El equipo de observadores fue dividido en 2 grupos con la intención de que uno registrara el comportamiento de los niños y el otro equipo el comportamiento de los padres. Con ello, se conformaron tres parejas de observadores para cada condición.

Antes de comenzar con la parte práctica de la capacitación, se otorgó el instrumento de observación correspondiente a cada grupo de observadores para que memorizaran las categorías o subdimensiones que iban a registrar. Posteriormente, se les explicó el software que emplearían para el registro observacional y para la obtención de confiabilidad de los registros. La parte práctica comenzó con el entrenamiento en registros observacionales de la conducta del miembro de la diada correspondiente; para ello, se les otorgaron videos breves (aproximadamente de 2 – 3 minutos de duración) con los que practicaban el registro. Cabe señalar, que estos videos no corresponden a las diadas que integran la muestra para esta investigación, pero si correspondían a muestras de interacción de la diada padre - hijo.

Cuando demostraron haber comprendido el sistema de observación y de registro, se les explicó el método para obtener la concordancia entre los observadores, y la estimación del coeficiente de confiabilidad Kappa de Cohen empleando el paquete estadístico SPSS versión 22. También realizaron ejercicios de obtención de confiabilidad mediante este método. A los observadores se les hicieron las siguientes aclaraciones antes de comenzar con los registros:

- +Los registros debían hacerlos de manera independiente.
- +La obtención de la confiabilidad se llevaría a cabo de manera presencial entre los observadores.
- + La obtención de confiabilidad se llevaría a cabo de manera consensuada.

Al término de la capacitación se realizó el registro de los datos.

-*Captura del dato a partir del registro observacional.* De acuerdo con Anguera (2003b), el registro constituye la transcripción de la realidad por parte del observador mediante la utilización de códigos determinados. En esta etapa se realizaron los registros para la conducta infantil y las prácticas de manera independiente, con base en los códigos para la conducta infantil y los códigos para las prácticas parentales que provienen de los instrumentos de observación. El registro se realizó mediante el RODAC descrito en la sección de instrumentos. Para cada miembro

de la diada se realizaron registros de cuatro sesiones, a partir de las cuales se obtuvieron 180 datos categóricos por sesión y un total de 720 datos categóricos por miembro de la diada.

- *Obtención de confiabilidad de los datos.* Cuando se obtuvieron los datos categóricos, lo siguiente fue identificar si la información recuperada era confiable. Para ello, los observadores se reunieron por parejas, revisaron el número de acuerdos y desacuerdos y obtuvieron la concordancia entre los observadores, la cual se llevó a cabo de manera consensuada, y posteriormente a través de la estimación del coeficiente Kappa de Cohen. A los observadores se les reiteró que el consenso implicaba que, tras la identificación de desacuerdos entre ellos, se pudiera tomar la decisión sin objeción explícita tomando como base la definición de cada conducta registrada. No obstante, si alguno permanecía en desacuerdo, no debían cambiar la opinión por evitar el conflicto o bien, evitar el sesgo de “ahora es la conducta que tú digas, luego la que yo considere conveniente”. Por el contrario, se les exhortó a defender las opiniones con argumentos basados en la definición de la categoría o subdimensión, y si no se llegaba a un acuerdo, entonces podrían solicitar la opinión de un tercer observador que intervendría apoyado en la definición de la categoría.

Después del consenso entre observadores, aplicaron la prueba estadística Kappa de Cohen. El análisis se aplicó a cada una de las cuatro sesiones registradas por participante, tanto a los datos recabados para las prácticas parentales como los de la conducta infantil. En la Tabla 21 se muestra la confiabilidad por cada sesión correspondiente a la conducta infantil de los 23 niños participantes. Los coeficientes van de $\alpha = .73$ a $\alpha = .99$, los cuales se consideran aceptables (Blanco & Anguera, 2003).

7. FASE III
MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
AGRESIÓN INFANTIL

Tabla 21

Coefficiente Kappa de Cohen para los datos de la conducta infantil.

Diada	Sesión			
	1	2	3	4
1	0,82	0,89	0,80	0,81
2	0,87	0,83	0,86	0,87
3	0,84	0,95	0,89	0,73
4	0,87	0,88	0,90	0,85
5	0,85	0,80	0,80	0,81
6	0,89	0,90	0,96	0,88
7	0,83	0,79	0,80	0,87
8	0,82	0,83	0,86	0,87
9	0,80	0,91	0,86	0,83
10	0,84	0,82	0,80	0,80
11	0,81	0,86	0,83	0,88
12	0,93	0,87	0,80	0,80
13	0,86	0,83	0,80	0,80
14	0,82	0,84	0,91	0,80
15	0,98	0,80	0,87	0,82
16	0,80	0,86	0,93	0,85
17	0,83	0,82	0,90	0,98
18	0,80	0,82	0,80	0,94
19	0,84	0,85	0,96	0,89
20	0,87	0,84	0,86	0,88
21	0,80	0,93	0,80	0,80
22	0,80	0,99	0,80	0,80
23	0,90	0,80	0,82	0,80

En la Tabla 22 se muestra la confiabilidad correspondiente a los datos obtenidos para las prácticas parentales. Los índices van de $\alpha = .73$ a $\alpha = .99$, y al igual que los datos recabados en el grupo de niños, son aceptables.

Tabla 22
Coefficiente Kappa de Cohen para los datos de las prácticas parentales.

Diada	Sesión			
	1	2	3	4
1	0,89	0,81	0,92	0,83
2	0,92	0,80	0,83	0,76
3	0,84	0,90	0,85	0,79
4	0,85	0,86	0,84	0,85
5	0,74	0,89	0,86	0,81
6	0,88	0,89	0,80	0,88
7	0,79	0,82	0,90	0,81
8	0,82	0,85	0,80	0,81
9	0,81	0,93	0,83	0,84
10	0,87	0,86	0,89	0,81
11	0,80	0,80	0,86	0,81
12	0,95	0,81	0,92	0,77
13	0,80	0,80	0,91	0,77
14	0,80	0,81	0,82	0,82
15	0,99	0,97	0,89	0,90
16	0,83	0,84	0,83	0,92
17	0,86	0,80	0,81	0,94
18	0,87	0,82	0,86	0,81
19	0,79	0,96	0,81	0,81
20	0,84	0,82	0,83	0,84
21	0,81	0,99	0,88	0,83
22	0,79	0,88	0,81	0,81
23	0,84	0,96	0,84	0,82

Después del análisis, se determinó que se contaba con datos cuya confiabilidad era adecuada para continuar con el tratamiento estadístico pertinente.

7.2.1. Análisis de datos

Con el propósito de evaluar las conductas desadaptativas en niños agresivos y no agresivos, y la relación de estas conductas con las prácticas parentales, los datos se analizaron de manera cuantitativa seleccionando las pruebas estadísticas en función del diseño de investigación (Anguera et al., 2001).

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

En el primer nivel de análisis, se examinó la ocurrencia de los comportamientos de la diada. Para ello, se estimaron las frecuencias con la finalidad de describir los comportamientos que manifestaron los niños agresivos y no agresivos, así como las prácticas parentales que llevaron a cabo sus padres. Asimismo, se comparó mediante ANOVA univariado, si las diferencias en el comportamiento (infantil y paterno) estaba en función de la agresión que manifestaron los niños de cada grupo.

En el segundo nivel, se analizó el orden en que ocurrieron los comportamientos de los niños de ambos grupos y de las prácticas de sus padres. Primero, se detectó la transición del comportamiento infantil en forma de patrones conductuales mediante el análisis secuencial de retardos (Bakeman & Quera, 1996). Posteriormente, mediante el análisis de coordenadas polares (Sackett, 1980; Anguera & Losada, 1999) se identificaron las conductas que se activaron o inhibieron ante la ocurrencia de comportamientos desadaptativos, tanto en los niños como las prácticas que los padres implementaron.

7.3. Resultados

7.3.1. Análisis del comportamiento infantil

7.3.1.1. Estimación de frecuencias en cada grupo

En la Tabla 23 se muestra la frecuencia absoluta para cada una de las subdimensiones conductuales evaluadas en el proceso de interacción. En el grupo de niños agresivos aparecen más datos debido a que este grupo quedó integrado por 12 participantes, y en el grupo de no agresivos, por 11 participantes. Por ello, la comparación entre los grupos se realizó con la proporción de las conductas.

Tabla 23

Frecuencia de las conductas infantiles en la muestra total de comportamiento por grupo de diadas.

Conducta	Frecuencia	
	Niños no agresivos	Niños agresivos
AR	37	53
CA	22	26
CN	7	82
D	5	185
ET	4318	4830
FA	85	196
M	46	36
OC	2534	2450
OR	676	654
Q	10	128
Total	7740	8640

Nota: AR= Autorregulación; CA= Contacto Afectivo; CN= Contacto Físico Negativo; D= Desobediencia; ET= Ejecución de la tarea; FA= Fastidio; M= Mandar; OC= Observación del contexto; OR= Otras conductas; Q= Queja.

En la Figura 7, se muestra la proporción de los distintos comportamientos de cada grupo. En cuanto a las conductas adaptativas como ejecución de la tarea (ET), observación del contexto (OC) y autorregulación (AR), no se aprecian diferencias entre los grupos. Se identificó mayor cantidad de comportamientos de adaptación al contexto en ambos grupos, siendo más representativo ET y OC.

Respecto a las conductas desadaptativas, se detectó que ambos grupos emplean estos comportamientos con menor frecuencia, pero se observa mayor proporción en los niños agresivos, sobretodo en la ocurrencia de contacto físico negativo (CN), desobediencia (D), fastidio (FA) y quejarse (Q).

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

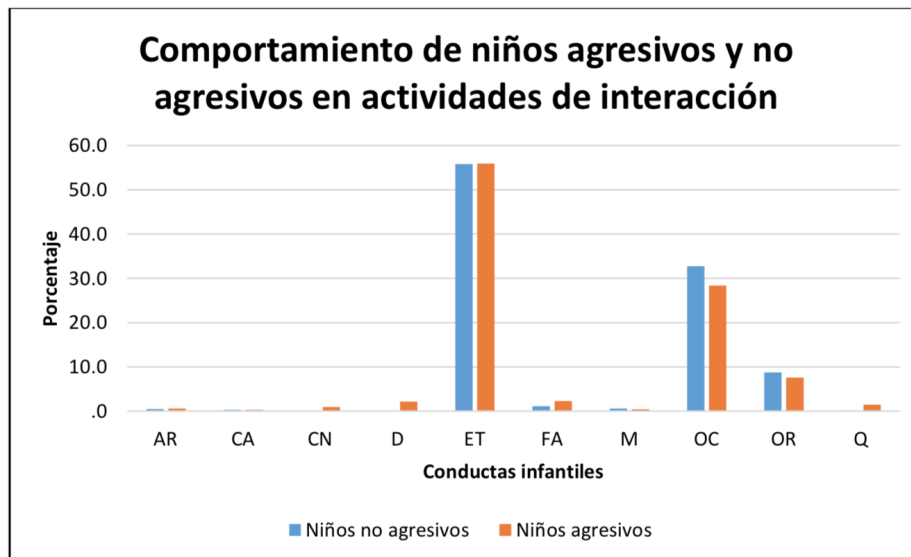


Figura 7. Comparación del comportamiento infantil entre niños agresivos y no agresivos.

Nota: AR= Autorregulación; CA= Contacto Afectivo; CN= Contacto Físico Negativo; D= Desobediencia; ET= Ejecución de la tarea; FA= Fastidio; M= Mandar; OC= Observación del contexto; OR= Otras conductas; Q= Queja.

Posteriormente, se aplicó un análisis de varianza univariado para identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las conductas infantiles y el tamaño del efecto de cada conducta. En la Tabla 24, se muestra que la desobediencia y quejarse constituyen los comportamientos que diferencian a los niños agresivos de los no agresivos. Asimismo, se observa que el contacto físico negativo en los grupos estuvo aproximado a ser significativo ($p = .06$) y se detectó tamaño del efecto moderado para estos comportamientos (Cohen, 1988).

Tabla 24*Análisis de varianza univariado para las conductas de los niños agresivos y no agresivos.*

Conductas infantiles	F	Sig.	η^2 parcial
Autorregulación	.133	.719	.006
Contacto Afectivo	.022	.883	.001
Contacto Negativo	3.969	.06	.159
Fastidio	2.758	.112	.116
Desobediencia	6.786	.017	.244
Observación del contexto	.327	.573	.015
Manda	.888	.357	.041
Queja	7.512	.012	.264
Ejecución de la tarea	.037	.85	.002

Nota: Las conductas en negritas reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

7.3.1.2. Detección de patrones conductuales en niños agresivos y no agresivos

A partir de la comparación de las conductas infantiles entre los grupos, se analizó la existencia de regularidades en la manifestación de desobediencia, queja y contacto físico negativo. Para ello, fue aplicado el análisis de secuencial de retardos mediante el programa GSEQ 5 (Bakeman & Quera, 2011), ya que, a partir de este análisis se pueden detectar las regularidades en que se presentan eventos y/o estados del comportamiento.

A partir del orden en que se manifestaron las conductas, se obtuvieron las probabilidades incondicionada y condicionada, efectuándose un contraste estadístico mediante la ley binomial para detectar la existencia de patrones conductuales (Bakeman & Quera, 1996). Estos patrones se formaron con base en la probabilidad de ocurrencia de determinadas conductas dada una conducta criterio (propuesta por hipótesis e inicio del posible patrón de conducta). Para el caso del comportamiento infantil, se ejecutaron tres análisis de manera independiente tomando como conducta criterio la desobediencia, quejas o contacto físico negativo, y como conductas condicionadas las que fueron registradas mediante el Sistema de Observación para la Interacción Social Infantil.

Este análisis tuvo el objetivo de explorar la transición del comportamiento infantil a partir del análisis de los retardos retrospectivos y prospectivos del -5 al +5 (Bakeman & Quera, 1996). Es decir, del análisis de las cinco conductas que ocurrieron antes y las cinco conductas que ocurrieron después de la conducta criterio.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

Para la delimitación de los patrones de comportamiento estadísticamente significativos, se aplicaron las normas interpretativas convencionales respecto a la finalización de un patrón conductual (Anguera, 1990; Anguera, 2010 en Mateu, 2010):

a) Un patrón acaba de forma natural cuando no hay más retardos con conductas estadísticamente significativas.

b) Cuando hay dos retardos consecutivos vacíos, conduce a la finalización interpretativa del patrón conductual.

c) Cuando en un patrón conductual hay dos retardos consecutivos con más de dos conductas significativas, el primero de ambos se establece convencionalmente como máximo retardo (Max Lag), y se considera como el último retardo interpretativo del patrón conductual.

Detección del patrón de la desobediencia

El primer análisis que se realizó fue para la desobediencia en niños agresivos como conducta criterio y las restantes como conductas condicionadas. En la Tabla 25 se muestran los dos patrones de comportamiento que fueron estadísticamente significativos ($p < .05$) según se observa en los valores de los residuos ajustados ($RA > 1.96$).

Tabla 25

Análisis secuencial de retardos para la conducta de desobediencia de los niños agresivos.

Conducta criterio (CC)											
Desobediencia en niños agresivos											
Retardos											
Retrospectivos						Prospectivos					
Conducta condicionada	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5
AR	-0,128	-1,08	-0,127	-1,08	-1,08	D	-1,08	-1,08	-1,08	-1,08	-1,08
CA	-0,755	-0,755	-0,755	-0,755	-0,755	D	-0,755	0,603	-0,755	0,602	0,602
CN	3,255	3,256	5,557	7,091	7,859	D	4,791	3,256	4,79	4,023	1,722
D	13,889	12,862	15,945	21,083	33,928	D	33,928	21,083	15,945	12,862	13,889
FA	0,403	0,403	0,403	-0,096	-1,594	D	1,902	-0,595	0,403	1,901	1,401
OC	-0,894	0,261	-1,057	-0,891	-1,88	D	-3,362	-1,38	-1,212	-1,705	-1,042
Q	2,741	0,842	0,826	0,189	2,029	D	3,855	2,008	2,008	2,623	2,007
M	-0,889	0,265	1,42	-0,889	0,266	D	-0,889	1,42	-0,889	-0,889	-0,889
ET	-4,243	-3,942	-4,838	-7,081	-9,923	D	-8,127	-5,734	-4,838	-3,792	-3,794
OR	-0,279	-1,403	-0,56	1,409	0,847	D	-1,402	-0,278	0,284	-0,279	-0,56
Patrón activador						CN, D, Q	CN, D, Q				
Longitud							-1, 1				
Rutas							3, 3				
Códigos							3,3				
Patrón inhibidor							OC, D ET ET ET ET ET				
Longitud							-5, 5				
Rutas							1, 2				
Códigos							1, 2				

Z > 1.96

El primer patrón identificado corresponde a las conductas activadoras de la desobediencia, es decir las conductas que ocurrieron antes y después. En los retardos retrospectivos, se muestran las conductas antecedentes, mientras que, en los retardos prospectivos, se muestran las conductas consecuentes.

Tras el análisis, se identificó que el patrón conductual resultante se conforma por tres rutas antecedentes y tres rutas consecuentes (Figura 8). En el esquema secuencial se representa el flujo de la conducta de desobediencia de los niños agresivos, donde además se agregó la probabilidad condicional entre las conductas con la finalidad de conocer la probabilidad de ocurrencia de las que integran el patrón. Así, aunque el contacto físico negativo y las quejas ocurrieron antes y después de que los niños desobedecieron, es más probable (38 %) que esta conducta se active por sí misma.

7. FASE III
 MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
 AGRESIÓN INFANTIL

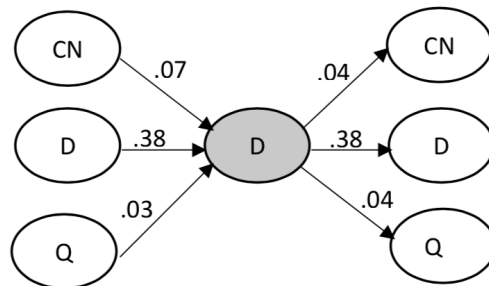


Figura 8. Representación gráfica del patrón conductual activador de la desobediencia en niños agresivos.

El segundo patrón de comportamiento detectado, alude a las *conductas inhibitorias* de la desobediencia, es decir, las conductas cuya probabilidad de ocurrencia disminuyó mientras los niños desobedecieron. La representación gráfica de este patrón está en la Figura 9, donde se muestra que la probabilidad de que la ejecución de la tarea (ET) se inhiba antes y después de la ocurrencia de la desobediencia. Asimismo, se muestra en el primer retardo prospectivo que la observación del contexto fue otra acción cuya probabilidad de ocurrencia se inhibió.

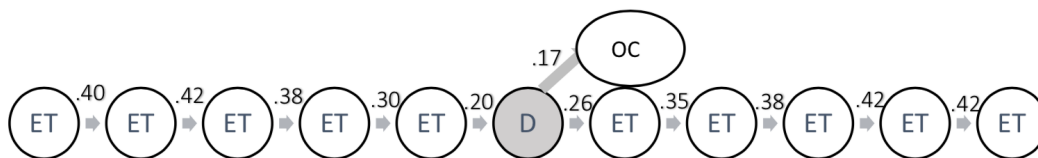


Figura 9. Representación gráfica del patrón conductual inhibitorio de la desobediencia en niños agresivos.

El segundo análisis secuencial de retardos fue para identificar el patrón de la *desobediencia en niños no agresivos*. En la Tabla 26 se muestran los datos que fueron significativos ($p < .05$) en cada retardo. Los resultados indicaron la existencia de un *patrón de comportamiento de naturaleza activadora*.

Tabla 26*Análisis secuencial de retardos para la conducta de desobediencia de los niños no agresivos.*

Conducta											
criterio (CC)	Desobediencia en niños no agresivos										
	Retardos										
	Retrospectivos						Prospectivos				
Conducta											
condicionada	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5
AR	-0,154	-0,154	-0,154	-0,154	-0,154	D	-0,154	-0,154	-0,154	-0,154	6,389
CA	-0,118	-0,118	-0,118	-0,118	-0,118	D	-0,118	-0,118	-0,118	-0,118	-0,118
CN	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	D	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067
D	-0,056	-0,056	-0,056	-0,056	-0,056	D	-0,056	-0,056	-0,056	-0,056	-0,056
FA	-0,229	-0,231	-0,232	-0,234	-0,234	D	-0,234	-0,234	4,097	-0,234	-0,234
OC	-1,565	0,34	1,292	0,34	-0,612	D	-0,613	-0,612	-1,564	-0,612	-0,612
Q	-0,08	-0,08	-0,08	12,486	-0,08	D	-0,08	-0,08	-0,08	-0,08	-0,08
M	-0,175	-0,175	-0,175	-0,175	-0,175	D	5,575	-0,175	-0,175	-0,175	-0,175
ET	0,192	-1,609	-0,708	-0,707	1,094	D	-1,608	0,193	0,193	-0,708	-0,707
OR	2,506	2,506	-0,686	-0,686	-0,686	D	2,507	0,911	0,91	2,506	0,91
Patrón activador	OR	OR	Q			D	M, OR	FA	OR	AR	
Longitud							-5, 5				
Rutas							1, 2				
Códigos							2, 4				

El patrón activador de la desobediencia en niños no agresivos refleja que antes de esta conducta criterio ocurrieron otras conductas (OR), seguidas de la manifestación de quejas (Q). Después de la manifestación de desobediencia (D), en el primer retardo prospectivo se detectó la ocurrencia de otras conductas (OR) y mandar (M), las cuales se extinguieron y continuó la manifestación de fastidio, otras conductas y autorregulación (AR).

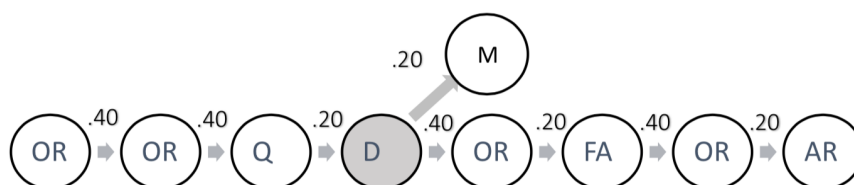


Figura 10. Representación gráfica del patrón conductual activador de la desobediencia en niños no agresivos.

En síntesis, los patrones conductuales de la desobediencia en los niños de ambos grupos, indican que en el caso de los niños agresivos el patrón conductual activador se

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

compone de conductas desadaptativas, como la manifestación de contacto físico negativo, quejas y desobediencia; mientras que en el otro grupo el patrón de la desobediencia comienza cuando el niño realiza otras conductas, luego emite quejas. Después regresa a otras conductas o manda, se fastidia y termina con la autorregulación.

Es claro que, en los niños agresivos existe mayor probabilidad de que antes y después de la desobediencia emitan comportamientos que se relacionan con la agresión. Asimismo, la probabilidad de no ejecutar la tarea incrementa, situación que no se observó en el grupo de niños no agresivos al no resultar un patrón estadísticamente significativo que demuestre que interrumpen la tarea.

Detección del patrón de la queja

El segundo comportamiento analizado fue la manifestación de quejas en los dos grupos. A través del análisis secuencial de retardos para la queja en *niños agresivos*, se identificaron dos patrones de comportamiento estadísticamente significativos ($p < .05$) (Tabla 27). El primero corresponde a las conductas activadoras de las quejas y el segundo a las conductas inhibitorias.

Tabla 27

Análisis secuencial de retardos para la conducta de quejarse de los niños agresivos.

Conducta												
criterio (CC)	Quejas en niños agresivos											
Retardos												
	Retrospectivos					Prospectivos						
Conducta												
condicionada	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5	
AR	0,246	2,528	-0,895	-0,895	0,246	Q	-0,891	-0,888	-0,884	-0,881	-0,877	
CA	1	-0,626	1,001	1,001	2,628	Q	4,276	1,018	4,318	4,34	6,021	
CN	-0,197	0,722	-0,196	2,561	2,561	Q	1,657	0,746	2,617	3,569	0,781	
D	2,007	2,623	2,008	2,008	3,855	Q	2,029	0,189	0,826	0,842	2,741	
FA	3,05	2,452	3,649	3,65	2,453	Q	1,876	1,896	1,917	3,154	3,18	
OC	-4,203	-3,61	-3,609	-4,597	-4,201	Q	-3,761	-2,921	-3,274	-3,831	-2,981	
Q	29,461	33,08	35,925	40,234	46,733	Q	46,733	40,234	35,925	33,08	29,461	
M	-0,737	-0,737	-0,737	-0,737	-0,737	Q	0,655	-0,731	-0,728	-0,725	0,688	
ET	-4,754	-6,007	-6,723	-8,335	-10,13	Q	-10,07	-8,921	-7,95	-6,788	-7,446	
OR	0,107	-0,903	-0,229	1,455	0,109	Q	0,473	2,197	1,209	0,213	0,582	
Patrón activador						CA, CN,D, FA, Q	Q	CA, D, Q				
Longitud							-1,1					
Rutas							5, 3					
Códigos							5, 3					
Patrón inhibitorio						ET, OC	Q	ET, OC				
Longitud							-1,1					
Rutas							2,2					
Códigos							2,2					

En la Figura 11, se muestra el patrón activador conformado por cinco rutas retrospectivas y tres rutas prospectivas. Este patrón se integra por varias conductas que se manifestaron significativamente antes y después de las quejas, no obstante, es más probable (51 %) que este comportamiento se active por sí mismo. Es decir, que los niños agresivos pueden permanecer en esta conducta por lapsos prolongados.

7. FASE III
MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
AGRESIÓN INFANTIL

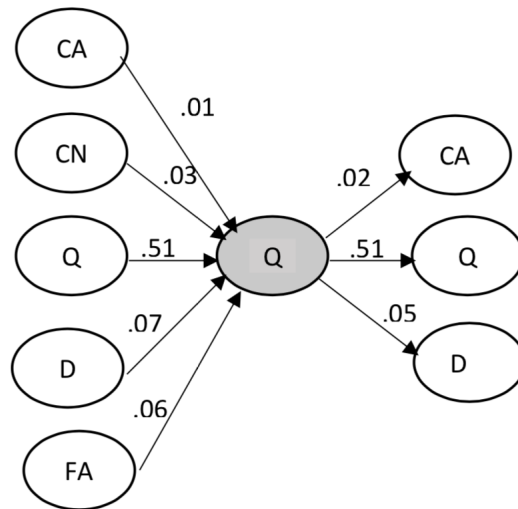


Figura 11. Representación gráfica del patrón conductual activador de la desobediencia en niños agresivos.

Respecto al patrón inhibitorio (Figura 12), se muestra que ante la desobediencia, los niños inhiben las acciones de observación del contexto y ejecución de la tarea asignada.

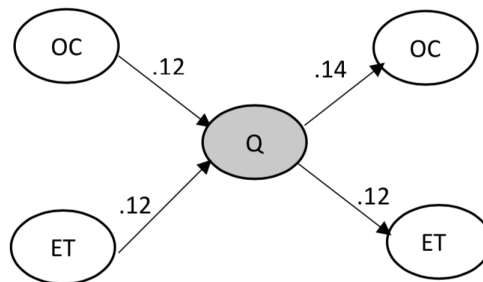


Figura 12. Representación gráfica del patrón conductual inhibitorio de la desobediencia en niños no agresivos.

En cuanto al análisis secuencial de retardos para la queja en niños no agresivos, también se identificaron dos patrones conductuales estadísticamente significativos ($p < .05$). En la Tabla 28 se muestran las características de los patrones conductuales detectados.

Tabla 28

Análisis secuencial de retardos para la conducta de quejarse de los niños no agresivos.

Conducta		Quejas en niños no agresivos										
criterio (CC)		Retardos										
		Retrospectivos					Prospectivos					
Conducta	condicionada	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5
AR		-0,217	-0,217	-0,217	-0,217	-0,217	Q	-0,217	-0,217	-0,217	-0,217	-0,217
CA		-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	Q	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167
CN		-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	Q	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094
D		-0,08	-0,08	-0,08	-0,08	-0,08	Q	-0,08	12,486	-0,08	-0,08	-0,08
FA		-0,325	-0,327	2,753	-0,33	-0,33	Q	-0,33	-0,33	-0,33	-0,33	-0,33
OC		1,154	1,154	2,502	0,481	1,829	Q	0,481	-0,866	-0,866	-1,54	-1,54
Q		-0,113	-0,113	-0,113	8,775	8,776	Q	8,776	8,775	-0,113	-0,113	-0,113
M		-0,248	-0,248	-0,248	-0,248	-0,248	Q	-0,248	-0,248	-0,248	-0,248	-0,248
ET		-1,002	-1,639	-2,275	-2,275	-1,638	Q	-1,637	-2,275	-0,364	0,273	0,911
OR		0,159	1,288	-0,97	2,417	-0,97	Q	1,288	3,546	2,417	2,417	1,288
Patrón activador		Q, OR					Q	Q	Q, D, OR			
Longitud							-2,4					
Rutas							2,3					
Códigos							2,3					
Patrón inhibitorio		ET		ET		Q	ET					
Longitud						-3,2						
Rutas						1,1						
Códigos						1,1						

El patrón activador resultante para la queja en este grupo refleja que las conductas antecedentes son otras conductas (OR) o la conducta criterio por sí misma, y las consecuentes son la desobediencia, las quejas y otras conductas, esta última es más probable que ocurra (40%) y continúe en los retardos prospectivos (Figura 13).

7. FASE III
 MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
 AGRESIÓN INFANTIL

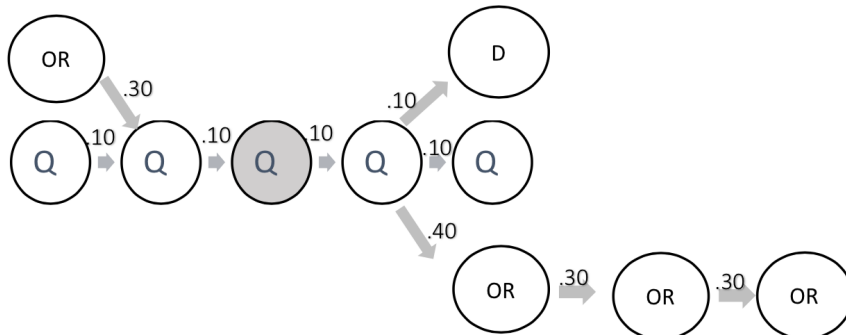


Figura 13. Representación gráfica del patrón conductual activador de la queja en niños no agresivos.

Respecto al patrón inhibitorio, se constituyó por una ruta claramente distinguible, donde la probabilidad de inhibición de la ejecución de la tarea permanece es más prolongada en los retardos retrospectivos (Figura 14).

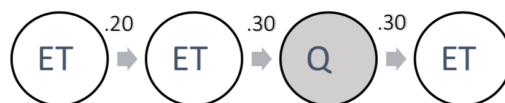


Figura 14. Representación gráfica del patrón conductual inhibitorio de la queja en niños no agresivos.

Los patrones del comportamiento de la queja identificados en los grupos, reflejan que las conductas antecedentes y consecuentes en los niños agresivos son las desadaptativas, en comparación con los no agresivos.

En cada grupo se identificó un patrón de comportamiento inhibitorio donde se observa que los niños de ambos grupos dejan de ejecutar la tarea u observar el contexto antes y después de quejarse.

Detección del patrón del contacto físico negativo

El siguiente comportamiento analizado fue el *contacto físico negativo para niños agresivos*, y se detectaron dos patrones de comportamiento estadísticamente significativos ($p < .05$). En la Tabla 29 se muestran los valores de los dos patrones, tanto el patrón activador como el inhibitorio.

Tabla 29
Análisis secuencial de retardos para el contacto físico negativo de los niños agresivos.

Conducta											
criterio (CC)	Contacto físico negativo en niños agresivos										
	Retardos										
	Retrospectivos					Prospectivos					
Conducta condicionada	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5
AR	2,129	-0,715	0,707	-0,714	-0,714	CN	0,707	-0,714	-0,714	0,707	-0,715
CA	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	CN	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5	-0,5
CN	22,006	22,007	19,719	16,285	25,446	CN	25,446	16,285	19,719	22,007	22,006
D	1,722	4,023	4,79	3,256	4,791	CN	7,859	7,091	5,557	3,256	3,255
FA	1,596	0,851	0,106	-0,64	0,106	CN	-0,64	-1,385	-0,64	-1,386	0,105
OC	-0,304	-0,304	0,189	-0,549	-1,041	CN	-1,777	-1,776	-0,296	-0,541	0,446
Q	0,781	3,569	2,617	0,746	1,657	CN	2,561	2,561	-0,196	0,722	-0,197
M	1,135	4,581	1,135	8,029	4,582	CN	2,859	4,582	6,305	6,305	2,858
ET	-6,214	-7,554	-6,658	-5,316	-6,656	CN	-6,432	-5,316	-6,212	-5,766	-6,214
OR	1,174	1,594	0,755	1,595	0,756	CN	-0,084	2,014	0,755	0,755	0,754
Patrón activador							CN,	D,Q,			
							CN,	D,Q,			
							D,M	M			
Longitud											-1,1
Rutas											3,4
Códigos											3,4
Patrón inhibitorio	ET	ET	ET	ET	ET	CN	ET	ET	ET	ET	ET
Longitud											-5,5
Rutas											1,1
Códigos											1,1

El *patrón activador* se compuso por tres rutas retrospectivas y cuatro rutas prospectivas. Las conductas antecedentes cuya ocurrencia fue más probable son el contacto físico negativo (28%), la desobediencia (10%) y mandar (4%), mientras que las conductas consecuentes fueron el contacto físico negativo (20%), la desobediencia (13%), las quejas (5%) y mandar (3%) (Figura 15).

7. FASE III
 MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
 AGRESIÓN INFANTIL

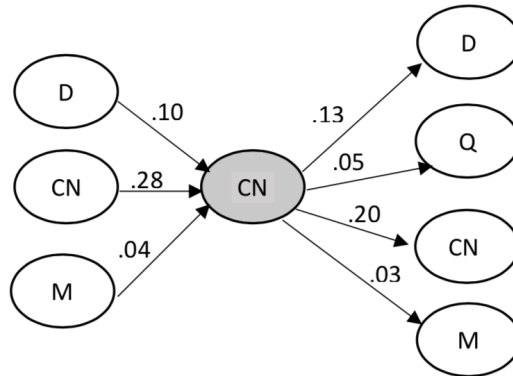


Figura 15. Representación gráfica del patrón conductual activador del contacto físico negativo en niños agresivos.

Respecto al *patrón inhibitorio* representado en la Figura 16, se conforma de una ruta prospectiva y retrospectiva. La ejecución de la tarea constituye la principal conducta cuya probabilidad de que no ocurra se mantiene constante antes y después del contacto físico negativo.



Figura 16. Representación gráfica del patrón conductual inhibitorio del contacto físico negativo en niños agresivos.

En el análisis para la detección del patrón conductual de los niños no agresivos, también se identificaron dos patrones de comportamiento estadísticamente significativos ($p < .05$). En la Tabla 30 se muestran las características del patrón activador e inhibitorio resultante.

Tabla 30

Análisis secuencial de retardos para el contacto físico negativo de los niños no agresivos.

Conducta											
criterio (CC)											
Contacto físico negativo en niños no agresivos											
Retardos											
Conducta											
condicionada											
	Retrospectivos						Prospectivos				
	-5	-4	-3	-2	-1	CC	1	2	3	4	5
AR	-0,182	-0,182	-0,182	-0,182	-0,182	CN	-0,182	-0,182	-0,182	-0,182	-0,182
CA	-0,14	-0,14	-0,14	-0,14	-0,14	CN	-0,14	-0,14	-0,14	-0,14	-0,14
CN	-0,079	-0,079	-0,079	-0,079	-0,079	CN	-0,079	-0,079	-0,079	-0,079	-0,079
D	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	CN	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067	-0,067
FA	-0,271	3,43	-0,275	-0,276	-0,276	CN	-0,276	-0,276	-0,276	-0,276	-0,276
OC	-0,242	0,563	0,563	2,174	1,369	CN	0,563	-1,046	-1,046	-0,241	-0,241
Q	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	CN	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094	-0,094
M	-0,207	-0,207	-0,207	-0,207	-0,207	CN	-0,207	-0,207	-0,207	-0,207	-0,207
ET	-0,686	-0,686	-0,685	-2,207	-1,446	CN	-1,446	0,838	0,076	-0,685	-0,685
OR	1,887	-0,812	0,538	0,538	0,538	CN	1,887	0,538	1,887	1,887	1,887
Patrón activador	FA		OC		CN						
Longitud					-4						
Rutas					1, 0						
Códigos					2, 0						
Patrón inhibitorio			ET		CN						
Longitud					-2						
Rutas					1						
Códigos					1						

En el patrón activador (Figura 17), se observa que sólo se encontraron regularidades en los retardos retrospectivos, es decir, en las conductas que anteceden la ocurrencia del contacto físico negativo: Estas conductas fueron el fastidio y la observación del contexto.



Figura 17. Representación gráfica del patrón conductual activador del contacto físico negativo en niños no agresivos.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

En el patrón inhibitorio representado en la Figura 18, se identificó que la ejecución de la tarea se inhibe inmediatamente antes de la ocurrencia de contacto físico negativo.

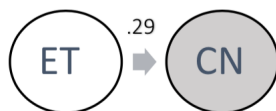


Figura 18. Representación gráfica del patrón conductual inhibitorio del contacto físico negativo en niños no agresivos.

A partir de los análisis anteriores, se identificaron patrones conductuales activadores e inhibitorios en cada conducta criterio, los cuales indican que las conductas antecedentes y consecuentes a las conductas desadaptativas varían significativamente entre los grupos.

El siguiente procedimiento estadístico fue el análisis de coordenadas polares, cuyo propósito fue detectar cómo se activan e inhiben las conductas desadaptativas.

7.3.1.3. Detección de conductas activadoras e inhibitorias de comportamientos desadaptativos en niños agresivos y no agresivos

Con el objetivo de detectar las conductas que se activan o inhiben mientras los niños agresivos y no agresivos manifiestan desobediencia, quejas o contacto físico negativo, se aplicó el análisis de coordenadas polares (Sackett, 1980; Anguera & Losada, 1999). Para cada análisis, se calcularon los residuos ajustados mediante el programa HOISAN y después se estimaron los parámetros y su representación gráfica en coordenadas (Hernández-Mendo, López, Castellano, Morales & Pastrana, 2012). Este programa, permite el cálculo de los parámetros $Z_{(sum)}$ prospectivos y retrospectivos de la conducta focal y las conductas condicionadas, así como el cálculo de la longitud y el ángulo de los vectores.

La interpretación de cada vector, está en función de su longitud y el ángulo (Anguera & Losada, 1999). La longitud representa la significancia, por lo que un vector con valor $Z_{(sum)}$ mayor o igual a 1.96 será significativo ($p < .05$). En cuanto al ángulo, si el vector se ubica en el cuadrante I ($0^\circ - 90^\circ$) indica la activación simétrica prospectiva y retrospectiva, es decir, la conducta focal y la condicionada se activan mutuamente; en el cuadrante II ($90^\circ - 180^\circ$), indica la inhibición prospectiva y activación retrospectiva, es decir, la conducta focal inhibe a la conducta condicionada mientras que la conducta condicionada activa a la focal; en el cuadrante III ($181^\circ - 270^\circ$), indica la inhibición mutua prospectiva y retrospectiva, es decir la ocurrencia de la conducta focal inhibe a la condicionada y viceversa; y en el cuadrante IV ($271^\circ - 360^\circ$), indica la activación prospectiva e inhibición retrospectiva.

Detección de conductas activadoras e inhibitorias de la desobediencia

El primer análisis llevado a cabo fue para detectar los comportamientos estadísticamente significativos ($p < .05$) que se activan o inhiben cuando los niños agresivos y no agresivos manifiestan desobediencia. En la Figura 19 se muestra la ubicación de los vectores en los cuadrantes y en la Tabla 31 sus parámetros.

En el cuadrante I, los datos indican que la desobediencia en el grupo de niños agresivos tiene activación mutua prospectiva y retrospectiva con el contacto físico negativo, la queja y la desobediencia; mientras que, en los no agresivos no hubo datos interpretables.

En el cuadrante II, se detectó que en el grupo de niños agresivos no hubo conductas estadísticamente significativas; mientras que, en el otro grupo se detectó activación prospectiva e inhibición retrospectiva con las quejas.

En el cuadrante III, que implica inhibición recíproca prospectiva y retrospectiva, en el grupo de niños agresivos se identificaron la observación del contexto y la ejecución de la tarea. Respecto al otro grupo, no se detectaron conductas estadísticamente significativas.

En el cuadrante IV, para el caso de los niños agresivos, se identificó que la desobediencia inhibe al fastidio, pero el fastidio que experimentan los niños es una conducta que activa a la desobediencia. En el grupo de niños no agresivos, las conductas de mandar y autorregulación se inhiben cuando la desobediencia se activa, pero éstas conductas activan a la desobediencia.

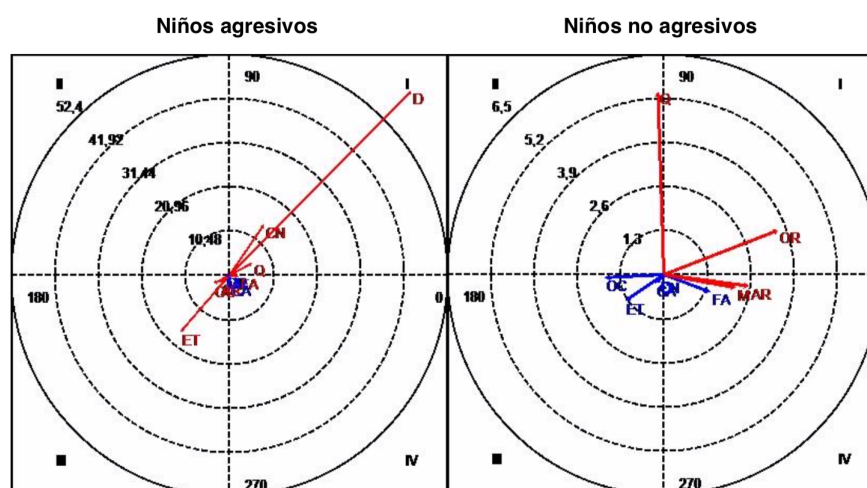


Figura 19. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para la desobediencia como conducta focal. La primera figura representa a la desobediencia en niños agresivos, y la segunda, a niños no agresivos.

7. FASE III
 MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
 AGRESIÓN INFANTIL

Tabla 31

Parámetros del análisis de coordenadas polares para la conducta focal de desobediencia para el grupo con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	CN	8,31	12,08	0,82	14,66 (*)	55,48	OR	3,46	1,32	0,36	3,71 (*)	20,88
	D	43,7	43,7	0,71	61,8 (*)	45						
	Q	5,59	2,96	0,47	6,33 (*)	27,93						
II	M	-0,96	0,08	0,08	0,96	175,37	Q	-0,18	5,44	1	5,44 (*)	91,88
	OR	-1	0,01	0,01	1	179,64						
III	OC	-3,89	-2	-0,46	4,37 (*)	207,14	CA	-0,26	-0,26	-0,71	0,37	225
	ET	-11,76	-13,43	-0,75	17,85 (*)	228,8	CN	-0,15	-0,15	-0,71	0,21	225
							D	-0,13	-0,13	-0,71	0,18	225
							OC	-1,79	-0,09	-0,05	1,8	
							ET	-1,18	-0,78	-0,55	1,41	
IV	CA	0,13	-1,69	-1	1,69	274,5	AR	2,58	-0,34	-0,13	2,6 (*)	352,4
	FA	2,24	-0,22	-0,1	2,25 (*)	354,52	FA	1,41	-0,52	-0,34	1,51	339,85
							M	2,18	-0,39	-0,18	2,22 (*)	349,82

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.
 * $p < .05$

Detección de conductas activadoras e inhibitorias de las quejas

El siguiente análisis de coordenadas polares fue para las quejas en ambos grupos. En la Figura 20 se muestra la ubicación de los vectores en los cuadrantes y en la Tabla 32 sus parámetros.

En el cuadrante I se observa que, en los dos grupos de niños la queja se activa por sí misma, es decir, que cada vez que los niños emitieron quejas, la probabilidad de que continuaran manifestando esa conducta fue alta. En el grupo de niños agresivos, existieron más conductas que se activan mutuamente con las quejas, como el contacto afectivo, contacto negativo, desobediencia, fastidio y otras conductas, situación que no se observa con los niños no agresivos.

En el cuadrante II, en el grupo de niños agresivos se muestra que las quejas activan la autorregulación, y la autorregulación inhibe a las quejas; mientras que, en el grupo de niños no agresivos, las quejas activan la observación del contexto y al hacerlo, se inhibe la queja.

En el cuadrante III, los datos reflejan que en ambos grupos las quejas se inhiben prospectiva y retrospectivamente con la ejecución de la tarea. En el caso de los niños agresivos, adicionalmente se inhibe la observación del contexto.

Finalmente, en el cuadrante IV, no se identificaron conductas estadísticamente significativas en los niños agresivos. En el otro grupo, las quejas inhiben la ocurrencia de la desobediencia, y cuando los niños desobedecen se activan las quejas.

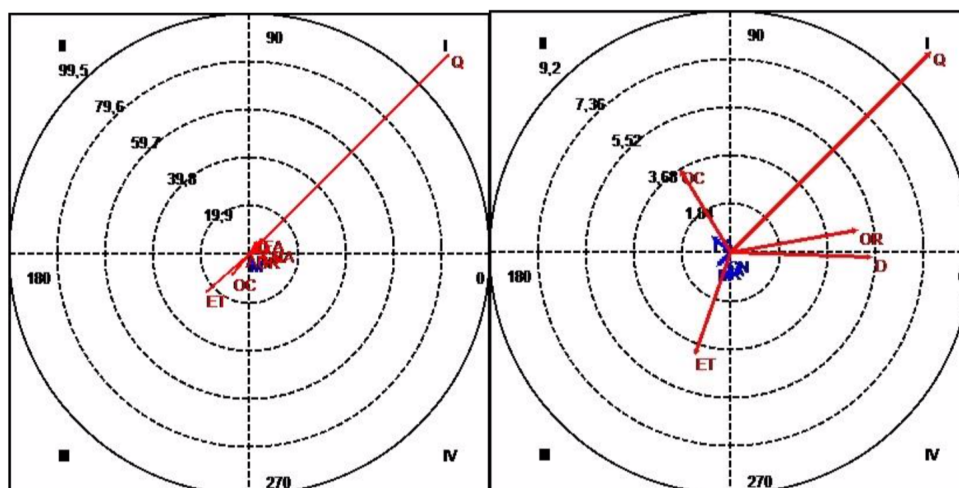


Figura 20. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para la queja como conducta focal. La primera figura representa a los resultados en niños agresivos, y la segunda, a niños no agresivos.

Tabla 32

Parámetros del análisis de coordenadas polares para la conducta focal de quejas para el grupo con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	CA	8,93	2,24	0,24	9,21 (*)	14,07	Q	7,7	7,7	0,71	10,89 (*)	45
	CN	4,19	2,44	0,5	4,85 (*)	30,19	OR	4,9	0,86	0,17	4,97 (*)	9,96
	D	2,96	5,59	0,88	6,33 (*)	62,07						
	FA	5,38	6,82	0,79	8,69 (*)	51,76						
	Q	82,93	82,93	0,71	117,28 (*)	45						
	OR	2,09	0,24	0,11	2,1 (*)	6,58						
II	AR	-1,98	0,55	0,27	2,05 (*)	164,45	FA	-0,74	0,64	0,66	0,98	138,87
	OC	-7,5	-9,04	-0,77	11,75 (*)	230,33	OC	-1,94	3,18	0,85	3,73 (*)	121,31
III	M	-0,38	-1,65	-0,97	1,69	257,14	AR	-0,49	-0,49	-0,71	0,69	225
	ET	-18,41	-16,08	-0,66	24,44 (*)	221,12	CA	-0,37	-0,37	-0,71	0,53	225
							CN	-0,21	-0,21	-0,71	0,3	225
							M	-0,55	-0,55	-0,71	0,78	225
							ET	-1,38	-3,95	-0,94	4,18 (*)	250,7
IV						D	5,44	-0,18	-0,03	5,44 (*)	358,12	

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.

* $p < .05$

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

Detección de conductas activadoras e inhibitorias del contacto físico negativo

En la Figura 21 se muestra la ubicación de los vectores en los cuadrantes y en la Tabla 33 los parámetros que resultaron del análisis de coordenadas polares para el contacto físico negativo en los dos grupos de niños.

En el cuadrante I, los resultados indican que en el grupo de niños agresivos se muestra el contacto físico negativo mostró activación recíproca prospectiva y retrospectiva con las conductas de desobediencia, quejas, mandar, otras conductas. En el grupo contrario, el contacto físico negativo se activa mutuamente con las quejas y otras conductas.

En el cuadrante II, que representa las conductas que son activadas por el contacto físico negativo y que a su vez lo inhiben, en el grupo de niños agresivos el fastidio resultó ser estadísticamente significativo, mientras que en el grupo de niños no agresivos fue la observación del contexto.

En el tercer cuadrante, los datos reflejan que, en ambos grupos el contacto físico negativo se inhibe recíprocamente con la ejecución de la tarea. En el caso de los niños agresivos, adicionalmente se inhiben cuando observan el contexto.

En el cuadrante IV no se identificaron conductas estadísticamente significativas en los niños agresivos. En el otro grupo, el contacto físico negativo inhibe la ocurrencia de la desobediencia, y cuando los niños desobedecen se activa el contacto físico negativo.

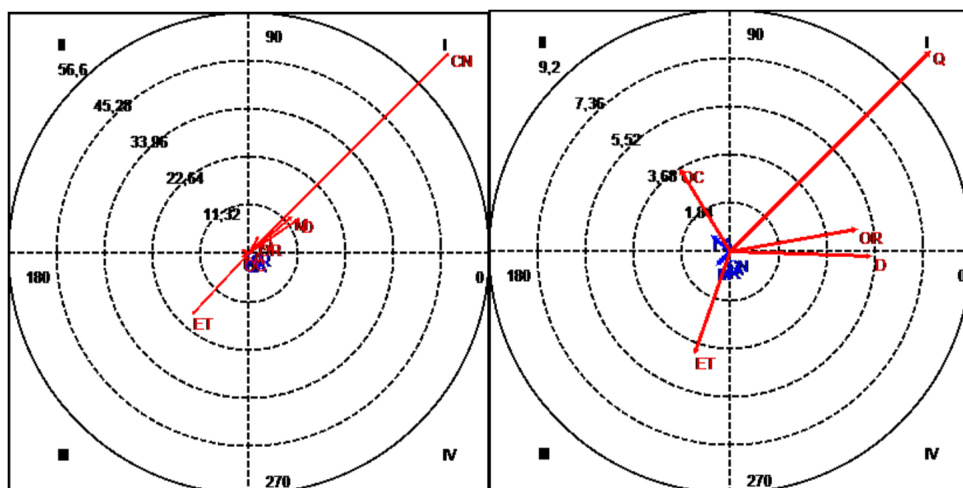


Figura 21. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para el contacto físico negativo como conducta focal. La primera figura representa a los resultados en niños agresivos, y la segunda, a niños no agresivos.

Tabla 33

Parámetros del análisis de coordenadas polares para la conducta focal de contacto físico negativo en los grupos con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	CN	47,16	47,16	0,71	66,7 (*)	45	Q	7,7	7,7	0,71	10,89 (*)	45
	D	12,08	8,31	0,57	14,66 (*)	34,52	OR	4,9	0,86	0,17	4,97 (*)	9,96
	Q	2,44	4,19	0,86	4,85 (*)	59,81						
	M	10,25	8,7	0,65	13,44 (*)	40,35						
	OR	1,88	2,63	0,81	3,23 (*)	54,47						
II	AR	-0,33	0,31	0,69	0,45	136,45	FA	-0,74	0,64	0,66	0,98	138,87
	FA	-1,76	0,9	0,46	1,98 (*)	152,9	OC	-1,94	3,18	0,85	3,73 (*)	121,31
III	CA	-1,12	-1,12	-0,71	1,58	225	AR	-0,49	-0,49	-0,71	0,69	225
	OC	-1,76	-0,9	-0,45	1,98 (*)	206,99	CA	-0,37	-0,37	-0,71	0,53	225
	ET	-13,39	-14,49	-0,73	19,73 (*)	227,26	CN	-0,21	-0,21	-0,71	0,3	225
							M	-0,55	-0,55	-0,71	0,78	225
IV						ET	-1,38	-3,95	-0,94	4,18 (*)	250,7	
						D	5,44	-0,18	-0,03	5,44 (*)	358,12	

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.

* $p < .05$

A partir del análisis secuencial de retardos y de coordenadas polares, se detectaron regularidades estadísticamente significativas respecto al orden en que se manifiestan las conductas desadaptativas para los niños en ambos grupos; lo que permite afirmar, que no sólo existen diferencias entre la frecuencia de conductas de desobediencia, quejas y contacto físico negativo en los niños agresivos y no agresivos, sino que el tipo de conductas que ocurren antes y después de cada comportamientos analizados reflejan que los niños agresivos exhiben mayor cantidad de comportamientos desadaptativos que se activan recíprocamente, y que a su vez inhiben la probabilidad de que se mantengan en la ejecución de las actividades con sus padres.

Después de identificar la existencia de diferencias entre los comportamientos entre los dos grupos de niños, se analizó cómo era la relación con las prácticas parentales de sus progenitores.

7.3.2. Análisis de la interacción diádica padres e hijos. Búsqueda de regularidades entre las conductas infantiles y las prácticas parentales.

El análisis de la interacción de la diada padre-hijo se llevó a cabo en dos pasos. El primero se enfocó en detectar cómo son las prácticas parentales que emplearon los padres de los niños agresivos y no agresivos, y el segundo se enfocó en el análisis de las prácticas parentales a partir de las conductas infantiles desadaptativas.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

En el primer paso, se llevó a cabo el análisis descriptivo de las prácticas parentales a través de la estimación de su frecuencia y proporción y análisis de varianza univariado; en el segundo paso, se aplicó el análisis de coordenadas polares para identificar las prácticas parentales que se inhiben o se activan en los padres cuando sus hijos manifiestan desobediencia, quejas o contacto físico negativo.

Análisis de las prácticas parentales

El presente análisis tuvo como objetivo identificar las prácticas parentales más frecuentes en los dos grupos de padres. En la Tabla 34, se muestran las dimensiones y subdimensiones de las prácticas parentales, siendo las más frecuentes para ambos grupos las prácticas de cooperar y supervisar.

Tabla 34

Frecuencia de las prácticas parentales exhibidas por los padres de los niños agresivos y no agresivos.

Clasificación	Prácticas	Frecuencia	
		Con niños no agresivos	Con niños agresivos
Apoyo	A	46	70
	C	2691	2387
	CP	0	1
Control	EX	639	712
	RE	527	669
	S	1872	2009
	CFN	16	46
	I	733	967
	R	53	201
Otras	OTR	1163	1578
	Total	7740	8640

Nota: A= Aprobación; C= Cooperación; CP= Contacto físico positivo; EX= Explicación; RE= Retroalimentación; S= Supervisión; CFN= Contacto físico negativo; I= Ignora; R= Reprobación; OTR= Otras conductas.

En la Figura 22, se muestra la proporción de cada una de las prácticas parentales en los dos grupos, donde el 34 % del comportamiento paterno en los niños no agresivos fue de la práctica de cooperación, seguido de supervisar (24.2 %), ignorar (9.5 %), explicar (8.3 %) y retroalimentar (6.8 %). Las que menos se manifestaron fueron aprobar, reprobado y contacto físico negativo.

Respecto a la proporción de las prácticas parentales, se observó que la cooperación y la supervisión fueron los comportamientos más representativos, siendo en menor proporción en el grupo de padres cuyos hijos fueron clasificados como agresivos. En este

grupo de padres, las prácticas de control negativo como ignorar, reprobación y el contacto físico negativo fue superior al porcentaje emitido por el grupo de padres con hijos no agresivos.

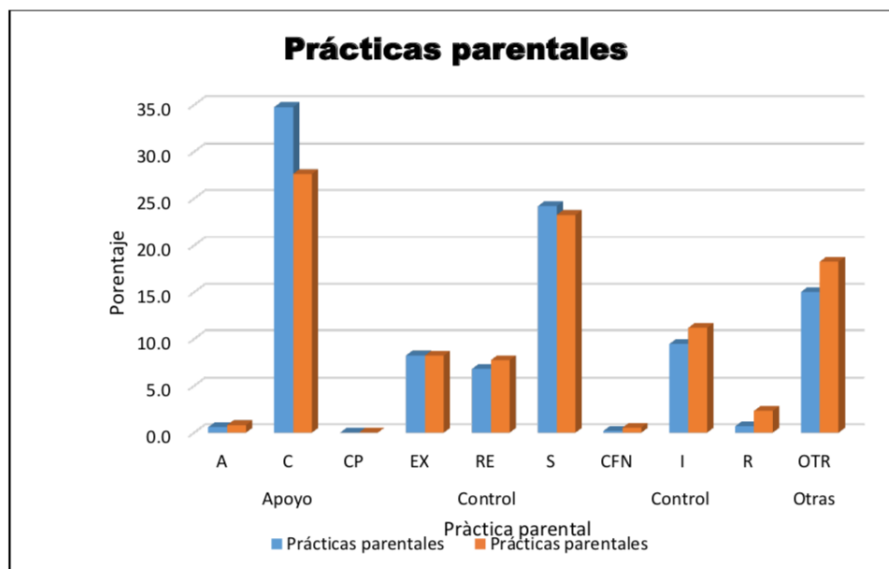


Figura 22. Frecuencia de las prácticas parentales de apoyo y de control con los dos grupos de niños. *Nota:* A= Aprobación; C= Cooperación; CP= Contacto físico positivo; EX= Explicación; RE= Retroalimentación; S= Supervisión; CFN= Contacto físico negativo; I= Ignora; R= Reprobación; OTR= Otras conductas.

Después de analizar las similitudes y diferencias en la frecuencia absoluta y relativa, se aplicó un análisis de varianza univariado con la finalidad de conocer si las diferencias y el tamaño del efecto de cada conducta. En la Tabla 35, se muestra que, sólo hay diferencias estadísticamente significativas en la práctica parental Reprobación $F(1,22) = 9.66, p < .01$, que a su vez tuvo un tamaño del efecto moderado $n^2_{parcial} = .30$ (Cohen, 1988).

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

Tabla 35

Comparación de las prácticas parentales ejecutadas por los dos grupos de diadas (con niños agresivos y no agresivos).

Práctica parental	F	Sig.	η^2 parcial
Aprobación	.311	.583	.015
Contacto Negativo	1.766	.198	.78
Contacto positivo	0.913	.35	.042
Cooperación	1.475	.238	.066
Explicación	0.226	.64	.011
Ignora	0.847	.368	.039
Reprobación	9.166	.006	.304
Retroalimentación	0.173	.682	.008
Supervisión	0.026	.874	.001

Nota: Las conductas en negritas reflejan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Después de analizar el comportamiento infantil y las prácticas parentales de modo independiente, a continuación, se muestran los resultados obtenidos en la interacción de la diada padre e hijo.

7.3.3. Análisis de las prácticas parentales con relación al comportamiento infantil

El primer análisis llevado a cabo fue para la conducta de desobediencia, el cual consistió en la identificación de las prácticas parentales que se activan y se inhiben cuando los niños emiten esta conducta. En la Figura 23 se muestran las prácticas parentales por cuadrantes y en la Tabla 36 los parámetros.

En el cuadrante I, los resultados en el grupo de padres cuyos hijos manifiestan agresión, indican que las prácticas parentales como el contacto físico negativo, reprobación y retroalimentación se activan recíprocamente con la desobediencia; mientras que, en el grupo de niños no agresivos, se activa la práctica de retroalimentación.

El cuadrante II, representa las prácticas parentales que se activan con la desobediencia y que la disminuyen, pero no se identificaron vectores estadísticamente significativos en ninguno de los grupos.

En el cuadrante III, están representadas las prácticas parentales que se inhiben recíprocamente con la desobediencia. En el grupo de padres de niños agresivos, los resultados reflejan que ignorar o cooperar inhibió la conducta de desobediencia, prácticas que a su vez se inhiben cuando los niños desobedecen. En el otro grupo, se identificó inhibición recíproca de la desobediencia con la práctica de cooperación.

En el cuadrante IV (inhibición prospectiva y activación retrospectiva), no se identificaron comportamientos estadísticamente significativos en el grupo de niños agresivos. En el otro grupo, se detectó que la desobediencia inhibe la práctica de reprobación, pero cuando los padres reprueban, se activa la desobediencia.

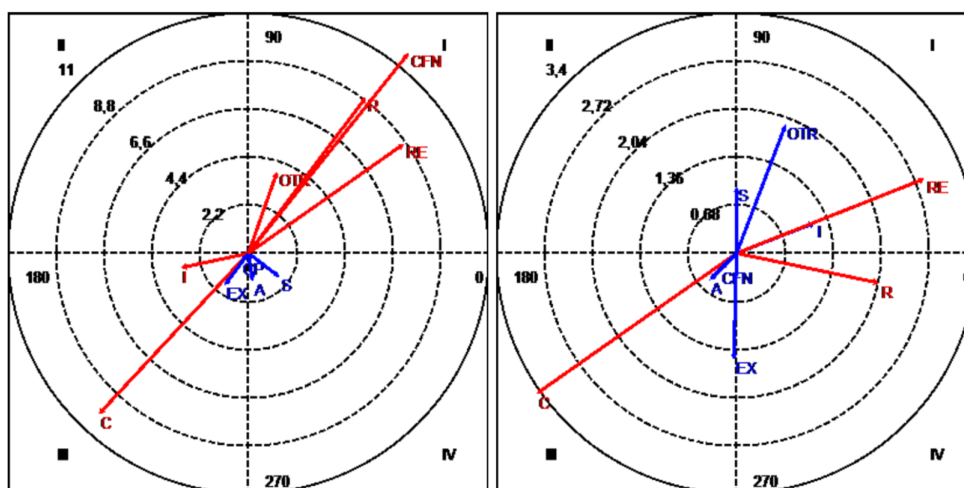


Figura 23. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para la desobediencia como conducta focal y las prácticas parentales como conductas condicionadas. La primera figura representa las prácticas parentales que activan o inhiben en el grupo de niños agresivos, y la segunda, en niños no agresivos.

7. FASE III
 MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA
 AGRESIÓN INFANTIL

Tabla 36

Parámetros del análisis de coordenadas polares para las prácticas parentales con relación a la desobediencia en los grupos con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	CFN	7,35	9,18	0,78	11,75 (*)	51,31	I	1,11	0,43	0,36	1,19	21,3
	R	5,4	7,17	0,8	8,98 (*)	52,99	S	0	0,94	1	0,94	90
	OTR	1,32	3,74	0,94	3,97 (*)	70,57	RE	2,65	1,05	0,37	2,85 (*)	21,63
	RE	7,15	5,03	0,58	8,74 (*)	35,15	OTR	0,69	1,81	0,93	1,94	69,17
II												
III	C	-6,86	-7,38	-0,73	10,08 (*)	227,12	A	-0,38	-0,38	-0,71	0,54	225
	CP	-0,33	-0,33	-0,71	0,47	225	C	-2,82	-1,98	-0,58	3,45 (*)	215,13
	I	-3,1	-0,67	-0,21	3,18 (*)	192,13	CFN	-0,23	-0,23	-0,71	0,32	225
	EX	-1,09	-1,47	-0,8	1,83	233,32	EX	-0,04	-1,5	-1	1,5	268,36
IV	A	0,19	-1,29	-0,99	1,31	278,36	R	2,01	-0,42	-0,2	2,05 (*)	348,3
	S	1,43	-1,09	-0,61	1,8	322,53						

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.

* $p < .05$

El segundo análisis llevado a cabo fue para la conducta de quejas como conducta focal y las prácticas parentales como conductas condicionadas. En la Figura 24 se muestran en los cuadrantes las prácticas parentales que resultaron estadísticamente significativas (color rojo) y en la Tabla 37, sus parámetros.

En el cuadrante I, se ubican las prácticas parentales que se activaron recíprocamente con la manifestación de quejas. En los dos grupos de niños, se observa que cuando los padres los ignoran o les dan retroalimentación se activa la conducta de quejas, y a su vez provocan que los padres los ignoren o retroalimenten. En el grupo de niños agresivos, también se identificó que cuando los padres estuvieron realizando otras conductas hubo activación mutua con la manifestación de quejas.

En el cuadrante II no se identificaron vectores estadísticamente significativos en ninguno de los grupos.

En el cuadrante III, se representan las prácticas parentales que se inhiben recíprocamente con las quejas. Para los niños agresivos, cuando sus padres les explican, los supervisan o cooperan en la actividad, se inhiben las quejas. En el grupo con niños no agresivos, sólo se identificó que la práctica de cooperación muestra inhibición recíproca.

En el cuadrante IV (inhibición prospectiva y activación retrospectiva), no se identificaron comportamientos estadísticamente significativos en el grupo de niños no agresivos. En el otro grupo, se detectó que las quejas inhiben la práctica de contacto físico negativo paterno, pero cuando los padres la emplean, los niños vuelven a quejarse.

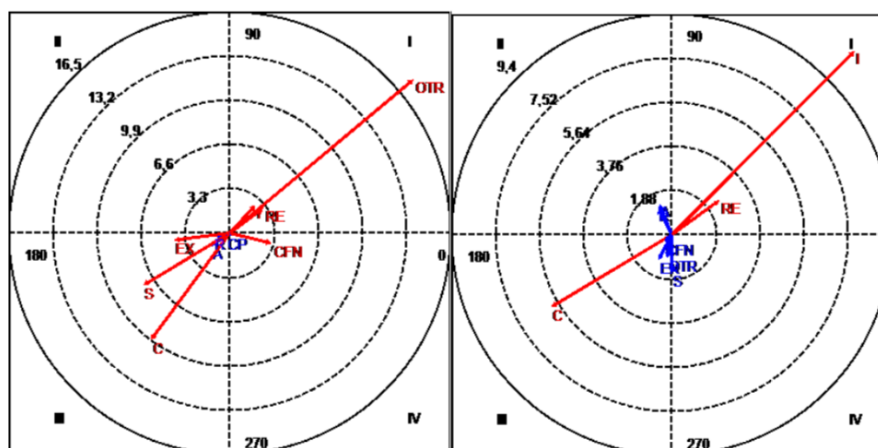


Figura 24. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para la queja como conducta focal y las prácticas parentales como conductas condicionadas. La primera figura representa las prácticas parentales que activan o inhiben en el grupo de niños agresivos, y la segunda, en niños no agresivos.

Tabla 37

Parámetros del análisis de coordenadas polares para las prácticas parentales con relación a la queja en los grupos con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	I	1,93	2,09	0,73	2,84 (*)	47,29	I	7,85	7,87	0,71	11,12 (*)	45,05
	RE	2,52	1,86	0,59	3,13 (*)	36,5	RE	2,05	1,48	0,59	2,53 (*)	35,88
	OTR	13,77	11,49	0,64	17,93 (*)	39,84						
II							A	-0,54	1,32	0,92	1,42	112,39
							R	-0,59	1,13	0,89	1,27	117,56
III	A	-1,37	-0,97	-0,58	1,68	215,22	C	-5,18	-3,1	-0,51	6,04 (*)	210,94
	C	-5,9	-7,99	-0,8	9,93 (*)	233,54	CFN	-0,32	-0,32	-0,71	0,45	225
	CP	-0,27	-0,28	-0,71	0,39	225,42	S	0	-1,66	-1	1,66	270
	S	-6,49	-3,93	-0,52	7,59 (*)	211,18	EX	-0,58	-1,09	-0,88	1,23	242,17
	R	-1,2	-0,23	-0,19	1,23	190,87	OTR	-0,21	-1	-0,98	1,02	258
IV	EX	-4,17	-0,53	-0,13	4,2 (*)	187,31						
IV	CFN	3,16	-0,77	-0,24	3,25 (*)	346,32						

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.

* $p < .05$

El tercer análisis llevado a cabo fue para el contacto físico negativo infantil como conducta focal y las prácticas parentales como conductas condicionadas. En la Figura 25 se muestran en los cuadrantes las prácticas parentales que resultaron estadísticamente significativas (color rojo) y los parámetros en la Tabla 38.

En el cuadrante I, se muestra que cuando los niños agresivos manifestaron contacto físico negativo, también se activaron las prácticas parentales de contacto físico negativo,

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

ignorar y reprobar; mientras que, en el grupo de niños no agresivos el contacto físico negativo se activó mutuamente con la práctica de cooperación.

En el cuadrante II, en el grupo de niños agresivos no se encontraron prácticas estadísticamente significativas. Para el grupo contrario, se identificó que el contacto físico negativo activa el contacto físico negativo paterno, y ésta práctica de los padres inhibió el contacto físico negativo en los niños no agresivos.

En el cuadrante III, se identificó que los niños agresivos inhibieron la manifestación de contacto físico negativo cuando sus padres emplearon la práctica de aprobación, cooperación, supervisión y explicación. Asimismo, el que los padres hayan empleado estas prácticas parentales, inhibió la ocurrencia del contacto físico negativo. En el grupo de niños no agresivos, se identificó que la práctica parental de supervisión inhibe y se inhibe con la ocurrencia del contacto físico negativo que emitió este grupo de niños.

Finalmente, en el cuadrante IV no se identificaron comportamientos estadísticamente significativos en ninguno de los dos grupos de niños.

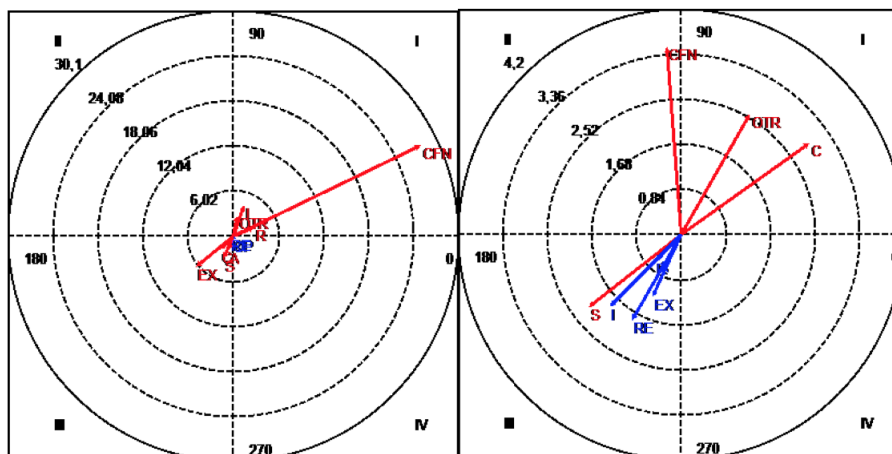


Figura 25. Representación gráfica de los vectores estadísticamente significativos (color rojo) para el contacto físico negativo como conducta focal y las prácticas parentales como conductas condicionadas. La primera figura representa las prácticas parentales que activan o inhiben en el grupo de niños agresivos, y la segunda, en niños no agresivos.

Tabla 38

Parámetros del análisis de coordenadas polares para las prácticas parentales con relación al contacto físico negativo de los grupos con niños agresivos y no agresivos.

Cuadrante	Agresivos						No agresivos					
	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo	C.C.	P.P.	P.R.	Ratio	Radio	Ángulo
I	CFN	25,12	12,16	0,44	27,91 (*)	25,83	C	7,85	7,87	0,71	11,12 (*)	45,05
	R	1,44	4,13	0,94	4,37 (*)	70,75	OTR	1,29	2,24	0,87	2,58 (*)	60,07
	I	2,79	1,14	0,38	3,02 (*)	22,29						
	OTR	0,54	2,74	0,98	2,79 (*)	78,74						
II							CFN	-0,27	3,49	1	3,5 (*)	94,36
III	A	-0,73	-1,84	-0,93	1,98 (*)	248,32	A	-0,45	-0,45	-0,71	0,64	225
	C	-1,79	-1,79	-0,71	2,53 (*)	225,08	I	-1,34	-1,34	-0,71	1,89	224,92
	CP	-0,22	-0,22	-0,71	0,31	225	S	-1,74	-1,35	-0,61	2,2 (*)	217,7
	S	-1,32	-2,97	-0,91	3,25 (*)	245,99	R	-0,49	-0,49	-0,71	0,7	225
	RE	-0,5	-0,13	-0,26	0,52	194,79	RE	-0,92	-1,59	-0,87	1,84	240,09
	EX	-5	-4,11	-0,63	6,47 (*)	219,38	EX	-0,54	-1,16	-0,91	1,28	244,87
IV												

Nota: C.C. = Conducta condicionada; P. P. Parámetro Z_{sum} prospectivo; P. R. Parámetro Z_{sum} retrospectivo.

* $p < .05$

Los resultados expuestos, representan los hallazgos principales de la investigación, sus implicaciones se analizan en el siguiente capítulo.

7.4. Discusión

En el estudio de la interacción diádica padre-hijo, el método de evaluación constituye un elemento clave para el análisis y la comprensión de las características de los niños con problemas de comportamiento (Baker, Raine, Liu & Jacobson, 2008; Whightman, Julio & Virués-Ortega, 2014). En esta fase de la investigación, se implementó un estudio observacional en virtud de que la observación sistemática constituye uno de los métodos más confiables en el escudriñamiento y detección de regularidades en la conducta interactiva (Anguera, 1999; Flores et al., 2013; Aspland & Gardner, 2003). El objetivo fue evaluar la manifestación de conductas desadaptativas en niños agresivos y no agresivos y su relación con las prácticas parentales a partir de distintos análisis estadísticos.

Se analizó el comportamiento infantil en dos grupos de niños (agresivos y no agresivos) con la finalidad de identificar las conductas en que diferían e identificar cuáles prácticas parentales estaban asociadas a tales conductas. Los principales hallazgos e implicaciones se discuten a partir de los objetivos específicos planteados. Asimismo, se analizan las limitaciones, la aportación de esta fase y perspectivas para investigaciones futuras.

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

Análisis del comportamiento infantil

En primer lugar, se analizó el comportamiento infantil para identificar la proporción de las conductas adaptativas y desadaptativas que manifestaron los niños de ambos grupos mientras realizaban tareas de interacción con alguno de sus padres. Los resultados permitieron conocer las similitudes entre los niños agresivos y no agresivos, pues en ambos grupos sobresale la cantidad de conductas adaptativas como la ejecución de la tarea que les fue asignada y la observación del contexto. Este hallazgo, coincide con los reportados en otras investigaciones (Willner, 1990) en las cuales se resalta la capacidad de los niños agresivos para involucrarse en actividades de socialización de igual modo que los no agresivos. Asimismo, los resultados permitieron conocer que las diferencias principales entre los niños agresivos y no agresivos emergen de la dimensión de conductas desadaptativas, siendo la desobediencia, la manifestación de quejas y el contacto físico negativo más altas en el grupo de niños agresivos. Estos datos reafirman los planteamientos de los teóricos de la agresión infantil, donde se plantea que en la etapa preescolar los niños agresivos manifiestan más comportamientos disruptivos que los niños no agresivos (Hartup, 2005; Wakschlag, Leventhal, Briggs-Gowan, Danis, Keenan, Hill, Egger, Cicchetti & Carter; 2005).

Con base en estos hallazgos, se inició la búsqueda de regularidades en el comportamiento de los niños agresivos y no agresivos en forma de patrones conductuales tomando como criterio las conductas que diferenciaban a los grupos: desobediencia, manifestación de quejas y contacto físico negativo. Para ello, se aplicó un análisis secuencial de retardos.

Respecto a la desobediencia, se identificó un patrón excitatorio para cada grupo, el cual varía significativamente en función de la secuencia (conductas antecedentes y consecuentes) y probabilidad condicionada. Para el caso de la desobediencia en niños agresivos, se detectó un patrón de tres rutas (contacto físico negativo, queja y desobediencia), siendo la desobediencia por si misma quien aparece antes y después con una probabilidad condicionada alta (38 %). En el grupo de niños no agresivos, se presentó un patrón conductual integrado por otras conductas, quejas y fastidio con probabilidad condicionada del 20 al 40 % entre los retardos.

Respecto a la queja, se detectaron patrones excitatorios e inhibitorios en ambos grupos. En el patrón excitatorio, se detectó que la queja posee una probabilidad condicionada superior a las demás conductas, pero es mayor en los niños agresivos. Este patrón se compuso de 5,3 rutas, siendo el contacto afectivo, el contacto físico negativo, la desobediencia y el fastidio las otras conductas que anteceden a las quejas, y el contacto afectivo y la desobediencia las conductas que ocurren después. En el otro grupo, el patrón excitatorio fue de 2,3 rutas y se integró por otras conductas como antecedentes y la desobediencia y otras conductas como consecuentes. Los patrones inhibitorios en ambos grupos, reflejan que la ejecución de la tarea y observación del contexto son

conductas con alta probabilidad de que no se manifiesten mientras los niños emiten quejas.

Finalmente, se analizaron los patrones del contacto físico negativo en los dos grupos de niños donde se identificaron patrones excitatorios e inhibitorios. Respecto a los niños agresivos, el patrón excitatorio se integró por 3,4 rutas, representado por la desobediencia, el contacto físico negativo y mandar como antecedentes y la desobediencia, la queja, el contacto físico negativo y mandar como consecuentes. En cuanto a los niños no agresivos, el patrón excitatorio sólo contiene conductas antecedentes integrado por fastidio y observación del contexto. En ambos grupos se detectó que los patrones inhibitorios reflejan que la ejecución de la tarea tiene alta probabilidad de no manifestarse.

Con base en estos datos, es claro que en el grupo de los niños agresivos los comportamientos que conforman cada secuencia significativa está integrada por conductas desadaptativas, a diferencia de los niños no agresivos. Estos hallazgos, concuerdan con los planteamientos teóricos de Patterson (1982, 2002) respecto a que el comportamiento disruptivo se despliega en forma de cadenas de conducta.

Como análisis complementario, se aplicó el análisis de coordenadas polares para identificar las conductas que se inhiben o activan cuando aparecen la desobediencia, la queja y el contacto físico negativo. Respecto a la desobediencia, sólo se identificaron resultados interpretables para el grupo de niños agresivos, que además ratifican el resultado obtenido a partir del análisis secuencial de retardos. Es decir, cuando los niños desobedecen existe activación mutua entre la misma conducta, con el contacto físico negativo y la queja; y se inhibe mutuamente con la ejecución de la tarea. Este hallazgo refleja que la desobediencia es una conducta disruptiva que conduce a resultados negativos en el desarrollo infantil e impide la adaptación del infante en su contexto (Braungart-Rieker, Garwood & Stifter, 1997; Nardi, 2014).

En el desarrollo normativo, se ha identificado que los niños en etapa preescolar incrementan la manifestación de desobediencia, pero se manifiesta de manera superior en los niños agresivos quienes la emplean como una forma de resistencia y protesta con sus pares o con adultos (Hay, 2005; Tremblay & Nagin, 2005). En este estudio, se aporta que aun cuando los niños no agresivos manifiestan desobediencia, no se detectan regularidades estadísticamente significativas. En el caso de los niños agresivos, se aporta que la desobediencia no sólo inhibe la ejecución de la tarea (realizar la tarea asignada por el padre o madre) sino que se activan otras conductas desadaptativas como quejarse y emitir contacto físico negativo, características de la agresión física en la infancia (Tremblay et al., 2008; Tremblay, 2014).

Respecto a la queja, entendida como las verbalizaciones de inconformidad por realizar la tarea, en el grupo de los niños agresivos se identificó activación mutua con los comportamientos de contacto afectivo, contacto físico negativo, desobediencia, fastidio

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

y queja, e inhibición recíproca con la ejecución de la tarea y observación del contexto. En el grupo de niños no agresivos, sólo se detectó que la queja se activa consigo misma, situación que refleja que la emisión de verbalizaciones de inconformidad se manifiesta en un lapso prolongado.

La manifestación de quejas en los infantes, es un comportamiento asociado con los berrinches característicos de la etapa preescolar, y aunque no constituye un trastorno clínico si conforma un comportamiento disruptivo. Las conductas disruptivas involucran una variación en el desarrollo evolutivo del niño y dificultan el desarrollo de relaciones sociales adaptativas con las personas que interactúa (López, 2014; Patterson, 2002; Tremblay et al., 2008; Willner, 1990).

Respecto al contacto físico negativo, el análisis de coordenadas polares también ratificó los hallazgos obtenidos a partir del análisis secuencial de retardos. Es decir, la manifestación de esta conducta activa y se activa con otras conductas desadaptativas como la desobediencia, la queja, mandar y el contacto físico negativo. En el caso de los niños no agresivos, sólo se identificó que la manifestación de contacto físico negativo se activa mutuamente con las quejas. En ambos grupos, la ejecución de la actividad académica se inhibe mutuamente cuando los niños agresivos y no agresivos emiten contacto físico negativo.

De acuerdo con los estudios sobre el desarrollo de la agresión en la etapa preescolar (Hay, 2005; Tremblay, 2008; Tremblay & Nagin, 2005), el tipo de agresión expresada por los infantes es prioritariamente física y su naturaleza obedece a la carencia de habilidades sociales y emocionales. En esta medida, es congruente que los niños agresivos hayan tenido mayor proporción de contacto físico negativo que los no agresivos.

A partir de los hallazgos obtenidos en la detección de regularidades en el comportamiento infantil se extraen dos conclusiones. La primera refleja que los niños agresivos y no agresivos manifiestan en igual proporción conductas adaptativas, y las diferencias emergen de las conductas desadaptativas como la manifestación de la desobediencia, quejas y contacto físico negativo. Esta primera conclusión remite a realizar un análisis sobre el comportamiento de los niños agresivos. Es decir, se establece que los niños agresivos manifiestan mayor cantidad de comportamientos disruptivos que los no agresivos, pero en comparación con su propia conducta realizan más conductas adaptativas.

La segunda conclusión refiere que las conductas desadaptativas (o disruptivas) que los niños agresivos manifiestan inician y continúan con otro comportamiento desadaptativo, situación que dificulta el manejo del comportamiento y se prolonga con el tiempo.

Los niños agresivos en este estudio, fueron clasificados a partir del reporte de los padres mediante la Lista de conductas infantiles de Achenbach y Rescorla (CBCL, 2000) adaptada y validada para padres de familia mexicanos (Flores et al., 2015), instrumento

que ha mostrado relevancia en la detección de problemas de conductas internalizadas y externalizadas en distintas poblaciones a nivel internacional. Asimismo, a partir de la metodología observacional se constató que los niños agresivos manifiestan mayor cantidad de comportamientos disruptivos, situación que equivale a una fortaleza en el control interno de la investigación y que ratifica la importancia del empleo de métodos distintos para el análisis del comportamiento.

Análisis de las prácticas parentales en relación con las conductas desadaptativas

En distintas aproximaciones teóricas se ha resaltado el papel de los padres en el comportamiento infantil, siendo el estilo parental y las prácticas parentales dos elementos ampliamente estudiados. Con base en los hallazgos acerca del comportamiento infantil, se analizó cuáles eran las prácticas parentales que estaban asociadas a la manifestación de conductas desadaptativas en los niños agresivos y no agresivos.

Primeramente, se compararon las prácticas parentales que aplicaban los padres de los niños de cada grupo. Los resultados reflejan que los padres de ambos grupos manifestaron mayor proporción de prácticas de cooperación y supervisión, pero es superior en los padres de niños no agresivos. Asimismo, se detectó que existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta de reprobar, ya que es superior en los padres de niños agresivos. Estos hallazgos reflejan la prevalencia de conductas de apoyo y control positivo, lo cual podría explicarse en que son emitidas por padres de preescolares, quienes necesitan del apoyo paterno para realizar adecuadamente las tareas (Bornstein, 2006). El hecho de que los padres de los niños agresivos empleen mayor cantidad de conductas de reprobación (control conductual negativo) podría estar asociado a que sus hijos manifiestan mayor cantidad de conductas desadaptativas.

Para el análisis de la interacción de la diada padre-hijo, se aplicó un análisis de coordenadas polares que permitió la detección de las prácticas parentales que se activan e inhiben cuando ocurren las principales conductas disruptivas en los dos grupos de niños. Respecto a la desobediencia manifestada por los niños agresivos, se detectó que tiene activación mutua con el empleo de prácticas parentales como contacto físico negativo, reprobación y retroalimentación. Este hallazgo, es congruente con la teoría de la coerción de Patterson (1982) que establece que los comportamientos antisociales se desarrollan con la contingencia de conductas aversivas. Asimismo, coincide con datos reportados por Vite y López (2004).

Respecto a las prácticas parentales que inhibieron la desobediencia, se identificaron las prácticas de cooperación e ignorar al niño en el grupo de niños agresivos. Este hallazgo refleja una dualidad en las prácticas parentales que inhiben a la desobediencia, ya que la cooperación es una práctica de apoyo e ignorar representa una práctica de control conductual negativo (Darling & Steinberg, 1996).

7. FASE III

MODELO PSICOAMBIENTAL DE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN LA AGRESIÓN INFANTIL

En los niños no agresivos, la desobediencia se activó mutuamente con la retroalimentación, que es una práctica de control conductual positivo. Este hallazgo refleja que los niños no agresivos desobedecen cuando sus padres les reiteran las indicaciones para llevar a cabo la tarea asignada. Mientras que la desobediencia se inhibe mutuamente con la cooperación, que representa una práctica de apoyo.

Respecto a la manifestación de quejas, se detectó que la retroalimentación e ignorar mostraron activación mutua con esta conducta expresada por los niños agresivos y no agresivos. Este hallazgo refleja que los niños verbalizan inconformidad si el padre los ignora o les reitera de manera constante las instrucciones. También se identificó que la manifestación de quejas en el caso de niños agresivos, se inhibe cuando los padres les explican, los supervisan o cooperan en la ejecución de la actividad. En el caso de los niños no agresivos, se inhibe cuando los padres cooperan. Con ello, se infiere que los niños requieren sentir la cercanía de sus padres, pero también llevar a cabo las actividades por sí mismos. Al ser de modo diferente comienzan a expresar su desacuerdo por la forma en que se está llevando a cabo la actividad.

Richaud et al. (2013) plantean que los niños necesitan sentirse protegidos y cuidados, aunque sea de manera inapropiada, pero que siempre es mejor que el abandono. Por ello, se considera que al ser ignorados es motivo de manifestar quejas, situación que se inhibe en ambos grupos cuando los padres cooperan, y en el grupo de niños agresivos, adicionalmente cuando explican o supervisan su actividad.

Los hallazgos obtenidos al analizar las prácticas parentales que se activan e inhiben cuando los niños emitieron contacto físico negativo, refuerzan los planteamientos de que el castigo o la punición son precursores del comportamiento de agresión en niños agresivos (Patterson, 2002; Kuppens et al. 2009, 2013; Verhoeven et al., 2010), ya que en el grupo de padres cuyos hijos manifestaban comportamientos de agresión, se activaron mutuamente, las prácticas de contacto físico negativo paterno, la reprobación e ignorar el comportamiento del niño.

El contacto físico negativo en el grupo de niños agresivos se inhibió mutuamente con prácticas parentales de apoyo (aprobación y cooperación) y control conductual positivo (supervisión y explicación). En cuanto a las prácticas parentales que se inhiben mutuamente con el contacto físico negativo, se identificó que la supervisión de la actividad del niño inhibe la manifestación de este comportamiento.

En síntesis, el análisis de interacción en la diada padre e hijo permitió la detección de aquellas prácticas que activan o inhiben la ocurrencia de comportamientos desadaptativos infantiles. Los datos dan sustento para afirmar que tanto las conductas de control conductual negativo pueden estimular la manifestación de conductas disruptivas en los niños (Patterson, 1982, 2002).

En el desarrollo de la presente investigación se cuidó que en cada fase del estudio observacional se implementaran los pasos de manera satisfactoria, no obstante, se considera que algunos elementos podrían ser mejorados en investigaciones futuras. La muestra estuvo integrada prioritariamente por mujeres, por lo que se considera fundamental detectar las diferencias que existen en las prácticas de los papás, ya que se han reportado diferencias en la influencia que ejercen en aspectos del desarrollo infantil (Sears, Repetti, Reynolds & Sperling, 2014).

Respecto a la muestra de comportamiento, las actividades se analizaron en conjunto. Se sugiere que en investigaciones futuras se exploren las diferencias en actividades de juego libre con aquellas que implican mayor control parental.

Finalmente, las aportaciones de este estudio se han dado en diferentes niveles: teórico, metodológico, práctico y social. Respecto al aspecto teórico, se plantea que este estudio especifica las diferencias conductuales entre los niños agresivos y no agresivos en la infancia temprana.

A nivel metodológico, se resalta la relevancia de aplicación de programas informáticos para la detección de regularidades en la conducta interactiva. Esta investigación, se une a los estudios que emplean avances metodológicos en el análisis de la interacción de la diada padres e hijos y que propician resultados relevantes en el análisis de datos categóricos extraídos de la observación directa.

Las implicaciones prácticas de este estudio, podrían ser desarrolladas en el campo de la psicoterapia y diseño de programas de intervención enfocados en el manejo de problemas de comportamiento infantil. Los hallazgos reflejan la importancia de que el comportamiento de agresión en la infancia se mantiene por las prácticas parentales ineficaces, y conduce a la manifestación de otras acciones disruptivas. Con ello, podrían diseñarse estrategias para la implementación de talleres o programas de entrenamiento a padres.

A nivel social, se considera que, en esta fase de la investigación, se aportan hallazgos que permiten reformular la forma en que la agresión se manifiesta en la infancia temprana y el papel de los padres que desempeñan en estos comportamientos.

Discusión general

En esta investigación, se pretendió probar empíricamente un modelo ecológico del desarrollo de la agresión en la infancia en una muestra de preescolares mexicanos. El modelo estuvo conformado por una serie de sistemas que se relacionan entre sí y que están presentes en el principal contexto de desarrollo infantil (Bronfenbrenner & Morris, 2006). El interés específico fue indagar tres dimensiones centrales del contexto de desarrollo: las características socio-físicas del hogar, el estrés residencial paterno (hacinamiento), las prácticas parentales y la forma en que se relacionan con la manifestación de conductas agresivas (desadaptativas).

Dado que para evaluar un conjunto de relaciones propuestas se deben explicar los principios teóricos y estadísticos en los cuales se fundamenta (Judd, McClelland & Culhane, 1995), se consideró pertinente dividir la investigación en tres fases. Cada una representó un estudio cuyos objetivos satisfacen el rigor metodológico en la investigación: obtener instrumentos de medida válidos y confiables, efectuar el muestreo necesario para integrar las muestras temporales representativas del comportamiento en dos grupos de diadas y analizar los datos recabados mediante el tratamiento estadístico adecuado según el tipo de datos.

Las implicaciones de cada fase se discutieron en la sección correspondiente. En este capítulo, se hace un análisis de las relaciones planteadas, donde se discute el apoyo teórico y metodológico para la inferencia de la hipótesis y se enfatizan e integran los hallazgos principales. Asimismo, se abordan las implicaciones teórico-metodológicas de la investigación, las limitaciones encontradas y las alternativas o propuestas para futuras investigaciones en la comprensión de la agresión infantil.

Propuesta psicoambiental de la conducta agresiva (Análisis de las relaciones planteadas)

La propuesta psicoambiental de la agresión en la infancia partió de tres supuestos, el primero de ellos surgió del modelo teórico en el que se enmarcó la investigación y

8. DISCUSIÓN GENERAL

estipula que el ambiente afecta a todos los procesos que se llevan a cabo en determinado contexto (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por lo que la forma en que ocurren los intercambios sociales de la diada padre-hijo, podría estar asociada a los factores presentes en el hogar (Bronfenbrenner, 1987). El segundo supuesto, planteaba que en el caso de los adultos era más clara la forma en que las condiciones ambientales alteran el comportamiento debido a la cantidad de demandas que ellos tienen, situación que les provoca un estado de estrés (Fuller et al., 1993; Sinha, Nayyar & Mukherjee, 2001; Wachs & Evans, 2010). Por ello, se planteó que el hacinamiento, entendido como un estado de estrés, podría estar asociado al comportamiento parental ineficaz, el cual podría contribuir de manera indirecta en la explicación de la agresión que manifiestan los niños.

El tercer supuesto, fue que la agresión que manifiestan los niños se desarrolla en el proceso de interacción social, fundamentalmente con los padres o cuidadores primarios (Patterson, 1982, 2002). Esta interacción, se caracteriza por intercambios sociales negativos entre los padres y el hijo, y dan como resultado la ocurrencia de comportamientos desadaptativos en los niños, mientras que en los padres las acciones se caracterizan por ser punitivas, restrictivas, intrusivas o demandantes (Bell, 1968; Dubois-Comtois, Moss, Cyr & Pascuzzo, 2013; Kim, 2004; Loeber, Hipwell, Battista, Sembower & Stouthamer-Loeber, 2009; Patterson, 1982; Paterson et al., 2002).

Con base en los supuestos anteriores, se planteó la hipótesis: *las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar se relacionan con el estrés residencial paterno (hacinamiento) y las prácticas parentales (Control), las cuales influyen en la agresión infantil*. Los hallazgos en la fase 2 y 3, dan sustento parcial a la hipótesis a partir de los siguientes hallazgos.

Los resultados obtenidos respecto a la manera y proporción de cómo se relacionan las condiciones socio-físicas de la vivienda y la agresión infantil apoyan lo encontrado por algunos autores nacionales (Corral-Verdugo, Barrón, Cuen & Tapia-Fonllem, 2011; Estrada, Ortega & Mercado, 1996; Flores, Villegas, Martínez & Palacios, 2017; Landázuri, & Mercado, 2004). En este estudio se encontró que la carencia de rutinas familiares determinó la conducta agresiva en los niños preescolares, vivir en condiciones de desorganización coloca al menor en un punto vulnerable para presentar conducta de desobediencia, la cual puede incrementar la probabilidad de involucrarse en otras conductas como quejas o contacto físico negativo. Todas ellas consideradas como agresión infantil (Hay, 2005).

Este hallazgo se respalda en el modelo bioecológico, el cual plantea que en los contextos de desarrollo donde existen condiciones de desventaja o desorden, se propician alteraciones en el desarrollo infantil debido a que existen condiciones de sobreestimulación (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Ferguson et al., 2013; Wachs & Evans, 2010). Estas condiciones pueden estar presentes en los aspectos físicos o sociales del hogar donde habita la familia. Por lo que, la interacción entre los habitantes, en ausencia

de implementación de rutinas constituyó un elemento importante en la explicación de agresión infantil, siendo congruente con los planteamientos teóricos.

Con este hallazgo, se provee apoyo empírico respecto a la relevancia de identificar las condiciones familiares, ya que desempeñan un elemento central en la explicación del comportamiento infantil, específicamente, en la agresión que manifiestan los niños. Respecto a la influencia de las condiciones de vivienda, no se detectó que estén relacionadas con el estrés residencial paterno (hacinamiento) ni con las prácticas parentales.

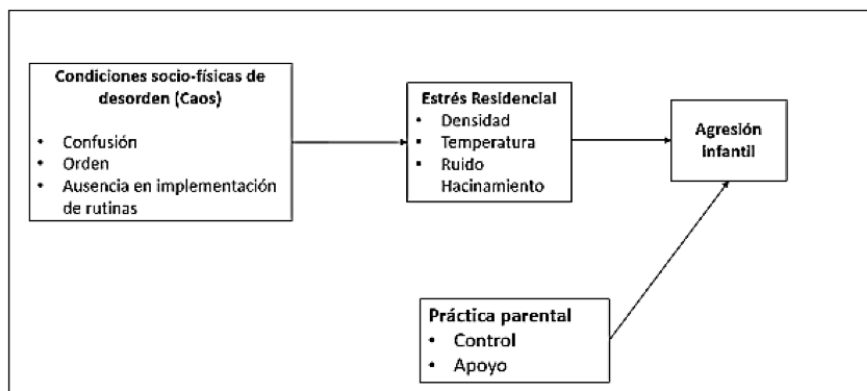
En lo que refiere a la relación esperada entre las prácticas parentales de control y la agresión infantil, se encontró que las prácticas de control conductual que representan restricción y castigo (Reprobación, Ignorar, Contacto Físico Negativo), se asociaron con los comportamientos de desobediencia, quejas y contacto físico negativo, situación que coincide con otras investigaciones (Kuppens et al. 2009, 2013; Pitzer et al., 2001). El control conductual positivo, representado por estrategias de disciplina como la retroalimentación, también propiciaron conductas desadaptativas en los niños agresivos. Se resalta que, aun cuando este dato parece ser contradictorio, los hallazgos sobre el desarrollo de la agresión en la infancia apuntan que los niños agresivos en esta etapa buscan autonomía en la ejecución de sus actividades, lo que puede conducir al comportamiento desafiante (Hay, 2005).

Mediante el estudio observacional, se detectaron las prácticas parentales específicas que se activan e inhiben con la ocurrencia de las conductas desadaptativas en los niños agresivos. Con ello se identificó que las acciones contingentes que emplean los padres para corregir la conducta de los niños como la reprobación, emisión de contacto físico negativo e ignorarlos, reafirman los planteamientos de la teoría de la coerción (Patterson 1982, 2002). Por lo que el control conductual de los padres tiene un efecto directo sobre la frecuencia y prolongación de la agresión.

Con base en los hallazgos descritos, se cuenta con evidencia empírica para plantear reafirmar algunos de los planteamientos hechos en el modelo inicial. En la Figura 26, se muestra el modelo teórico planteado y la reformulación con base en los resultados. Las flechas establecen las relaciones para las cuales se encontró apoyo empírico.

8. DISCUSIÓN GENERAL

a) Modelo propuesto



b) Reestructuración del modelo elaborado a partir de los hallazgos

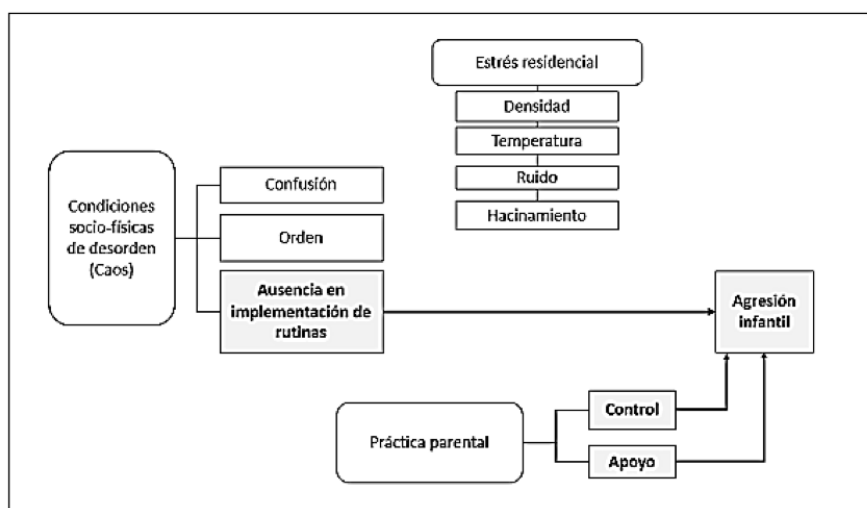


Figura 26. Reformulación del modelo teórico de la relación de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, estrés residencial en padres y las prácticas parentales con la agresión infantil. Se muestra que las variables que se asocian con la agresión infantil son la ausencia de implementación de rutinas familiares y las prácticas parentales de control y apoyo.

En síntesis, se concluye que las condiciones familiares que se viven de manera cotidiana impactan en el comportamiento infantil y dan como resultado mayores puntajes en la conducta agresiva. Esta conclusión se ajusta al enfoque teórico adoptado, es decir que las condiciones de desorden pueden conducir a manifestaciones recurrentes de dificultad para mantener el control e integración de la conducta en diferentes situaciones (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Patterson, 1982; Patterson et al., 2002). Asimismo, se concluye que los comportamientos desadaptativos que manifiestan los niños agresivos se mantienen por periodos prolongados debido a la ineficacia de las prácticas parentales. Lo anterior significa que el niño se va socializando a través de las prácticas de los padres y ellas van a incidir en su repertorio agresivo. En donde exista un mayor con-

trol conductual negativo, se disminuye en el niño su capacidad de autonomía y genera conductas de agresión.

Los resultados encontrados parecen mostrar que la conducta agresiva es el resultado de la relación entre las condiciones ambientales de desorganización y la socialización parental de control conductual.

Implicaciones teórico-metodológicas

Las implicaciones globales, redundan en aspectos teóricos, metodológicos y pragmáticos. A nivel teórico, los hallazgos corroboran la influencia de las prácticas parentales, en específico el control conductual negativo en la agresión que manifiestan los niños, con lo que se refuerzan los planteamientos de las teorías interaccionales del desarrollo humano y de la agresión en la infancia. A partir de los resultados, no se cuenta con la evidencia para afirmar que las condiciones familiares o prácticas parentales ineficaces *originen* la agresión dados los alcances de esta investigación, pero si se cuenta con la evidencia de que contribuyen en el *mantenimiento constante* de este problema de comportamiento, según se constató con el estudio observacional, ya que la regularidad en el comportamiento disruptivo de la diada representa explícitamente la manera en que reaccionan los padres cuando sus hijos emiten conductas asociadas a la agresión.

Respecto al modelo adoptado en esta investigación, se concluye que el modelo bioecológico del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 2006), permite el análisis de la agresión, dado que sus componentes tienen una relativa complejidad requerida para explicar la conducta agresiva que manifiestan los niños en edad preescolar a partir del análisis del individuo en interacción, y en su contexto socio-físico. En esta investigación, se aportó evidencia de que la interacción entre las dimensiones socio-físicas de la vivienda y las prácticas parentales, que conforman el ambiente socio-físico de desarrollo, contribuyeron sustancialmente en la comprensión de la forma en que se vincula cada aspecto del ambiente con la manifestación de agresión.

Las condiciones ambientales físicas y sociales incluidas en el modelo, otorgan el marco conceptual bajo el cual se puede estudiar con cierta precisión las relaciones que se pusieron a prueba empírica para explicar la agresión infantil, ya que el modelo provee de explicaciones de carácter dinámico sobre la interacción entre las variables que inciden en la manifestación de conducta agresiva.

Respecto a las implicaciones metodológicas de esta investigación, se resalta el empleo de la observación sistemática como una herramienta eficaz en la evaluación de la interacción de la diada padre-hijo, apoyándose de avances metodológicos que propiciaron un análisis estadístico adecuado según el diseño de investigación empleado (Anguera et al., 2001). Los datos obtenidos a través del registro observacional resumieron la observación realizada, lo que permitió extraer conclusiones a nivel cuantitativo mediante

el análisis secuencial de retardos y de coordenadas polares, y detectar las diferencias en la manifestación de conductas desadaptativas en niños agresivos y no agresivos.

En esta investigación, además de la observación sistemática se emplearon escalas para recabar los datos. Con base en los hallazgos, se reafirma el planteamiento de que los estudios multi-método son fundamentales para una aproximación precisa a los problemas de comportamiento en la infancia. Es decir, se requiere que la metodología observacional esté complementada de mediciones elaboradas a partir de escalas, reportes, etc., y que éstos a su vez, no puedan prescindir de la observación sistemática para obtener una evaluación precisa del comportamiento infantil (Wakschlag, Leventhal, Briggs-Gowan, Danis, Keenan, Hill, Egger, Cicchetti & Carter, 2005).

A nivel pragmático, el conocimiento derivado de esta investigación podría ser empleado en el diseño de programas de intervención que contribuyan a disminuir las conductas desadaptativas que realizan los niños agresivos. Se sugiere que los programas estén centrados en el desarrollo de habilidades en los padres, cuyos ejes que estén orientados a la implementación de acciones para organizar el ambiente donde habitan con sus hijos, que reafirmen las normas de convivencia, que favorezcan el planteamiento de metas y objetivos que den sentido y dirección a cada actividad que se lleva a cabo al interior del hogar, así como la evaluación de los recursos que se requieran para conducir de manera adecuada las rutinas familiares (Weisner, 2010); y el empleo de prácticas parentales eficaces que reduzcan las conductas desadaptativas y promuevan las adaptativas, como las prácticas de disciplina (explicar y supervisar la ejecución del infante) y de apoyo (involucramiento del padre en las acciones que lleva a cabo su hijo).

Limitaciones y propuestas para futuras investigaciones

Se ha resaltado la relevancia de las aportaciones de esta investigación, y es conveniente mencionar algunas situaciones para que sean tomadas en cuenta en investigaciones futuras y mejorar los alcances de los hallazgos reportados. Cabe señalar, que los hallazgos reportados en este análisis psicoambiental de la agresión aun no alcanzan un nivel de generalización, solo representa una muestra particular de preescolares mexicanos.

Respecto al método, se hace énfasis en los instrumentos utilizados. Tanto la escala de orden, bullicio y confusión (Matheny et al., 1995) adaptada en padres mexicanos, como los instrumentos de observación representaron herramientas de medida y de registro idóneas para los objetivos planteados en esta investigación. Sin embargo, es necesario continuar con la construcción de instrumentos para explorar otras dimensiones de las condiciones socio-físicas de desorden en el hogar, así como los comportamientos de cada miembro de la diada, ya que aún quedan huecos en el conocimiento respecto a las condiciones que contribuyen a generar caos o desorden en los hogares y sus efectos en el desarrollo de problemas de conducta como la agresión.

En esta investigación, se emplearon mediciones complementarias para la conducta de los niños, y dadas sus ventajas se considera necesario que en la medición de cada variable se empleen tanto registros observacionales como escalas. Es fundamental que se pueda contrastar la información obtenida a través del reporte de los padres y de la observación directa, ya que con un método se aproxima al qué, mientras que el otro al cómo se desarrolla la conducta interactiva. Esto podría enriquecer las intervenciones con los padres, ya que una parte de ellos reconoce las parentales ineficaces, pero desconoce cómo y cuándo las ejecuta, y en muchos casos las termina atribuyendo al comportamiento inadecuado de sus hijos (Wang et al., 2013).

Otra situación que resulta importante, es el muestreo del comportamiento de la diada. Se sugiere que se evalúen las diferencias de los patrones de interacción disruptivos en diferentes actividades, incluyendo alguna actividad dentro del hogar. En esta investigación se realizaron de manera global, pero podría resultar conveniente separarlos con la finalidad de conocer cómo cambian estos patrones a medida que desarrollan actividades que demandan mayor complejidad.

Cabe señalar, que el comportamiento de agresión en la infancia no sólo se manifiesta en interacción con los padres, también se extrapola a otros contextos (Bandura, 1973; Paterson et al., 2002; Temblay et al., 2008), y la forma en que se desarrolle también dependerá de la persona con quienes interactúe. Por ello, se considera necesario analizar los patrones de agresión de los niños en interacción en el escenario escolar, sitio que representa su “segundo hogar”, y que conforma un sitio fundamental en su aprendizaje y desarrollo.

Respecto al análisis de datos, se sugiere que en futuros estudios se exploren los patrones temporales disruptivos de la diada a partir de la detección de T-Patterns (Magnusson, 2016), ya que podría proveer información sobre la estructura de la conducta y su distribución en el tiempo. Estos análisis son relevantes para los datos que se obtienen a partir de estudios observacionales, ya que propician información específica sobre la interacción diádica de los padres e hijos, y con ello, comprender mejor el mantenimiento de la agresión.

Finalmente, se concluye que el campo de investigación de la agresión en la infancia sigue enfrentando desafíos a los que se deben ofrecer propuestas teóricas y herramientas metodológicas que nos acerquen a una comprensión global de lo que ocurre en el contexto ambiental físico y social, en el individuo y en los procesos que se generan al interior de la diada y que puedan explicar el origen de la agresión.

Referencias

- Ackerman, B. P., & Brown, E. D. (2010). Physical and psychosocial turmoil in the home and cognitive development. En G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective* (pp. 35-47). USA: American Psychological Association.
- Amérigo, M. (2002). Ambientes residenciales. En J. I. Aragonés & M. Amérigo (Coords.), *Psicología ambiental* (pp. 173-193). Madrid, España: Pirámide.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231
- Anguera, M. T. & Losada, J. (1999). Reducción de datos en marcos de la conducta mediante la técnica de coordenadas polares. En M. T. Anguera (coord.), *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones* (pp. 163-182). Barcelona, España: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. A. Arnau, M. T. Anguera & B. J. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 123-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona, España: Ediciones Universitat de Barcelona.
- Anguera, M. T., & Blanco, A. (2003). Registro y codificación del comportamiento deportivo. En A. Hernández (coord.), *Psicología del deporte. Vol. II. Metodología* (pp. 6-34). Buenos Aires: Edeportes.
- Anguera, M. T., Magnusson, M., & Jonsson, K. (2007). Instrumentos no estandar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en Medición*, 5, 63-82.
- Anguera, M.T. (2003a). La observación. En C. Moreno (Ed.). *Evaluación psicológica, concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.

- Anguera, M.T. (2003b). Observational Methods (General). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, (Vol. 2, pp. 632-637). London: Sage.
- Anguera, M.T., Blanco, A., & Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la Metodología Observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Aspland, H., & Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136-143.
- Ayala, H., Pedroza, C. F., Morales, C. S., Chaparro, C. A. y Barragán, T. N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños de edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Bakeman, R., & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid, España: RA-MA Editorial.
- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J., & Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on a reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1265-1278. doi: 10.1007/s10802-008-9249-1
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. N.J., USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, España: Alianza.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barnes, G. M., Farrell, M. P., & Cairns, A. (1986). Parental socialization factors and adolescent drinking behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 48(1), 27-36. doi:10.2307/352225
- Baum, A., & Epstein, Y.M. (1978). *Human response to crowding*. Hillsdale. Erlbaum.

- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75(2), 81-95.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. doi: 10.1037/0033-2909.106.1.59
- Berkowitz, L. (1994). Is something missing? Some observations prompted by the cognitive-neoassociationist view of anger and emotional aggression. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior. Current perspectives* (pp. 35-57). N.Y., USA: Plenum Press.
- Betancourt, O. D., & Andrade, P. P. (2011). Control parental y problemas emocionales y de conducta en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 27-43.
- Blanco, A., & Anguera, M.T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández (coord.), *Psicología del deporte. Vol. II. Metodología* (pp. 35-73). Buenos Aires: Efdeportes.
- Bornstein, M. H. (2006). Parenting science and practice. En K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Vol. 4. Child Psychology in Practice (pp. 893-949). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Braungart-Rieker, J., Garwood, M. M., & Stifter, C. A. (1997). Compliance and noncompliance: the roles of maternal control and child temperament. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 411-428.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Vol. 1. *Theoretical models of human development* (pp.793-828). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. doi:10.1111/1467-9507.00114
- Buss, A. (1969). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Troquel.

- Bustos, M., & Flores, L. M. (2006). El papel del ambiente en el desarrollo y desempeño del niño. En L. M. Flores & M. Bustos (comps.), *Concepciones en la interacción social del niño* (pp. 103-148). México: FES-Z, UNAM.
- Campbell, E. H., & Stanley, J. C. (1966). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Chavarría, M. O. (2005). *El reto en la educación de los hijos. Compendio de pedagogía familiar*. México: Trillas.
- Churchman, A. (2002). Environmental Psychology and urban planning: Where can the twain meet? En: R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 191-202). N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Science*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coldwell, J., Pike, A., & Dunn, J. (2006). Household chaos – links with parenting and child behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1116–1122. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01655.x
- Coley, R. L., Leventhal, T., Lynch, A. D. & Kull, M. (2013). Relations between housing and the well-being of low-income children and adolescents. *Developmental Psychology*, 49 (9), 1775-1789. doi: 10.1037/a0031033
- Corral-Verdugo, V., Barrón, M., Cuen, A. & Tapia-Fonllem, C. (2011). Housing habitability, stress and family violence. *Psycology*, 2(1), 53-64.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? Examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2007). *Problem solving therapy: a positive approach to clinical intervention (3rd Ed.)*. New York: Springer.
- Darling, D. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487 - 496.

- Deater-Deckard, K., Mullineaux, P., Beekman, C., Petrill, S., Schatschneider, C. & Thompson, L. (2009). Conduct problems, IQ, and household chaos: a longitudinal multi-informant study. *The Journal of the Child Psychology and Psychiatry*, 50(10), 1301-1308. doi:j.1469-7610.2009.02108.x
- Desor, J. A. (1972). Toward a psychological theory of crowding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (1), 79-83.
- DeWall, C. N. & Anderson, C. A. (2011). The General Aggression Model. En: P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.). *Human aggression and violence. Causes, manifestations, and consequences* (pp. 15-33). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dubois-Comtois, K., Moss, E. Cyr, C. & Pascuzzo, K. (2013). Behavior problems in middle childhood: the predictive role of maternal distress, child attachment, and mother-child interactions, *Journal of Abnormal Child Psychology*. doi:10.1007/s10802-013-9764-6
- Dumas, J. E., Nissley, J., Nordstrom, A., Smith, E. P., Prinz, R. & Levine, D. W. (2005). Home chaos: sociodemographic, parenting, interactional, and child correlates, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34 (1), 93-104, doi: 10.1207/s15374424jccp3401_9
- Epstein, Y. M. (1981). Crowding stress and human behavior. *Journal of Social Issues*, 27(1), 126-44.
- Eron, L. D. (1994). Theories of aggression. From drives to cognitions. En L.R. Huesmann (Ed.). *Aggressive behavior. Current perspectives* (pp. 3-11). N.Y., USA: Plenum Press.
- Estrada, C., Ortega, P., & Mercado, S. (1996). Relación de la percepción de la vivienda con el sonido. *La Psicología Social en México* (Vol. 6, pp. 110-115). México: AMEPSO.
- Evans, G. W, Lepore, S. J, Shejwal, B. R. & Palsane, M. N. (1998). Chronic residential crowding and children's well-being: an ecological perspective. *Child Development*, 69 (6), 1514-1523.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.

- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment, *Annual Review of Psychology*, 57, 423-451. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190057
- Evans, G. W., & Cohen, S. (1987). Environmental stress. En: D. Stokols & I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology (Vol. I)* (pp. 571 - 610). New York: John Wiley & Sons.
- Evans, G. W., Ricciuti, H. N., Hope, S., Schoon, I., Bradley, R. H., Corwyn, R. F., & Hazan, C. (2010). Crowding and cognitive development the mediating role of maternal responsiveness among 36-month-old children. *Environment and Behavior*, 42(1), 135-148. doi: 10.1177/0013916509333509
- Fajardo-Vargas, V., & Hernández-Guzmán, L. (2008). Tratamiento cognitivo-conductual de la conducta agresiva infantil, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 371-389.
- Felson, R. B. (2000). A social psychological approach to interpersonal aggression. En V. Van Hasselt, & M. Hersen (Eds.). *Aggression and violence. An introductory text* (pp. 9 – 22). USA: Allyn and Bacon
- Ferguson, C. J. & Dyck, D. (2012). Paradigm change in aggression research: The time has come to retire the General Aggression Model. *Aggression and Violent Behavior*, 17(3), 220–228. doi:10.1016/j.avb.2012.02.007
- Ferguson, K. Cassells, R., MacAllister, J. & Evans, G. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48 (4), 437–468. doi:10.1080/00207594.2013.804190
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.
- Flores, L. M. & Bustos, M. (2013). Evaluación del comportamiento social en los primeros años de vida. En: L. M. Flores & M. Bustos (Eds.), *Investigaciones psicoambientales en preescolares* (pp. 7-15). México: FES-Z, UNAM.
- Flores, L. M. & Ortiz, K. (2009). *Manual de registro observacional de datos categóricos (RODAC)*. México: UNAM PAPIIT.
- Flores, L. M., Amaro, K. & Bustos, M. (2013). Relación entre práctica parental y expresión conductual de enojo en niños. En: L. M. Flores & M. Bustos

- (Eds.), *Investigaciones psicoambientales en preescolares* (pp. 51-71). México: FES-Z, UNAM.
- Flores, L. M., Bustos, M., & Valencia, G. (2013). El proceso de categorización en el contexto social. En: L. M. Flores & M. Bustos (Eds.), *Investigaciones psicoambientales en preescolares* (pp. 31-42). México: FES-Z, UNAM.
- Flores, L. M., Bustos, M., Blanco, F. & Covantes, A. (2015). Adaptación del CBCL 1^{1/2} -5 años de Achenbach y Rescorla a población mexicana: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Psicología*, Número especial de octubre, 869-872.
- Flores, L.M. (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. (Tesis doctoral inédita). UNAM, México.
- Flores, L.M., Villegas Z. P., Martínez O. G., & Palacios S. P. (2017). Modelo psicoambiental de la agresión infantil. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza*, 7(14), 14-19.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Fuller, T. D., Edwards, J. N. Vorakitphokstorn, S. & Sermsri, S. (1993). Household crowding and family relations in Bangkok. *Social Problems*, 40 (3), 410-430.
- García, P. S. (2003). *Padres + hijos =*. México: Limusa.
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical child and family psychology review*, 3(3), 185-198.
- Geen, R. G. (1998). Processes and personal variables in affective aggression. En: R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.). *Human aggression. Theories, research, and implications for social policy* (pp. 1-21). USA: Academic Press.
- Gifford, R. (2007). *Environmental psychology: Principles and practice* (4th ed.). Colville, WA: Optimal Books.
- Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of aggression*. New York: Plenum Press

- Guerra, N. G., Nucci, L. & Huesmann, R., (1994). Moral cognition and childhood aggression. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior. Current perspectives* (pp. 13-33). N.Y., USA: Plenum Press.
- Gunter, B. (2000). *Psychology of the home*. USA: Whurr Publishers.
- Haack, L. M., Gerdes, A. C., Schneider, B. W., & Hurtado, G. D. (2011). Advancing our knowledge of ADHD in Latino children: Psychometric and cultural properties of Spanish-versions of parental/family functioning measures. *Journal of abnormal child psychology*, 39(1), 33-43. doi:10.1007/s10802-010-9441-y
- Haan, A. D., Prinzie, P. & Dekovic, M. (2010). How and why children change in aggression and delinquency from childhood to adolescence: moderation of over reactive parenting by child personality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 725-733. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02192.x
- Harden, B. J. & Whittaker, J. V. (2011). The early home environment and development outcomes for young children in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 33, 1392-1403. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.04.009
- Hartup, W. W. (2005). The development of aggression. Where do we stand? En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.). *Developmental origins of aggression* (p. 3-22). USA: The Guilford Press.
- Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in the infancy. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.). *Developmental origins of aggression* (p. 107-132). USA: The Guilford Press.
- Hernández-Mendo, A., López, J. A., Castellano, J., Morales, V., & Pastrana, J. L. (2012). Hoisan 1.2: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78.
- Hintze, J. M., & Matthews, W. J. (2004). The generalizability of systematic direct observations across time and setting: a preliminary investigation of the psychometrics of behavioral observation. *School Psychology Review*, 33(2), 258-270.
- Hombrados, I. (2002). Hacinamiento. En J. I. Aragonés & M. Américo (Coord.), *Psicología ambiental* (pp. 149-171). Madrid, España: Pirámide.

- Huesmann, R., & Eron, L. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243-251.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Encuesta Nacional de los Hogares 2016*. México: INEGI.
- Jaffe, S. R., Hanscombe, K. B., Haworth, C. M., Davis, O. S., & Plomin, R. (2012). Chaotic homes and children's disruptive behavior: a longitudinal cross-lagged twin study. *Psychological Science*, 23(6), 643-650. doi: 10.1177/0956797611431693
- Jiménez, J. (2014). *Factores de riesgo familiares y agresividad infantil. Un modelo ecológico de desarrollo*. Tesis doctoral inédita. UNAM, México
- Judd, C. M., McClelland, G. H., & Culhane, S. E. (1995). Data analysis: Continuing issues in the everyday analysis of psychological data. *Annual Review of Psychology*, 46, 433-465.
- Kamp Dush, C. L., Schmeer, K. K. & Taylor, M. (2013). Chaos as a social determinant of child health: reciprocal associations? *Social Science and Medicine*, 95, 69-76. doi: 10.1016/j.socscimed.2013.01.038
- Kaya, N. & Weber, M. J. (2003). Cross-cultural differences in the perception of crowding and privacy regulation: American and Turkish students. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 301-309.
- Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. *Psicología Conductual*, 1(1), 111-144.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kim, S. (2004). *A study of personal and environmental factors influencing bullying*. Tesis de doctorado. Ludwig-Maximilians-Universität
- Krahé, B., Bondü, R., Höse, A. & Esser, G. (2014). Child aggression as a source and a consequence of parenting stress: a three-wave longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 1-12. doi:10.1111/jora.12115
- Kuppens, S., Grietens, H. Onghena, P. & Michiels, D. (2009). Associations between parental control and children's overt and relational aggression. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 607 – 623. DOI: 10.1348/026151008X345591

- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: a multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49 (9), 1697 - 1712. doi: 10.1037/a0030740
- Landázuri, A.M., & Mercado S.J. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1/2), 89–113.
- Landázuri, O. A. & Mercado, D. S. (2004). Algunos factores físicos y psicológicos relacionados con la habitabilidad interna de la vivienda. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1y2), 89-113
- Lawrence, R. J. (2002). Healthy residential environments. En: R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.). *Handbook of Environmental Psychology* (pp. 394-412). N.Y.: John Wiley & Sons, Inc.
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Clanton, N. & McElroy, H. K. (2006). Anger and aggression. En B. G. George & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 115-134). Washington, USA: National Association of School Psychologists.
- Loeber, R., Hipwell, A., Battista, D., Semboer, M. & Stouthamer-Loeber, M. (2009). Intergenerational transmission of multiple problem behaviors: prospective relationships between mothers and daughters, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1035–1048. DOI: 10.1007/s10802-009-9337-x
- Loo, C. & Kennelly, D. (1979). Social density: Its effects on behaviors and perceptions of preschoolers. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 3(3), 131-146.
- López, P. H. (2014). Un caso de comportamiento disruptivo infantil. Tratamiento conductual en el ámbito familiar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(4), 117-123.
- Lorenzo-Blanco, E. I., Bares, B. C. & Delva, J. (2013). Parenting, family processes, relationships, and parental support in multiracial and multiethnic families: an exploratory study of youth perceptions. *Family Relations*, 62, 125-139. doi:10.1111/j.1741-3729.2012.00751.x
- Lytton, H. & Zwirner, W. (1975). Compliance and its controlling stimuli observed in natural setting. *Developmental Psychology*, 11 (6), 769-779.

- Lytton, H. (1971). Observation studies of parent-child interaction: a methodological review. *Child Development*, 42 (3), 651-684.
- Lytton, H. (1980). *Parent-child interaction. The socialization process observed in twin and singleton families*. New York: Plenum.
- Maciá, D. A. (2002). *Problemas cotidianos de la conducta en la infancia. Intervención psicológica en el ámbito clínico y familiar*. Madrid: Pirámide.
- Magdaleno, G. A., Flores, H.L., & Bustos, A.M. (2016). Construcción de una escala de estrés habitacional. *Vertientes*, 19(1), 35-42.
- Magnusson. M. (2016). Time and self-similar structure in behavior and interactions: from sequences to symmetry and fractals. En M. Magnusson, J. K. Burgoon & M. Casarrubea (Eds.). *Discovering Hidden Temporal Patterns in Behavior and Interaction T-Pattern Detection and Analysis with THEME* (pp. 3-213). New York: Springer.
- Marañón, R.H., Flores, H.L. & Bustos, A. M. (2015). Evaluación psicométrica del hacinamiento en el salón de clase. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 31(2).
- Martin, A., Razza, R. A. & Brooks-Gunn, J. (2012). Specifying the links between household chaos and preschool children's development. *Early Child Development and Care*, 182 (10), 1247 – 1263. doi:10.1080/03004430.2011.605522
- Martínez, S. J. (2010). *Impacto de la naturaleza urbana próxima: un modelo ecológico social*. Tesis doctoral inédita. UNAM, México.
- Mateu, S. M. (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: cirque du soleil (1986-2005)*. Tesis doctoral inédita. Instituto Nacional de Educación Física: Barcelona, España.
- Matheny, A. P., Wachs, T. D., Ludwig, J. L., & Phillips, K. (1995). Bringing order out of chaos: Psychometric characteristics of the Confusion, Hubbub, and Order Scale. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 429–444. doi: 10.1016/0193-3973(95)90028-4
- Matthews, R. W., Paulus, P. B. & Baron, R. B. (1979). Physical aggression after being crowded. *Journal of Nonverbal Behavior*, 4 (1), 5-17.

- Maxwell, L.E. (2003). Home and school density effects on elementary school children: The role of spatial density. *Environment and Behavior*, 35(4):566-578. doi: 10.1177/0013916503035004007
- Mejía, C. A. (2010). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela. *Pampedia*, 7, 3-18.
- Memcott, P., Birdsall-Jones, C., Go-Sam, C., Greenop, K. & Corunna, V. (2011). *Modelling crowding in Aboriginal Australia*. Melbourne: Australian Housing and Urban Research Institute.
- Morales, V. P. Urosa, S.B., & Blanco, B.A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80(3), 828-842.
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H. & Zachrisson, H. D. (2014). Normative development of physical aggression from 8 to 26 months. *Developmental Psychology*, 50(6), 1710–1720. doi:10.1037/a003632
- Nardi, A. R. (2014). Un caso de desobediencia infantil en el contexto de los nuevos modelos familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 165-171.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2007). *Theories of human development*. USA: Psychology Press.
- Noroño, N., Cruz, R., Cadalso, R. & Fernández, O. (2002). Influencia del modo familiar en niños con conductas agresivas. *Revista Cubana de Pediatría*, 74(2), 138-144.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach. Coercive family process (Vol.3)*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. En: J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25- 44). Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Eddy, J. M. (2002). A brief history of the Oregon Model. En: J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (pp. 3-21). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 55-76.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Education.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pitzer, M., Jennen-Steinmetz, C., Esser, G., Schmidt, M. H. & Laucht, M. (2011). Differential susceptibility to environmental influences: the role of early temperament and parenting in the development of externalizing problems. *Comprehensive Psychiatry*, 52, 650-658. doi:10.1016/j.comppsy.2010.10.017
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. & Merk, W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522-535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4
- Ramirez, J. M. (2010). The usefulness of distinguishing types of aggression by function*, *International Social Science Journal*, 61(200-201), 263-272.
- Raver, C. C., Blair, C., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., Greenberg, M., Cox, M., Burchinal, P., Willoughby, M., Mills-Koonce, R. & Itting, M. (2015). Poverty, household chaos, and interparental aggression predict children's ability to recognize and modulate negative emotions. *Development and Psychopathology*, 27, 695-708. doi: 10.1017/S0954579414000935
- Regoeczi, W. C. (2008). Crowding in context: an examination of the differential responses of men and women to high-density living environments. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 254-268.
- Reid, J. B. (1970). Reliability assessment of observation data: a possible methodological problem. *Child Development*, 41, 1143-1150.

- Resick, P. A. & Reese, D. (1986). Perception of family social climate and physical aggression in the home. *Journal of Family Violence*, 1(1), 71-83.
- Reyes, L. I. & García, L. F. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En S. Rivera, R. Díaz Loving, R. Sánchez & I. Reyes (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 625-636). México: AMEPSO.
- Rhule, D. M., McMahon, R. J. & Vando, J. (2009). The acceptability and representativeness of standardized parent-child interaction tasks. *Behavior therapy*, 40(4), 393-402.
- Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V. & Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 53-69
- Rinaldi, M. C. & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' parenting styles and associations with toddlers' externalizing, internalizing, and adaptive behaviors. *Early childhood Research Quarterly*, 27, 266-273. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.001
- Riva, M., Lytken Larsen, C. V. & Bjerregaard, P. (2014). Household crowding and psychosocial health among Inuit in Greenland. *International Journal of Public Health*, 59, 739-748. doi:10.1007/s00038-014-0599-x
- Roberts, M. W. & Hope, D. A. (2001). Clinic observations of structured parent-child interaction designed to evaluate externalizing disorders. *Psychological Assessment*, 13(1), 46-58.
- Rotenberg, E. (2007). *Hijos difíciles, padres desorientados. Padres difíciles, hijos desorientados*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Roustan, M., Izquierdo, C., & Anguera, M. T. (2013). Sequential analysis of an interactive peer support group. *Psicothema*, 25(3), 396-401. doi: 10.7334/psicothema2012.93
- Sacket, G. P. (1980). Lag sequential analysis as data reduction technique in social interaction research. En D. B. Sawin, R. C. Howkins, L. O. Warker & J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risk in infant-environment transactions* (Vol. 4, pp. 300-340). New York: Brunner/Mazel.

- Sánchez-Algarra, P., & Anguera, M. T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: impact of recording and coding among predominating perspectives. *Quality and Quantity*, 47, 1237–1257. doi:10.1007/s11135-012-9764-6
- Schopler, J., & Stockdale, J. E. (1977). An interference analysis of crowding. *Journal of Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1, 81-88.
- Sears, M. S., Repetti, R. L., Reynolds, B. M., & Sperling, J. B. (2014). A naturalistic observational study of children's expressions of anger in the family context. *Emotion*, 14(2), 272–283. doi: 10.1037/a0034753
- Serrano, I. P. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid, España: Pirámide.
- Sinha, S. P., Nayyar, P. & Mukherjee, N. (2001). Perception of crowding among children and adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 135 (2), 263-268.
- Snyder, J., & Patterson, J. H. (1986). The effects of consequences on patterns of social interaction: a quasi-experimental approach to reinforcement in natural interaction. *Child Development*, 57, 1257-1268.
- Solari, D. C., & Mare, R. D. (2012). Housing crowding effects on children wellbeing. *Social Science Research*. 41, 464–476. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.09.012
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125-146. doi:10.1007/s10648-005-3950-1
- SSP-SEP (2009). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. México.
- Stassen, B. K. (2004). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Médica Panamericana.
- Stokols, D. (1972). On the distinction between density and crowding, *Psychological Review*, 79, 275-277.
- Thornock, C., Nelson, L., Robinson, C. & Hart, C. (2013). The direct and indirect effects of home clutter on parenting. *Family Relations*, 62, 783-794. doi:10.1111/fare.12035
- Train, A. (2003). *Niños agresivos ¿Qué hacer?* México: Alfaomega.
- Tremblay, R. E. & Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of the physical aggression in humans. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J.

- Archer (Eds.). *Developmental origins of aggression* (pp. 83-106). USA: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E. (2009). Desarrollo de la agresión física de la primera infancia a la adultez. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peters & M. Boivin (Eds). *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en: http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/TremblayESPxp_rev.pdf.
- Tremblay, R. E. (2014). Early development of physical aggression and early risk factors for chronic physical aggression in humans. *Current Topics of Behavior and Neuroscience*, 17, 315-327. doi: 10.1007/7854_2013_262
- Tremblay, R. E., Gervais, J. & Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal, Quebec: Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia.
- Tunnell, G. B. (1977). Three dimensions of naturalness: an expanded definition of field research. *Psychological Bulletin*, 84(3), 426-437.
- Tuvblad, C. & Baker, L. A. (2011). Human aggression across the lifespan: genetic propensities and environmental moderators. *Advances in Genetics*, 75, 171–214. doi:10.1016/B978-0-12-380858-5.00007-1
- Vaske, J. J. & Shelby, L. B. (2008). Crowding as descriptive indicator and an evaluative standar: results from 30 years of research. *Leisure Sciences*, 30, 111-126. doi: 10.1080/01490400701881341
- Verhoeven, M., Junger, M., Van Aken, C., Deković, M. & Van Aken, M. A. (2010). Mothering, fathering, and externalizing behavior in toddler boys. *Journal of Marriage and Family*, 72, 307-317. doi: 10.1111/j.1741-3737.2012.00701.x
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental psychology*, 52(3), 430-441. doi:10.1037/dev0000087
- Verschueren, K., Dossche, D., Marcoen, A., Mahieu, S., & Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Attachment representations and discipline in mothers of young school children: an observation study. *Social Development*, 15(4), 659–675. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00363.x

- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (1), 12–19. doi: 10.1177/0165025406059968
- Vite, A. Pérez, I. & Ruiz, M. (2008). El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34 (2), 163-175.
- Vite, A., & López, F. (2004). Patrones de interacción madre-hijo en niños maltratados: Un estudio observacional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30(2),163-179.
- Wachs, T., & Evans, G. (2010). Chaos in context. En G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.). *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective* (pp. 3-13). USA: American Psychological Association.
- Wahl, K. & Metzner, C. (2012). Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 344-355. doi:10.1007/s10826-011-9484-x
- Wakschlag, L. S., Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Hill, C., Danis, B., Keenan, K., McCarthy, K. J., & Leventhal, B. L. (2007). A developmental framework for distinguishing disruptive behavior from normative misbehavior in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 976-987. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01786.x
- Wakschlag, L.S., Leventhal, B. L., Briggs-Gowan, M. J. Danis, B., Keenan, K., Hill, C., Egger, H. L., Cicchetti, D., & Carter, A. S. (2005). Defining the “Disruptive” in Preschool Behavior: What diagnostic observation can teach us? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(3), 183-201. doi: 10.1007/s10567-005-6664-5
- Wang, Z., Deater-Deckard, K., Bell, M. A. & Tech, V. (2013). Household chaos moderates the link between maternal attribution bias and parenting. *Parenting: Science and Practice*, 13-(4), 233-252. doi: 10.1080/15295192.2013.832569
- Wang, Z., Deater-Deckard, K., Petrill, S. A. & Thompson, L. A. (2012). Externalizing problems, attention regulation, and household chaos: a

- longitudinal behavioral genetic study. *Development and Psychopathology*, 24, 755-769. doi: 10.1017/S0954579412000351
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children — the foundation for early school readiness and success: Incredible year's classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113.
- Weisner, T. S. (2010). Well-being, chaos, and culture: Sustaining a meaningful daily routine. En G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.). *Chaos and its influence on children's development: an ecological perspective* (pp. 211-224). USA: American Psychological Association.
- Weisner, T. S., Matheson, C., Coots, J., & Bernheimer, L. P. (2004). Sustainability of daily routines as a family outcome. In A. Maynard & M. Martini (Eds.), *Learning in Cultural Context: Family, Peers and School* (pp. 1-51). New York: Kluwer/Plenum.
- Whitesell, C. J., Teti, D. M., Crosby, B., & Kim, B. (2015). Household chaos, sociodemographic risk, coparenting, and parent-infant relations during infants' first year. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 211-220. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000063>
- Wightman, J., Julio, F., & Virués-Ortega, J. (2014). Advances in the indirect, descriptive, and experimental approaches to the functional analysis of problem behavior. *Psicothema*, 26(2), 186-192. doi: 10.7634/psicothema2013.142
- Willner, A. H. (1990). Behavioral deficiencies of aggressive 8 – 9 year old boys: an observational study. *Aggressive Behavior*, 17, 135-154.
- Wollersheim, S. A. (2013). *Reliability and validity evidence for the Confusion, Hubbub, and Order Scale (CHAOS) when used in Rural Homes*. (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Zanabria-Salcedo, M., Márquez-Caraveo, M., Pérez-Martínez, A., & Méndez-Ramírez, I. (2007). Consistencia interna a lo largo de un año del Inventario HOME-infantes en un grupo de niños de la Ciudad de México y zona metropolitana, *Salud Mental*, 30 (2), 67-73.

Apéndice

Apéndice A

Formato para validación por jueces de la Escala Orden Bullicio y Confusión



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

VALIDACIÓN POR JUECES

Fecha: _____

Especialidad: _____

Ocupación: _____

Instrucciones: A continuación, se presentan los reactivos de una escala con la que se pretende detectar el desorden ambiental que hay en los hogares, dirigida a padres de familia. Está integrada por dos dimensiones, la primera contiene reactivos referentes a las rutinas y a la organización, y la segunda contiene reactivos de desorden, confusión y ruido.

Dimensión	Definición
1 Orden	Situaciones que reflejan orden en la planeación de actividades cotidianas o rutinas y en la distribución de los objetos dentro del hogar.
2 Desorden	Situaciones presentes dentro del hogar que reflejan desorden, alboroto, ruido y confusión en la relación de los miembros de la familia.

Se le solicita que primero clasifique al reactivo por dimensión de acuerdo con las definiciones anteriores, posteriormente evalúe la **congruencia** de los reactivos para medir cada dimensión correspondiente, la **claridad** de la redacción y la ausencia de **sesgo** o parcialidad de cada uno de los reactivos.

Por favor, marque con una cuando el reactivo cumpla el criterio y una cuando no lo haga. Anote sus observaciones, comentarios o sugerencias.

No.	Reactivos	Criterios de evaluación			Dimensión		Observaciones
		Congruencia	Claridad	Sesgo	1	2	
1	Hay mínimo desorden en mi casa.						
2	Encontramos con facilidad las cosas que necesitamos.						
3	Parecemos andar apresurados.						
4	Usualmente estamos a tope de cosas.						
5	Siempre andamos retrasados, aunque nos esforcemos.						
6	Parece que hay un zoológico en nuestra casa.						
7	En la casa podemos hablar entre nosotros sin ser interrumpidos.						
8	Frecuentemente hay preocupaciones en nuestro hogar.						
9	Usualmente los planes no se llevan a cabo, aun cuando los organizamos.						
10	En casa, no puedo escuchar mis propios pensamientos.						
11	En la casa con frecuencia me meto en las discusiones de los demás.						
12	Nuestra casa es un buen lugar para relajarse.						
13	En la casa, el teléfono ocupa gran parte de nuestro tiempo.						
14	En la casa hay una atmosfera de calma.						
15	En la casa lo primero del día es establecer una rutina regular.						

Apéndice B

Tareas de interacción implementadas con las diadas

Sesión de adaptación

Objetivo: Que los participantes se adapten a la presencia del observador y a la cámara mientras realizan actividades de interacción.

Descripción: La sesión de adaptación consistió en la realización de dos tareas, armar un rompecabezas de 12 piezas y juego libre con frutas y verduras.

Tarea 1. Rompecabezas

Materiales	- 1 rompecabezas para niños de preescolar (12 piezas)
Descripción	La actividad consistió en mostrarles un rompecabezas armado durante 5 segundos, después se desarmó frente a ellos y se les dio la instrucción de que debían armarlo entre los dos.
Instrucciones	<i>“A continuación les mostraré un rompecabezas armado durante 5 segundos, posteriormente lo desarmaré frente a ustedes y cuando les coloque las piezas sobre la mesa podrán comenzar a armarlo como estaba. Es un juego que llevarán a cabo entre los dos tal y como lo harían en su casa y no hay límite de tiempo. ¿Tienen dudas sobre lo que van hacer?”</i> (Si es necesario, se les repetirán las instrucciones hasta que comprendan la actividad). <i>Adelante, pueden comenzar el juego.</i>

Tarea 2. Juego libre con frutas y verduras

Materiales	- Verduras de plástico - Un recipiente para ensalada
Descripción	La actividad consistió en que los niños y los padres emplearían frutas y verduras de plástico y jugarían a lo que se les ocurriera. La única regla fue que el juego se realiza entre los dos.
Instrucciones	Para introducir la actividad se sugiere plantear las siguientes preguntas sin mostrar los juguetes <i>“¿Les gustan las frutas y las verduras? ¿Cuáles son sus favoritas?”</i> Después de que ellos otorguen las preguntas se les dice lo siguiente <i>“A continuación, les otorgaré algunas frutas y verduras de plástico. Lo que harán con ellas, será jugar a lo que se les ocurra, tal como lo harían si estuvieran en su casa. Recuerden que no hay límite de tiempo”. ¿Tienen dudas sobre lo que van hacer?”</i> (Si es necesario, se les repetirán las instrucciones hasta que comprendan la actividad). <i>Adelante, pueden comenzar el juego.</i>

Actividades para el muestreo temporal del comportamiento

Objetivo: Obtener el muestreo temporal de comportamiento para la construcción de los catálogos observacionales del padre y del niño.

Descripción: Se filmó la interacción diádica padre e hijo durante tres sesiones de 15 minutos mientras realizan actividades de juego (Ver tablas 3, 4 y 5).

Sesión 1. Torre de Hanoi

Materiales

- Torre de hanoi

Descripción

La torre de hanoi está compuesta por una base con tres torres y 5 aros de diferentes tamaños ordenados de mayor a menor. La tarea consistió en pasar los aros que estaban ubicados en la torre 1 a la torre 3 con la condición de que no debía estar un aro más grande sobre uno pequeño.

Instrucciones

“Este día jugarán con esta torre ¿La conocen? Como podrán observar, es una base con estas tres torres y en la primera están todos los aros apilados de mayor a menor. El juego consiste en pasar todos los aros a la torre tres tal y como están aquí, pero en ningún momento deberá quedar un aro pequeño debajo de uno más grande y deberán hacerlo de uno por uno sin hacer intercambios de aros. Esta actividad la realizarán como si estuvieran jugando en su casa. Recuerden que no hay límite de tiempo. ¿Tienen dudas sobre lo que van hacer?” (Si es necesario, se les repetirán las instrucciones hasta que comprendan la actividad). Adelante, pueden comenzar el juego.

Sesión 2. Agrupación

Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Tres bolsas de plástico (verde, amarilla, roja)- 45 juguetes pequeños de color verde, amarillo y rojo.- Lista con los juguetes- Lista con instrucciones para el padre.
-------------------	---

Descripción La tarea consistió en encontrar los juguetes que estaban tirados en el piso y acomodarlos en cada bolsa según el color correspondiente, sin violar las siguientes reglas:

1. La madre deberá permanecer sentada en una silla y dictar a su hijo un juguete que debe localizar y acomodar en la bolsa del color correspondiente. Si al niño se le dificulta ubicar el juguete, la madre le dará pistas, es decir, describirlo sin señalar dónde está. Cuando el niño encuentre el juguete, ella le preguntará de qué color es y en cuál bolsa lo acomodará.
2. El niño será quien busque el juguete y lo acomode. Si tiene dudas, podrá expresarlo a su mamá. No debe adelantarse a acomodar otros juguetes, sólo el que la mamá le pida.
3. Madre e hijo deben asegurarse de que los juguetes habían quedado agrupados en las bolsas correctas.
4. Antes de que el niño lleve a cabo la instrucción, su mamá se asegurará que el niño entienda las instrucciones.

La tarea termina cuando se agrupan correctamente los juguetes.

Instrucciones *“Aquí tengo una bolsa con juguetes con la que ustedes podrán jugar. El juego consiste en que usted mamá, dictará al niño el juguete que desea que busque y le preguntará en qué bolsa lo debe acomodar según el color. Aquí las tenemos, son verde, roja y amarilla. Ahora vamos a decir qué le toca hacer a cada uno:*

1. *Usted mamá, va a sentarse en esa silla y le va a dictar a (nombre del niño) el juguete que debe tomar y colocar en la bolsa que él considere que corresponde. Asegúrese que él entienda la instrucción que le dé y que no se anticipe en guardar otro juguete que usted no le ha pedido. Deje que el niño lo haga.*
2. *Tú, (dirigiéndose al niño) vas a escuchar lo que mamá te pide que acomodes y tú vas a decir en qué bolsa se acomoda. Si no entiendes, pregúntale para que ella te explique”.*

Cuando se den las instrucciones a ambos, se colocarán los juguetes en el piso, las bolsas sobre una mesa y se le entregará la lista de juguetes a la mamá.

Sesión 3. Bloques

Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Bloques de plástico (cantidad exacta para armar la figura).- Imágenes con el modelo de la figura que debían armar.
Descripción	Los bloques son piezas que permiten construir cualquier figura, por lo que en esta actividad se les pidió a las mamás que con su hijo armaran una figura, la cual se les mostró armada durante 10 segundos.
Instrucciones	“Ahora vamos a jugar con estos bloques, la tarea consiste en que se apoyen en esta imagen (se les mostró la imagen). La condición es que lo hagan entre los dos y se apoyen cuando lo necesiten ¿Tienen dudas sobre lo que van hacer?” (Si es necesario, se les repetirán las instrucciones hasta que comprendan la actividad). Adelante, pueden comenzar el juego.

Sesión 4. Tangram

Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Tangram de madera- Hoja con diferentes figuras para ser formadas con las piezas del Tangram.
Descripción	El Tangram es un juego didáctico que se integra por figuras geométricas a partir de las que se pueden formar distintas figuras o formas.
Instrucciones	<p>“¿Conocen este juego? Se llama Tangram, como ustedes podrán observar, está compuesto por estas figuras geométricas ¿Las identificas? ¿Sabes su nombre y su color? (Dirigiéndose al niño o niña), se las pondré sobre la mesa para que las miren, y de este lado tengo una hoja en la cual existen diversas figuras que se pueden armar con las piezas que aquí tienen. Entre los dos, elegirán las figuras que deseen armar y la actividad será llevada a cabo entre los dos.</p> <p>(Si es necesario, se les repetirán las instrucciones hasta que comprendan la actividad). Adelante, pueden comenzar el juego.</p>

Apéndice C

Formato para el registro narrativo

Se muestra un ejemplo de captura de datos acerca de los datos generales del niño y la actividad que realiza.

Datos generales	
Nombre del niño:	Elena
Edad:	4
No. de sesión:	1
Actividad que realiza:	Arma un rompecabezas con su mamá, actividad que le toma 2:41 minutos.
Persona con quien realiza la actividad:	Madre
Descripción de la actividad:	La actividad consiste en acomodar un conjunto de piezas en las que ha sido dividida una imagen, de modo que al estar completas nuevamente se pueda percibir qué figura es. La actividad es realizada por la niña y su mamá.
Escenario	
Lugar:	Hogar de las participantes, específicamente se observa que es el comedor.
Descripción general del lugar:	Las dos están sentadas mientras realizan la actividad sobre una mesa pequeña que tiene un mantel de cuadritos azules y blancos. La niña está sentada a la derecha de la mamá. Detrás de la mamá hay una puerta y del lado izquierdo de la niña hay una lavadora que tiene una tela encima, una prenda de vestir y una pelota. Más al fondo se observan trastes dentro de un recipiente. Sobre la mesa están las piezas del rompecabezas y una maceta con una planta.
Objetos presentes en el entorno:	Mesa sobre la que están las piezas para armar el rompecabezas y una maceta café con una planta. Lavadora cubierta con una tela y encima hay una prenda de vestir blanca y una pelota verde. Al fondo (detrás de la lavadora) se ven unos recipientes que parecen ser trastes.

Apéndice D

Fragmento de la narración de la actividad que realiza una niña de cuatro años durante un minuto de observación y una madre de 40 años.

Fragmento	Descripción
Hija	<p>Estira los brazos, mira a su mamá, muestra una pieza a la mamá y le dice ésta a dónde va, mira a la pieza, y la sujeta con ambas manos, escucha la respuesta y acomoda la pieza dentro del marco del rompecabezas, se da cuenta que no corresponde al lugar donde ella pretendía ponerlo y lo acomoda en la mesa. Mira a su derecha en busca de piezas y toma una pieza y prueba si corresponde a un lugar dentro del molde del rompecabezas, regresa la pieza al lugar donde estaba anteriormente y observa a las piezas que están amontonadas mientras escucha lo que dice su mamá, observa las piezas, analiza dónde podría ir y vuelve a probar una pieza. Mientras sostiene a la pieza mira brevemente a su izquierda, voltea al frente y regresa la pieza que intentaba acomodar y observa el movimiento y acomodación de una pieza que hizo su mamá y dice “si va aquí”, observa los movimientos de su mamá luego vuelve a mirar al lugar donde están las piezas, toma una con la mano derecha y la suelta y toma otra pieza con la mano izquierda y pregunta a su mamá “donde va”, observa la pieza y la coloca en el marco del rompecabezas, escucha la instrucción que le da su mamá, y levanta los brazos, observa los movimientos de su mamá y vuelve a tomar piezas con ambas manos y las acomoda. Su mamá le dice que espere y ella responde “espero” mientras manipula una pieza, señala una pieza con su dedo mientras le dice a algo a su mamá, busca y toma dos piezas una con cada mano y dice “ésta va abajo” mientras prueba si las piezas corresponden al lugar donde intenta acomodarlas, sigue observando y dice “esta va arriba”, escucha la instrucción de la mamá mientras observa dónde acomodar la pieza mientras escucha y sigue la instrucción de la mamá. Y pregunta “¿así?” sigue moviendo la pieza mientras la observa, la acomoda y dice “ya”.</p>

Fragmento de la narración de la actividad que realiza una niña de cuatro años durante un minuto de observación y una madre de 40 años (Continuación).

Fragmento

Descripción

Madre

Toma una pieza, la observa y la niña le muestra una pieza y le pregunta “¿ésta a dónde va?”, ella mira hacia la pieza y mientras la niña la sujeta con ambas manos ella la gira para observarla y le dice “abajo” vuelve la mirada hacia las piezas que están amontonadas toma una y mira hacia la pieza que trae la niña porque le preguntó dónde iba y la observa mientras sujeta la pieza con la mano izquierda, y le dice “más para la derecha” mientras ella sigue manipulando las piezas, las voltea como buscando, una mira hacia el molde del rompecabezas y toma una pieza, la acomoda cerca de ella y la voltea y nuevamente dirige su mano izquierda, toma una pieza y se la muestra a la niña mientras le dice “tiene que coordinar, mira”, sostienen la pieza mientras alterna la mirada entre la pieza y el molde donde hay que acomodar las piezas. Estira su mano, la mira, la toma y la coloca en el molde al mismo tiempo que señala “mira, esta está va aquí”. Estira su mano izquierda toma otra pieza y la voltea, luego toma otra pieza y retira su brazo y toma otra pieza mientras observa donde acomodarla y dice “Ahora”, gira la cabeza a la derecha y mira la pieza que la niña le muestra y dice “ajá” voltea la mirada hacia las piezas y toma una y otra y las voltea mientras las observa y dice “búscate una”, luego toma una pieza la suelta y dice “la otra esquinita”, toma otra pieza y la mira, luego mira el molde y dice “me espero”, la niña le pregunta y ella voltea a mirar y le dice “busca bien”, y sigue observando las piezas, la niña vuelve a preguntar y la mamá voltea a observar la pieza que la niña le muestra mientras sostiene una pieza, sigue observando la pieza que sostiene la niña y le dice “busca la carita” la observa y dice “dale vuelta” y sigue observando la ejecución que hace la niña quien le pregunta si así y la mamá le contesta “si” mientras sigue observando su ejecución y le dice “acomódala bien” y mira hacia donde están las piezas.

Apéndice E

Muestra un ejemplo de una triple contingencia de las conductas de una niña a partir de los registros anecdóticos.

ANTECEDENTE	CONDUCTA	CONSECUENTE
La niña está sentada, tiene la cabeza apoyada en la mano derecha	Sostiene con la mano izquierda un disco rojo	La torre de hanoi
La torre de hanoi	coloca el disco en la torre	La mamá le dice algo
La mamá le dice algo	mira hacia su mamá	La mamá le dice algo
La mamá le dice algo	Escucha a la mamá	La torre de hanoi
La torre de hanoi	dirige su mano izquierda hacia el disco azul que está en la torre	La torre de hanoi

Muestra un ejemplo de una triple contingencia de las conductas de una madre de familia a partir de los registros anecdóticos.

ANTECEDENTE	CONDUCTA	CONSECUENTE
Niña	Mira a la niña	Niña
Objeto uvas	Sujeta	Objeto uvas
Niña	pregunta "esto con qué se come"	Niña escucha
Niña responde	Mira a la niña	Niña responde
Niña responde	Escucha a la niña	Niña

Apéndice F

Catálogo para el registro de la conducta social en preescolares

No	Categoría	Símbolo	Definición operacional	Ejemplo
1.	Auto-regulación	AR	Se da órdenes a sí mismo antes de emitir la acción.	Menciona "primero me limpio las manos" "voy a hacer de comer" "ya casi", etc.
2.	Contacto afectivo	CA	Acercarse corporalmente a la madre.	Se recarga con la madre, toca su cabello, la abraza y le sonríe, etc.
3.	Contacto físico negativo	CN	Obstruye la actividad.	Deja caer las piezas, empuja a la mamá, etc.
4.	Fastidio	FA	Evade la actividad haciendo gestos, muecas y bostezos.	Se balancea, bosteza, hace gestos, muecas, se rasca, hace ruidos, saca la lengua, etc.
5.	Desobediencia	D	Ignora la petición de la madre.	Da respuestas incorrectas, cambia la actividad a su gusto, etc.
6.	Observación del contexto	OC	Dirige la atención a un estímulo relacionado con la tarea.	Mira el entorno, ve a la madre, busca un juguete, etc.
7.	Mandar	M	Da instrucciones a la madre.	Menciona "ponlo ahí" "cométe lo mamá", etc.
8.	Quejarse	Q	Verbaliza inconformidad por la actividad.	Pide cambiar de actividad, "ya me quiero ir" "ash" "ya me aburrió este juego", etc.
9.	Ejecución de la tarea	ET	El niño interactúa con los objetos.	Mueve, gira, pone, quita las piezas, frutas y verduras u otros juguetes, etc.
0.	Otras respuestas	OR	Conductas que no se encuentran en las anteriores categorías.	El niño se recarga sobre la mesa, se coloca las manos en la cabeza y se detiene, mira hacia otro lado, se aleja de la actividad, etc.

Apéndice G

Catálogo para el Registro Observacional de las Prácticas Parentales

N°	Conducta	Símbolo	Definición	Ejemplo
1.	Aprobación	A	Verbaliza palabras de aliento o motivación.	Dice: "Muy bien", "Vas bien", "¡Eso!".
2.	Contacto Físico Negativo	CN	Toma objetos bruscamente y restringe la actividad.	Le arrebató las piezas al niño, impide el trabajo, jala bruscamente al menor.
3.	Contacto físico positivo	CP	Toca con sus manos en alguna parte del cuerpo del niño.	Abraza al menor, toca su cabeza.
4.	Cooperación	C	Se incluye en la tarea con el niño.	Pregunta: "¿Ahora qué vamos a jugar?" o le otorga piezas o juguetes cuando el niño necesita.
5.	Explicación	EX	Verbaliza los pasos a seguir en la actividad.	Dice: "Va a ir con doña Mari y me va a traer verduras, puras verduras", "Ahora mueve ese disco", etc.
6.	Ignorar	I	Muestra indiferencia a la conducta del niño mientras él le hace una petición.	No atiende al menor cuando él le pide que le explique cómo se acomoda un juguete, responde algo que el niño no preguntó.
7	Reprobación	R	Expresa gestual, verbal o conductualmente que está en desacuerdo.	Dice: "No, no, no, porque si no te vas a equivocar", "Así no se hace".
8	Retroalimentación	RE	Repite las instrucciones para corregir o aclarar dudas.	Comenta: "Ni la zanahoria ni el tomate son frutas", "Te dije que el disco azul"
9	Supervisión	S	Observa atentamente la actividad que está ejecutando el niño.	Observa que la niña pone el disco pero no interviene.
0	Otras conductas	OR	Cualquier conducta que no corresponda a una de las anteriores	Dirige la mirada a un lugar diferente a la actividad o la niña.