



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
ESPECIALIDAD DE PSICOLOGÍA

RELACIONES INTERPERSONALES EN UN GRUPO DE NIÑOS QUE
RECIBEN CASTIGO FÍSICO Y EMOCIONAL

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Clínica
que presenta la

Bachiller:

LUCÍA PUGA VILLANUEVA

LUPE JARA
Asesora

LIMA – 2008

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora Lupe Jara, por su apoyo y dedicación, por creer en mí y por exigirme siempre más.

A Lourdes Ruda, por sus preguntas e interés, que hicieron de este un mejor trabajo.

A Mónica Iza y Marcela Cornejo, por su tiempo, disposición y por compartir sus conocimientos sobre el Psicodiagnóstico de Rorschach conmigo.

A Paula Tejada y Sylvia Rivera, por enseñarme sobre la escala MOA, contribuir con sus experiencias y responder a mis preguntas.

A Magaly Nóblega, por dirigirme con sus opiniones e ideas, por su interés y ganas de ayudar.

A Mónica Salas, por su paciencia, consejos y orientación en mi trabajo.

A mis padres, por estar siempre a mi lado, por confiar en mí y alentarme en los momentos difíciles.

A todos los niños que participaron en este estudio, por su curiosidad, su timidez, sus sonrisas y por motivarme a seguir adelante.

*“Mi papá está amargo... mi
hermano lo ha hecho
amargar. Le va a pegar...
mi papá nos pega a los
dos.”*

Claudia, 5 años



RELACIONES INTERPERSONALES EN UN GRUPO DE NIÑOS QUE RECIBEN CASTIGO FÍSICO Y EMOCIONAL

Resumen

La presente investigación busca comprender las características de las relaciones interpersonales en un grupo de niños en edad preescolar que han recibido castigos físicos y emocionales. El estudio tiene un alcance descriptivo, cuenta con un diseño no experimental transeccional y con grupo de comparación. Para este fin, se seleccionaron 25 participantes para el grupo de estudio y 8 para el grupo de comparación. Se evaluó a los niños a través del Psicodiagnóstico de Rorschach, mediante el sistema comprensivo de Exner, los códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía. Los resultados indicaron dificultades para involucrarse en relaciones de respeto mutuo, niveles elevados de agresión, sentimientos disfóricos y alteraciones en las capacidades cognitivas.

Palabras clave: Niños, castigo físico y emocional, Psicodiagnóstico de Rorschach, Escala de Mutualidad de Autonomía, códigos agresivos de Gacomo y Meloy.

Abstract

The following investigation seeks to understand the characteristics of interpersonal relationships in a group of preschool children disciplined with physical and emotional punishments. This study is descriptive, has a non experimental transeccional design and a comparison group. To this end, 25 participants were selected for the study group and 8 for the comparison group. The children were assessed by the Rorschach Test, through Exner's comprehensive system, the aggressive codes by Gacomo and Meloy and the Mutuality of Autonomy Scale. Results showed difficulties to engage in relations of mutual respect, increased levels of aggression, disforic feelings and alterations in cognitive capacities.

Key words: Children, physical and emotional punishment, Rorschach Test, Mutuality of Autonomy Scale, aggressive codes by Gacomo y Meloy.

TABLA DE CONTENIDOS

Tabla de contenidos	v
Introducción	vii
Las relaciones interpersonales y el castigo físico y emocional	1
Desarrollo de los vínculos en la infancia	1
La familia y la disciplina a través del castigo físico y emocional	4
Relaciones interpersonales en niños que reciben castigos físicos y emocionales	8
¿Es el castigo físico y emocional una forma de violencia?	10
Planteamiento del problema	16
Metodología	18
Participantes	18
Instrumentos	21
<i>Ficha de datos</i>	21
<i>Psicodiagnóstico de Rorschach a través del sistema comprensivo de Exner</i>	21
<i>Medición de las relaciones interpersonales a través del Psicodiagnóstico de Rorschach</i>	22
<i>Validez y confiabilidad del Psicodiagnóstico de Rorschach</i>	25
<i>Escala de Mutualidad de Autonomía (MOA)</i>	28
<i>Validez y confiabilidad de la Escala de Mutualidad de Autonomía</i>	30
Procedimiento	32
Resultados	34
Indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach	34
Códigos agresivos de Gacomo y Meloy	44
Indicadores de la Escala de Mutualidad de Autonomía	46
Relación entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach,	

códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutuality de Autonomía	50
<i>Relación entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy</i>	51
<i>Relación entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach y la Escala de Mutuality de Autonomía</i>	54
<i>Relación entre los indicadores de la Escala de Mutuality de Autonomía y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy</i>	58
Discusión	60
Referencias Bibliográficas	72
Anexos	a
A. Ficha de datos	b
B. Normas para niños de 5 años (Exner, 2001)	c
C. Confiabilidad para variables Rorschach	d
D. Confiabilidad para códigos agresivos de Gacomo y Meloy	e
E. Confiabilidad para niveles MOA	f
F. Modelo de consentimiento informado	g

INTRODUCCIÓN

La violencia contra los niños es un problema de creciente interés alrededor del mundo entero que los afecta a todos, independientemente de su cultura, género o nivel socioeconómico (Naciones Unidas, 2006). Sin embargo, esta no significa necesariamente cicatrices de por vida, abandono, negligencia o moretones. La violencia contra los niños se presenta en diversas formas, algunas tan sutiles que las aceptamos sin reparar en el daño que generan. Es así que bajo la forma de disciplina, mediante el castigo físico y emocional, muchos padres cometen actos de violencia sin darse cuenta de ello, ya que consideran natural corregir a sus hijos por medio del dolor.

Al respecto, investigaciones en nuestro medio revelan el alto nivel de tolerancia al uso del castigo físico y psicológico como métodos de disciplina (Trujillo, 1994). Tales castigos, más aun cuando no son acompañados de una explicación sobre por qué se castiga, se graban profundamente en la estructura psíquica del niño, generando sentimientos de culpa, minusvalía e inseguridad (Strauss, 1994).

La familia se configura así como una unidad impenetrable encubridora de la violencia, en la que el niño sufre en silencio sin poder expresar sus sentimientos abiertamente, ya que los padres la legitiman al ser la pena por una falta cometida. En tanto que nadie valida los sentimientos del niño, finalmente, este incorpora la creencia transmitida por sus padres: “te amamos, te maltratamos, cállate, es normal” (Barudy, 1998, p. 23).

Es en este ambiente familiar que el niño pequeño inicia sus relaciones con el mundo. Entre el primer y quinto año de vida, los padres cumplen el rol de ser los principales socializadores de sus hijos. Son estas relaciones las que determinan la pauta con la cual el se desenvolverán en sus interacciones con el resto del mundo (Reymond Rivier, 1982). Así, el niño se prepara para ofrecer lo que ha sido depositado en él: las relaciones positivas con los padres le brindarán

la confianza necesaria en sí mismo para acercarse a los demás y sentirse digno de cariño; mientras que como señala Barudy (1998), en los casos donde se han cometido actos de violencia, al quebrarse la relación de seguridad entre el niño y sus padres, se generan relaciones de abuso y poder que minarán la confianza del niño para establecer vínculos saludables; a la vez que favorecerán un desequilibrio emocional.

Como señala Reymond Rivier, la palabra de los padres es incuestionable para el niño pequeño. Por lo mismo, los gritos, golpes y humillaciones serán recibidos como algo merecido. De esta manera, el niño inicia sus relaciones con el mundo en desventaja, se siente menos merecedor de afecto, aunque no entienda por qué.

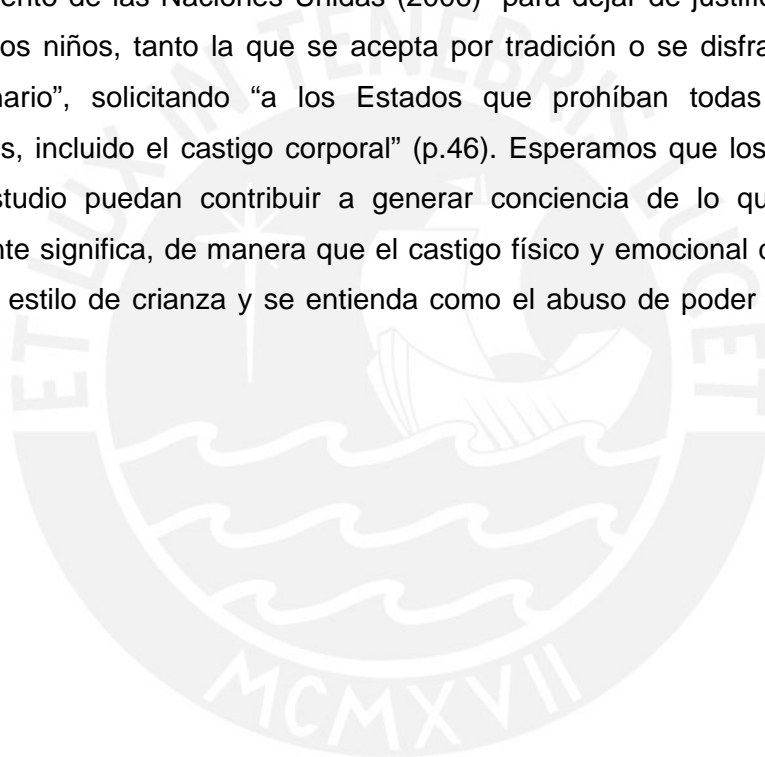
A pesar de que mundialmente se observa interés en el tema (Bender, Allen, McElhaney, Antonishak, Moore & Kelly, 2007; Bram, Gallart & Segrin, 1999; Kelly, 1999), es escaso el campo de investigación en nuestro medio, dedicado a explorar los vínculos de los niños en una situación de violencia como el castigo físico y emocional que, si bien no es evidente, se encuentra presente en sus vivencias diarias.

Por lo mismo, considerando que en esta etapa las relaciones interpersonales se expanden fuera de casa, hacia los compañeros y maestros de educación inicial, nos preguntamos qué características tienen los vínculos de los niños en edad preescolar que sufren castigos físicos y emocionales.

Para responder esta pregunta se evaluó a 25 niños de 5 años, de nivel socioeconómico bajo, que cursaban la educación inicial y recibían castigos físicos y emocionales, con el Psicodiagnóstico de Rorschach mediante el sistema comprensivo de Exner, los códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutuality de Autonomía. Estas herramientas permitieron encontrar que los niños que recibieron castigo físico y emocional se vinculan de manera ineficiente y poco autónoma, presentan vivencias internas de agresión, una visión desesperanzadora de la realidad y dificultades cognitivas.

A partir de estos resultados, consideramos que la alarmante cotidianidad con la que nos vemos sumergidos en dinámicas de violencia hacia los niños hace urgente llamar la atención a un tema, que a pesar de no ser correcto políticamente, queda dentro de la jurisdicción familiar. Es fundamental conocer

las consecuencias concretas que estos métodos disciplinarios causan en nuestros niños, ya que limitarnos a enunciar el problema servirá poco para encontrar soluciones adecuadas. Esperamos que esta investigación contribuya a lograr una mayor comprensión de las consecuencias del castigo físico y emocional en un medio acostumbrado a niveles elevados de violencia y frustración, de manera que se logre crear programas destinados a prevenir este y otros tipos de violencia considerando las posibilidades de la población y la viabilidad de las soluciones presentadas. Asimismo, nos sumamos al llamamiento de las Naciones Unidas (2006) “para dejar de justificar la violencia contra los niños, tanto la que se acepta por tradición o se disfraza de método disciplinario”, solicitando “a los Estados que prohíban todas las prácticas violentas, incluido el castigo corporal” (p.46). Esperamos que los resultados de este estudio puedan contribuir a generar conciencia de lo que la violencia realmente significa, de manera que el castigo físico y emocional deje de ser tan solo un estilo de crianza y se entienda como el abuso de poder que realmente es.



LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y EL CASTIGO FÍSICO Y EMOCIONAL

Los niños aprenden desde el momento en que se inicia la vida. Aprenden a hablar, a caminar, a distinguir entre lo que pueden y no pueden hacer, y también aprenden a expresar sus emociones, a buscar la compañía de otros y a relacionarse con su ambiente. Cada gesto, actitud y comportamiento es registrado para luego formar su propio modo de ser, de acuerdo a las escenas más cotidianas de su vida. De esta manera, el mundo que los rodea pasa a ser el escultor de la persona en quien se convertirán, siendo los principales responsables de esta obra, los padres. La mirada que tengan de sus hijos, así como el modo de relacionarse con ellos y con las personas a su alrededor, irán instalando en el niño las primeras ideas acerca de sí mismo, de lo que los demás esperan de él y de lo que puede esperar de los otros. En este sentido, como señala Straus (1994), cuando la disciplina se ejerce mediante el castigo físico y emocional, dicha dinámica de crecimiento así como la relación con los padres, queda afectada, dificultando los logros necesarios para que el niño pueda desenvolverse adecuadamente en el mundo, confiando en sí mismo, así como en los demás.

Desarrollo de los vínculos en la infancia

Las relaciones interpersonales van ampliándose a lo largo de la vida mediante un efecto de cascada. Las relaciones de la infancia temprana son las que proveen el soporte necesario para introducir al niño en el mundo de los pares, y estas a la vez, proveen la experiencia necesaria para involucrarse en relaciones más complejas y extensas (Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). Al iniciarse el condicionamiento de la vida social a una edad muy temprana, la base de la personalidad y la disposición para relacionarse con otros queda establecida

antes de que el niño extienda su mundo hacia fuera de la familia (Sara-Lafosse, 1997). Los primeros años de vida le sirven para construir guiones familiares; a partir de las experiencias repetidas en su ambiente familiar, el niño se acostumbra a predecir patrones de comportamiento evocando situaciones pasadas. Por lo mismo, las relaciones que se establecen dentro de la familia son de gran importancia para desarrollar la capacidad de hacer inferencias sobre las intenciones de las personas ajenas a la familia, siendo valiosas incluso las relaciones que los padres mantienen con otros (Sadurni, 2003). De esta manera, los guiones aprendidos, junto con las expectativas y reglas sociales absorbidas de la familia, sirven como guías que el niño aplicará a sus otras relaciones sociales (Marrone, 2001).

Para que se establezca una continuidad en las relaciones sociales es necesario que los padres del niño propicien un escenario cooperativo, al detectar y anticipar sus necesidades. Las relaciones logran ser cooperativas cuando ambos individuos, padre e hijo, están al tanto del otro y buscan agradarse; a la vez, este tipo de relaciones genera patrones predecibles de intercambios sociales con los padres, los cuales proveen al niño de un medio de conexión con el mundo social (Cerezo, 1998). De esta manera, para que el niño logre la competencia social necesaria para desenvolverse satisfactoriamente entre sus pares, es necesaria una historia de vínculos tempranos saludables.

Al respecto, Sroufe, Egeland y Carlson (1999), mencionan cinco componentes que derivan de las relaciones tempranas y son la base para la competencia social. En primer lugar, es necesaria una historia de disponibilidad de los cuidadores hacia el bebé que haya permitido alcanzar un apego seguro. Este es el fundamento para creer que las relaciones con los otros pueden ser gratificantes y conforma la *base motivacional* para las relaciones con pares.

En segundo lugar, la disponibilidad de los padres hacia su bebé hace que este desarrolle un sentido de relevancia. El niño sabe que genera un impacto en sus cuidadores y así confía en que más tarde lo generará en el mundo. A partir de este conocimiento se origina la autoestima del niño, al creerse valioso y capaz de asumir los retos del mundo. Esta es la *base actitudinal* de las relaciones con los pares.

En tercer lugar, al mismo tiempo que el apego seguro alienta al niño a creer que puede enfrentarse al mundo, le ofrece seguridad para explorarlo y desarrollar habilidades manipulativas que le serán útiles en el juego y en la capacidad de disfrute. De ellas se origina la *base instrumental* para las relaciones con los pares.

En cuarto lugar, el apego seguro también le brinda al niño un patrón adecuado para el control de las emociones. Este le servirá para la regulación personal de las emociones que necesitará en sus relaciones con el mundo, lo que constituye la *base emocional* para las relaciones con los pares.

Por último, la reciprocidad en los vínculos de la primera infancia le enseña al niño el rol del cuidador y ciertas expectativas sobre las relaciones. Así, para el niño con apego seguro, la reciprocidad será algo lógico y con sentido porque es el modo de relación que conoce. El cuidado empático recibido lo lleva a ser empático con el resto. Esta es la *base relacional* para las relaciones con los pares.

Los niños que desarrollan un apego seguro son y se sienten amados. Esta confianza en el amor de sus padres es lo que les brinda la seguridad, inteligencia emocional y empatía necesarias para participar en dinámicas relacionales altruistas y de buen trato (Dantagnan, 2005).

Una vez fuera del ámbito familiar, la tarea central del niño es introducirse en el mundo de los pares. Como menciona Reymond Rivier (1982), a partir de la “crisis de los tres años”, el niño empieza a manifestar sus rasgos distintivos de personalidad y de carácter, descubriendo su propia individualidad al mismo tiempo que la del otro. Este evento en el desarrollo es el que permite que se inicien interacciones significativas con sus pares, las cuales evolucionarán con la edad del niño. Es en el roce con sus semejantes que adquirirá poco a poco su independencia y autonomía, el sentido de la reciprocidad, solidaridad y todas las cualidades necesarias para la vida en sociedad.

Asimismo, Reymond Rivier (1982) también señala que el niño preescolar pasa por dos fases, siendo una de aislamiento y luego a partir de los cuatro o cinco años, una de aumento en las interacciones. En la fase de aislamiento todavía no existe un grupo, ya que aunque los niños están juntos, no son más que “una yuxtaposición de sujetos independientes e indiferentes los unos de los

otros” (p. 88). Sin embargo, es a través de los conflictos que surgen entre los niños al querer hacer actividades paralelas en el mismo espacio y con el mismo material, que se inicia la interacción. Esta segunda fase marcada por colisiones fuerza a los niños a tener conciencia de la personalidad de los demás, tomando en cuenta sus intereses, deseos y voluntad. No obstante, las reacciones que los niños desarrollen ante esta primera situación de contacto social y la hostilidad inicial que sientan hacia sus semejantes, provendrá de las primeras experiencias familiares. En tal sentido, en el momento de ingreso al nido, los sentimientos y actitudes respecto a los padres y hermanos son transferidos a las nuevas figuras: la maestra y los compañeros, guiando los patrones de interacción. Así, como señala Soufre et al. (1999), los niños que han vivido relaciones empáticas y de reciprocidad con sus padres, sabrán aproximarse a las nuevas figuras en sus vidas de manera positiva, mientras que los niños que no tuvieron tales modelos, presentarán mayores dificultades, al no haber vivido semejante experiencia.

La familia y la disciplina a través del castigo físico y emocional

La familia es la institución con mayor capacidad para proteger a los niños y cubrir sus necesidades tanto físicas como emocionales. Sin embargo, como señala Cerezo, (1998), también es el lugar donde los niños corren el mayor riesgo de sufrir actos de violencia, los cuales pueden ser cotidianos cuando se recurre a métodos de disciplina física y emocional. Al respecto, las Naciones Unidas (2006) y UNICEF (2007) reportan que en todo el mundo entre el 80% y 98% de los niños y las niñas entre los 2 y los 14 años reciben castigos corporales; de los cuales, un tercio o más, sufre lesiones graves con utensilios. En el Perú, estudios realizados por MIMDES (2007) revelan que el 52 % de los niños, niñas y adolescentes son víctima de violencia física en sus propios hogares.

Lo extendido y arraigado de esta práctica se debe principalmente a que la mayoría de padres en el mundo considera que tiene el derecho a utilizar el castigo físico como una forma legítima de disciplinar a sus hijos, entendiéndolo además como un estímulo para el aprendizaje, resultando por lo tanto,

beneficioso para el niño (Zamudio, 1997). Como señala Lisandro Cáceres, coordinador del Colectivo contra el Castigo Físico y Humillante¹ en nuestro país, muchas personas creen que sus hijos serán mejores en el futuro si los corrigen con castigos físicos (NAPA, 2007).

A lo anterior se agrega que socialmente nadie se extraña cuando los padres castigan de esta forma a sus hijos. En nuestro medio, un estudio conducido por Trujillo (1994), encontró que el 77.9% de los pobladores percibía la existencia de violencia familiar en su entorno, el 72% conocía casos de niños golpeados y el 48% lo consideraba algo frecuente. Pese a esto, la actitud de tolerancia hacia el uso de la violencia en contra de los niños se presentó en el 83.6% de la población. Asimismo, UNICEF (2007) reporta que la disciplina violenta se utiliza en todos los entornos socioeconómicos, aunque de acuerdo al medio social y cultural, varía la proporción entre los padres o cuidadores que consideran necesario el castigo físico y los que reconocen haberlo infligido.

Pero, ¿qué se entiende por disciplina violenta? para UNICEF (2007) esta implica “las acciones de un progenitor o cuidador que buscan producir dolor físico o sufrimiento emocional al niño, con el objeto de corregir una conducta y servir de elemento disuasivo” (p. 47). Esta disciplina se expresa de dos maneras: agresión psicológica (incluye gritos e insultos) y castigo físico. Este último, como señala Strauss (1994), busca generar dolor, pero no heridas. A la vez, Save the Children (2005a) denomina como castigo humillante o degradante el castigo psicológico en las formas de frases crueles, ridiculización, gritos, insultos o ignorar al niño.

De otro lado, de acuerdo al informe de las Naciones Unidas (2006), una vez instalada esta manera de proceder, la situación se vuelve cotidiana y se ve acompañada de violencia a nivel emocional, ya que los recursos comunicativos de la familia se empobrecen, en tanto que aumentan los gritos, insultos y

¹ El Colectivo contra el Castigo Físico y Humillante está conformado por 19 instituciones entre agencias de cooperaciones, ONGs locales y organizaciones de niños y niñas; entre ellas: Save the Children, INFANT, Municipios Escolares, Plan Internacional, Ángeles D1, Bola Roja y otras organizaciones, con el apoyo de la Defensoría del Pueblo. Este colectivo viene desarrollando la campaña ¡Adiós al castigo!, que busca recolectar 50 mil firmas para presentar un Proyecto de Ley que modifique el Código del Niño y del Adolescente prohibiendo el castigo corporal y trato humillante como prácticas válidas o comunes en la formación y educación de los niños, niñas y adolescentes del país.

amenazas. Asimismo, se hace más probable que los padres se relacionen con sus hijos de manera agresiva sin provocación y reaccionen ante la desobediencia con métodos de control físico sin importar la gravedad de la falta. Por último, Cerezo (1998) señala que también aumenta la probabilidad de que se favorezcan las tácticas agresivas de control aún cuando los niños responden positivamente y obedecen.

Para los niños, los padres son quienes poseen todo el conocimiento, el control de los recursos y la fuerza física. Los padres son también, su fuente más importante de afecto; por lo que negarles cariño o amenazarlos con ello tiene gran efecto y poder sobre ellos. Como menciona Jara (2008), los niños identifican los insultos, desprecios y golpes de los padres como una falta de amor, sintiéndose impotentes y desanimados para enfrentar estas experiencias, llegando incluso a interiorizar la imagen desvalorizada que les es transmitida de ellos mismos. De esta manera, los padres presentan un gran potencial para establecer relaciones coercitivas con sus hijos (Maccoby, 1999).

Al respecto, los *factores que protegen* al niño de que los padres opten por utilizar la fuerza física al ejercer disciplina son relaciones de pareja sin violencia, vínculos positivos con los hijos y una disciplina afirmativa (Naciones Unidas, 2006). Asimismo, es muy importante tener redes sociales fuertes, ya que proveen información sobre la crianza de hijos; brindan momentos de esparcimiento y apoyo cuando los padres están bajo estrés, de manera que este no se canalice hacia la familia (Schaffer, 1996); y juegan un papel compensatorio ante las dificultades económicas (Garbarino & Eckenrode, 1999).

De otro lado, entre los *factores de riesgo* para el ejercicio de este tipo de disciplina, Belsky (1993) encuentra que por lo general los padres que utilizan la fuerza física con sus hijos son personas con diversos problemas: pueden tener una baja autoestima, poco control de impulsos, dificultades maritales, encontrarse bajo mucha presión, no contar con redes de apoyo sólidas, estar deprimidas, infelices, frustradas o ansiosas. La autora halla que en circunstancias adversas como las mencionadas, es común que los padres se muestren más irritables, utilicen más castigos y se centren en los aspectos negativos de sus hijos. Por otro lado, muchas veces estos padres poseen poca información sobre el comportamiento normal de un niño, por lo que realizan

exigencias para las cuales sus hijos no están preparados evolutivamente (Bardi & Borgognini-Tari, 2001). Esta situación pone al niño en desventaja al no ser capaz de cumplir las demandas parentales, generando más conflictos entre padres e hijos (Cerezo, 1998).

Barudy (2005a), por su parte, encuentra que estos adultos tienden a ser personas con un estilo parental autoritario. Este estilo se centra en las necesidades, creencias y deseos del adulto, sin que el niño tenga derecho a cuestionarlos. De igual manera, para los padres autoritarios, la comunicación en la disciplina es mínima y unidireccional, teniendo como finalidad transmitir miedo para lograr obediencia, utilizando también amenazas y manipulación afectiva. Se enseña el respeto a la norma de manera rígida, sin un esfuerzo por transmitir su significado. Además, al ser tomadas todas las decisiones por los adultos, se limitan la creatividad y los procesos de desarrollo en el niño. El autor considera que a estos padres se les dificulta reconocer las capacidades y logros de sus hijos, así como sus necesidades, porque los ven como una posesión suya y no como sujetos de derecho. Por lo mismo, suelen tener representaciones negativas de los niños y su comportamiento, lo que se traduce en la idea de que los niños “se portan mal”.

Por otro lado, es común que los padres que utilizan la fuerza física con sus hijos hayan sido niños a quienes se les castigó de la misma manera (Julian & McKenry, 1993; Straus, 1994; Straus & Gelles, 1990; Straus & Kantor, 1992; Widom, 1989). Tal situación implica que no tuvieron un modelo parental diferente que internalizar para luego reproducir con sus hijos (Barudy, 1998). Esto les dificulta desarrollar las competencias necesarias para ser empáticos con ellos, ya que no han elaborado sus propias experiencias relacionadas al castigo. Por tal razón, se desarrolla entre padres e hijos una relación basada en la incoherencia de la comunicación. Se establece un doble vínculo con el niño, que recibe mensajes que mezclan la violencia contra él con el amor hacia él, y se le obliga a omitir la incongruencia de ambos mensajes. De esta manera, se niega el sufrimiento del niño, se le impide procesar la experiencia y, por tanto, pensarla o comunicarla (Barudy, 2005a).

Sin embargo, que muchos padres disciplinen a sus hijos mediante castigos físicos y emocionales no significa que sean personas negligentes, que

no los quieran o no se preocupen por ellos (Gelles & Cornell, 1990); muchas veces no les agrada utilizar estos métodos, sobre todo al hacerlo de manera impulsiva, pero se sienten impotentes para detenerse (Belsky, 1993). Por lo mismo, es muy común que los padres que disciplinan a sus hijos por medio de la fuerza física o mediante amenazas e insultos, nieguen y justifiquen esta conducta. Debido a que los actos realizados generan malestar al pensar en ellos racionalmente, se utilizan estrategias de afrontamiento para evitar la responsabilidad. Por lo general se buscan excusas, se alega que se trata de problemas estrictamente familiares, se hacen atribuciones externas, se considera que es normal y ocurre en todas las familias o se resta importancia a las consecuencias negativas de los actos cometidos (Echeburría, 1998).

Relaciones interpersonales en niños que reciben castigo físico y emocional

Los niños que han sido disciplinados mediante la fuerza física, de acuerdo a Dreifuss (1997), presentan dificultades para relacionarse con los otros debido a que en principio, no han logrado establecer una relación de apego seguro con sus padres; a la vez, son niños que no cuentan con la tranquilidad de sentirse queridos; y a modo de defensa, se quedan en un estado narcisista que no les permite reconocer al otro, así como ellos no han sido reconocidos. Por lo mismo, les es difícil entender la cercanía emocional y esperar que las demás personas se relacionen con ellos positivamente. Por su parte, Sroufe, Egeland y Carlson (1999), encuentran que son niños que se abruman con la excitación emocional que genera la relación con los otros y no logran dar respuestas adecuadas. Asimismo, presentan sentimientos de inadecuación y su percepción de rechazo es mayor a la de los niños disciplinados mediante otros métodos (Rohner, Kean & Cournoyer, 1991). A ello se añade que tienen menos amigos y presentan mayor número de interacciones negativas (Bryan & Freed, 1982; Leary, Kelley, Morrow & Mikulka, 2008).

Por otro lado, la dificultad para identificar sus emociones, hablar de ellas y ser capaz de regularlas, le impide al niño identificar las emociones de los otros y empatizar con ellas, por tanto, falla en ser socialmente eficiente (Schaffer, 1996). En este sentido, muchos estudios muestran que los niños disciplinados

mediante la fuerza física presentan más conductas antisociales, hacen trampa, mienten y muestran menos remordimiento por su conducta que los niños que reciben otro tipo de disciplina (Patterson, De Baryshe & Ramsey, 1989; Gunnoe & Mariner, 1997; Kazdin, 1987; Straus, Sugarman & Giles-Sims, 1997).

A la vez, el uso de la fuerza contra el niño daña su capacidad de competencia, creando dificultades en su habilidad para comunicarse y para tolerar la frustración (Garbarino & Eckenrode, 1999). Por lo mismo, pueden volverse niños aislados, antipáticos para otros niños (Kestenbaum, Farber & Sroufe, 1989) y que no mantienen amistades estables ni leales (Shulman, Elicker & Sroufe, 1994).

De esta manera, el desbalance que sufre el equilibrio emocional de los niños disciplinados físicamente, se expresa mediante manifestaciones conductuales ya sean por omisión o exceso. Algunos manifiestan comportamientos disruptivos y violentos, escondiéndose bajo una imagen de dureza (Devet, 1997; Gershof, 2002; Mathurin, Gielen, & Lancaster, 2006); mientras que otros presentan poca iniciativa y se muestran retraídos (Sternberg et al., 1993; Straus, 1994) o presentan síntomas depresivos (Bryan & Freed 1982; Rodriguez, 2003; Straus 2000; Straus & Donnelly 2001; Straus & Gelles 1990; Turner & Muller 2004). De igual manera, pueden mostrarse temerosos ante las situaciones sociales, ya que el comportamiento violento de sus padres no les ha permitido establecer patrones predecibles de conducta para los otros (Grusec & Goodnow, 1994).

Por último, la agresión física y verbal recibida puede llevar al niño a imitar el comportamiento de quien lo castiga, fuera del ambiente familiar (Julian & McKenry, 1993; Straus, 1991; Straus & Gelles, 1990; Straus & Kantor, 1992; Widom, 1989; Wolfe, 1987) e incluso hace más probable que el niño busque atacar físicamente a sus padres al crecer (Brezina, 2000). A la vez, los pequeños que reciben castigos corporales tienden a interpretar erróneamente las acciones y palabras de los otros atribuyendo motivos hostiles sin razón, con la finalidad de reaccionar agresivamente. Aprenden a considerar la agresión como una respuesta eficaz y la incorporan a sus relaciones (Straus, Gelles & Steinmetz, 1980; Straus, et al., 1997). Consecuentemente, son niños con más probabilidades de pegarle a sus compañeros (Straus, 1994), aprovecharse de

niños más débiles, desobedecer en la escuela (Straus et al., 1997), pelear por juguetes e involucrarse en peleas físicas y verbales (Schaffer, 1996).

¿Es el castigo físico y emocional una forma de violencia?

La línea entre el castigo y el abuso es muy fina, más aun cuando se intenta hacer distinciones entre la gravedad de los castigos. Si bien las personas hacen diferencias, considerando como castigos físicos menores el sacudir con fuerza al niño, abofetearlo, darle nalgadas, pegarle en la mano, el brazo o la pierna; y como castigos físicos graves, golpearlo en la cara, la cabeza o los oídos, utilizar objetos contundentes, quemarlo o golpearlo con fuerza y repetidamente (UNICEF, 2007); estas son poco claras, varían de acuerdo al grupo social, y por sobre todo, opacan el hecho de que lo considerado “castigo severo” es ya, un abuso. Por lo mismo, tales distinciones no son consideradas provechosas por las organizaciones internacionales promotoras de la infancia (Save the Children, 2002).

Se considera como principal diferencia que el abuso no tiene el propósito de corregir al niño, sino de hacerle un daño explícito. Sin embargo, como ya hemos mencionado, es posible que el castigo se vuelva un abuso, provocado generalmente por el descontrol de los padres. Asimismo, un mismo acto puede impactar a cada niño de manera diferente, dependiendo de diversos factores tales como sus habilidades sociales, inteligencia, tipo de apego establecido con sus cuidadores, comprensión del contexto y significado adjudicado a la situación, entre otros (Dreifuss, 1997; Garnezy, Masten & Tellegen, 1984, Papalia & Wendkos, 1998). En última instancia, la diferencia más clara se da en que el abuso se ve como la desviación de las normas culturalmente aceptadas. (Save the Children, 2002).

Como señala Save the Children (2002), dado que el castigo físico y emocional es una forma de disciplina culturalmente aceptada, se tiende muchas veces a emplear sutilezas en el lenguaje para distanciar concretamente esta práctica del concepto de violencia. Al respecto, Lansdown (2000) señala que lo que cambia al golpear a un niño, a diferencia de un adulto, no es la acción concreta, sino la actitud social que acompaña el golpe. De esta manera, los

padres recurren a eufemismos que les ayudan a evitar relacionar el uso de la disciplina física con la violencia. Expresiones como “un golpe con amor”, “una palmadita” o “una bofetada suave”, hacen pensar en estas acciones como inofensivas e incluso benéficas para los niños y que finalmente no les causan un daño real (Save the Children, 2002). Como señala Lansdown, estos comportamientos son fácilmente aceptados como disciplina en el caso de los niños pero bien podrían ser considerados violencia, incluso ilegal, en el caso de los adultos. Como demuestran Willow y Hyder (2000), tales eufemismos no son compartidos por los niños, quienes siguen entendiendo estas acciones como golpes. En adición, los niños reportan que los malos tratos diarios, tanto físicos como psicológicos, aun siendo pequeños les causan daño (Naciones Unidas, 2006).

En efecto, en el Festival artístico contra el castigo físico y humillante a niños, niñas y adolescentes realizado en Lima, en noviembre de 2008, mensajes como “no les deben pegar a los niños, es una violencia”, “ya no queremos jalones de pelo, ya no queremos gritos, ni tampoco insultos”, “hay métodos no violentos para poder corregir a sus hijos”, dan cuenta del rechazo de los menores hacia estas prácticas disciplinarias. En la investigación realizada por Jara (2008) con niños andinos y limeños, también se encuentran ejemplos de las consecuencias que los mismos menores atribuyen a la violencia contra los niños: “no me pegues porque me entristezco”, “no me pegues porque es muy doloroso”, “el maltrato infantil es malo porque pueden matar a sus hijos pegándoles mucho, insultándoles”, “no me pegues porque si me pegas más torpe me vuelves” (p.104).

Según la Convención de la ONU sobre los derechos del niño, ratificada en más de 190 países, los niños tienen derecho a la misma protección legal que los adultos. Por tanto, de acuerdo al Comité de las Naciones Unidas para los Derechos del Niño, la convención de la ONU es incompatible con la aprobación legal del castigo físico en cualquiera de sus formas (Save the Children, 2002). Sin embargo, en muchos países, como en el nuestro, la legislación actual no contempla una prohibición expresa contra el castigo físico y tampoco es precisa en relación a cuándo una “corrección” del adulto hacia el niño es “moderada” o cuándo pasa el límite (Save the children, 2005c). A la luz de estos tratados

internacionales, justificar el uso del castigo físico y emocional lleva implícito que los niños no son sujetos de derecho, ya que no se les reconocen los mismos derechos que a los adultos ante las mismas situaciones. Al respecto, Paulo Pinheiro, experto encargado del estudio de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños y las niñas, reflexiona lo siguiente: “Los niños no son mini seres humanos con mini derechos humanos. Mientras los adultos continúen considerando a los niños como mini seres humanos, la violencia contra ellos persistirá” (Save the Children, 2006, p. 1).

Es evidente que el castigo físico y emocional es una práctica cultural arraigada en muchas partes del mundo. Muchos padres lo usan simplemente porque es la manera en que fueron disciplinados ellos mismos, porque no conocen otros métodos o bien, porque no creen que funcionen mejor (Save the Children, 2005b). Sin embargo, esto no implica que sea una práctica beneficiosa o dé mejores resultados que otros tipos de disciplina. Al respecto, estudios conducidos por Straus (1994), director del laboratorio de investigación sobre la familia de la Universidad de New Hampshire, encuentran que disciplinar a los niños por medio de la fuerza no disminuye malos comportamientos, conductas agresivas ni delincuenciales. Más aun, afirma que estos niños presentan dificultades en la internalización moral de las reglas y son más propensos a portarse mal cuando los padres no los ven, en comparación a los niños que son disciplinados sin recurrir al uso de la fuerza física.

En adición, diversos estudios han encontrado que el uso de prácticas disciplinarias que hacen uso de la fuerza física está asociado a diferentes características negativas, ya sea a corto o largo plazo. En cuanto al área emocional, los niños que reciben castigos corporales pueden presentar fallas en el desarrollo de un ego que les permita obtener sentimientos de seguridad y confianza básica (Garbarino & Eckenrode, 1999; Leary et al., 2008). Asimismo, presentan trastornos de ansiedad, angustia, depresión e inhibición afectiva (Bryan & Freed, 1982; Rodriguez, 2003; Straus, 2000; Straus & Donnelly, 2001; Straus & Gelles, 1990; Turner & Muller, 2004)). Igualmente, el autoconcepto y la autoestima de los niños queda dañado debido a que sus padres no han sido capaces de devolverles una imagen positiva de sí mismos (Rohner et al., 1991; Sternberg et al., 1993; Straus, 1994), los niños no se valoran porque se ven a

través de los ojos de sus padres: “malcriados” o “malos” (Barudy, 2005b). De igual manera, la ira a la que están expuestos por parte de los adultos interfiere con el desarrollo del control de emociones, sobre todo las negativas (Schaffer, 1996). Por otro lado, pueden mostrarse irritables y con cambios de humor constantes (Martínez, 2001; Rohner et al., 1991).

Las dificultades emocionales también afectan el área cognitiva. Dado que el soporte e interacción positiva con los padres es la base sobre la cual el niño puede adquirir las habilidades cognitivas (Schaffer, 1996), muchos niños disciplinados físicamente presentan alteraciones en el aprendizaje, dificultades en la atención, memoria y en el desarrollo del lenguaje (Naciones Unidas, 2006). Asimismo, la alteración emocional que causa el miedo bloquea los procesos cognitivos, impidiendo desempeñarse bien académicamente a pesar de contar con una inteligencia promedio (Martínez, 2001), al mismo tiempo que dificulta acceder a pensamientos reflexivos y altruistas (Naciones Unidas, 2006). Igualmente, investigaciones reportan que los niños que reciben castigos físicos se desempeñan menos eficientemente en las tareas escolares que los niños disciplinados mediante otros métodos (Straus & Paschall, 2003).

Estas alteraciones en los procesos emocionales y cognitivos se reflejan en comportamientos como la enuresis y la hiperactividad (Barudy, 2005b). De igual manera, los niños disciplinados mediante fuerza física tienen más probabilidades de presentar conductas delictivas (Gershof, 2002), consumo de drogas (Afifi, Brownridge, Cox & Sareen, 2006) y comportamientos agresivos (Mathurin et al., 2006), incluyendo conductas crueles contra los animales (Flynn, 1999), durante su adolescencia.

Además de estos posibles daños, uno de los factores más graves asociados al uso de la disciplina física, consiste en la alta probabilidad de que en el futuro, los niños repitan estas prácticas con sus hijos, siendo posible que se vuelvan más violentas. Cuando los niños no encuentran un espacio donde se permite verbalizar su sufrimiento y se reconoce el daño producido, el riesgo a que su malestar se exprese a través de comportamientos violentos es muy alto (Barudy, 1998). Los niños que crecen en un ambiente rodeado de violencia interiorizan una imagen distorsionada de las relaciones entre padres e hijos. Así, en el momento de convertirse en padres, los patrones de paternidad aprendidos

en su infancia emergen ante las tensiones diarias, perpetuando la dinámica de castigo físico con sus hijos (Villanueva, 1994, citado en Trujillo, 1994). Por lo mismo, muchos estudios demuestran que los niños que reciben castigo físico tienen más probabilidades de agredir físicamente a sus parejas, hijos o amigos (Julian & McKenry, 1993; Straus, 1994; Straus & Gelles, 1990; Straus & Kantor, 1992; Widom, 1989; Wolfe, 1987). Más allá de ello, Brezina (2000) señala que al crecer, estos niños tienen más probabilidades de asaltar físicamente a sus padres como retaliación.

De otro lado, si bien existe controversia respecto a qué tan graves son las consecuencias del castigo físico o si lo que se observa en estos niños son manifestaciones de un conjunto de factores asociados a la niñez (Harper, Brown, Arias & Brody, 2006); las diversas investigaciones encuentran que aunque el uso del castigo físico puede tener consecuencias menos severas o duraderas en comparación al abuso, sí está asociado a características negativas. Por ejemplo, Straus (1994) encontró que los niños preescolares que eran disciplinados físicamente agredían a sus compañeros con el doble de frecuencia que los no disciplinados físicamente y a su vez, los niños preescolares que eran abusados físicamente agredían a sus compañeros con cuatro veces más frecuencia que los niños no disciplinados físicamente. De igual manera, se ha encontrado que en comparación con los niños disciplinados sin el uso de fuerza física, los niños que reciben castigos físicos tienen más probabilidades de presentar depresión, abuso de sustancias y problemas de conducta en la adultez. Esta probabilidad se incrementa cuando los niños sufren abuso (Afifi et al., 2006).

A la vez, diversos estudios encuentran como un patrón consistente para el abuso físico, la preexistencia de disciplina física que eventualmente se sale de control (Gershof, 2002; Kadushi & Martin, 1981; Straus, 2000; Straus & Yodanis, 1994). Por ejemplo, en Corea, el 67% de los padres admite azotar a sus hijos como medio de disciplina (Hahm & Guterman, 2001) y en Etiopía, el 64% de los niños en zonas rurales presenta moretones debido a castigos físicos (Ketzela & Kedebe, 1997). De igual manera, en nuestro medio, se encontró que el 84% de la población en comunidades urbano-marginales considera que el castigo más utilizado contra los niños es golpearlos con objetos contundentes (correas, San

Martín², palos). Así mismo, Panez (1989) reporta que ante faltas graves, las madres de nivel socioeconómico bajo pueden hacer uso de castigos físicos como usar el chicote, patear al niño, golpearlo con maderas, o incluso quemarle las manos. También emplean castigos como botarlo de la casa, no darle comida, amarrarlo a la pata de la mesa, decirle al niño “me voy de la casa”, pintarle la cara con sangre de pollo, entre otros. Según MIMDES (2004), gran parte de los abusos físicos registrados en Lima son producto de castigos que se salieron de control. Todos estos datos llevan implícito que la aceptación del castigo físico y emocional en el hogar da pie a que se cometan abusos contra los niños, tanto dentro como fuera de la familia (Save the Children, 2005b).

Lo cierto es que muchos padres utilizan la disciplina física porque logran un resultado rápido en el momento y no porque ideológicamente estén de acuerdo con ella. Asimismo, muchas veces recurren al castigo físico como medida final, cuando el niño “ha agotado su paciencia”. En este sentido, es con frecuencia una medida motivada por la pérdida del autocontrol (Straus, 1994). En contraste, otros métodos no violentos implican un compromiso mayor por parte de los padres, al ser necesario el dominio propio e invertir tiempo para construir canales de comunicación y relaciones basadas en la confianza y respeto por la integridad física (Organización Mundial de la Salud, 2002; Save the Children, 2005b).

Es por todo lo expuesto anteriormente que existen diversas instituciones que luchan por la prohibición legal del castigo físico. Actualmente, 20 países tienen leyes que lo prohíben y muchos otros tienen proyectos de ley sobre el tema (Naciones Unidas, 2006). En nuestro país, como se ha mencionado, existe el Colectivo contra el castigo físico y humillante, el cual está desarrollando una campaña para presentar un proyecto de ley que modifique el código del niño y del adolescente, prohibiendo toda forma de castigo corporal y humillante.

En este sentido, Suecia es el ejemplo más claro de que es posible erradicar la costumbre de disciplinar a los niños mediante la fuerza. De acuerdo a Save the Children (2005b), en los años 70, el 50% de la población sueca castigaba físicamente a sus hijos y cuando se prohibió tal práctica en 1979 hubo una fuerte oposición por parte de los padres, quienes no creían poder controlar a

² Látigo de cuero trenzado con tres puntas

sus hijos de otra manera. Sin embargo, hacia los años 90, solo el 20% disciplinaba a sus hijos físicamente y para el año 2000 el número se redujo a 8%. Actualmente, los padres jóvenes en Suecia toman por hecho que no deben disciplinar a sus hijos mediante la fuerza. Sin embargo, para lograr tal cometido no bastó el cambio de la ley, sino que fueron necesarias campañas de información y sensibilización, que busquen transmitir al adulto lo que sienten los niños al ser castigados; centros de soporte que brinden ayuda a los padres y propongan nuevas estrategias disciplinarias; e instituciones que protejan a los niños en casos de violencia.

Save the Children (2005b) propone que lo que se logró en Suecia y se está tratando de alcanzar en otras partes del mundo, es un cambio en el paradigma de crianza y que se da de manera generacional. Tal tarea es en extremo un reto y requiere de la intervención enérgica del Estado para lograrse. Así como en el caso de Suecia, las organizaciones internacionales que defienden los intereses de los niños, urgen al Estado a tomar una posición fuerte en contra de la violencia hacia los niños y trabajar para crear conciencia y difundir información a la población, de manera que con el tiempo, cambie el concepto de lo que es normal en términos de disciplina y crianza.

Planteamiento del problema

De acuerdo a la información revisada, se ha observado la relevancia de los métodos de disciplina en el desarrollo de relaciones interpersonales saludables. Son los padres, con sus modelos de relación, quienes transmiten a los niños los patrones con los cuales se manejarán en el mundo. Cuando los niños han sido castigados, ya sea por medio de golpes o palabras hirientes, se generan un impacto en todos los niveles del desarrollo, siendo mayor aún el daño cuando se cubre bajo la excusa de la disciplina, ya que el niño no logra entender que está siendo objeto de violencia, asumiendo el mensaje de sus padres de que “es por su bien”. Esta dinámica es cargada por los niños fuera de casa al llegar a la edad preescolar, al ampliarse su mundo social fuera de los patrones familiares conocidos, brindando la posibilidad de crear nuevas experiencias interpersonales que pueden ser tanto dañinas como reparadoras.

Nuestro interés se centra en los niños de edad preescolar que reciben castigos físicos y emocionales, debido a que estos no han recibido modelos de relación saludables en casa, que los ayuden a relacionarse positivamente con otros en un ambiente nuevo y desconocido. Es en este contexto que nos preguntamos:

¿Cómo son las relaciones interpersonales de los niños en edad preescolar que reciben castigos físicos y emocionales?

Con el fin de responder a esta pregunta nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Describir las características de las relaciones interpersonales de niños en educación inicial de 5 años, de nivel socioeconómico bajo que reciben castigos físicos y emocionales como parte de la disciplina cotidiana en el hogar.

Objetivos Específicos:

1. Identificar si existen diferencias en las relaciones interpersonales de niños en educación inicial de 5 años, de nivel socioeconómico bajo que reciben castigos físicos y emocionales como parte de la disciplina cotidiana en el hogar, según las variables recogidas en la ficha de datos.
2. Establecer los componentes de riesgo en las relaciones interpersonales de niños en educación inicial de 5 años, de nivel socioeconómico bajo que reciben castigos físicos y emocionales como parte de la disciplina cotidiana en el hogar.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un alcance descriptivo, ya que busca realizar mediciones y recolectar información que permitan especificar las características y naturaleza de las relaciones interpersonales en los niños sometidos a métodos disciplinarios que implican castigo físico y emocional (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Esta investigación es de tipo no experimental, ya que se ha observado el fenómeno de las relaciones interpersonales en niños que recibieron castigo tal como se da en su ambiente original, sin realizar ninguna manipulación en las variables, para luego analizar los datos obtenidos. En este tipo de estudio, el investigador no puede manipular las variables a estudiar ni administrar condiciones a los participantes del estudio, debido a que el fenómeno de interés, así como sus efectos, se ha dado naturalmente. Además, el diseño de investigación empleado es transeccional o transversal, debido a que la recolección de datos se ha llevado a cabo en un momento único (Hernández et al., 2006). Asimismo, se utilizó un grupo de comparación.

Participantes

La población comprende a todos aquellos niños de 5 años que pertenecen al sector socioeconómico bajo de Lima Metropolitana, que se encuentran cursando la educación inicial y reciben castigos de tipo físico y emocional.

El muestreo utilizado es de tipo no probabilístico incidental, ya que los participantes fueron voluntarios con las características de la población a estudiar dentro de una institución, es decir, niños de 5 años, que se encontraban cursando el último año de educación inicial y que recibían castigos de tipo físico y emocional. La desventaja principal de este muestreo en la investigación

cuantitativa reside en la imposibilidad de calcular el error estándar, por lo que no se sabe con qué nivel de confianza se hace una estimación, al querer referirse a la población estudiada. Sin embargo, su ventaja se encuentra en la utilidad para determinar una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características previamente especificadas en el planteamiento del problema (Hernández et al., 2006). Para el presente estudio, se utilizó una muestra conformada por 25 niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo, que se encontraban cursando el último año de educación inicial y que habían recibido castigos físicos y emocionales como parte de la disciplina cotidiana en el hogar. Asimismo, se conformó un grupo control de 8 niños de 5 años de nivel socioeconómico bajo, que se encontraban cursando el último año de educación inicial y que no habían recibido castigos físicos y emocionales como parte de la disciplina cotidiana en el hogar. El número de niños del grupo de comparación fue pequeño debido a la dificultad para encontrar niños sin sospecha de haber recibido castigo físico y emocional.

De la muestra seleccionada para el grupo de estudio, el 56% son niños, mientras que las niñas conforman el 44% restante. El rango de edad de los niños seleccionados oscila entre los 5 y 5.8 años de edad, siendo la media 5.4 años. De otro lado, el grupo de comparación está conformado en un 50% por niños y otro 50% por niñas que oscilan entre los 5 y 5.9 años de edad, con una media de 5.6 años.

Tabla 1
Distribución de los participantes

	Estudio		Comparación	
	Edad	Sexo	Edad	Sexo
Niños	5.45	14	5.40	4
Niñas	5.39	11	5.85	4
Total	5.42	25	5.62	8

Respecto a la composición familiar, se encontró que 48% (n=12) de los niños del grupo de estudio viven con ambos padres, 24% (n=6) con sus padres y otros familiares, 24% (n=6) con un padre y otros familiares y 4% (n=1) con un solo padre. En cuanto al grupo de comparación, se encontró que 75% (n=6) de los niños viven con ambos padres, mientras que el 25% (n=2) restante vive con

sus padres y otros familiares. De otro lado, se encontró que en el grupo de estudio 44% (n=11) de los niños no tiene hermanos, 40% (n=10) tiene un hermano, 8% (n=2) dos y el 8% (n=2) restante, tres hermanos. En el grupo de comparación, por otro lado, 50% (n=4) de los niños no tiene hermanos, 37.5% (n=3) tiene un hermano y 12.5% (n=1) tres hermanos.

Asimismo, se registró la presencia de violencia familiar dentro del hogar. Se encontró que el 52% (n=13) de los niños del grupo de estudio viven con padres que se agreden físicamente, mediante golpes con la mano u objetos, y verbalmente, mediante insultos, amenazas y gritos. Tal situación no se encontró para ningún caso del grupo de comparación.

Se registró también que para el grupo de estudio, el padre imparte la disciplina al niño en el 60% (n=15) de los casos, la madre en el 96% (n=24) y otros familiares en el 20% (n=5). Para el grupo de comparación, solo los padres imparten la disciplina en el hogar, el padre en el 87% (n=7) de los casos y la madre en el 75% (n=6).

En cuanto al tipo de castigo impartido a los niños, en el grupo de estudio se encontraron tanto castigos no violentos, como emocionales y físicos, aunque se observó la predominancia de estos últimos (n=21, n=23). En cuanto al grupo de comparación, solo se observó el uso de métodos disciplinarios no violentos.

Tabla 2
Métodos de disciplina cotidianos

	Estudio	Comparación
Métodos no violentos		
Llamar atención	52%	88%
Quitar cosas	28%	75%
Métodos emocionales		
Amenazas o insultos	84%	0
Métodos físicos		
Golpes con la mano	92%	0
Golpes con un objeto	56%	0
Otros	24%	0

Instrumentos

Ficha de datos

Se desarrolló una ficha de datos en la cual se sistematizó parte de la información obtenida a partir de una guía de entrevista semiestructurada para padres. La información se obtuvo dentro del contexto de una evaluación psicológica a todos los niños del último grado de una institución de educación inicial. Este proceso se llevó a cabo por la investigadora y tres psicólogas que formaban parte de la institución. Se seleccionaron datos importantes como la edad, sexo, composición y dinámica familiar, métodos disciplinarios de uso cotidiano en el hogar, desarrollo físico y emocional del niño. Esta fue utilizada para registrar información cualitativa de utilidad para nuestro estudio (ver anexo A).

Psicodiagnóstico de Rorschach a través del sistema comprensivo de Exner

El Psicodiagnóstico de Rorschach consiste en diez láminas con manchas de tinta estandarizadas frente a las cuales se aplica la consigna “¿qué podría ser esto?”, la cual brinda al sujeto la opción de responder con un campo infinito de posibilidades. Rorschach (1955) creó esta prueba basando su trabajo en la relación entre percepción y proyección. Sostuvo que la manera en que un sujeto estructura las manchas de tinta a través de sus percepciones, indica aspectos cruciales de su funcionamiento psicológico, por lo que su valor proyectivo reside en que las manchas inestructuradas permiten al sujeto depositar aspectos de su mundo interno en ellas.

El método del Psicodiagnóstico de Rorschach tiene como propósito ofrecer una descripción clínicamente significativa de la personalidad, procurando información acerca del funcionamiento psicológico del individuo. Este abarca las funciones yóicas, habilidades cognitivas, estilo afectivo, sentimientos hacia sí mismo y otros, y relaciones interpersonales, siendo estas últimas el interés de la presente investigación (Rose, Kaser-Boyd & Maloney, 2000).

El sistema comprensivo de Exner (1994), realiza el proceso de codificación e interpretación de respuestas en base a un sumario estructural que reúne la frecuencia de los códigos obtenidos, proporciones de puntajes y desviaciones numéricas. Tal sistema, comprende aproximadamente noventa puntuaciones posibles, las cuales se dividen en siete categorías: localización, determinantes, calidad formal, actividad organizativa, respuestas populares, contenidos y códigos especiales. Asimismo, la interpretación de la personalidad se organiza alrededor de seis agrupaciones, las cuales incluyen los clústers de afectividad, autopercepción, relaciones interpersonales, ideación, mediación y procesamiento de información. En adición a estos datos, se incluye la sección principal, en la cual se evalúan otros puntos importantes de la personalidad tales como el estilo de personalidad (EB), la experiencia accesible (EA), la experiencia base (eb) y la experiencia sufrida (es).

Con respecto al valor del Psicodiagnóstico de Rorschach para estudiar la personalidad infantil, se han presentado diversos cuestionamientos a lo largo de los años. La falta de normas para interpretar los resultados de protocolos infantiles hacía cuestionar su utilidad, considerando las diferencias esperadas con los adultos debido a factores evolutivos. Para abordar esta dificultad, Ames (1972) creó normas para la población infantil señalando diferencias en las frecuencias de los códigos, así como en la interpretación de los mismos. Asimismo, Exner (2001) creó recientemente normas para población infantil norteamericana. Sin embargo, aun no se cuenta con normas para nuestra población.

Medición de las relaciones interpersonales a través del Psicodiagnóstico de Rorschach

El sistema comprensivo de Exner ha logrado sistematizar una serie de variables del Psicodiagnóstico de Rorschach, de manera que su interpretación sea más confiable y rigurosa. Para el tema que compete a este estudio, se utilizó el clúster de relaciones interpersonales junto con la constelación de inhabilidad social (CDI), en la tarea de describir las relaciones de los niños con el mundo externo. En adición, se incluyó en el análisis otros indicadores cuyos valores

resultaron fuera de la norma, ya que podrían ayudar a una mejor comprensión de la muestra. Estos fueron el índice de egocentrismo y respuestas MOR del clúster de autopercepción; la suma ponderada de color, la suma de color acromático y la proporción afectiva del clúster de afectos; y la suma de códigos especiales del clúster de ideación.

Dentro del clúster de relaciones interpersonales se encuentran los códigos especiales COP, AG, respuestas de representación humana (GHR, PHR) y respuestas personalizadas (PER). Todas contienen elementos proyectivos añadidos por el sujeto. Las dos primeras, proveen información sobre las creencias del sujeto en relación a las interacciones sociales. Las respuestas COP aluden a relaciones interpersonales positivas y de cooperación, mientras que las respuestas AG apuntan a intercambios sociales agresivos o competitivos. Las respuestas de representación humana son importantes para estudiar la eficacia del comportamiento social. Es una variable dicotómica, donde las representaciones humanas buenas (GHR) correlacionan con historiales interpersonales adaptativos y eficientes, mientras que las representaciones humanas pobres (PHR) están relacionadas a comportamientos sociales ineficaces y poco adaptativos. Por último, las respuestas personalizadas (PER) se relacionan con métodos de afirmación personal frente a la inseguridad social, que por lo general se utilizan de forma defensiva ante las relaciones sociales.

Dentro de este clúster se incluyen también los contenidos humanos (H Pura, H + Hd + [H] + [Hd]), de comida (Fd) y el índice de aislamiento. El contenido humano puro (H Pura) se relaciona con la experiencia relacional real que nace del vínculo con otras personas. La suma de esta con los contenidos parciales y fantaseados (Hd, [H], [Hd]), que hablan de la relación con otros desde los temores y fantasías propios, describen la manera general en que un sujeto experimenta sus relaciones sociales. Igualmente, la proporción entre contenidos completos (H+A, [H]+ [A]) y contenidos parciales (Hd+Ad, [Hd]+ [Ad]), refiere información acerca de la capacidad para percibirse a sí mismo y a los demás de manera integrada. Los contenidos de comida (Fd) por su parte, aluden a la necesidad de dependencia y cuidado. El índice de aislamiento surge de los contenidos de paisaje (Ls), naturaleza (Na), botánica (Bt), nubes (Cl) y geografía (Ge). Este índice se relaciona a sentimientos de soledad y aislamiento del

entorno. Asimismo, el determinante textura (T) se encuentra también dentro de este clúster y se relaciona a necesidades de cercanía física y contacto emocional.

Se incluye también la proporción entre movimientos humanos pasivos y activos (a:p). Esta proporción da cuenta del tipo de aproximación a las personas y el mundo en general, ya sea tomando la iniciativa de manera activa o esperando que el contacto provenga de fuera, de manera pasiva. Finalmente, se incluye en el análisis el contenido de las respuestas de movimiento humano o animal con par (M + [2], FM + [2]), ya que este proporciona información acerca de la cualidad de las relaciones que el sujeto entabla con otros.

El índice de inhabilidad social (CDI) es una medida de las dificultades que tiene un sujeto para enfrentar eficazmente las demandas impuestas por su entorno social. Consta de cinco condiciones de las cuales deben cumplirse cuatro como mínimo. La primera evalúa si los recursos cognitivos y afectivos del sujeto son suficientes para enfrentar el estrés cotidiano ($EA < 6$ ó $Adj D < 0$). La segunda se relaciona a la capacidad de compromiso e interés en las relaciones humanas ($COP < 2$ y $AG < 2$). La tercera evalúa los recursos afectivos del sujeto y su capacidad para desenvolverse en situaciones cargadas afectivamente (Suma Pond. $C < 2.5$ ó $Afr < 0.46$). La cuarta mide la capacidad de iniciativa en las relaciones sociales ($p > a + 1$ ó $H Pura < 2$) y la quinta el nivel de dependencia afectiva (Suma $T > 1$ ó Índice de Aislamiento > 0.24 ó $Fd > 0$).

Para este estudio, el método de aplicación fue individual, encuestando al niño después de cada respuesta, de manera que se mantenga por más tiempo su atención. Asimismo, con la finalidad de comprender mejor los puntajes obtenidos de los indicadores Rorschach mencionados, se utilizó en adición al grupo de comparación, las normas de Exner (2001) para población infantil, debido a que son las más actuales y no se cuenta con normas para población latinoamericana (ver anexo B).

En adición a los códigos del sistema comprensivo mencionados, luego de concluido el proceso de recolección de datos se observó que gran cantidad de información de alta carga agresiva no era detectada por los códigos utilizados para dicho propósito. Con el fin de rescatar tal información para su análisis, se incorporaron a este estudio los códigos creados por Gacomo y Meloy (1994).

Dichos autores ofrecen tres códigos adicionales al código agresivo (AG) del sistema comprensivo, que buscan captar matices de agresión en respuestas donde no ocurre un movimiento (M, FM, m). Los códigos planteados son: contenido agresivo (AgC), agresión pasada (AgPast) y agresión potencial (AgPot).

El Contenido Agresivo (AgC), contempla contenidos que sean percibidos popularmente como peligrosos o malevolentes. La Agresión Pasada (AgPast), apunta a respuestas donde un acto agresivo ha ocurrido y la Agresión Potencial (AgPot), apela a respuestas en las que un acto agresivo está preparándose para ocurrir. A continuación se presentan ejemplos propuestos por el autor.

Tabla 3
Respuesta de AgC, AgPast y AgPot

	Lámina	Respuesta
Respuesta AgC	IX	Es un demonio con garras.
Respuesta AgPast	X	Parece como un insecto acá, alguien usó un taladro en él, acá hay sangre.
Respuesta AgPot	X	Dos pequeñas criaturas alienígenas... amenazadas de perder su presa por estas criaturas parecidas a cangrejos, son verdaderos depredadores... ellos no saben que estos cangrejos van a cortarles las cabezas (risas).

Fuente: Gacomo y Meloy (1994).

Validez y Confiabilidad del Psicodiagnóstico de Rorschach

El Psicodiagnóstico de Rorschach ha merecido el título de prueba psicométrica debido a la abundante investigación empírica realizada por Exner y diversos investigadores, por medio de la cual se han satisfecho los requisitos básicos de confiabilidad y validez, siendo de gran valor los aportes del sistema comprensivo para estandarizar las consignas y aplicación de la prueba (Weiner, 1997). Sin embargo, los críticos del Rorschach han cuestionado la validez de constructo de la prueba llamándolo un test “de mala calidad” (Hunsley & Bailey, 1999; Lilienfeld, Wood & Garb, 2000). No obstante, un estudio meta analítico de investigaciones con Rorschach publicadas a lo largo de veinte

años, encontró un coeficiente de validez medio no ponderado de .29 para las variables Rorschach. El mismo procedimiento se aplicó a estudios con MMPI publicados en el mismo periodo de años, hallándose un coeficiente de validez medio no ponderado de .30. Estos coeficientes demuestran que el Psicodiagnóstico de Rorschach es tan válido como el MMPI y que la validez de ambos instrumentos es la esperada para las pruebas de personalidad (Hiller, Rosenthal, Bornstein, Berry & Brunell-Neuleib, 1999).

Otra prueba de la validez de constructo del sistema comprensivo se muestra a través de los cambios relacionados con la edad, observados en una muestra de 1390 niños y adolescentes de 5 a 16 años. Los cambios en los valores de las variables Rorschach se dan de manera equiparable a los cambios evolutivos esperados con la edad. El egocentrismo, por ejemplo, es un concepto ampliamente utilizado en la psicología del desarrollo que se reduce progresivamente según la edad. De igual manera, el índice de egocentrismo del sistema comprensivo de Rorschach presenta un nivel de .69 en niños de 5 años, el cual se reduce de manera casi lineal a .43 hasta los 16 años, para finalmente estabilizarse en un nivel de .40 al llegar a la adultez (Exner, 2001).

Por último, otro ejemplo de la validez de constructo del Rorschach se encuentra en que logra medir dos índices claves para determinar un trastorno psicológico, como son el X-% (un índice del trastorno de la percepción de la realidad) y Wsum6 (un índice de los trastornos del pensamiento). Se utilizó una muestra de 600 pacientes ambulatorios adultos, 535 pacientes psiquiátricos ambulatorios adultos, 279 pacientes internados con trastornos depresivos mayores y 328 pacientes internados por primera vez con esquizofrenia. Estos cuatro grupos representan una secuencia de trastornos psicológicos desde el más leve hasta el más severo. Se trabajó bajo el supuesto de que si X-% y Wsum6 fueran medidas válidas del trastorno, estas deberían incrementarse de manera lineal a lo largo de los cuatro grupos. El estudio confirmó tal hipótesis encontrándose valores de .7, .16, .20 y .37 respectivamente para el valor medio de X-% y valores de 4.48, 9.36, 18.36 y 42.17 como valores medios de Wsum6 (Exner, 2001). Estas y otras investigaciones avalan la validez psicométrica del instrumento y reafirman su importancia en el campo de la investigación psicológica.

Por otro lado, los críticos del Rorschach han planteado que utilizar porcentajes de concordancia entre codificadores como método de confiabilidad no es suficientemente científico ya que no considera la concordancia casual como sí lo hacen los coeficientes Kappa o de correlación intraclase (Wood, Nezworski & Stejskal, 1996). Sin embargo, estudios con pacientes internos y ambulatorios han identificado coeficientes Kappa para diversas categorías de codificación del sistema comprensivo que oscilan entre .79 hasta .88, lo cual indica un excelente rango para este método (Acklin, McDowell, Verschell & Chan, 2000; Meyer, Hilsenroth, Baxter, Exner, Fowler, Pers & Resnick, 2002). Asimismo, en relación a las correlaciones intraclase, Meyer (1997) encontró medianas y medias de los coeficientes interjuez de .92 y .90 respectivamente para 164 variables del sumario estructural, en dos clasificaciones independientes de 219 protocolos. De todas las variables investigadas, el 95% cumplieron con los criterios de correlación interclase, indicando una excelente fiabilidad.

Existen investigadores que critican la confiabilidad del Rorschach ya que plantean que no se han publicado nuevos análisis de las correlaciones para todas las variables del sistema comprensivo (Garb, Wood, Nezworski, Grove & Stejskal, 2001). Sin embargo, la mayoría de las correlaciones ausentes según Viglione y Hilsenroth (2001), incluyen variables compuestas sobre las cuales se dispone datos de fiabilidad de sus partes o son variables que se presentan con poca frecuencia por lo que no permiten una comparación significativa con análisis posteriores. En realidad, casi todas las variables codificadas a través del sistema comprensivo relacionadas con rasgos característicos muestran una importante estabilidad a corto y largo plazo, con nuevas correlaciones que superan el .75 (Weiner, 2002). Además, entre estas existen 19 variables de importancia central que cuentan con nuevos análisis de correlaciones a uno o tres años de .85 o superiores (Viglione & Hilsenroth, 2001).

En esta investigación, con el propósito de determinar el nivel de confiabilidad de la codificación, se seleccionaron cinco protocolos al azar, para ser codificados independientemente por dos jueces expertos, en adición a la codificación de la investigadora. Se determinó el coeficiente de confiabilidad a partir del índice de acuerdo para cada variable del Rorschach, obteniéndose un coeficiente total de 88% (ver anexo C).

Asimismo, con el fin de determinar el nivel de confiabilidad de los códigos agresivos de Gacomo y Meloy (1994) basados en las respuestas Rorschach, se seleccionaron cinco protocolos al azar para ser codificados por una juez experta, en adición a la codificación de la investigadora. Se determinó el coeficiente de confiabilidad a partir del índice de acuerdo para cada código, obteniéndose un coeficiente total de 100% (ver anexo D).

Escala de Mutualidad de Autonomía (MOA)

La escala MOA de Urist (1977), es una medida para evaluar el contenido temático de las respuestas del Rorschach, tomando en cuenta tanto el movimiento humano (M), como el movimiento animal (FM) y el movimiento inanimado (m). El supuesto que da origen a esta escala es que las relaciones entre figuras animadas e inanimadas, presentadas en las respuestas a las láminas de Rorschach, son un reflejo de cómo el individuo experimenta sus relaciones interpersonales. El MOA se enfoca en el desarrollo progresivo del logro de separación-individuación, enfatizando la autonomía del sí mismo frente a otros, y viceversa, la autonomía de los otros frente al sí mismo. La escala MOA consiste en siete niveles que refieren al grado en que el individuo es capaz de experimentarse a sí mismo y a otros, como mutuamente autónomos dentro de una relación. Estos niveles son los siguientes:

1. Las figuras están comprometidas en alguna relación o actividad en la que están juntos e involucrados el uno con el otro, de tal manera que implica un mutuo reconocimiento de la individualidad del otro. La imagen contiene referencia explícita o implícita sobre el hecho de que las figuras se encuentran separadas y son autónomas, involucradas una con otra en una relación que reconoce o expresa un sentido de mutualidad en la relación.
2. Las figuras están comprometidas en alguna relación o actividad paralela. No hay énfasis en la mutualidad de la relación, aunque tampoco ningún indicador de que no exista dicha mutualidad.

3. Las figuras están apoyadas una en la otra, o al menos una aparece apoyada o colgada de la otra. Los objetos parecen no poder mantenerse estables por sí mismos o requieren de alguna fuente externa de soporte.
4. Una figura es vista como el reflejo de la otra. La relación entre las figuras implica que la definición o estabilidad de una existe solo en la medida en que es la extensión o reflejo de la otra.
5. La naturaleza de la relación entre las figuras es caracterizada por un tema de control malevolente de una de las figuras hacia la otra. Los temas de manipulación, control, encantamientos están presentes y reflejan un severo desbalance en las relaciones de mutualidad.
6. No solo se observa un severo desbalance en las relaciones de mutualidad, sino que este se presenta en términos claramente destructivos. Asimismo, se incluyen en este punto las relaciones parasitarias, donde la ganancia de una figura significa, por definición, la pérdida o destrucción de otra.
7. En el nivel más grave, las relaciones son caracterizadas por una fuerza incontrolable y envolvente, donde la figura agredida es sobrepasada en extremo por fuerzas fuera de su control.

Tabla4
Ejemplos de respuestas MOA

Nivel	Lámina	Respuesta	Encuesta
1	III	Unos señores.	<p>E: (Repite respuesta del sujeto) S: Sí, acá. Por su cara, por su cuerpo y por su carretilla (D1). Están que llevan su carretilla y ven un listón (D3). E: ¿Qué te hizo pensar que era un listón? S: Porque así es su listón, por la forma.</p>
2	III	Unas calaveras que están barriendo.	<p>E: (Repite respuesta del sujeto) S: Acá, en todo lo negro. E: ¿Por qué te parece que eran calaveras? S: Porque tienen su cuello flaco y son flaquitos sus palitos (D9). E: ¿Barriendo? S: Están barriendo con esto que está negrito.</p>

Fuente: Rivera (2000)

Tabla 4
Respuestas para cada nivel MOA (continuación)

Nivel	Lámina	Respuesta	Encuesta
3	I	Tres personas, sus manos, cabeza y piecitos.	E:(Repite respuesta del sujeto) S: Son uno, dos, tres (D2, D4). Por las manos, pies y manchas. Los lados (D2) están jalando sus manos, jalándose. E: ¿Jalándose? S: Se sostienen unas a otras, se jalan.
4	III	Aquí hay un animal que se está mirando en un espejo y aquí está su reflejo. Está agarrando su cartera. Está con un pie alzado.	E: (Repite respuesta del sujeto) S: Se alista para una fiesta, por la cartera. Y el otro igual, por eso reflejo. Ya no quiero decirte más.
5	IV	Un señor gigante con sus patitas y acá está soplando por su boca algo negro, una chica se está convirtiendo en bruja.	E: (Repite respuesta del sujeto) S: Sí, en todo. Las patas son largas, ahí está la mano y la cabeza.
6	I	Dos señoras que están maltratando a otra señora, la están queriendo golpear.	E: (Repite respuesta del sujeto) S: Dos señores, no, señoras, aquí, y ésta es la otra. E: ¿Qué te hizo pensar que la estaban maltratando? S: Por la forma de la figura y el color negro, me hizo pensar en maltrato, golpe.
7	IX	Dos personas que se están quemando, que están sacando la cabeza, están saliendo.	E: (Repite respuesta del sujeto) S: Sí, en lo verde y naranja. E: ¿Qué te hizo pensar que habían dos cabezas? S: Por la forma en que las personas tienen la cabeza. E: Explícame eso de que se estaban quemando. S: Porque su cabeza está medio anaranjado

Fuente: Rivera (2000)

Validez y Confiabilidad de la Escala de Mutuality de Autonomía

Urist (1977) utilizó la validez de constructo para comprobar que su escala mide el concepto teórico de las relaciones objetales, es decir, describe la manera en la que los individuos tienden a experimentar las relaciones consigo mismos y

con los otros, de manera característica, consistente y duradera a lo largo de su vida. La validez de constructo es probablemente la más importante desde el punto de vista científico y se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico, es decir, se centra en qué mide y cómo opera para medirlo (Hernández et al., 2006).

Para realizar la validez de constructo, Urist (1977) utilizó una muestra de cuarenta sujetos referidos al Instituto Neuropsiquiátrico del Hospital de la Universidad de Michigan para evaluación psicológica. Utilizando la escala creada por Urist se obtuvo puntajes de Mutuality de Autonomía (MOA) para cada paciente a través de tres modalidades: el Psicodiagnóstico de Rorschach, una autobiografía escrita y reportes del personal médico. La escala dirigida al personal médico fue calificada por dos miembros experimentados del personal, que conocían a todos los pacientes y que no recibieron retroalimentación sobre otras pruebas. Los protocolos de Rorschach, así como las autobiografías, fueron calificados por psicólogos clínicos experimentados. Se utilizó el coeficiente de correlación producto-momento de Spearman (ρ) para correlacionar las tres variables presentadas, encontrándose que todas las correlaciones intertest fueron significativas con un nivel de 0.01. Los resultados del estudio se presentan a continuación:

Tabla 5
Intercorrelación entre Medidas de Mutuality de Autonomía

	Rorschach	Autobiografía	Calificaciones del Personal Médico
Calificaciones del Personal Médico	0.53	0.54	-
Autobiografía	0.67	-	-
Rorschach (MOA)			
Puntaje Promedio	0.83	0.63	0.43
Promedio alto	0.59	0.63	0.47
Promedio bajo	0.81	0.57	0.28
Puntaje más alto	0.09	0.4	0.25
Puntaje más bajo	0.63	0.4	0.09

Fuente: Urist (1977)

En este estudio, se toma en cuenta la validez de contenido encontrada por Rivera (2000) para establecer si las definiciones de los diferentes niveles del MOA corresponden escalonadamente con diferentes niveles de calidad de vínculo. La autora solicitó la ayuda de siete investigadores familiarizados con la variable y con experiencia en la práctica clínica con niños y les pidió que calificaran las definiciones de los distintos niveles del MOA, desde el nivel más autónomo e integrado hasta el nivel menos autónomo y malevolente. Sus resultados arrojaron un índice de validez del 100% para los niveles 1, 2, 3 y 4 del MOA, un índice de 71.4% para el nivel 5 y un índice de 85.7% para los niveles 6 y 7, porcentajes aceptables para la validación de la escala (Spector, 1992).

Asimismo, en cuanto a la confiabilidad, Rivera (2000) obtuvo en el Perú un nivel de 85%, a partir del índice de acuerdo entre dos evaluadores, para cada nivel y puntaje del MOA. Igualmente, en otro estudio, Tejada (2001) obtuvo un nivel de 95%, a partir del índice de acuerdo entre tres evaluadores, para cada nivel y puntaje del MOA. En nuestra investigación, el nivel de confianza para los niveles del MOA fue obtenida por medio de una juez experta que calificó las respuestas de cinco protocolos al azar, en adición a la calificación de la investigadora, obteniéndose como resultado un coeficiente total de 97% (ver anexo E).

Procedimiento

Para realizar la presente investigación, se contactó con el Departamento de Psicología de un nido ubicado en una zona urbano-marginal de Lima Metropolitana. A continuación, se revisaron las entrevistas semiestructuradas realizadas a los padres de todos los niños que cursaban el último año de educación inicial, en el marco de una evaluación psicológica, con el fin de obtener información sobre el tipo de disciplina aplicado en casa. La investigadora fue parte del equipo de cuatro psicólogas que realizaron las entrevistas. Igualmente, durante un periodo de tres meses, se realizaron visitas a los salones de clase, donde la investigadora trabajó la alianza con los niños por medio de conversaciones, juegos y ayuda con las tareas. Se consideró realizar la evaluación de los niños a mitad del año escolar, con la finalidad de que se

encuentren adaptados a las exigencias del nuevo año en el nido y tengan tiempo de desarrollar un vínculo positivo con la investigadora. De esta manera, se propició un ambiente que permita un buen desempeño en la evaluación.

Luego de concluido el proceso de selección, se eligieron 25 niños para el grupo de estudio y 8 para el grupo de comparación a partir de la información obtenida y se obtuvo el consentimiento informado de sus padres para formar parte de la investigación (ver anexo F). Seguidamente se procedió a aplicar individualmente el Psicodiagnóstico de Rorschach a los 33 niños seleccionados. Posteriormente, se establecieron los criterios de confiabilidad para los instrumentos utilizados a través del método de codificación interjueces.

A continuación, la codificación del Rorschach fue vaciada en el programa RIAP 5, el cual proporcionó el sumario estructural y las constelaciones. Seguidamente, los puntajes procesados del Rorschach, junto con los de la Escala MOA y códigos agresivos de Gacomo y Meloy, fueron vaciados en el programa SPSS para su posterior análisis. Se utilizó estadísticos descriptivos para obtener información sobre las medidas de tendencia central, frecuencias y porcentajes de los indicadores de interés, de manera que se puedan comparar los resultados con los datos normativos. Asimismo, se realizó la prueba de normalidad Shapiro Wilk, la cual determinó que los análisis estadísticos debían ser no paramétricos, ya que no se obtuvo una distribución normal. Se utilizaron los estadísticos U de Mann Whitney y Chi cuadrado para hacer comparaciones entre grupos. Finalmente, mediante el coeficiente de Spearman, se realizaron análisis correlacionales entre los instrumentos utilizados, con el fin de encontrar datos convergentes en el grupo.

Por último, se realizó una devolución de resultados individual a los padres de familia, como parte del proceso de evaluación integral realizado en el nido. De la misma manera, se realizó una devolución de resultados grupal con las profesoras de los niños evaluados.

RESULTADOS

En el presente capítulo presentaremos los resultados encontrados en esta investigación de manera que podamos responder a los objetivos planteados. En primer lugar, describiremos cómo son las relaciones interpersonales de los niños de nuestra muestra, a través de los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach, los códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía. En adición a estos análisis, se incluirán algunas respuestas de tipo cualitativo, las cuales permitirán profundizar en nuestro tema de estudio. Finalmente, expondremos las correlaciones encontradas entre los indicadores de los instrumentos utilizados.

Indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach

A continuación, se comparan los puntajes obtenidos en los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach para la medición de las relaciones interpersonales en el grupo de estudio, con los encontrados en el grupo de comparación y en los estudios normativos de Exner (2001) para niños de cinco años (ver Anexo A). Para tal fin presentaremos los resultados encontrados en el orden interpretativo sugerido por Exner.

Dentro de la agrupación de relaciones interpersonales, se consideró el índice de inhabilidad social (CDI); las respuestas GHR y PHR; la relación de respuestas a:p; las respuestas T y Fd; los contenidos humanos; las respuestas COP, AG y PER; el índice de aislamiento y las respuestas de movimiento con pares.

Finalmente, se incluyó también el análisis de algunos indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach no contemplados desde el inicio de la investigación, debido a que si bien no se relacionan directamente con las relaciones interpersonales, sus valores en nuestra muestra se encuentran fuera

de la norma y podrían aportar a la comprensión de la calidad de los vínculos de estos niños. Cabe señalar que, probablemente debido al tamaño de la muestra, no se encontró diferencias significativas según las variables recogidas en la ficha de datos para ninguno de los indicadores.

Antes de exponer los indicadores señalados, consideramos relevante mencionar que el promedio de respuestas Rorschach por niño, fue 17.32 en el grupo de estudio y 14.88 en el de comparación, cifras que no difieren de la media de 17.64 encontrada por Exner (2001). Sin embargo, encontramos que el Lambda resultó elevado tanto para el grupo de estudio: 1.89 (D.S.=1.81), como para el grupo de comparación: 3.53 (D.S.=2.21); en contraste con la media de los datos normativos de Exner: 0.86 (D.S. = 0.15). Tal resultado indica que todos los niños del estudio, con énfasis en los del grupo de comparación, tienden a simplificar los estímulos percibidos, manteniendo una visión concreta de la realidad. Este hallazgo coincide con datos encontrados en otras investigaciones en curso en nuestro medio (Belmont, comunicación personal, 15 de octubre, 2008; Jacoby, comunicación personal, 10 de octubre de 2008; Florián, 2006; Otoya, comunicación personal, 15 de octubre, 2008).

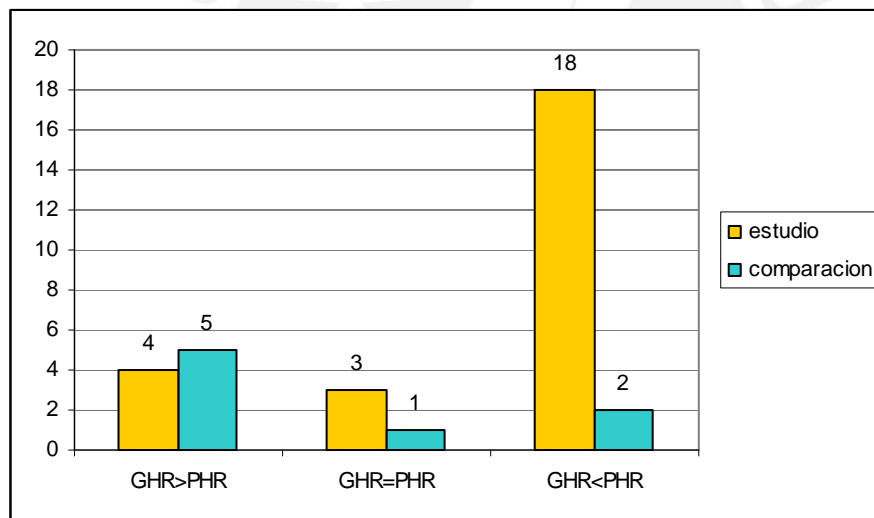
Siguiendo los pasos señalados por Exner (2001), analizaremos en primer lugar el índice de inhabilidad social (CDI), este se encuentra presente en 48% (n=12) del grupo de estudio y en 75% (n=6) del grupo de comparación, sin diferencias significativas ($p = 0.05$) entre grupos. Dicho resultado sugiere que la mayoría de niños estudiados presenta dificultades para enfrentar eficazmente las demandas comunes de su entorno social. Sin embargo, es posible que este resultado se haya visto distorsionado debido al nivel elevado de inhibición en los niños (Lambda elevado).

En relación a las respuestas GHR, encontramos que 21 niños del grupo de estudio ($X=1.76$, D.S.=0.27) y todos los niños del grupo de comparación las presentan ($X=1.63$, D.S.=0.26). A pesar de no encontrarse diferencias entre grupos, es importante señalar que ambos se encuentran por debajo de lo esperado de acuerdo a los estudios normativos de Exner (2001) que indican una media de 3.59 (D.S.=0.98). Sin embargo, en relación a las respuestas PHR sí encontramos diferencias ($p=0.05$), para los 24 niños del grupo de estudio ($X=3.88$, D.S.=0.51) y los 6 niños del grupo de comparación ($X=1$, D.S.=0.27)

que las presentan. La elevación de este indicador correlaciona con historiales interpersonales poco adaptativos.

Es importante señalar también, como se observa en el Gráfico 1, que la proporción de niños que presentan un nivel mayor de respuestas PHR en relación a las respuestas GHR, es de 72% ($n=18$) en nuestro grupo de estudio, mientras que en el grupo de comparación conforma el 25% ($n=2$) de los niños. Considerando que la media encontrada por Exner es de 1.5 (D.S.=0.8), mucho menor a la media de GHR, se hace evidente que los niños del grupo de estudio recurren con mayor frecuencia a conductas interpersonales poco adaptativas e ineficientes, en contraste con los niños del grupo de comparación y con el grupo normativo en general.

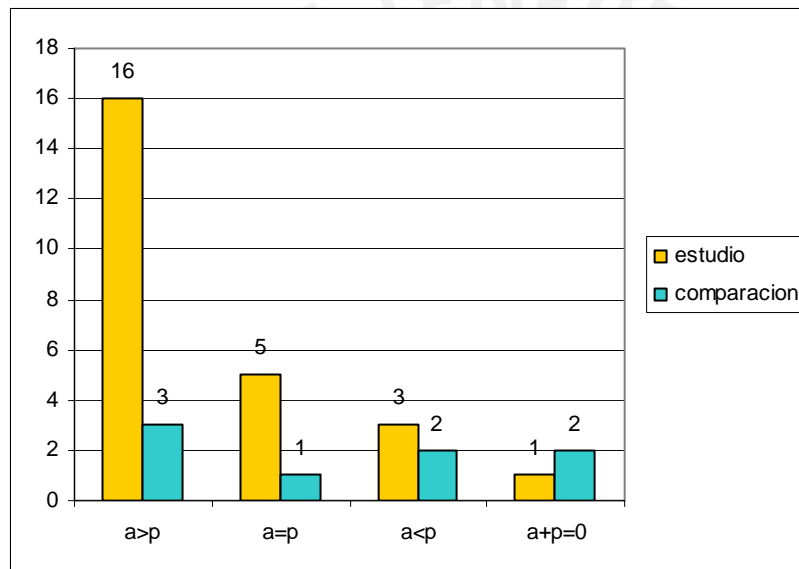
Figura 1.
Proporción de respuestas GHR y PHR



En cuanto a las respuestas activas "a", la media de 4.04 (D.S.=0.58) en el grupo de estudio es significativamente mayor ($p=0.05$) que la media de 1.5 (D.S.=0.57) en el grupo de comparación. Sin embargo, la media de ambos grupos se encuentra por debajo de la media de 6.28 (D.S.=0.95) encontrada por Exner (2001). Es posible que este resultado se relacione a un bajo nivel de estimulación, encontrándose el grupo de comparación en un menor nivel de iniciativa y actividad, en tanto que el grupo de estudio se encuentra más elevado debido a una necesidad de expresar, ya sea positiva o negativamente, el

malestar que sienten. Asimismo, es importante señalar que para gran parte del grupo de estudio (64%, $n=16$), la proporción de respuestas “a” es mayor a la proporción de respuestas “p”. Tal resultado indica que a pesar de ser niños con poca iniciativa, tienen el deseo de jugar un rol activo con otros. En relación a las respuestas pasivas, “p”, el grupo de estudio presenta una media de 1.72 (D.S.=0.33) y el grupo de comparación, una media de 0.88 (D.S.=0.29). Ambas se asemejan a la media de 1.2 (D.S.=1.37) encontrada por Exner.

Figura 2.
Proporción de respuestas a y p



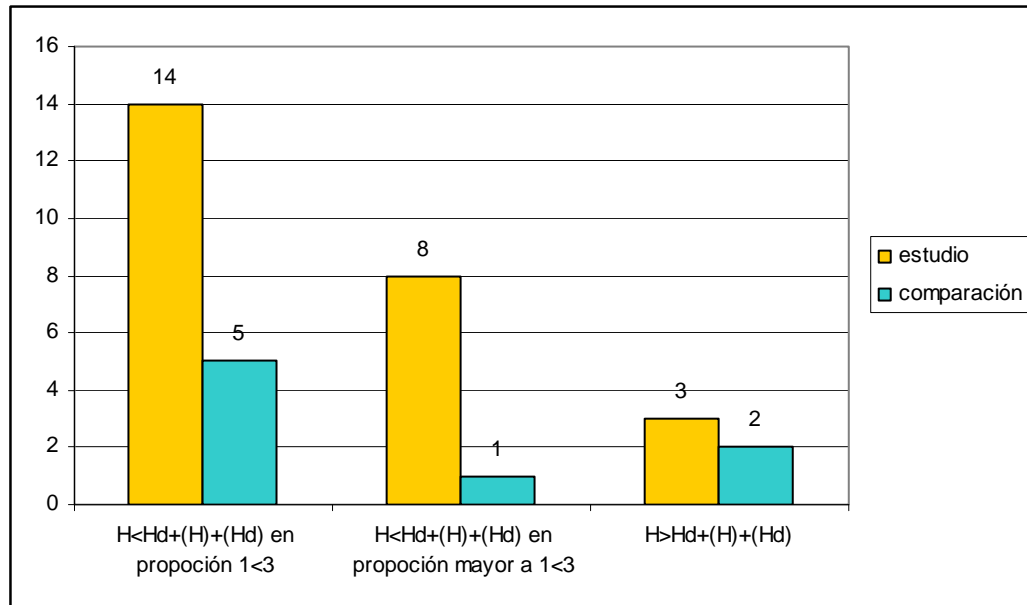
Por otro lado, para las respuestas Fd y T, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos. Con respecto al primer indicador, 4 niños del grupo de estudio y 1 del de comparación presentaron estas respuestas, sin diferencias con los estudios normativos de Exner (2001). Sin embargo se encontraron disminuidas las respuestas T con respecto a los datos de Exner, siendo presentadas solo por 1 niño del grupo de estudio. Es posible que dicha diferencia sea producto de la elevación del Lambda, así como de la corta edad de los participantes, los cuales no presentan aun la capacidad para brindar respuestas tan elaboradas.

En cuanto a las respuestas H, encontramos que 72% ($n=18$) del grupo de estudio ($X=1.12$, D.S.=0.19) y 38% ($n=3$) del grupo de comparación ($X=0.5$,

D.S.=0.27) las presentaron. No se encontró diferencias entre los grupos aunque los puntajes obtenidos fueron menores a la media de 2.19 (D.S.=0.5) encontrada por Exner (2001). Este resultado sugiere que todos los niños del estudio presentan dificultades para basar sus relaciones interpersonales en experiencias reales.

En relación a la suma de los contenidos humanos, encontramos que para el grupo de estudio la media fue de 5.04 (D.S.=0.55), mientras que para el grupo de comparación, la media fue de 2.5 (D.S.=0.38), encontrándose diferencias entre ellas ($p = 0.05$). En este caso, los resultados encontrados por Exner (2001) indican un puntaje similar al de nuestro grupo de estudio, presentando una media de 4 (D. S. = 1.15). Tomando en cuenta que no se encontraron diferencias significativas en la media de contenidos humanos puros, la diferencia entre los grupos podría indicar que los niños del grupo de estudio presentan una mayor cantidad de contenidos humanos parciales y fantaseados. Sin embargo, como lo indica la proporción entre los contenidos humanos puros y los parciales y fantaseados, ésta no es suficientemente alta para ser significativa. El 56% ($n=14$) del grupo de estudio presenta la proporción esperada entre contenidos humanos puros y contenidos humanos parciales o fantaseados. De manera similar, el 63% ($n=5$) del grupo de comparación presenta la proporción esperada. Dichos resultados reflejan que la mayoría de los niños, tanto del grupo de estudio como del grupo de comparación, presentan un nivel de interés interpersonal dentro de lo esperado. De otro lado, el 32% ($n=8$) del grupo de estudio presenta una proporción de contenidos parciales y fantaseados mayor a la esperada, mientras que solo un sujeto (13%) del grupo de comparación presenta esta misma tendencia.

Figura 3
Proporción de contenidos H y (H), (Hd), Hd



En cuanto a las respuestas COP, encontramos un nivel bajo en comparación con la media de 1.08 (D.S.=0.52) encontrada por Exner (2001), 7 niños del grupo de estudio ($X=0.28$, D.S.=0.46) y 1 del de comparación ($X=0.13$, D.S.=0.35) las presentan. Al parecer, independientemente del tipo de disciplina aplicada en casa, los niños de la muestra no suelen esperar intercambios positivos con las personas de su entorno.

En cuanto a las respuestas AG, encontramos que 13 niños del grupo de estudio ($X=0.73$, D.S.=0.84) las presentan, lo cual difiere significativamente ($p=0.05$) de lo encontrado en el grupo de comparación, el cual no presenta respuestas agresivas. Sin embargo, se observa que la media de 1.23 (D.S.=0.67) encontrada por Exner es similar a la de nuestro grupo de estudio. En tal sentido, este tipo de respuestas indicarían que los niños del grupo de estudio presentan un nivel de asertividad esperado, el cual podría ayudarlos a expresar sus opiniones y defenderlas frente a los demás. Asimismo, el análisis cualitativo de estas respuestas indica que en el 33% de los casos, la agresión expresada en estas respuestas alude directamente a la necesidad de defenderse a sí mismos y a sus deseos. A continuación presentamos un ejemplo de este tipo de respuesta.

Tabla 7
 Respuesta AG

Lámina	Respuesta	Encuesta
III	Armas	E: (Repite la respuesta del sujeto) Aquí están las armas (D7). Ellos (D9) están peleando porque todos se han comido la comida y ahora solo queda una.

Sin embargo, es importante señalar que a pesar de que el grupo de estudio no presenta una media elevada en comparación a los datos normativos de Exner (2001), sí se encuentra elevada en relación a la cantidad de respuestas COP, las cuales deberían sobrepasar la cantidad de respuestas AG. En tal sentido, podemos afirmar que los niños de nuestro grupo de estudio presentan una mayor tendencia a mantener actitudes hostiles hacia los demás, en comparación con su capacidad para buscar soluciones cooperativas y establecer relaciones positivas, como se ve en el ejemplo de la Tabla 7.

 Tabla 8
 Frecuencia y porcentaje para respuestas COP y AG

	Estudio		Comparación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
COP				
COP = 0	18	72%	7	87%
COP > 0	7	28%	1	12%
AG				
AG = 0	12	48%	8	100%
AG > 0	13	52%	0	0

En relación a las respuestas PER y al índice de aislamiento, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ni con los datos normativos de Exner (2001). Se encontró que 8 niños del grupo de estudio presentaron respuestas PER, mientras que no hubo tales casos en el grupo de comparación. Sobre el índice de aislamiento, se encontró elevado para 6 niños del grupo de estudio y 2 del grupo de comparación.

En relación a las respuestas M y FM con (2), cabe señalar que en ambos casos son bajas, lo que se explica por el escaso nivel de respuestas (2) para

nuestra muestra, las cuales fueron encontradas en 8 niños del grupo de estudio ($X=0.6$, $D.S.=0.26$) y en 5 niños del grupo de comparación ($X=0.75$, $D.S.=0.25$). Ambos niveles son considerablemente menores a la media de 9.08 ($D.S.=1.96$) encontrada por Exner. Con estos resultados presentes, encontramos que 2 niños del grupo de estudio ($X=0.08$, $D.S.=0.06$) y 1 del de comparación ($X=0.13$, $D.S.=0.13$) presentaron respuestas M con (2). De igual manera, 4 niños del grupo de estudio ($X=0.2$, $D.S.=0.10$) y 2 del grupo de comparación ($X=0.38$, $D.S.=0.26$) presentaron respuestas FM con (2). Tales datos indican que los niños, tanto del grupo de estudio como de comparación, no registran con frecuencia interacciones significativas con las personas a su alrededor.

A continuación se presentarán otros indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach que consideramos relevantes para nuestro estudio. En primer lugar, dentro de la agrupación de autopercepción, se encontró el índice de egocentrismo en un nivel muy bajo, lo que indicaría a su vez, un bajo nivel de autoestima. Nuevamente, la disminución en las respuestas (2) afecta el resultado, ya que sin interacciones significativas con otros, se dificulta que el niño forme una imagen positiva de sí mismo. Para nuestro grupo de estudio, la media fue de 0.03 ($D.S.=0.01$), mientras que para el grupo de comparación, la media fue de 0.05 ($D.S.=0.01$). En ambos grupos se observan diferencias con los resultados encontrados por Exner (2001), quien encuentra una media de 0.69 ($D.S.=0.14$).

Por otro lado, se encontró diferencias significativas entre los grupos ($p=0.05$) en cuanto a las respuestas MOR. En el grupo de estudio, 22 niños presentaron estas respuestas, con una media de 4.04 ($D.S.=0.66$), mientras que el grupo de comparación no brindó respuestas de este tipo. Asimismo, la media del grupo de estudio fue considerablemente mayor a la media de 0.78 ($D.S.=0.75$) encontrada por Exner (2001). Estos resultados sugieren que los niños del grupo de estudio presentan una percepción interna disfórica que los puede llevar a anticipar experiencias negativas por parte de su ambiente.

El análisis cualitativo de las 101 respuestas MOR brindadas por el grupo de estudio, nos muestra una fuerte preocupación por el tema del daño físico, el cual se refleja en el 64% de las respuestas. En tal sentido, los niños que recibieron castigo físico y emocional tienen muy presente la violencia vivida en

su cuerpo, experimentado la amenaza a su integridad física de manera cotidiana. Asimismo, encontramos que en el 24% de las respuestas MOR los niños expresan sentimientos relacionados a la desvalorización. Esto indicaría que los niños de la muestra han interiorizado como parte de su identidad características poco valoradas. Finalmente, encontramos que se expresan sentimientos de vulnerabilidad y desvalimiento, así como emociones negativas, en un 6% de los casos respectivamente.

Tabla 10
Respuestas MOR

	Lámina	Respuesta	Encuesta
Daño físico	III	Unas chicas malas	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá están (D9), tienen piernas, brazos, nariz... Esta se va a morir, le sale sangre del cuello. E: ¿Le sale sangre? S: Sí, le han cortado la cabeza, esta es la sangre, la han matado, le han cortado la pierna.
Sentimientos de desvalorización	III	Un señor, una señora y un monstruo.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá están (D9), yo le vi los taquitos, la señora tiene tetas, tienen cuello, nariz... E: ¿Y el monstruo? S: Lo están agarrando los señores, lo van a botar al tacho de basura.
Sentimientos de vulnerabilidad y desvalimiento	X	Hormigas.	E: (Repite la respuesta de sujeto) S: Acá (D1), tienen hambre y frío, están buscando comida que tienen los señores, están recogiendo de la basura.
Emociones negativas	III	Son monstruos, están en el parque.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Tienen cabeza, nariz grande como pinocho (D9), este es el lacito de su novia (D3). Ella se lo ha pedido al monstruo pero él no quiere darle nada, está amargo.

Por otro lado, dentro de la agrupación de afectos, se encontró disminuido el índice Afr para todos los niños del grupo de estudio ($X=0.35$, $D.S.=0.04$) y de comparación ($X=0.40$, $D.S.=0.05$), en contraste a lo hallado por Exner ($X=0.88$,

D.S.=0.13). Este resultado sugiere que los niños evaluados evitan las situaciones cargadas afectivamente. Asimismo, se encontró un nivel bajo de suma ponderada de color para 21 niños (84%) del grupo de estudio ($X=2.22$, D.S.=0.35) y para todos los niños del de comparación ($X=1$, D.S.=0.47), en contraste a lo reportado por Exner ($X=4.38$, D.S.=1.09). Ello indicaría dificultades en los niños evaluados para reconocer y expresar libremente el afecto.

En relación a la suma de color acromático, se encontró diferencias significativas ($p=0.05$). Se observó que 16 niños ($X=1.32$, D.S.=0.74) del grupo de estudio y 2 ($X=0.25$, D.S.=0.47) del grupo de comparación presentan este determinante. Por su lado, Exner encuentra una media de 0.64 (D.S.=0.48). Tal resultado indica la presencia de constricción emocional en los niños que recibieron castigo físico, lo que les dificulta expresar las emociones negativas, internalizando en exceso componentes afectivos negativos que aumentan el malestar interno.

Por último en cuanto a la agrupación de ideación, se encontró una diferencia significativa ($p=0.05$) entre los grupos en cuanto a los códigos especiales. Así, la suma bruta y la suma ponderada de dichos códigos, presentó niveles más elevados en el grupo de estudio ($X=5.2$, D.S.=0.67 y $X=16.82$, D.S.=0.28; respectivamente), tanto respecto al grupo de comparación ($X=1.25$, D.S.=0.31 y $X= 2.88$, D.S.=1.09; respectivamente), como a los resultados encontrados por Exner ($X=3.68$, D.S.=1.92 para la suma bruta y $X=11.08$, D.S.=4.68 para la suma ponderada). De igual manera, se observa que mientras todo el grupo de comparación presenta niveles normales para las sumas de códigos especiales, en el del grupo de estudio 52% ($n=13$) presenta niveles elevados para la suma bruta de códigos especiales y el 48% ($n=12$) presenta niveles elevados para la suma ponderada de códigos especiales. Tales datos sugieren que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienden a presentar dificultades en el proceso de pensamiento.

Tabla 11

Distribución de suma bruta y suma ponderada de códigos especiales

	Estudio		Comparación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
SumBruta				
normal	12	48%	8	100%
elevado	13	52%	0	0
SumPond				
normal	13	52%	8	100%
elevado	12	48%	0	0

En cuanto a los códigos especiales, se encontró diferencias entre los grupos ($p=0.05$) para las respuestas ALOG. Dentro del grupo de estudio, 13 niños ($X=1.24$, $D.S.=0.32$) presentaron este código, mientras que no hubo tales casos en el grupo de comparación. Asimismo, los resultados del grupo de estudio se muestran elevados en relación con los datos encontrados por Exner (2001), que proponen una media de 0.41 ($D.S.=0.5$). De esta manera, podemos afirmar que los niños que recibieron castigo físico y emocional presentan dificultades para adecuar la lógica de su pensamiento a la realidad.

En síntesis, a partir de los indicadores del Rorschach encontramos que los niños que recibieron castigo físico y emocional presentan dificultades para establecer patrones de relación eficaces, prevaleciendo en su comportamiento actitudes hostiles hacia los demás, a pesar de mostrar interés por vincularse con los otros. Asimismo, presentan un estado de malestar psíquico intenso, el cual se proyecta al mundo por medio de una visión pesimista y desesperanzada del ambiente que los rodea y dificulta que desarrollen expectativas positivas sobre la interacción con otros. Finalmente, observamos que los niños se sienten poco valorados tanto física como cognitivamente.

Códigos agresivos de Gacomo y Meloy

A continuación, se comparan los puntajes obtenidos en el grupo de estudio respecto a los códigos agresivos de Gacomo y Meloy, frente a los hallados en el grupo de comparación (AgCont, AgPot y Ag past). Cabe

mencionar que no se encontró diferencias significativas según las variables recogidas en la ficha de datos para ninguno de estos códigos.

Como se mencionó anteriormente en el capítulo de metodología, las respuestas AgCont se refieren a cualquier contenido que sea popularmente percibido como agresivo. En nuestra muestra, se encontró que la media de contenidos agresivos fue de 3.4 (D.S.=0.59) para el grupo de estudio y de 1.13 (D.S.=0.48) para el grupo de comparación, lo que resulta una diferencia significativa ($p=0.05$). Se observó que dentro del grupo de estudio, el 88% ($n=22$) de los niños presentó respuestas de contenido agresivo, en contraste con el 50% ($n=4$) de niños del grupo de comparación. Este resultado implica que los niños que recibieron castigo físico y emocional presentan una carga agresiva mayor que los niños que no recibieron estos tipos de castigo.

Por otro lado, en relación a las respuestas AgPot, que aluden a situaciones donde un acto agresivo está preparándose para ocurrir, encontramos que el grupo de estudio presenta una media de 1.08 (D.S.=0.31), mientras que estas respuestas no se hallaron en el grupo de comparación, lo que implica una diferencia significativa ($p=0.05$). Dentro del grupo de estudio, se observó que el 48% ($n=12$) de los niños presentaron respuestas de potencial agresivo. Tales datos sugieren que los niños que recibieron castigo físico y emocional, perciben que los objetos y las situaciones cotidianas pueden volverse agresivas contra ellos, así como también ellos pueden tornarse agresivos contra las situaciones cotidianas de su ambiente.

Por último, en cuanto a las respuestas AgPast, que se refieren a cualquier situación en la que ha ocurrido una agresión o el centro de atención es la víctima de una agresión, se encontró que el 56% ($n=14$) del grupo de estudio presentó este contenido, siendo la media 1.32 (D.S.=0.34) respuestas por niño. Tal resultado difiere significativamente ($p=0.05$) de lo encontrado en el grupo de comparación, el cual no presentó este tipo de respuestas. Este resultado implica que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienden a esperar que se les presenten situaciones de daño.

Tabla 12
Respuestas de códigos agresivos

	Lámina	Respuesta	Encuesta
AgC	VI	Espada	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá está E: ¿Cómo sabes que es una espada? S: Por acá la agarras (D6) y cuando la usas le sale candela por acá (Dd22).
AgPot	X	Vaqueros	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá hay un vaquero (Dd21) y acá otro vaquero grande (D10). E: ¿Cómo sabes que son vaqueros? S: Este chiquito tiene su pantalón, el otro tiene su cabeza y su ropa. Van a pelearse.
AgPast	VIII	Un tiburón	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Todo esto es el tiburón (W) E: ¿Cómo sabes que es un tiburón? S: Porque son sus huesos, ya se lo comió ya, ya lo mascó ya al humano.

En conclusión, encontramos que los niños que recibieron castigo físico y emocional perciben niveles elevados de agresión, tanto en ellos como en su ambiente, sintiéndose vulnerables y temerosos de ser dañados, así como expectantes ante la posibilidad de una nueva agresión.

Indicadores de la Escala de Mutualidad de Autonomía

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los indicadores del MOA. Se tomó en cuenta los siete niveles del MOA, la media, el nivel más benigno de relación objetal (HOR), el nivel más maligno de relación objetal (LOR) y el porcentaje de respuestas MOA entre los niveles 5 y 7. Antes de exponer los indicadores presentados, es importante resaltar que los datos presentados surgen del 88% (n=22) del grupo de estudio y el 63% (n=5) del grupo de comparación, los cuales presentaron respuestas MOA. No se encontró diferencias significativas según las variables recogidas en la ficha de datos para ninguno de los indicadores.

Como se indicó en el capítulo de metodología, el nivel 1 del MOA alude a relaciones en donde las figuras se perciben como separadas y autónomas,

existiendo un mutuo reconocimiento de la individualidad del otro. Este nivel de respuesta se encuentra presente en el 14% (n=3) de los casos del grupo de estudio y en el 20% (n=1) de los casos del grupo de comparación. Es posible que debido a la corta edad de los niños estudiados, este tipo de comportamiento social no sea tan frecuente, debido a que necesita de un desarrollo evolutivo previo.

En cuanto al nivel 2 del MOA, referido a relaciones en las cuales no hay énfasis en la mutualidad de la relación aunque tampoco ningún indicador de que no exista dicha mutualidad, se encontró elevado para ambos grupos, estando presente en el 64% (n=14) de los casos del grupo de estudio y en el 80% (n=4) de los casos del grupo de comparación. Teóricamente, este nivel refleja capacidad para respetar la autonomía del otro dentro de una relación. Sin embargo, un análisis cualitativo de estas respuestas parece hablar más de una falta de vinculación con las personas alrededor, antes que de una relación donde se refleje el reconocimiento de la individualidad de los demás. Como se observa en la tabla 13, los niños suelen representar figuras que están juntas pero que no muestran ningún interés por involucrarse con el otro a pesar de que muchas veces se encuentran realizando la misma tarea.

El nivel 3 del MOA alude a relaciones en las cuales las figuras no pueden mantenerse estables por sí mismas o necesitan una fuente externa de soporte. Observamos que estas respuestas constituyen el 23% (n=5) de los casos del grupo de estudio y el 20% (n=1) del grupo de comparación. Tal resultado podría sugerir que los niños evaluados no presentan mayores problemas de dependencia debido a que han aprendido desde pequeños a ser tempranamente autosuficientes, al tener que ayudar a sus padres en el hogar y muchas veces ser dejados solos en este.

El nivel 4 del MOA se refiere a relaciones en las cuales una de las figuras depende de la otra, en la medida en que es una extensión o reflejo de esta. No se encontró este nivel de respuesta, lo que indica que los niños estudiados no se involucran en relaciones puramente narcisistas.

El nivel 5 del MOA, trata de relaciones caracterizadas por el control malevolente de una figura hacia la otra. En este nivel, observamos diferencias significativas entre ambos grupos ($p=0.05$), ya que se encuentra presente en el

18% (n=4) de los casos del grupo de estudio, mientras que no se obtiene este puntaje dentro del grupo de comparación. Dicho resultado sugiere que algunos niños del grupo de estudio son vulnerables a involucrarse en relaciones poco autónomas, controladoras y malevolentes, mientras que los niños del grupo de comparación no suelen presentar este tipo de interacción.

El nivel 6 del MOA, se refiere a relaciones con un serio desbalance en la mutualidad y autonomía, que se expresa en términos destructivos. En este nivel, también se observan diferencias significativas entre ambos grupos ($p=0.05$). Este tipo de respuesta se encuentra presente en el 82% (n=18) de los casos del grupo de estudio, mientras que no se encuentra presente dentro del grupo de comparación. Este resultado sugiere que los niños del grupo de estudio son proclives a involucrarse en relaciones destructivas que no reconocen la individualidad del otro.

Finalmente, el nivel 7 del MOA, que alude a relaciones caracterizadas por una fuerza incontrolable donde una figura es agredida por fuerzas fuera de su control, se encuentra bajo para ambos grupos, estando presente en el 9% (n=2) de los casos del grupo de estudio mientras que no se encuentra presente dentro del grupo de comparación. Dicho resultado indicaría que ninguno de los grupos suele presentar interacciones indiferenciadas del todo, que desconozcan por completo el deseo e individualidad del otro. A continuación se presentan los datos mencionados y ejemplos para cada nivel MOA.

Tabla 13
Respuestas MOA

Nivel	Lámina	Respuesta	Encuesta
1	VIII	Una Iguana	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Sí, esto rojo, un amigo y una amiga (D1). E: ¿Qué te hizo pensar que eran iguanas? S: Están buscando algo para comer en este árbol (D6), están subiendo juntas.
2	X	Unas aves que están chupando una flor.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá están las aves (D2) y acá está la flor (D10) E: ¿Cómo se te ocurrió que eran aves? S: Porque tienen su ojo y pico y acá la flor, tiene así una forma ondulada.

Tabla 13
Respuestas MOA (continuación)

Nivel	Lámina	Respuesta	Encuesta
3	VII	Casa. Un monstruo y casa.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá está el monstruo (W) E: ¿Y la casa? S: Acá. El monstruo está cargando la casa porque se está cayendo.
5	VIII	Un monstruo y el malo que lo está llevando a la cárcel.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá está el monstruo (D2) y acá está el malo (D1+D8) que lo está llevando a la cárcel. Se los lleva a la cárcel a los buenos para comérselos.
6	VIII	Pulmones	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá E: ¿Cómo se te ocurrió que eran pulmones? S: Porque tienen esta forma (D2). Acá hay un extraterrestre que se mete a la comida de los niños y entra al cuerpo y chupa los pulmones. Acá están sus brazos (D1), se está chupando los pulmones.
7	X	Parecen bichitos, acá hay unos escarabajos, hormiguitas.	E: (Repite la respuesta del sujeto) S: Acá están, esto de acá es fuego (D9), unos señores están tirando fuego, se están quemando los bichitos (W) E: ¿Cómo se te ocurrió que había fuego? S: Porque está pintado de color rojo... a todos los han matado, los escarabajos están muertos, ya está todo muerto, está en todas partes.

En relación al puntaje MOA promedio encontramos diferencias entre los grupos ($p = 0.05$). El grupo de estudio obtuvo una media de 3.66 (D.S.=0.27) y el de comparación, una media de 1.86 (D.S.=0.23). Este resultado indicaría que los niños del grupo de estudio tienen a tener relaciones interpersonales menos autónomas y de mutualidad que los niños del grupo de comparación.

En cuanto al puntaje HOR, ambos grupos presentan puntajes similares, siendo la media del grupo de estudio 2.09 (D.S.=0.29) y la del grupo de comparación 1.8 (D.S.=0.2). En cuanto al puntaje LOR sin embargo, sí encontramos diferencias significativas entre ambos grupos ($p = 0.05$). El grupo de estudio obtuvo una media de 5.68 (D.S.=2.41) como puntaje de relación objetiva más maligna, mientras que el grupo de comparación obtuvo una media de 2

(D.S.=3.16). En principio, estos resultados indicarían que ambos grupos son capaces de establecer relaciones autónomas y de mutualidad, aunque los niños del grupo de estudio son capaces también de involucrarse en relaciones poco autónomas y diferenciadas, lo que no sucede con el grupo de comparación. Sin embargo, como mencionamos respecto al ejemplo en la tabla 13, el análisis cualitativo de las respuestas de niveles benignos en la muestra revela un sentido de no relación antes que relaciones autónomas.

Finalmente, encontramos diferencias significativas entre los grupos ($p=0.05$) en cuanto al porcentaje de respuestas MOA de nivel 5, 6 y 7. En nuestro grupo de estudio, el 80% ($n=20$) de los niños presenta respuestas de estos niveles, constituyendo el 46% del total de sus respuestas por niño, mientras que ninguno en el grupo de comparación presenta respuestas de estos niveles. Este porcentaje indicaría un serio desbalance en las relaciones objetales, presentando dificultades para reconocer la autonomía del otro e involucrarse en relaciones de respeto y reciprocidad.

Los resultados encontrados en el MOA nos hablan de la dificultad de los niños en general para establecer relaciones que consideren a otro como autónomo e independiente. Sin embargo, encontramos que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienden a involucrarse en interacciones donde el nivel de agresión es muy elevado, independientemente de que ellos jueguen en papel de víctima o victimario, siendo difícil que se involucren en relaciones de respeto mutuo.

Relación entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach, códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía

A continuación se presentan las correlaciones encontradas entre los indicadores de los instrumentos utilizados. Estas se hicieron solo con los datos del grupo de estudio, con el fin de encontrar qué factores se encuentran asociados en los casos de castigo físico y emocional.

Relación entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy

A continuación, pasaremos a analizar las correlaciones de Spearman encontradas entre los indicadores del sistema comprensivo de Exner (2001) y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy (1994), que miden las relaciones interpersonales. Para tal tarea, presentaremos primero las correlaciones obtenidas y luego algunos cruces descriptivos que permitan explicarlas. Cabe señalar que todas las correlaciones encontradas son positivas, es decir, las variables aumentan o disminuyen juntas, y de intensidad mediana.

Tabla 14
Correlaciones entre el Rorschach y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy

	AgC	AgPast
PHR	-	0.468*
(H) + (Hd) + Hd	0.469*	0.418*
MOR	0.449*	0.597**
SumB6	-	0.494*
SumPond6	0.470*	0.519**

* nivel de significancia de 0.05

**nivel de significancia de 0.01

En primer lugar, hallamos que a mayor cantidad de respuestas PHR, hay mayor cantidad de respuestas AgPast. Esto indicaría que los niños que presentan patrones interpersonales ineficaces y poco adaptativos tienden a representar con mayor frecuencia, experiencias pasadas de daño. Como se puede observar en la tabla 15, el 36% (n=4) de los niños que no presentan respuestas AgPast, dan más de dos respuestas PHR, mientras que el 79% (n=11) de los niños que presentan AgPast dan más de dos respuestas PHR.

Tabla 15
Respuestas PHR por AgPast

	PHR		
	Ausente	1 ó 2	Más de 2
Ag Past			
Ausente	0	7 (64%)	4 (36%)
Presente	1 (7%)	2 (14%)	11 (79%)

Asimismo, al elevarse la cantidad de contenidos humanos parciales y fantaseados, aumentan los contenidos agresivos y de agresión pasada. De 22 niños con respuestas de contenido agresivo, 15 niños (68%) obtienen más de dos respuestas de contenidos humanos parciales o fantaseados. Asimismo, de 14 niños que presentan respuestas de agresión pasada, 12 (86%) de ellos reciben más de dos contenidos humanos de este tipo. Tal resultado podría hablar de que los niños cuya visión del mundo se encuentra más distorsionada por sus propias fantasías, expectativas o temores, tienden a percibir el mismo con una carga agresiva mayor.

Tabla 16
Contenidos (H), (Hd) y Hd por AgC y AgPast

	Contenidos (H), (Hd), Hd		
	0	1 ó 2	Más de 2
AgC			
Ausente	1 (33%)	0	2 (67%)
Presente	2 (09%)	5 (23%)	15 (68%)
AgPast			
Ausente	2 (18%)	4 (36%)	5 (46%)
Presente	1 (7%)	1 (7%)	12 (86%)

De igual manera, encontramos que al aumentar los contenidos mórbidos, se elevan también los contenidos agresivos y de agresión pasada en los niños del estudio. En tal sentido, observamos que el 68% (n=15) de los niños que presentan respuestas de contenidos agresivos, obtienen más de dos respuestas mórbidas. A la vez, el 79% (n=11) de los niños que presentan respuestas de agresión pasada, obtienen más de dos respuestas mórbidas. Tal resultado indica que los niños que presentan una sensación de malestar interno intensa y que esperan consecuencias negativas de su ambiente, presentan a su vez un monto de agresión elevado hacia su entorno al interpretarlo como hostil.

Tabla 17
Respuestas MOR por AgC y AgPast

	MOR		
	Ausente	1 ó 2	Más de 2
AgC			
Ausente	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)
Presente	2 (9%)	5 (23%)	15 (68%)
AgPast			
Ausente	3 (27%)	3 (27%)	5 (46%)
Presente	0	3 (21%)	11 (79%)

En cuanto a los códigos especiales, mientras mayor sea la suma bruta de estos, mayor serán las respuestas de agresión pasada. Asimismo, encontramos que al aumentar la suma ponderada de estos códigos, se elevan tanto las respuestas de contenidos agresivos como las de agresión pasada. Como se observa en la tabla 18, el 55% (n=12) de los niños con respuestas de contenido agresivo y el 64% (n=9) de los que tienen respuestas de pasado agresivo presentan un nivel elevado de códigos especiales.

Estas correlaciones podrían indicar que los niños del estudio tienden a presentar mayores dificultades cognitivas cuando se eleva el nivel de carga agresiva, ya que esta interfiere en sus procesos de pensamiento al impedirles prestar atención y concentración así como interpretar objetivamente los hechos de su realidad.

Tabla 18
Nivel de códigos especiales por AgC y AgPast

	SumPond6	
	Esperado	Elevado
AgC		
Ausente	3 (100%)	0
Presente	10 (45%)	12 (55%)
AgPast		
Ausente	8 (73%)	3 (27%)
Presente	5(36%)	9(64%)

En síntesis, las correlaciones entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy nos indican que

mientras más presentes se encuentran las representaciones de agresión en la realidad y pasado de los niños, su visión del mundo está más distorsionada por fantasías, aumentando la sensación de sentimientos disfóricos e incrementado el nivel de hostilidad percibido hacia ellos, generando dificultades cognitivas y dificultando la eficacia de sus comportamientos interpersonales.

Relación entre los indicadores del sistema Psicodiagnóstico de Rorschach y la Escala de Mutualidad de Autonomía

Se presenta a continuación las correlaciones encontradas entre los indicadores del Rorschach y la Escala de Mutualidad de Autonomía. Todas las correlaciones son positivas y de intensidad mediana, con un nivel de significancia de 0.05.

Tabla 19
Correlaciones entre el Rorschach y MOA

	Respuestas MOA	LOR	Niveles 5, 6, 7
COP	0.474*	-	-
AG	0.447*	0.489*	-
PHR	-	-	0.419*
a	0.813**	0.426*	-
p	0.626**	0.490*	-
H	0.479*	-	-
MOR	-	-	-
SumCprima	-	0.405*	-
SumCPond	-	0.400*	-

En primer lugar, notamos que la cantidad de respuestas MOA se eleva al mismo tiempo que aumentan las respuestas COP, AG, “a” y “p”. Tal resultado se debe a que las respuestas mencionadas implican que se ha dado una respuesta de movimiento, lo cual es indispensable para obtener una puntuación MOA. En el caso de las respuestas COP y AG, estas implican una relación entre dos figuras, mientras que en el caso de “a” y “p”, no implican necesariamente una relación. Observamos así que obtuvieron más de dos respuestas MOA: el 100% de los niños con respuestas COP, el 85% de los que dieron respuestas AG, el 82% de los que brindaron más de dos respuestas “a” y el 86% de aquellos con

más de dos respuestas “p”. De esta manera, encontramos que a mayor número de relaciones, ya sean de tipo cooperativo o agresivo, aumenta la preocupación de los niños por sus vínculos con otros, independientemente del tipo de relación planteada. De igual manera, podemos señalar que los niños evaluados se involucran en relaciones en las que pueden jugar tanto un papel activo como pasivo.

Tabla 20
Respuestas COP, AG, “a” y “p” por respuestas MOA

	Respuestas MOA		
	0	1 ó 2	Más de 2
COP			
Ausente	3 (17%)	6 (33%)	9 (50%)
Presente	0	0	7 (100%)
AG			
Ausente	3 (25%)	4 (33%)	5 (42%)
Presente	0	2 (15%)	11 (85%)
a			
0	1 (100%)	0	0
1 ó 2	1 (14%)	4 (57%)	2 (29%)
Más de 2	1 (06%)	2 (12%)	14 (82%)
p			
0	3 (0.38%)	3 (38%)	2 (24%)
1 ó 2	0	2 (20%)	8 (80%)
Más de 2	0	1 (14%)	6 (86%)

Encontramos también que a mayor cantidad de respuestas MOA, aumentan los contenidos humanos puros, encontrándose más de dos respuestas MOA en el 72% (n=13) de los niños que presentan este contenido. Este resultado indica que mientras mayor sea la capacidad de involucrarse en relaciones con otros, mayor será la capacidad de los niños de basar sus relaciones en experiencias reales, en lugar de en sus temores y fantasías.

Tabla 21
Respuestas H por respuestas MOA

	Respuestas MOA		
	0	1 ó 2	Más de 3
H			
Ausente	2 (29%)	2 (29%)	3 (42%)
Presente	1 (06%)	4 (22%)	13 (72%)

Se observa también que el puntaje de relación objetal más maligna (LOR) aumenta a medida que aumentan las respuestas de agresión, lo que indica que mientras más hostil sea la visión del mundo para los niños evaluados, será menor el respeto por la autonomía e individualidad de las personas a su alrededor, siendo posible que se involucren en relaciones poco equitativas y agresivas. A la vez, encontramos que los dos niños que no presentan respuestas agresivas presentan un LOR con respuestas de niveles benignos, mientras que el 65% ($n=13$) de los niños que presentan respuestas agresivas presenta un LOR con respuestas de niveles malignos de relación objetal.

Tabla 22
LOR por respuestas AG

	LOR	
	Niveles 1, 2, 3	Niveles 5, 6, 7
AG		
Ausente	2 (100%)	0
Presente	7 (35%)	13 (65%)

Hallamos también que el puntaje LOR aumenta con las respuestas de movimiento activo y pasivo, encontrándose que el 94% ($n=15$) de los niños con más de dos respuestas “a” y el 100% ($n=7$) con más de dos respuestas “p” obtuvieron un LOR maligno. Anteriormente mencionamos que el aumento de las respuestas “a” y “p” era esperable al aumentarse las respuestas MOA. Esta correlación nos indica que el tipo de interacción que aumenta en los niños es aquella en la que se involucran en relaciones poco autónomas y diferenciadas, en las que pueden jugar el papel, tanto de víctima como de victimario.

Tabla 23
LOR por respuestas "a" y "p"

	LOR	
	Niveles 1, 2, 3	Niveles 5, 6, 7
a		
0	0	0
1 ó 2	1 (17%)	5 (83%)
Más de 2	1 (6%)	15 (94%)
p		
0	1 (20%)	4 (80%)
1 ó 2	1 (10%)	9 (90%)
Más de 2	0	7 (100%)

Encontramos también que el puntaje LOR se eleva junto con la suma de color y color acromático, encontrándose que todos los niños con una suma ponderada de color mayor a 2.5 o con una suma de color acromático mayor a 1 obtienen un puntaje LOR maligno. Tal resultado sugiere que cuanto mayor sea la intensidad del afecto, independientemente de si este es expresado o reprimido, los niños presentarán una mayor tendencia a establecer relaciones que desconozcan la individualidad y autonomía de los otros, y por consiguiente, tendrán una mayor disposición a la agresión hacia otras personas. Estos datos pueden indicar que los niños de nuestro estudio presentan afectos negativos que pueden expresarse en sus relaciones, tanto abiertamente (en el caso del color cromático) como por consecuencia de reprimirlos (en el caso del color acromático).

Tabla 24
LOR por suma ponderada de C y suma de C'

	LOR	
	Niveles 1, 2, 3	Niveles 5, 6, 7
SumPondC		
menor que 2.5	2 (18%)	9 (82%)
mayor que 2.5	0	11 (100%)
SumC'		
0	1 (13%)	7 (87%)
1	1 (20%)	4 (80%)
Más de 1	0	9 (100%)

Por último, encontramos que el porcentaje de respuestas MOA 5, 6 y 7 aumenta junto con la cantidad de respuestas PHR, lo que sugiere que la conducta interpersonal de los niños del estudio será menos eficaz y adaptativa, cuanto más común sea que sus relaciones se caractericen por ser poco autónomas y diferenciadas.

Tabla 25
PHR por porcentaje de respuestas MOA 5, 6 y 7

	PHR		
	0	1 ó 2	Más de 2
Niveles 5, 6, 7			
menor que 50%	1 (8%)	6 (46%)	6 (46%)
mayor que 50%	0	3 (20%)	9 (80%)

En resumen, las correlaciones entre los indicadores del Psicodiagnóstico de Rorschach y la Escala de Mutuality de Autonomía indican que mientras haya mayor interés en involucrarse en relaciones con otros, habrá mejores posibilidades de relacionarse de manera real y objetiva. Por otro lado, mientras más intensos sean los afectos negativos, la agresión y la ineficacia en los comportamientos sociales, habrá mayor probabilidad de relacionarse con los otros sin respetar su autonomía.

Relación entre los indicadores de la Escala de Mutuality de Autonomía y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy

En este último apartado se analizan las correlaciones halladas entre la Escala de Mutuality de Autonomía y los códigos agresivos de Gacomo y Meloy. Presentamos a continuación las correlaciones encontradas entre ambos instrumentos.

Se encontró una correlación de .425 ($p = 0.05$) entre el nivel 6 del MOA y las respuestas de Agresión Pasada. Esta señala que mientras mayor sea la cantidad de respuestas MOA de nivel 6, mayor será la cantidad de respuestas de agresión pasada. Este resultado podría sugerir que los niños con relaciones interpersonales poco autónomas, que no reconocen la individualidad del otro y lo

tratan en términos destructivos, se perciben a sí mismos y a su ambiente como emisores y receptores de agresión sobre la cual tienen poco control.

Tabla 26
Respuestas MOA por AgPast

	AgPast	
	Ausente	Presente
MOA6		
Ausente	4 (57%)	3 (43%)
Presente	7 (39%)	11 (61%)

En resumen, al integrar los instrumentos utilizados se ha encontrado relaciones significativas entre los indicadores Rorschach: COP, AG, PHR, a, p, H, MOR y códigos especiales con los indicadores MOA: Cantidad, LOR y respuestas 5, 6 y 7; entre los indicadores Rorschach: PHR, contenidos parciales y fantaseados, MOR y códigos especiales con los códigos agresivos de Gacomo y Meloy: AgCont y AgPast; y entre el indicador MOA: MOA 6 y el Código Agresivo de Gacomo y Meloy: AgPast.

A través de estos indicadores hemos podido comprobar que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienden a ser menos eficaces socialmente y a desarrollar patrones poco adaptativos de conducta interpersonal. Estos niños establecen relaciones basadas en sus fantasías y temores y motivadas en representaciones agresivas poco elaboradas, las cuales los llevan a desarrollar relaciones interpersonales destructivas, poco autónomas y poco equitativas. Asimismo, tienden a reprimir los afectos negativos, lo cual aumenta su sensación de malestar psíquico, mientras que su percepción interna de elementos disfóricos los lleva a ver el mundo de manera pesimista y negativa. Finalmente, encontramos que presentan dificultades para el desarrollo de capacidades lógicas y de juicio.

DISCUSIÓN

El interés por realizar el presente estudio nació durante nuestro periodo de práctica profesional en un nido en una zona urbano marginal de Lima Metropolitana. A través de abundantes entrevistas con padres, se hizo evidente la cotidianidad del castigo físico y emocional como método de disciplina, situación que nos alarmó al verse combinada con un ambiente de múltiples carencias, tanto en vínculos como materialmente. Más aun, consideramos de vital importancia estudiar este tema debido a la dificultad no solo de los padres, sino de los profesionales dedicados al cuidado de la población infantil como nosotros, para reconocer que utilizar castigos tanto físicos como emocionales, constituye un acto de violencia y genera consecuencias en los niños.

Dentro de este contexto empezamos a cuestionarnos cómo y en qué medida estas vivencias familiares tempranas podrían influir en las relaciones futuras de los niños. Preocupaciones tales como qué imagen rescatarán de sí mismos, cómo reaccionarán frente a nuevas relaciones, cuán capaces serán de confiar en otros y cómo se relacionarán con sus propios hijos en el futuro ocuparon nuestros pensamientos. Es así que nos preguntamos cuál es nuestro rol como profesionales de la salud mental y qué se encuentra en nuestras manos hacer para prevenir consecuencias negativas en la población infantil víctima de violencia.

Tomando en cuenta que las experiencias vinculares de los primeros años de vida son la base sobre la cual se asientan todas las relaciones venideras (Sara-Lafosse, 1997), nos cuestionamos sobre qué tipo de marcas puede dejar el castigo físico y emocional en los niños, cuando este es interpretado por ellos como una señal de su poca valía y quiebra la confianza en los seres que deberían ser más benévolos con ellos, sus padres (Dreifuss, 1997). De igual manera, nos preocupa el alcance de la situación de castigo sobre los niños, considerando que las relaciones de violencia son cíclicas, al volverse los niños,

padres que no han internalizado buenos modelos de interacción con sus hijos (Barudy, 1998).

En el presente capítulo discutiremos los resultados más representativos de nuestra investigación, con el fin de aproximarnos a la realidad vincular de un grupo de niños que recibieron castigo físico y emocional. Con tal propósito nos guiaremos por dos líneas de análisis: la primera se centrará en la descripción de las características del grupo a través del Psicodiagnóstico de Rorschach, los códigos agresivos de Gacomo y Meloy y la Escala de Mutualidad de Autonomía; y la segunda, en la interrelación entre los indicadores de los instrumentos utilizados.

Nos parece importante resaltar, que lejos de encontrar un contraste determinante entre el grupo de estudio y de comparación, observamos que nuestra investigación se enmarca en un contexto de muchas dificultades en la población estudiada. De este modo, encontramos que los niños que viven en un contexto de pobreza y marginalidad muestran un alto nivel de inhibición y concreción de pensamiento (Lambda alto). Asimismo, se observan problemas a nivel afectivo, ya que los niños presentan dificultades para reconocer y expresar el afecto, evitando las situaciones cargadas afectivamente (Suma de color y Afr bajo). Al mismo tiempo, su ambiente no ofrece mayores posibilidades de intercambios, por lo que, al no tener muchas relaciones significativas positivas, se entorpece el desarrollo del autoestima (COP y Ego bajo). Todo lo mencionado lleva a que los niños participantes de este estudio presenten dificultades para enfrentar eficazmente las demandas de su ambiente (CDI).

Es en este contexto que encontramos a los niños que recibieron castigo físico y emocional e interpretamos sus resultados. Asimismo, es importante señalar que, en adición a las contrariedades encontradas en los niños en general, en muchos casos este grupo enmarca su interacción en un ambiente donde la estructura familiar no es estable, la disciplina es ejercida por diferentes personas y la violencia familiar se encuentra presente.

En primer lugar, en cuanto a nuestra primera línea de análisis, resaltamos que todos los niños de la investigación procesan los estímulos a su alrededor de manera muy concreta, mostrando un alto nivel de inhibición (Lambda alto). Tal hallazgo podría hablar de que estos niños, al vivir en un ambiente caracterizado

por carencias a distintos niveles, corren el riesgo de empobrecer su personalidad, limitando la expresión de sus afectos y pensamientos. En tal contexto, los niños que recibieron castigo físico y emocional parecen encontrarse más movilizados, manifestando un mayor nivel de expresión (Lambda menor al grupo de comparación).

Sin embargo, a pesar de ser capaces de expresarse de manera más amplia, los niños que recibieron castigo físico y emocional presentan historiales interpersonales poco adaptativos e ineficientes (PHR alto), lo cual confirma que sus aproximaciones hacia los otros se han visto afectadas. Podemos observar así, que las familias que castigan a sus hijos en edad preescolar, los ponen en riesgo de fallar en involucrarse positivamente con otras personas fuera de casa. En este sentido, es posible que el niño sea rechazado en sus intentos interpersonales sin que entienda por qué, ya que se comporta como ha aprendido según sus modelos de interacción. Este rechazo temprano por parte de sus pares -que se hace más evidente cuando muchos niños poseen el mismo perfil y no establecen grandes intercambios interpersonales- podría hacer que el niño se sienta diferente o aislado, lo cual dificultará que trate de iniciar relaciones positivas con otros. Puede que se sienta rechazado por este nuevo grupo, así como se siente por sus padres, separándose y reservándose cada vez más, o que en el otro extremo, reaccione violentamente al no obtener la atención que quiere, tal como lo harían sus padres.

Los niños que recibieron castigo físico y emocional presentan severas dificultades para reconocer a otros y establecer relaciones empáticas (MOA 6 alto, LOR alto). Este tipo de interacción sugiere que estos niños no han sido tratados como individuos autónomos con deseos propios, sino como una extensión o propiedad de sus padres, con la cual, estos pueden hacer lo que deseen, incluso dañarlos. De esta manera, terminan involucrados en relaciones donde alguien sale perdiendo, algunas veces son ellos y otras veces lo compensan siendo quienes controlan o dañan a los demás. Este tipo de funcionamiento interpersonal les permite, mediante la identificación con su agresor, sentirse empoderados y fuertes, expresando toda la rabia que han contenido hacia sus padres en otras personas, más débiles y menos amenazadoras (Papalia & Wendkos, 1998). Vemos así, que los niños expresan

su frustración y enojo, pero al costo de volverse como las personas contra las que su rabia iba dirigida.

Por otro lado, debido a esta falta de empatía y capacidad para reconocer al otro, vemos que a una edad en la que deberían aumentar las interacciones con otros, volviéndose centrales para su desarrollo evolutivo, estos niños no logran incluir al grupo dentro de su mundo. De esta manera, se extiende el periodo de aislamiento descrito por Reymond Rivier (1981), disminuyendo la capacidad para relacionarse de manera cooperativa al permanecer fijado en sus necesidades personales. Se dificulta así, que los niños puedan establecer relaciones significativas que sean más sanas. Al mismo tiempo, conforme van creciendo, la dificultad para establecer vínculos positivos con otros puede extenderse a otras áreas de la vida, ya que estos niños pasarían a ser adultos sin redes de soporte sólidas que permitan tolerar frustraciones y brinden ayuda instrumental (Garbarino & Eckenrode, 1999). Sin tales redes de soporte, es posible que al crecer, se dificulte la elaboración de afectos negativos, la capacidad de cuidar a otros y que sientan que sus demandas han quedado insatisfechas, factores que repercutirán en la crianza de una nueva generación.

Por otro lado, como se ha revisado en varias investigaciones, el niño que recibe castigo físico y emocional está aprendiendo de sus padres que la violencia y la falta de respeto a la integridad física y al cuidado emocional es una manera válida de lidiar con los problemas (códigos agresivos altos) (Straus et al., 1997). Es interesante señalar además, que más de la mitad de los niños del estudio no solo estaban expuestos a violencia contra sí mismos, sino a la violencia entre sus padres. Los niños pueden actuar violentamente con la gente a su alrededor como manera de compensar el comportamiento de sus padres con ellos. Si sus padres los hacen sentir mal, es posible que busquen hacer sentir mal a alguien más para sentirse mejor consigo mismos. El niño, que no quiere ser la víctima, se identifica con el agresor como único recurso para sentirse poderoso y respetado, por medio del miedo (Frankel, 2002). Esta situación esconde en realidad el temor al comportamiento poco predecible de los padres y a la falta de control del niño, el cual siente la necesidad de controlar algo en su ambiente y encuentra como única medio disponible para hacerlo, la violencia. Tal tipo de comportamiento podría instalarse en el funcionamiento

adulto de la persona, facilitando que se comporte irascible y descontrolada en situaciones que la hagan sentir amenazada o inferior.

Asimismo, encontramos que en un contexto en que todos los niños presentan pocas interacciones positivas, las cuales han dificultado el desarrollo de la autoestima, los niños del estudio parecen vivir con la sensación constante de amenaza y peligro, donde ha habido experiencias de violencia y puede volver a haberlas (AgPast, AgPot y MOR alto). Tal visión del mundo hace que se mantengan en un estado de alerta constante y con suspicacia frente a las personas a su alrededor, ya que tienen la sensación, de manera difusa, de que les pueden hacer un daño mucho mayor al que podrían soportar. Por lo mismo, buscan protegerse de los demás haciendo más difícil que se dejen conocer y se muestren vulnerables. De esta manera, superficialmente, evitar ser dañados, pero al mismo tiempo quedan más expuestos, al no establecer vínculos protectores. Como menciona Barudy (1998), es interesante que estos niños perciban el ambiente en que viven tan destruido por la agresión, así como el potencial que tiene para destruir, tal como si hubieran transferido las consecuencias y posibilidades de la violencia de sus padres al mundo que los rodea. Paradójicamente, este mecanismo hace que mantengan distancia de su entorno, al considerarlo peligroso y permanezcan más cerca de sus padres, sus principales agresores, para sentirse protegidos. Finalmente, como sus padres no les brindan seguridad, al exponerlos a experiencias de violencia, quedan doblemente desamparados; no pueden confiar ni en la bondad de sus padres ni en la del mundo, quedando aislados y dificultando aún más, que establezcan relaciones positivas con los otros.

Esta situación hace que el niño se encuentre más solo, lidiando cada vez con más problemas y sentimientos negativos, que incluyen una intensa carga de afectos disfóricos contra sí mismo y contra sus padres (C' alto). Sus dificultades aumentan debido a que siente que no puede expresar los mismos, debido a que si acepta abiertamente su tristeza, cólera u odio contra sus padres por hacerle daño, tendría que reconocer que se encuentra desamparado, al no poder confiar en que sus padres lo van a proteger (Barudy, 2005b). Muchos de estos afectos negativos se quedan dentro del niño, sin procesar ni ponerles nombre, por lo que poco a poco pasan a ser parte de él, sin ser capaz de separar lo que es propio

de lo que corresponde a sus padres. Este malestar puede terminar por invadir la vida del niño, el cual puede sentirse desvitalizado, triste, irritable sin saber por qué (MOR alto). Es posible que tal funcionamiento se torne poco a poco parte normal de su vida como persona adulta, volviéndose receptor de emociones negativas, las cuales no se siente capaz de expresar.

Asimismo, las vivencias internas disfóricas que acumulan a lo largo de sus vidas, los llevan a percibir una realidad pesimista y desesperanzada (MOR alto). Tal visión del mundo dificulta que los niños desarrollen el potencial para revertir o superar las vivencias negativas sufridas. Por el contrario, es posible que en futuro tiendan a pensar que esa es la manera natural en que se dan las cosas, siendo más fácil que las acepten como normales y cotidianas, y que por tanto las transmitan a sus propios hijos. Asimismo, este estado de desesperanza facilita que los niños estén predispuestos a desarrollar un ánimo triste e incluso depresión en el futuro (Rodríguez, 2003), dificultando aun más que logren establecer relaciones positivas con otros (Leary et al., 2008); que puedan tener éxito en el cuidado de sus propios hijos (Straus & Gelles, 1990); y en actividades profesionales o académicas (Straus & Paschall, 2003); confirmando nuevamente que son poco valiosos, a pesar de no estar basados necesariamente en una retroalimentación objetiva de su ambiente.

Encontramos además, que los niños que recibieron castigo físico y emocional se encuentran en desventaja cognitiva frente a otros que no reciben este tipo de disciplina (Códigos especiales elevados). Es importante notar también que las mayores dificultades cognitivas que presentan se centran en su capacidad lógica y de juicio. Es posible que la incongruencia en los razonamientos planteados por los padres para justificar la manera en que disciplinan a sus hijos, haga que estos creen lógicas forzadas para intentar entender por qué son castigados, dificultando que los niños desarrollen patrones de pensamiento adecuados. Esto, a su vez, podría dificultar que el niño se entienda con otras personas, al manejar una visión del mundo diferente a la de los demás. Según Trujillo (1994), una de las razones principales para castigar a los hijos en nuestro país son las notas y tareas escolares. Paradójicamente, mientras más se utilice este tipo de disciplina como método para lograr un buen desempeño en los niños, menor será su capacidad para lograrlo. Por lo mismo,

es posible que estos niños terminen siendo rezagados en cada año escolar, con menor posibilidad de aprovechar su escolaridad en el siguiente grado. En adición, muchas veces los maestros fallan en diagnosticar las causas del bajo rendimiento escolar de estos niños, atribuyéndolo a un desorden de falta de atención o mal comportamiento. El problema es que tales situaciones pueden ser un efecto secundario de las dificultades vividas en casa, las cuales finalmente se expresan en el bajo rendimiento escolar. Tal falta de comprensión de la situación vivida por el niño impide que este reciba la atención necesaria y, por tanto, sus oportunidades de éxito laboral y profesional disminuyen, contribuyendo también a una baja autoestima.

Fuera de las dificultades observadas, es importante rescatar como un recurso, que estos niños presentan un nivel adecuado de interés interpersonal y que también son capaces de establecer relaciones positivas, que no vulneren la autonomía de los otros (Contenidos humanos esperados, MOA 2 alto). Esto implica que aunque no logren ser eficientes en sus interacciones, anhelan un contacto positivo, tal vez porque es algo que no obtienen con facilidad en su hogar. Sin embargo, es probable que sus experiencias de vida les dificulten involucrarse en relaciones adaptativas, ya que son niños que posiblemente tienen una imagen poco positiva de sí mismos, ya que no han experimentado muchas relaciones positivas que les ayuden a formar una imagen valiosa de sí mismos. Por un lado, la fuerte carga de afectos negativos que reprimen los hace sentir mal consigo mismos (C' alto). Por otro lado, su manera de percibir la realidad es diferente a la de los niños que no reciben castigo físico y emocional (ALOG, MOR alto). Es más probable que recurran a fantasías como manera de protegerse del ambiente poco sostenedor que los rodea y que eviten involucrarse con otros de manera profunda porque han aprendido que cuando quieren a alguien, duele más que te hagan daño. Por lo mismo, es posible que se saboteen a sí mismos, destruyendo las relaciones positivas que encuentran en su vida, ya que buscan confirmar en la realidad la creencia de que son niños "malos" o "malcriados". Es probable que precisamente con las personas que los tratan bien, se comporten de manera más inadecuada, ya que no pueden arriesgarse a creer que pueden ser "buenos" y luego darse cuenta de que aquella persona también los tratará mal. Antes, puede ser que prefieran destruir

la relación a creer en dicha posibilidad (MOA 6 alto, interés interpersonal esperado).

Tal actitud tiene una implicancia vital en el trabajo psicológico con niños que reciben castigo físico y emocional, ya que es muy importante la constancia y resistir los embates del niño contra el profesional. Es muy probable que estos traten continuamente de destruir a la persona que se ofrece como objeto bueno para ver si esta puede tolerar toda la destrucción de la que son capaces. Nuestra experiencia trabajando con niños preescolares que reciben castigo físico y emocional nos muestra lo común de esta situación, donde los niños presentan una mayor resistencia e incluso atacan deliberadamente a las personas que se muestran más comprensivas con ellos. Este trabajo puede ser muy arduo, pero si no es llevado a cabo hasta el final, y se abandona al niño, este comprobará finalmente que la gente no lo soporta ni lo quiere, que es “malo” y que no puede cambiar (Winnicott, 1958).

Por lo mismo, las relaciones a las que estén expuestos fuera de casa en este tiempo son muy importantes, ya que pueden potenciar sus recursos y ayudarlos a establecer mejores vínculos en el futuro, como también pueden por otro lado, fortalecer un modo de relación que irrespete la autonomía de los demás. Los adultos alrededor del niño, que forman figuras modelo, deben ser cuidadosos con su trato hacia estos, sobre todo los profesores, quienes pueden ser una influencia positiva que ayude a revertir los patrones poco adaptativos aprendidos.

Con respecto a segunda línea de análisis, encontramos que mientras los niños presenten vivencias internas de agresión más intensas, tanto por ser víctimas de esta, como por querer expresar su rabia contra los demás, mayor será su distorsión de la realidad. Esto se vuelve un círculo vicioso ya que los niños terminan sintiéndose menospreciados o “malos”, a la vez que acumulan agresión por todas las veces que vivieron experiencias de violencia. De esta manera, es posible que su visión del mundo se haga más hostil y amenazante, por lo que se protege de él y responde a su vez con más agresión. Esta dinámica puede dificultar que los niños esperen relaciones positivas con otros, especialmente cuando su ambiente real muchas veces suele responderles con

abandono e indiferencia, al ser común encontrarse con padres con trabajo excesivo y poco tiempo, y personal docente con muchos niños y poca paciencia.

De igual manera, mientras más se hayan sentido víctimas de agresión, sus relaciones expresarán mayor falta de respeto por la autonomía de los demás. Vimos también que cuando los niños se sienten víctimas de agresión y sus relaciones interpersonales no respetan la individualidad y autonomía del otro, tienden a acumular más fracasos interpersonales y sus conductas son más ineficaces. Es posible que el hecho de haber sido agredidos sea lo que dificulte que los niños logren relacionarse exitosamente con otros. Debido a sus experiencias previas de violencia, puede que les sea difícil confiar en otros y esperar que estos se comporten positivamente con ellos, por lo que sus intentos de acercamiento no son efectivos. Es posible que no se sientan merecedores del afecto o atención de otros, por lo que no responden a este positivamente sino mediante conductas agresivas o de rechazo, como manera de protegerse de una decepción posterior. Por lo mismo, puede ser posible que busquen controlar y agredir a otros porque es la única manera en que han aprendido a relacionarse y a conseguir lo que quieren. Asimismo, es probable que al fallar sus intentos de obtener amistad, terminen por enfadarse más con el otro, de manera que se torna más fácil ver a los demás como un objeto el cual se puede tiranizar o agredir.

Finalmente, la agresión experimentada por el niño termina generándole sufrimiento, tanto por haber vivido experiencias de violencia como por el daño que él le hace al resto, el cual alimentaría la vivencia de destrucción. Es posible que el niño sienta que cada vez que experimenta un acto de violencia hay menos esperanzas de que alguien lo trate bien o que las cosas le vayan bien, así como cada vez que expresa su agresión, su mundo queda más roto y desvalido, como un reflejo de lo que siente por dentro. De este modo, puede darse que los niños terminen por sentirse insatisfechos consigo mismos, lo cual se intensifica al no ser comprendidos por otros y comprobar en la realidad que fracasan en las tareas propias de su edad, por lo que pueden correr el riesgo de dejar de ver las posibilidades que les ofrece su ambiente.

Luego de haber expuesto nuestras reflexiones respecto a los resultados presentados, pasaremos a destacar algunos aspectos a manera de

conclusiones. En primer lugar, los niños que viven en un ambiente de pobreza y marginalidad presentan de por sí dificultades para enfrentar eficazmente las exigencias de su entorno, ya que este no facilita los intercambios positivos, lo que a su vez, obstruye el desarrollo de sentimientos de valía en los niños. En este contexto, los niños que reciben castigo físico y emocional muchas veces viven enmarcados en situaciones de hacinamiento o familias reconstruidas, viven la disciplina a manos de varias personas y están expuestos a diferentes experiencias de violencia en el hogar.

Dentro de esta realidad, encontramos que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienen el deseo de vincularse con otros pero presentan dificultades para establecer patrones de relación eficaces ya que no respetan la autonomía de los demás. Asimismo, encontramos vivencias de agresión muy presentes a nivel subjetivo, por lo que se observa que los niños que recibieron castigo físico y emocional tienden a mantener actitudes hostiles en sus relaciones, así como a sentirse vulnerables y temerosos ante la posibilidad de actos violentos. Encontramos también que los niños presentan dificultades para reconocer y expresar afectos negativos, a la vez que presentan una visión distorsionada del mundo, percibiendo su ambiente de manera pesimista y desesperanzadora. Finalmente, se observan dificultades cognitivas en relación al pensamiento lógico y al juicio, lo cual puede entorpecer la interacción al no compartir los mismos esquemas mentales que otros niños.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a ver cuán profundo calan en el niño, los mensajes que la conducta paterna le transmite acerca de sí mismo y de lo que se espera de él. Finalmente, es claro que los niños que recibieron castigos físicos y emocionales presentan niveles elevados de agresión, sentimientos disfóricos, y que finalmente, no logran establecer patrones interpersonales eficaces, lo que nos lleva a cuestionar el beneficio de tal práctica disciplinaria. En este sentido, los métodos disciplinarios que comprometen la integridad física o emocional del niño entorpecen el camino hacia la autonomía interpersonal, afectando progresivamente otras áreas vitales para un desarrollo saludable. Terminamos este trabajo reflexionando acerca de cómo nuestras acciones como padres influyen en la capacidad de nuestros niños para armarse de recursos que les permitan mantener un entorno y relaciones saludables; y cómo nuestra

posición como profesionales de la salud influye en las tendencias de crianza de los niños de hoy.

Dado que encontramos que los niños que recibieron castigo físico y emocional albergan elevados niveles de agresión y vulnerabilidad ante la posibilidad de ser dañados, es importante reflexionar acerca de qué opciones tienen estos niños para evitar involucrarse en vínculos destructivos que los lleven a fracasar en sus relaciones interpersonales. Para tal propósito, es importante observar el comportamiento de estos niños, ya que la violencia con la que tratan a los demás es un reflejo de la rabia e impotencia que sienten cuando ellos mismos son violentados. Nos parece necesario encontrar formas alternativas de desfogue para la agresión, mediante las cuales puedan, reconocer sus sentimientos negativos y luego expresarlos de maneras que no impliquen dañar a otros. En este sentido es fundamental el reconocimiento de la agresión, que los niños entiendan qué les molesta y por qué.

Asimismo, es primordial facilitar el reconocimiento de las cualidades positivas de estos niños de manera que sientan que tienen algo bueno para ofrecer a los demás, brindándoles la esperanza de ser aceptados y queridos por lo que tienen para dar, sin sentir que tienen que oprimir a los demás para obtener respeto y satisfacción en sus relaciones. Igualmente, consideramos valioso validar sus sentimientos, su tristeza y su rabia, para que entiendan que hay personas en las que pueden confiar y que pueden ser buenas con ellos. Muchas veces puede que solo busquen ser detenidos en sus conductas agresivas para tener la esperanza de que alguien pueda detener también a sus agresores cuando son ellos los receptores de violencia.

Así también, es de vital importancia trabajar el tema de disciplina y violencia no solo a nivel familiar, sino a nivel social y estatal, ya que para lograr un cambio en el paradigma de crianza se necesita tanto del cambio de la ley, como de información e instituciones al servicio de padres y niños. Por lo mismo, la enseñanza de otros métodos disciplinarios y de los derechos infantiles debe darse de forma paralela y conjunta, con niños y padres, ya que puede ser potencialmente más dañino que el niño aprenda sus derechos y reconozca que está siendo agredido, si no se implementa un cambio en su dinámica familiar y social.

Esperamos que nuestra investigación alimente el interés por el tema de métodos disciplinarios en el hogar, de manera que colabore con los conocimientos sobre el tema y se lleven a la práctica intervenciones preventivas a nivel legal, social y familiar. En este sentido, el uso conjunto del Psicodiagnóstico de Rorschach con los códigos agresivos de Gacomo y Meloy nos permitió comprender una realidad mucho más compleja en relación a las vivencias de daño y maneras de experimentar la agresión. Asimismo, el uso de la Escala de Mutualidad de Autonomía nos ayudó a analizar de manera más precisa los modos de relación privilegiados en la muestra. Sin embargo, creemos pertinente realizar más investigaciones que determinen el significado de los valores MOA en la esfera conductual, ya que encontramos que la autonomía puede ser fácilmente confundida con la indiferencia en el campo de las relaciones interpersonales.

Consideramos también que futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y la población de este estudio, de manera que se pueda llegar a conclusiones más sólidas y que alcancen a un mayor número de niños. Sugerimos tomar en cuenta el nivel socio económico, de tal forma que podamos comprobar si existen diferencias en los métodos disciplinarios y en los factores de riesgo y protección frente al castigo físico y emocional. Asimismo, realizar estudios longitudinales permitirá establecer más claramente las consecuencias a largo plazo de tales métodos de disciplina y su alcance en las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acklin, M. W., McDowell, C. J., Verschell, M. S. & Chan, D. (2000). Interobserver agreement, intraobserver agreement and the Rorschach Comprehensive System. *Journal of Personality Assessment*, 74, 15-57.
- Affi, T., Brownridge, D., Cox, B. & Sareen, J. (2006) Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse & Neglect*, 30 (10), 1093-1103.
- Ames, L. (1972). *El Rorschach infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible en la infancia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barudy, J. (2005a). Familiaridad y competencias : el desafío de ser padres. En J. Barudy, y M. Dantagnan (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Barudy, J. (2005b). La ecología familiar, social y cultural de los malos tratos infantiles. En Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.
- Bender, H., Allen, J., McElhaney, K., Antonishak, J., Moore, C. & Kelly, H. (2007). Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology*, 19(1), 227-242.
- Bram, A., Gallant, S. & Segrin, C. (1999). A longitudinal investigation of object relations: Child-rearing antecedents, stability in adulthood, and construct validation. *Journal of Research on Personality*, 33, 159-188.

- Brezina, T. (2000). Corporal punishment as a cause of teenage violence towards parents: Data from a national sample of male adolescents. *Contemporary Perspective in Family Research*, 2 (2), 25-43.
- Bryan, J. & Freed, F. (1982). Corporal punishment: Normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 77-87.
- Cerezo, M. (1998). Parent-child conflict, coercive family interaction, and physical abuse. En Klein, R. (Ed.). (1998). *Multidisciplinary Perspectives on Family Violence* (pp. 17-40). London: Routledge.
- Crónica Viva (2008). *Continúa campaña contra castigo físico y humillante a niños, niñas y adolescentes*. Disponible en <http://www.cronicaviva.com.pe/content/view/62269/35/>
- Dantagnan, M. (2005). Los trastornos del apego: elementos diagnósticos y terapéuticos. En J. Barudy y M. Dantagnan (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Devet, K. (1997). Parent-adolescent relationships, physical discipline history, and adjustment in adolescents. *Family Process*, 36, 311-322.
- Dreifuss, D. (1997). Entorno al maltrato infantil doméstico. En R. Reusche (Ed.). (1997). *Niñez, construyendo identidad*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Echeburría, E. (1998). *Manual de Violencia Familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Exner, J. E. (2001). *A Rorschach workbook for the Comprehensive System* (5th ed.). Asheville, NC: Rorschach Workshops.
- Florián, V. (2006). *Afectividad en un grupo de adolescentes diagnosticados con leucemia a través del psicodiagnóstico de Rorschach*. Tesis para optar por el título de licenciada, con mención en psicología clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP
- Flynn, C. (1999). Exploring the link between corporal punishment and children's cruelty to animals. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (4) 971-91.

- Frankel, J. (2002). Exploring Ferenczi's concept of identification with the aggressor. Its role in trauma, everyday life, and the therapeutic relationship. *Psychoanalytic Dialogues. A Journal of Relational Perspectives*, 12(1), 101-139.
- Gacomo, C. & Meloy, R. (1994). *The Rorschach Assessment of Aggressive and Psychopathic Personalities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Garmezzy, N., Masten, A. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children. A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Garb, H. N., Wood, J. M., Nezworski, M. T., Grove, W. M. & Stejskal, W. J. (2001). Toward a resolution of the Rorschach controversy. *Psychological Assessment*, 13, 433-448.
- Garbarino, J. & Eckenrode, J. (1999). *Por qué las familias abusan de sus hijos*. Barcelona: Ediciones Gránica.
- Gelles R. J. & Cornell, C. P. (1990). *Intimate violence in families*. Sage, California: Newbury Park.
- Grusec, J. & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Gunnoe, M. & Mariner, C. (1997). Toward a developmental-contextual model of the effects of parental spanking on children's aggression. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 151, 768-775.
- Hahm, H. & Guterman, N. (2001). The emerging problem of physical child abuse in South Korea. *Child Maltreatment*, 6, 169-179.
- Harper, F., Brown, A., Arias, I. & Brody, G. (2006). Corporal Punishment and Kids: How Do Parent Support and Gender Influence Child Adjustment? *Journal of Family Violence*, 21, 3, 197-207.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw Hill.
- Hunsley, J. & Bailey, J. M. (1999). The clinical utility of the Rorschach: Unfulfilled promises and an uncertain future. *Psychological Assessment*, 11, 266-277.
- Jara, L. (2008). *Representaciones sobre el maltrato infantil en niños limeños y andinos a través de sus dibujos*. Tesis para optar por el título de Magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.
- Julian, T. & McKenry, P. (1993). Mediators of male violence toward female intimates. *Journal of Family Violence*, 8, 39-56.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 202(2), 187-203.
- Kelly, F. (1999). *The psychological assessment of abused and traumatized children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kestenbaum, R., Farber, E., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Concurrent and predictive validity. En N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and related emotional responses. New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ketsela, T. & Kedebe, D. (1997). Physical punishment of elementary school children in urban and rural communities in Ethiopia. *Ethiopian Medical Journal*, 35, 23-33.
- Lansdown, G. (2000). Children's Rights and Domestic Violence. *Child Abuse Review* . 9, 416-426.
- Leary, C., Kelley, M., Morrow, J. & Mikulka, P. (2008). Parental Use of Physical Punishment as Related to Family Environment, Psychological Well-being, and Personality in Undergraduates. *Journal of Family Violence*, 23 (1) 1-7.

- Lilienfeld, S. O., Wood, J. M. & Garb, H. N. (2000). The scientific status of projective techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 1, 27-66.
- Maccoby, E. (1999). The Uniqueness of the Parent-Child Relationship. En A. Collins & B. Laursen (Eds.). (1999). *Relationships as developmental contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Marrone, M. (2001). *La Teoría del Apego: Un enfoque actual*. Madrid: Editorial Psimática.
- Martínez, H. (2001). Tiempos violentos. Una reflexión sobre el maltrato infantil. *Signo Educativo*. Año 10, No 100, pp. 42-45.
- Mathurin, M., Gielen, U. & Lancaster, J. (2006). Corporal Punishment and Personality Traits in the Children of St. Croix, U.S. Virgin Islands. *Cross – Cultural Research*, 40, 3, 306.
- Meyer, G. J. (1997). Assessing reliability: Critical corrections for a critical examination of the Rorschach Comprehensive System. *Psychological Assessment*, 9, 480-489.
- Meyer, G. J., Hilsenroth, M. J., Baxter, D., Exner, J. E., Jr., Fowler, J. C., Pers, C. C., & Resnick, J. (2002). An examination of interrater reliability for scoring the Rorschach Comprehensive System in eight data sets. *Journal of Personality Assessment*, 78, 219-274.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (2004). *Maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes: una aproximación desde los casos atendidos en los Centros Emergencia Mujer*. Lima: MIMDES.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (2007). *En el marco de presentación de logros 2006 y retos al 2007 del PNCVHM. Ministra Borra Toledo presenta acciones de política nacional contra la violencia familiar y sexual*. Disponible en <http://www.mimdes.gob.pe/pncvfs/prensa/>
- Naciones Unidas (2006). *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*. Recuperado el 2 de abril de 2007 de <http://www.violencestudy.org/IMG/pdf/Spanish-2-2.pdf>

- No apto para adultos (2007). *No al castigo físico y humillante*. Disponible en <http://napa.com.pe/2007/11/02/reportaje-napa-23-no-al-castigo-fisico-y-humillante/>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y salud*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Panez, R. (1989). *Bajo el Sol de la Infancia. Creencias y tradiciones en la crianza limeña*. Lima: CONCYTEC.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Patterson, G., De Baryshe, B. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Reymond Rivier, B. (1982). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Herder.
- Rivera, S. (2000). *Relaciones objetales en niños maltratados y abusados utilizando el Psicodiagnóstico de Rorschach (EXNER) y la Escala de Mutualidad de Autonomía (URIST)*. Tesis para optar por el título de licenciada, con mención en psicología clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.
- Rodriguez, C. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety, and attributions. *Journal of Marriage and Family*, 65, 809–817.
- Rohner, R., Kean, K. & Cournoyer, D. (1991). Effects of corporal punishment, perceived caretaker warmth, and cultural beliefs on the psychological adjustment of children in St. Kitts, West Indies. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 681–693.
- Rorschach, H. (1955). *Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, T., Kaser-Boyd, N. & Maloney, M. (2000). *Essentials of Rorschach Assesment*. New York: John Wiley.

- Sadurni, M. (Ed.). (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sara-Lafosse, V. (1997). La socialización de los hijos según Estructura Familiar y Género. En R. Reusche (Ed.). (1997). *Niñez, construyendo identidad*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Save the Children (2002). *Castigo físico y cambio de actitudes. Un estudio intercultural*. Disponible en <http://www.scslat.org>
- Save the Children (2005a). *Amor, poder y violencia. Un análisis comparativo de los patrones de castigo físico y humillante*. Madrid: Save the Children España.
- Save the Children (2005b). *Regional consultation for the UN study on violence against children*. Disponible en <http://www.violencestudy.org/europe-ca/>
- Save the Children (2005c). *Poniendo fin a la violencia legalizada contra los niños. Marco jurídico sobre castigo corporal en América Latina*. Disponible en <http://www.scslat.org/poniendofin/index.php>
- Save the Children (2006). *Tiempo de acción* disponible en <http://www.scslat.org>
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Shulman, S., Elicker, J. & Sroufe, A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (3), 341-361.
- Sidebotham, P. & Golding J. (2001). Child maltreatment in the "Children of the Nineties": a longitudinal study of parental risk factors. *Child Abuse & Neglect*. 25, 1177-1200.
- Spector, P. (1992). *Summated Rating scale construction: an introduction*. Newbury Park: Sage
- Sroufe, L., Egeland, B. & Carlson, E. (1999). One Social World: The Integrated Development of Parent-Child and Peer Relationships. En A. Collins & B.

- Laursen (Eds.). (1999). *Relationships as developmental contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Sternberg, K., Lamb, M., Greenbaum, C., Dawud, S., Cortes, R., Krispin, O., & Lorey, F. (1993). Effect of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental Psychology*, 29, 44-52.
- Straus, M. (1991). Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crimes in adulthood. *Social Problems*, 38, 133-154.
- Straus, M. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. New York: Lexington Books.
- Straus, M. (2000). Corporal punishment of children and adult depression and suicidal ideation. En J. McCord (Ed.), *Coercion and Punishment in Long Term Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Straus, M. & Donnelly, D. A. (2001). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families and its effects on children*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Straus, M. & Gelles, R. (Eds.). (1990). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Straus, M. & Kantor, G. (1994). Corporal punishment of adolescents by parents: A risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, child abuse, and wife beating. *Adolescence*, 29, 543-560.
- Straus, M. & Paschall, M. (2003). Cognitive development. En M. Straus (Ed.). (2003). *The primordial violence: corporal punishment by parents, cognitive development and crime*. California: Altamira Press.
- Straus, M., Sugarman, D. & Giles-Sims, J. (1997). Corporal punishment by parents and subsequent antisocial behavior of children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 255, 761-767.

- Straus, M. & Yodanis, C. (1994). Physical abuse. En M. Straus (Ed.), *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. San Francisco: New Lexington Press.
- Tejada, P. (2001). *Calidad de las relaciones objetales y la interacción madre-bebé en un grupo de madres adolescentes*. Tesis para optar por el título de licenciada, con mención en psicología clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.
- Trujillo, D. (1994). *Un estudio de opinión y percepción del maltrato infantil en líderes y pobladores de 22 comunidades urbano-marginales*. Lima: Cedro.
- Turner, H. & Muller, P. (2004). Long-term effects of child corporal punishment on depressive symptoms in young adults. *Journal of Family Issues*, 25, 761–782.
- UNICEF (2007). *Progreso para la infancia. Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas*. Disponible en http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Progreso_para_la_infancia_No_6.pdf
- Urist, J. (1977). The Rorschach Test and the Assessment of Object Relations. *Journal of Personality Assessment*, 41 (1), 3-9.
- Viglione, D. J. & Hilsenroth, M. J. (2001). The Rorschach: Facts, fictions, and future. *Psychological Assessment*, 13, 452-471.
- Weiner, I. (1997). Current status of the Rorschach Inkblot Method. *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 5-19.
- Weiner, I. (2002). Scientific Psychology and the Rorschach Inkblot Method. *The Clinical Psychologist*, 55(4), 7-12
- Widom, C. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-166.
- Willow, C. & Hyder, T. (2000). It Hurts You Inside: Children Talk About Smacking. *Child Abuse Review*, 9 (6), 450-451.

Winnicott, D. (1958). *Collected papers: Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Tavistock publications.

Wolfe, D. (1987). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology*. Newbury Park, CA: Sage.

Wood, J. M., Nezworski, M. T. & Stejskal, W. J. (1996). The Comprehensive System for the Rorschach: A critical examination. *Psychological Science*, 7, 3-10.

Zamudio, M. (1997). Violencia y discriminación en la vida cotidiana. En Reusche, R. (Ed.). (1997). *Niñez, construyendo identidad*. Lima: Ediciones Libro Amigo.





Anexo A

Ficha de datos

1. Sexo
2. Edad
3. Composición Familiar (quiénes viven en casa con el niño, indicar edad, parentesco con el niño)
4. ¿Quién ejerce la disciplina de su hijo/a en casa?
5. ¿Cuál/es son las maneras usuales o cotidianas de disciplinar al niño en casa? (Detalle de los métodos de castigo que se utilizan para corregir al niño)
6. ¿Cómo describiría la relación con su pareja? (Indagar por existencia de violencia en el hogar)
7. ¿Cómo describiría el tiempo de su embarazo? (Indagar si el bebé fue planeado, problemas durante el embarazo)
8. ¿Qué edad tenía el niño cuando empezó a gatear, caminar, hablar, pedir para ir al baño? (Indagar por problemas de desarrollo)
9. ¿Cómo describiría a su hijo/a? (Indagar por apreciación positiva o negativa, sociabilidad, agresividad)
10. ¿Ha tenido dificultades con su hijo/a por problemas de conducta? (Indagar por conductas agresivas, robo, mentira)

Anexo B
Normas para niños de 5 años (Exner, 2001)

Variable	Valor	Variable	Valor	Variable	Valor
R	17.64	a	6.28	ld	0.14
Lambda	0.85	p	1.20	AG	1.23
W	9.97	H	2.19	COP	1.08
D	7.10	(H)	1.46	GHR	3.59
Dd	0.58	Hd	0.36	PHR	1.50
S	1.40	(Hd)	0	MOR	0.78
DQ+	5.47	Hx	0	PER	0
DQo	10.72	A	10.69	ALOG	0.41
DQv/+	0.09	(A)	0.37		
DQv	1.37	Ad	0.71		
FQ+	0	(Ad)	0		
FQo	11.54	An	0		
FQu	3.59	Art	0.17		
FQ-	1.46	Ay	0		
FQ sin	0.87	Bl	1.13		
P	4.66	Bt	0.28		
M	1.70	Cg	3.73		
FM	5	Cl	0		
m	0.78	Ex	0		
FC	0.71	Fd	0		
CF	3.02	Fi	0.22		
C	0.67	Ge	0		
Cn	0	Hh	0		
SumPond C	4.38	Ls	2.68		
Sum C'	0.63	Na	0		
Fr + rF	0.38	Sc	0.12		
F	6.98	Sx	0		
(2)	9.08	Xy	0		

Anexo C
Confiabilidad para variables Rorschach

Variable	Coeficiente	Variable	Coeficiente	Variable	Coeficiente
W	1	FV	-	CI	-
D	1	VF	-	Ex	-
Dd	1	V	-	Fd	0.58
S	1	FY	-	Fi	0.87
DQ+	0.92	YF	-	Ge	-
DQo	0.93	Y	-	Hh	1
DQv/+	-	Fr	-	Ls	-
DQv	0.83	rF	-	Na	0.73
FQ+	-	FD	-	Sc	0.89
FQo	1	F	0.96	Sx	-
FQu	0.97	(2)	0.6	Xy	-
FQ-	0.99	a	0.95	Id	0.83
FQ sin	-	p	0.92	AB	-
Z	0.98	H	1	AG	0.74
P	0.98	(H)	0.91	COP	0.83
M	0.92	Hd	0.87	CP	-
FM	0.97	(Hd)	1	GHR	-
M	0.9	Hx	0.67	PHR	-
FC	0.67	A	0.99	MOR	0.88
CF	0.75	(A)	0.83	PER	1
C	0.95	Ad	1	PSV	0.87
Cn	-	(Ad)	1	DV	0.85
FC'	0.87	An	0.93	INC	0.85
C'F	0.67	Art	1	DR	0.83
C'	-	Ay	-	FAB	0.79
FT	-	Bl	1	ALOG	0.62
TF	-	Bt	1	CON	-
T	-	Cg	0.67		
Total	0.88				

Anexo D**Confiabilidad para códigos agresivos de Gacomo y Meloy (1994)**

Nivel	Coeficiente
AgC	100%
AgPot	100%
AgPast	100%
Total	100.00%



Anexo E
Confiabilidad para niveles MOA

Nivel	Coficiente
1	1
2	.94
3	1
4	-
5	1
6	.90
7	1
Total	.97



Anexo F

Modelo de consentimiento informado

Estimados Padres de Familia:

El presente estudio busca ampliar los conocimientos acerca de las relaciones interpersonales en niños de edad preescolar, con el motivo de conocer cómo los niños inician sus primeros contactos con otros niños de su edad y entablan sus primeras relaciones fuera de casa. Mediante este trabajo se espera poder conocer si existen factores que facilitan y dificultan la buena interacción con otros niños, de manera que se pueda encontrar soluciones que beneficien la interacción entre los mismos. De esta manera, se espera también que este trabajo pueda aportar a encontrar maneras de fortalecer las redes sociales de los niños pequeños, las cuales son de mucha importancia.

Le agradeceríamos mucho si usted permite a su hijo participar de este estudio, permitiendo el uso de los resultados de una prueba aplicada a su niño durante este año escolar. Dicha prueba, además de su utilidad para evaluar a los niños en el ámbito del nido, brinda información acerca de cómo se desenvuelven con otros niños.

Para expresar su consentimiento y formar parte de este estudio por favor complete la siguiente información. Muchas gracias.

Yo, _____, madre/padre de _____, estoy informada y acepto que mi hijo/a participe en la presente investigación.