

**Estudio de confiabilidad y validez del Test del Dibujo de
Dos Figuras Humanas para estimar agresividad en
niños venezolanos**

Trabajo de Investigación presentado por:

Dulce M. MARTINS CALDEIRA

Fabiana M. TORRELLAS GARCÍA

a la

Escuela de Psicología

Como un requisito parcial para obtener el título de

Licenciado en Psicología

Profesor Guía

María Alejandra CORREDOR

Caracas, Junio 2013

*“Solo al ser creativo, el individuo se descubre
a sí mismo”*

Winnicott

A los niños que a través de su creatividad
fueron nuestros grandes maestros.

Agradecimientos

A nuestra tutora, María Alejandra Corredor, por su apoyo desde el principio, por animarnos cada vez que lo necesitamos y por invitarnos a explorar el hermoso mundo de los dibujos. Gracias especialmente por tu dedicación.

Al profesor José Gregorio de Llano, por sus recomendaciones psicométricas, gracias por su apoyo.

A la profesora Janet Guerra, que con su paciencia se dedicó a leer nuestro trabajo en varias ocasiones. Gracias por su escucha y enseñanzas.

A los profesores Luisa Angelucci y Gustavo Peña, por brindarnos apoyo estadístico y metodológico.

Gracias a todos aquellos profesores, que de alguna u otra forma dejaron parte de sus enseñanzas para nuestra formación profesional.

Agradecemos a las instituciones educativas por abrirnos sus puertas, y permitir que este trabajo se llevara a cabo.

No podemos dejar de mencionar, a todos aquellos niños que con su espontaneidad plasmaron sus emociones a través de sus dibujos.

A Ire, por acompañarnos día tras día, porque con tus atenciones, tu buen humor y tú comida hiciste más ameno este trabajo.

Por último, a las Danis, que con su energía y entusiasmo nos motivaron a seguir adelante este trabajo. Gracias colegas!

A mis padres, quienes desde pequeña me enseñaron la importancia de ser constante y perseverante para poder alcanzar mis metas. Son ustedes los que siempre han estado para apoyarme en todo momento, en cada etapa de mi vida, los amo. Obrigada !

A mis abuelos, que a pesar de que no están físicamente conmigo siento su apoyo presente cada día. Desde el cielo me han dado las fuerzas para continuar y cumplir mis sueños. Gracias por guiarme desde que era una niña, los extraño.

Agradezco a mis hermanos, Delio y David, que han sido un par de acompañantes increíbles, gracias por siempre estar, por la paciencia, por distraerme en mis momentos de estrés, los adoro inmensamente. A Paty, que has estado desde el comienzo de mi carrera, has sido una gran fuente de apoyo y comprensión, gracias porque siempre he podido contar contigo. Una persona que no puedo dejar de mencionar, mi hermoso sobrino, Leo, que me ha invitado a fantasear de nuevo, y con su alegría y creatividad me ayudo múltiples veces a distraerme, animarme, y sentirme feliz por ser tía.

A Ignacio, por apoyarme, escucharme y animarme cada vez que lo necesitaba, por enseñarme que nada es casualidad y que se vive mejor bailando, gracias cariño.

Mis amigos, la promo 53, por todas las reuniones que nos relajaron en momentos de estrés. En especial a las Danis, por el apoyo y acompañamiento a lo largo de nuestra tesis. A Irena, que gracias a esta hermosa carrera te conocí, y nos acompañaste hasta la recta final, gracias por los consentimientos bella. A Luisa, por las experiencias compartidas a lo largo de la carrera.

A Emily, por enseñarme que la amistad incrementa las alegrías y divide las angustias, gracias por calmarme, escucharme y comprenderme millones de veces. A Migue, Eu y Grexy por estar pendientes, darme ánimo y distraerme en repetidas ocasiones durante mi carrera.

Por último, pero jamás menos importante a mi equipito, Fabi, por tenerme paciencia durante estos dos años haciendo este trabajo, por la amistad que me brindaste desde el principio de la carrera, por las miles de experiencias compartidas a lo largo de este camino, por invitarme a reflexionar, por el ánimo en los momentos que lo necesitaba, por los viajes juntas, largos y cortos, por ser como eres, orgullosa de ti y de nuestro trabajo. ¡¡¡LO LOGRAMOS!!!

A todos en general, por la comprensión de mis ausencias en algunos cumpleaños o reuniones, debido a mis estudios y a la tesis, mil gracias por su colaboración porque de una u otra manera estuvieron presentes para mí a lo largo de mi carrera y de esta tesis, es por eso que deseo compartir este logro con ustedes. ¡Los quiero!

Dulce Martins

A mi papá, por enseñarme que la vida requiere de esfuerzo, constancia y disfrute. Eso lo aprendí de ti. Brindemos juntos!

A mi mamá, por mostrarme las cosas más sensibles de la vida, que me inspiraron en parte a construirme como psicóloga. Además, gracias por enseñarme que si se puede estar cerca a pesar de los km que nos separan... Te quiero infinitamente...

A leo, por ser mi apoyo, por ayudarme a creer en mí, por ser ahorita mi equipo de vida. Te amo!

A María Daniela, por escucharme por horas y acompañarme en la larga carrera de conocerse a uno mismo. Gracias por permitirme estar sola en tu compañía...

A Patty, por haber estado desde principio a fin...

A mis amigos psicólogos, en especial a Margui, Ire, Manu y Lu, por ser mi familia escogida, por ser los amigos que no se consiguen en ningún otro rincón del mundo, porque sin ustedes esto no hubiese tenido el mismo sentido. Los adoro!

Y a Dul, mi equipo! Por mostrarme que juntas podíamos lograr grandes cosas, por tenerme paciencia, por los bailes, por contenerme, pero sobre todo por brindarme una amistad que llevaré conmigo de por vida. Te quiero equipo... Y sí, definitivamente LO LOGRAMOS!!!

Fabiana Torrellas

Indice de Contenido

	Pág
Resumen	9
Introducción	10
Marco Teórico	12
Método	45
Objetivo General	45
Objetivos Específicos	45
Variables	45
Tipo de Investigación	47
Diseño muestral	47
Instrumentos	48
Procedimiento	51
Resultados	54
Discusión de Resultados	64
Conclusiones y Recomendaciones	75
Referencias Bibliográficas	77
Anexos	82

Índice de Tablas

	Pág
Tabla 1. Contenido del Cuestionario de Clasificación de Alumnos	48
Tabla 2. Distribución de la muestra por edad y sexo	54
Tabla 3. Distribución de la muestra por colegio y nivel socioeconómico	54
Tabla 4. Confiabilidad entre evaluadores	55
Tabla 5. Validez convergente	55
Tabla 6. Correlaciones obtenidas de los indicadores del T2F con las puntuaciones de la subescala de agresividad del CACF-M	56
Tabla 7. Validez convergente inversa	57
Tabla 8. Correlaciones obtenidas de los indicadores del T2F con las puntuaciones de la subescala prosocial del CACF-M	58
Tabla 9. Frecuencias presentadas en los indicadores de agresividad	60
Tabla 10. Frecuencia de los indicadores en función del sexo	63
Tabla 11. Medias de nivel socioeconómico	63

Índice de Figuras

	Pag
Figura 1. Distribución de los puntajes totales del T2F	59
Figura 2. Distribución de los puntajes obtenidos en la subescala de agresividad del CACF-M	61
Figura 3. Distribución de los puntajes obtenidos en la subescala de agresividad del CACF-M	62

Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad obtener evidencia de la confiabilidad y validez de la ejecución del Test de las Dos Figuras Humanas (T2F) de Maganto y Garaigordobil (2009a) para evaluar la agresividad en niños del área metropolitana de Caracas en edades comprendidas entre 6 y 11 años y 11 meses, cursantes de 1ro hasta 6to grado de Educación Básica de ambos sexos, de nivel socioeconómico bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, provenientes de los colegios Santa Rosa de Lima, San Agustín del Paraíso, La Concepción y La Creación, para un total de 299 niños. Para ello se administró el T2F y el Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (CACF-M) (Matos, 1995)

El análisis de los datos se llevó a cabo a partir del cálculo del índice de confiabilidad entre evaluadores (0.82) y el índice de consistencia interna Theta (0.63), correlaciones simples entre los puntajes del T2F y las subescalas del CACF-M, *t* de student y ANOVA. Los resultados permitieron afirmar que el T2F ofrece indicadores en ambas figuras (dientes, transparencia, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas y tamaño grande), en la figura femenina (figura encerrada o enmarcada y brazos largos) y en la figura masculina (genitales o características sexuales enfatizadas y predominio de formas rectas), que permite diferenciar a los niños que presentan o no conductas agresivas, considerándose que esta técnica proyectiva es confiable para explorar dicha variable en los niños en edad escolar. Para la validez se obtuvo una correlación baja positiva y significativa entre el puntaje total del T2F y la subescala de agresividad del CACF-M ($r=0.120$; $\alpha=0,05$), al igual que la correlación entre el puntaje total de la figura masculina del T2F y dicha subescala del CACF-M ($r=0,18$; $\alpha=0,01$). En cuanto a las correlaciones del puntaje total del T2F y la subescala de prosocialidad del CACF-M, solo dio significativo el puntaje de la figura masculina ($r= -0,12$; $\alpha=0,05$). En cuanto al sexo y el nivel socioeconómico, se encontraron diferencias significativas en función de la variable sexo ($\alpha= 0,01$), siendo los niños los que presentan mayor número de indicadores de agresividad. Mientras que en el nivel socioeconómico no se encontraron diferencias significativas.

A partir de los resultados, se concluye que algunos indicadores del T2F paracen ser especialmente útiles para la evaluación de la agresividad.

Introducción

El dibujo es el lenguaje natural del niño y por ese motivo, los tests basados en esta actividad han tenido siempre una gran aceptación en la evaluación, diagnóstico e intervención psicológica infantil. A pesar de ello, apenas existen en la actualidad estudios rigurosos sobre su validez y confiabilidad (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

El propósito de esta investigación es obtener evidencia de la confiabilidad y de la validez de la ejecución en el Test del Dibujo de dos Figuras Humanas (T2F) de Maganto y Garaigordobil (2009) para comprobar los indicadores de agresividad en niños del área metropolitana en edad escolar.

La agresividad se refiere a aquella conducta física o verbal dirigida a hacer daño físico o psicológico a otra(s) persona(s) u objeto(s). Siendo esta una de las causas frecuentes de consulta en la actualidad. Por tanto, interesa identificar los indicadores de agresividad del niño, especialmente a través del dibujo, ya que estos permiten obtener información directa expresada por el mismo niño sobre su posible tendencia al comportamiento agresivo. Es por ello, que las pruebas gráficas adquieren gran importancia, debido a que la mayoría de la instrumentación existente para evaluar la agresividad en niños es a partir de reportes de padres o maestros (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

En este sentido, este estudio se enmarca en el área de la evaluación psicológica, ya que el T2F pretende proporcionar una breve y adecuada evaluación inicial permitiendo a los profesionales explorar y detectar indicadores del estado emocional de los niños. También, se encuentra enmarcado en el área de la psicometría, que se enfoca en el estudio de las propiedades métricas exigibles a la medición en psicología (Muñiz, 2001), donde se pretende obtener evidencia de la validez y confiabilidad de la ejecución en el test para comprobar los indicadores de agresividad en niños venezolanos. Por tanto, este estudio se ubica dentro de la división cinco de la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) denominada evaluación, medición y estadística, el cual se ocupa de promover un alto nivel de calidad tanto en la investigación y la aplicación práctica de la evaluación psicológica, la medición y de las estadísticas (American Psychological Association, 2012).

En esta línea, el T2F pretende responder a la necesidad existente en el ámbito educativo, social y clínico de disponer de instrumentos que permitan realizar una evaluación rápida, no invasiva y confiable de los problemas que comúnmente se dan en la infancia, entre los cuales se encuentran los problemas emocionales y conductuales asociados a la agresividad (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

En síntesis, el uso de dibujos infantiles en el trabajo diagnóstico y terapéutico se ha caracterizado por la falta de adaptación de dichas pruebas en otros contextos culturales a donde fue creado, como Venezuela, es decir, las

adaptaciones existentes provienen principalmente de España, Argentina y Estados Unidos (Merino, Honores, García y Salazar, 2007).

Al provenir los indicadores de otras culturas, reciben incesantes críticas, sin embargo, los profesionales en el área de evaluación psicológica no pierden su interés en los tests gráficos (Maganto y Garaigordobil, 2009a), ya que, aun así son una fuente de información acerca de lo que le sucede al paciente, arrojan datos significativos de su historia de vida, permiten comprender su dinámica personal y familiar, sus miedos, ansiedades, características de personalidad, áreas de conflicto, capacidad de ajuste al miedo, entre otros.

Aspectos que en conjunto facilitan la indicación terapéutica más acertada, así como también las probabilidades pronósticas del caso, permitiendo una visión predictiva de los posibles inconvenientes del tratamiento. Estas indicaciones terapéuticas y su visión predictiva incrementan su pertinencia y precisión al contar con los indicadores propios del contexto cultural.

En general, las pruebas proyectivas le brindan al psicólogo una idea bastante certera de los aspectos adaptativos y patológicos de la personalidad, al igual que permiten el diseño de un tratamiento acorde a las características de la persona que está siendo atendida (Negrón y Peña, 2004).

Por otra parte, dada las características señaladas del estudio se cuidaron los aspectos éticos (Código Deontológico de la Práctica de la Investigación en Psicología) al (Universidad Católica Andrés Bello [UCAB], 2002):

1. Compromiso con la sociedad. Se pretende contribuir a la teoría y a la práctica concerniente a la profesión, a partir de la validación de un instrumento (T2F).
2. Concordancia con los principios de la ciencia y tecnología. El proyecto está justificado y documentado según los estándares científicos propuesto por la American Psychological Association (APA).
3. Privacidad de la información y Consentimiento informado. La aplicación de pruebas y el manejo de los resultados aseguran la privacidad y confidencialidad de informaciones personales encontradas por lo que la evaluación es anónima y garantiza el bienestar general de todos los participantes. Además, se solicita por escrito el consentimiento informado de forma clara y explícita por parte de las familias y del colegio, así como también se pide oralmente dicho consentimiento a los niños que participan.
4. Guiatura y tutoría de Investigaciones. Dicho trabajo de grado cuenta con tutoría y supervisión académica proporcionada por el tutor experto en el área de evaluación psicológica y psicométrica.

Marco Teórico

En el campo de la psicología, son utilizados una variedad de instrumentos con el objetivo de evaluar aspectos psicológicos de la persona. Para ello, se requiere que dichas baterías de pruebas, posean respaldo psicométrico, de manera que las predicciones, diagnósticos y tratamientos realizados, partiendo de los resultados obtenidos, sean los adecuados.

En este sentido, dicho estudio se enmarca en el área de evaluación psicológica, ya que se busca profundizar el estudio al Test del Dibujo de las dos Figuras humanas (T2F) y se pretende proporcionar una breve y adecuada evaluación inicial, permitiendo a los profesionales detectar el desarrollo madurativo mental y explorar indicadores emocionales en los niños. Así mismo, se encuentra enmarcado en el área psicométrica, debido a que se pretende estudiar la validez y confiabilidad del T2F para comprobar los indicadores de agresividad en una muestra de niños venezolanos.

Partiendo de las divisiones realizadas por la APA, la división número cinco (5) denominada evaluación, medición y estadística, se ocupa de promover un alto nivel de calidad tanto en la investigación y la aplicación práctica de la evaluación psicológica, la medición y de las estadísticas. Dada que la investigación pretende estudiar la calidad métrica del T2F, para respaldar su potencial evaluativo, se podría decir que esta se ubicó en dicha división (American Psychological Association, 2012).

La psicometría se define en términos generales como el conjunto de métodos, técnicas y teorías implicadas en la medición de las variables psicológicas. Trata de todo aquello relacionado con la medición de lo psicológico, que también se ocupa de cualquier otro acercamiento riguroso al estudio del comportamiento humano; lo que constituiría lo específico de la Psicometría sería su énfasis y especialización en aquellas propiedades métricas exigibles a las mediciones psicológicas independientemente del campo sustantivo de aplicación y de los instrumentos utilizados. Así, aspectos como la confiabilidad y la validez de las mediciones, constituyen requisitos exigibles para cualquier evaluación psicológica, sea cual sea su ámbito de aplicación y enfoque (Muñiz, 2001).

Dentro de la psicometría, la Teoría Clásica de los Tests (TCT), explicita la lógica y modelos matemáticos subyacente al uso de los métodos, técnica y teorías implicadas en la medición (Muñiz, 2010).

Es por ello, que el presente estudio, se fundamenta en la TCT de donde surge el Modelo Lineal Clásico, el cual consiste en asumir que la puntuación que una persona obtiene en un test, denominada puntuación empírica (X), está formada por dos componentes, por un lado la puntuación verdadera de esa persona en ese test (V), sea la que sea, y por otro un error (e), que puede ser debido a muchas causas que se escapan y que no son posibles de controlar. El

error cometido al medir alguna variable con un test (e) puede deberse a muchas razones, que pueden estar en la propia persona, en el contexto, o en el test (Muñiz, 2010).

En base a la TCT se pretende estimar el grado de precisión de los indicadores de agresividad del T2F, para ello se busca obtener indicadores de confiabilidad y validez partiendo de la ejecución en dicho test, entendiendo por confiabilidad a la exactitud de la medición, es decir, la correlación dada entre tests paralelos (Magnusson, 1972), la cual sirve para determinar que las diferencias en los puntajes que presentan los individuos en un test determinado (como por ejemplo el T2F) no son resultados del azar, sino que se deben a una característica intrínseca de las personas que responden a la prueba (Anastasi y Urbina, 1998).

La confiabilidad se estima a partir de un coeficiente, el cual es un índice de confianza, una proporción que indica la razón entre la varianza de la puntuación verdadera en una prueba y la varianza total. Es decir, entre mayor es la proporción de la varianza total atribuida a la varianza verdadera, más confiable es la prueba (Cohen y Swerdlik, 2006).

Existen diversos métodos para calcular la confiabilidad, su selección depende de las características del test a utilizar, de la fuente de error a controlar y la forma de administración del instrumento (Cohen y Swerdlik, 2006).

La TCT propuso alternativas para estimar la confiabilidad del test a partir de una única administración del mismo. Una de ellas, es ver hasta qué punto los sujetos tienen un rendimiento consistente en diversas partes del test y de esta forma estimar cómo el rendimiento de los sujetos en el test puede generalizarse al dominio de ítems. Los procedimientos diseñados para estimar la confiabilidad en estas circunstancias se denominan de consistencia interna (Martínez, 1995), dicho método se utilizará en el presente estudio ya que el T2F será aplicado una sola vez.

Entre los métodos de consistencia interna, Maganto y Garaigordobil (2009a) utilizaron en su estudio el coeficiente de alfa de cronbach, debido a la diferencia con la muestra utilizada en la presente investigación, no se utilizó este método sino el coeficiente Theta, el cual es un índice de consistencia interna, obtenido con base en los resultados de análisis factorial de componentes principales y sus resultados son similares a los producidos por el alfa de Cronbach (Bergamasco y Lopes, 2007). Es decir, señala si la información recogida por medio del test es adecuada a lo que se desea medir o por el contrario se aleja del objetivo de investigación (Armas y Márquez, 2009).

El coeficiente varía en valor de 0 a 1, sin embargo, no existe un criterio específico que establezca qué tan alto debe ser el coeficiente de confiabilidad en una prueba. A pesar de esto, algunos autores han establecido .70 como el límite entre confiabilidad aceptables y no aceptables; sin embargo, no existe ninguna evidencia para apoyar esta regla arbitraria (Kerlinger y Lee 2002).

Otro método empleado para estimar la confiabilidad es el de confiabilidad entre evaluadores, donde dos o más examinadores puntúan la conducta o el rendimiento de los sujetos y el grado de acuerdo entre los evaluadores se expresa en un coeficiente de confiabilidad (Martínez, 1995).

Cabe destacar que las medidas de confiabilidad son estimaciones, y las estimaciones están sujetas al error. La cantidad precisa de error inherente a la estimación de la confiabilidad variará con la muestra de evaluados, de quiénes fueron extraídos los datos (Cohen y Swerdlik, 2006). Por otro lado, Nunnally (1987) afirma que un nivel satisfactorio de confiabilidad depende de cómo se utilice la medida.

Se debe tener en cuenta que la confiabilidad no es una cuestión de todo o nada, en cierto contexto, se puede tener confianza de una prueba y en otro desconfiar de ella (Cohen y Swerdlik, 2006). Por ello la importancia de estimar la confiabilidad del T2F en los niños del área metropolitana.

Por otra parte, además de la confiabilidad, otra característica importante con la que debe contar un test es la validez. Esta hace referencia a la exactitud con que pueden hacerse medidas significativas y adecuadas, en el sentido que miden realmente los rasgos que se pretenden medir (Magnusson, 1972).

Guion (citado en Martínez, Hernández y Hernández, 2006) señaló que la validez es un juicio evaluativo basado en una variedad de consideraciones, incluyendo la estructura de las operaciones de medida, el patrón de correlaciones con otras variables y los resultados de investigaciones que lo confirman o lo refutan.

La validez no puede expresarse en un único coeficiente sino que requiere de múltiples tipos de evidencias (Martínez, Hernández y Hernández, 2006).

Uno de los procedimientos para obtener evidencia de la validez es la validez convergente, en donde una prueba particular puede converger con diversas fuentes, como otras pruebas o medidas diseñadas para evaluar el mismo constructo (o uno similar). De esta manera, si las calificaciones en la prueba pasan por una validación de constructo tenderán a correlacionarse de forma elevada en la dirección predicha, es decir, si se predice una relación directa o una relación inversa con las calificaciones de pruebas anteriores, más establecidas y ya validadas, diseñadas para medir el mismo constructo, o uno similar (Cohen y Swerdlik, 2006).

En todos los campos del esfuerzo humano se utilizan medidas de una u otra forma y cada campo posee su propio sistema, compuesto por herramientas y unidades de medición (Cohen y Swerdlik, 2006).

El problema de la medición en psicología es considerablemente más complicado que en los campos donde se emplean instrumentos físicos comunes de medición, ya que, una variable psicológica se define como una propiedad o característica que poseen diferentes individuos en cantidades

distintas (Magnusson, 1972), donde la mayoría de las veces no son variables directamente observables, como lo es la agresividad. Es conveniente destacar que los instrumentos utilizados en psicología deben medir con precisión y poco error, ya que apoyados en ellos se toman decisiones importantes para las vidas de las personas.

Las pruebas psicológicas son las herramientas que incluyen el proceso para medir variables relacionadas con la psique mediante instrumentos o procedimientos diseñados para obtener rasgos de comportamientos definidos como conducta (Cohen y Swerdlik, 2006). Estas pruebas psicológicas se pueden clasificar de diversas formas, sin embargo los criterios de clasificación no son exhaustivos o completos.

En primer lugar, se pueden clasificar de acuerdo al planteamiento del problema, en pruebas de ejecución máxima, donde el sujeto debe aplicarse a la tarea poniendo en funcionamiento su capacidad en alto grado, y en pruebas de ejecución típica, donde las respuestas deben reflejar el modo en que el sujeto se comporta habitualmente, es decir, su forma cotidiana de actuar (Martínez, 1995).

En segundo lugar, se clasifican por el área de comportamiento que se desea observar, en pruebas de rendimiento, en pruebas de inteligencia y aptitudes, y en pruebas de personalidad (Martínez, 1995).

En tercer lugar, se clasifican según la modalidad de aplicación, en pruebas orales, de papel y lápiz, de ejecución, situacionales y computarizados (Martínez, 1995).

También, es posible clasificarlas según la demanda exigida al sujeto, en pruebas de velocidad, donde el tiempo está rigurosamente controlado y las tareas son muy sencillas y en pruebas de potencia, donde el tiempo no es esencial ya que lo fundamental es la capacidad del sujeto (Martínez, 1995).

Por último, se clasifican por el método que emplean, en pruebas psicométricas y pruebas proyectivas (Martínez, 1995).

En cuanto a las primeras, Martínez (1995) indica que hay cuatro aspectos que caracterizan a los test psicométricos: (a) se evalúan las respuestas según normas cuantitativas, (b) todos sus elementos se valoran de forma numérica e independientemente, (c) el resultado final es una puntuación cuantitativa y (d) suelen referirse a características psicológicas concebidas como unidades más o menos independientes (es decir, suelen medir rasgos diferenciados del sujeto).

Desde esta perspectiva psicométrica predomina el enfoque cuantitativo; la idea básica es describir un atributo, una característica psicológica o cualidad del sujeto por medio de una puntuación numérica, la cual representa la cantidad en que estas características están presentes en el individuo, bien sea de modo explícito, abierto, es decir, directamente observable; o de modo implícito, encubierto (Negrón y Peña, 2004).

La medición a través de pruebas psicométricas poseen ventajas como el hecho de que las puntuaciones numéricas permiten comparar la ejecución de los sujetos, bien sea con ellos mismos, en el caso de que la prueba se haya aplicado más de una vez, o con un grupo de referencia al cual se le denomina grupo normativo; además, las puntuaciones son susceptibles de un manejo estadístico, con lo cual se posibilita el estudio de grandes grupos de individuos, así como la obtención de ecuaciones que permiten la predicción de otros comportamientos, al igual que permiten evaluar el efecto de ciertos tratamientos sobre los puntajes de los tests (Negrón y Peña, 2004).

En síntesis, las pruebas psicométricas se caracterizan por ser estructuradas debido a dos razones, la primera porque el estímulo presentado a los individuos es claro y uniforme (igual para todos los sujetos) y la segunda porque las respuestas de los sujetos a la tarea están totalmente restringidas (Fernández-Ballesteros citado en Negrón y Peña, 2004).

Mientras que en las pruebas proyectivas, los estímulos presentados a los sujetos son ambiguos, lo cual permite mayor libertad de respuesta para la persona (Anderson y Anderson, 1963). Siendo esto favorable para la medición a realizar en este estudio a través de la prueba gráfica a estudiar.

En línea con lo anterior, es de suma importancia entender el fenómeno de proyección que subyace a dichos tests proyectivos, el cual fue introducido por Freud en 1896 (citado en Negrón y Peña, 2004), quién lo postuló como un mecanismo de defensa que consiste en atribuir las propias tendencias, deseos y sentimientos a otras personas o al mundo exterior.

Posteriormente amplió dicho concepto, sugiriendo que no debía verse solamente como un proceso defensivo, ya que la proyección surge también cuando no hay conflicto; de modo que postuló un concepto más general que alude a un mecanismo en el cual el recuerdo de percepciones anteriores influye en las percepciones de estímulos actuales. Es este concepto amplio de proyección el que se utiliza en el campo de la psicología clínica en relación a las técnicas proyectivas (Negrón y Peña, 2004) y en esta investigación.

Maganto y Garaigordobil (2009a, 2009b), y Sánchez y Pirela (2012) señalan que al hablar de proyección, la teoría dinámica hace referencia a la exteriorización de cualidades que están en el propio sujeto, es decir, aspectos importantes de su personalidad, provenientes de la relación con las figuras significativas de la vida y que se adjudican a un objeto o vínculo fuera de él.

En base a lo antes mencionado, las pruebas proyectivas son un método de estudio de la personalidad que logra que las personas expresen sus conflictos relacionales, problemas emocionales, ansiedades, expectativas, el mundo interior de sus temores y sus deseos de cambio (Maganto y Garaigordobil, 2009b). En este sentido, el objetivo de las técnicas proyectivas es investigar de modo sistemático con medios estandarizados la personalidad individual (Mirotti, 2005).

Existe una diversidad de desarrollos teóricos que han servido como base para la construcción de las técnicas proyectivas, entre las que destacan la Teoría de las necesidades y presiones de Murray (Test de Apercepción Temática), la teoría de las relaciones objetales de M. Klein (Test de Phillipson), la de la Frustración de Rosenzweig (Test de Frustración), la teoría psicoanalítica Freudiana (Test de Pata negra de Corman) (Negrón y Peña, 2004).

A pesar de la diversidad de propuestas teóricas utilizadas para fundamentar las pruebas proyectivas, existen postulados básicos comunes a ellas, tanto de la conceptualización de la personalidad como acerca de la metodología. En cuanto a los supuestos de la personalidad se encuentran (Álvarez y Arce de Diuk citado en Negrón y Peña, 2004):

1. Carácter estructural de la personalidad: La personalidad está conformada por una estructura que contiene rasgos, dimensiones, organizados de manera particular en cada sujeto.

2. Carácter estratiforme de la personalidad: Los rasgos que conforman la personalidad están organizados en estratos o niveles de profundidad, existiendo los procesos psíquicos más superficiales y conscientes, y procesos menos conscientes, poco accesible para el sujeto mismo, que corresponden a un estrato más profundo.

3. Carácter dinámico de la personalidad: existe una relación dinámica entre sus dimensiones. La personalidad no se considera un fenómeno estático, sino un proceso dinámico, en tanto puede cambiar en el transcurso del tiempo.

4. Carácter funcional de la conducta: existe una relación funcional entre la mencionada estructura y la conducta observable, de tal modo que la conducta manifiesta se refleja en los aspectos internos que la integran.

Negrón y Peña (2004) señalan que así como existen los supuestos teóricos de las pruebas proyectivas, también se encuentran los siguientes supuestos metodológicos de las mismas:

1. El propósito de las técnicas es indagar la personalidad total o la relación entre sus aspectos dentro de una estructura global.

2. Las respuestas ante el material proyectivo no son casuales.

3. El material que utilizan es relativamente no estructurado.

4. Los procedimientos son disfrazados o encubiertos.

5. Exploran aspectos latentes o inconscientes de la personalidad.

6. Tienden a explorar los aspectos emocionales de la personalidad.

7. La interpretación de la respuesta tiene que ver con más variables.

En esta línea, aunque dichas pruebas comparten los supuestos teóricos y metodológicos descritos anteriormente, los tests proyectivos no se constituyen

en un grupo homogéneo de pruebas, ya que tanto los materiales como las operaciones que se le piden a los sujetos que realicen son diferentes, dando lugar a instrumentos muy variados entre sí (Negrón, y Peña, 2004).

Según Fernández-Ballesteros (citado en Negrón y Peña, 2004) las técnicas proyectivas se dividen en:

1. Estructurales: se le presenta a la persona un material visual poco estructurado y se le exige que exprese lo que percibió. (Por ejemplo, el Psicodiagnóstico de Rorschach)

2. Temáticas: se le presenta a la persona un material visual con diferentes grados de estructuración formal y con contenido humano o parahumano con el fin de que narre una historia. (Por ejemplo, el Test de Apercepción temática para niños y adultos).

3. Asociativas: la persona debe manifestar, en forma verbal o escrita, sus asociaciones a partir de frases, palabras o cuentos incompletos, luego de recibir una consigna verbal o escrita. (Por ejemplo, las Historias por Completar de Madeleine Thomas).

4. Expresivas o Gráficas: se le solicita a la persona que dibuje una o varias figuras a partir de la instrucción verbal o escrita. (Por ejemplo, el Test del Dibujo de la Figura Humana, Test de la familia y el Test de la Casa-Árbol-Persona).

El foco de estudio del presente trabajo se centra en una prueba gráfica, el T2F, por tanto, se deben considerar algunos postulados teóricos para la interpretación de los dibujos proyectivos: (a) existe una tendencia en el hombre a ver el mundo de manera antropomórfica, a través de su propia imagen, y esto facilita los aspectos proyectivos implicados en el dibujo; (b) la esencia de la visión antropomórfica del medio es el mecanismo de proyección; (c) las distorsiones forman parte del mecanismo de proyección siempre que la proyección tenga una función defensiva, es decir, que esté al servicio de agregar al mundo externo aquello que el sujeto niega en sí mismo (Maganto y Garaigordobil, 2009b); y (d) Se envisten a los objetos con significados de la propia vida del sujeto, que no corresponde a la imagen real o total del objeto (Hammer, 1989).

Aubin (1980) propone que el dibujo ofrece, sobre todo en el caso de los niños, una gran riqueza de interpretaciones en dos niveles:

1. El nivel manifiesto, anecdótico, que refleja las preocupaciones o los intereses del momento, habitualmente sentidos de manera consciente.
2. El nivel latente o profundo, en el cual el dibujo constituye una proyección del mundo personal, inconsciente; dicho nivel traduce los problemas emocionales, situacionales y fantaseados, por arbitrarios que estos sean, por medio de una forma simbólica que hay que interpretar con ayuda de los datos que se disponen.

Por otro lado, dentro de las ventajas de estas pruebas se encuentran que el dibujo suele ser una actividad de disfrute para los niños, por tanto se considera un método de fácil aplicación para el estudio de habilidades y emociones (Vélez, et al. 2011). Además, posibilitan una evaluación rápida, no invasiva y que facilita su administración en personas con distintos problemas (Fernández, 2007; Anderson y Anderson, 1963). A pesar de esto, dichas pruebas han tenido dificultades en cuanto a los resultados encontrados en las investigaciones, debido a la poca claridad tanto en la definición de las variables o indicadores gráficos, como en los significados respecto a un mismo signo de las pruebas expresivas (Opazo y Rivera, 2010).

El dibujo puede evaluarse según su calidad, es decir, por detalles poco comunes, omisiones o agregados, se puede explorar el contenido de la expresión gráfica, para poder entender las claves del mensaje que el niño está entregando y por último, por su estructura, considerando las características gráficas normalmente esperadas en cada etapa evolutiva. (Opazo y Rivera, 2010).

En cuanto al contenido de la expresión gráfica se evalúan los tipos de rasgos utilizados por el sujeto en el dibujo, donde puede haber un predominio de formas curvas o un predominio de formas rectas. También, se toma en cuenta la presión del lápiz, la cual puede ir desde muy fuerte, firme, débil hasta blanda (Pera, 2007).

En cuanto a lo esperado evolutivamente algunos autores plantean los siguientes rasgos esenciales en las etapas del progreso del dibujo en general y del dibujo de la figura humana:

1. Garabateo (2 a 3 años): realiza trazos con el lápiz sin finalidad alguna, más deliberados, son trabajos imitativos más que una producción propia, son una copia de los movimientos de los adultos (Burt citado en Harris, 1991). En el garabateo localizado, el niño procura reproducir partes determinadas de un objeto, en los que únicamente el niño es capaz de distinguir un monigote. A veces su propia interpretación puede variar y ese monigote “convertirse” en un árbol o casa. En ocasiones puede verse un monigote separado por piezas (Pera, 2007).
2. Línea (4 años): movimientos simples del lápiz que reemplazan las oscilaciones del garabateo masivo (Burt citado en Harris, 1991). Suelen realizar un círculo que representa la cabeza de una figura humana (que puede tener o no ojos), de donde salen las extremidades. Los ojos, la boca y la nariz, aparecen en este orden y pueden estar representados por círculos o rayitas. A esta edad, se hace un primer intento por dibujar la figura humana, a lo cual se le llama monigote o renacuajo (Pera, 2007).
3. Simbolismo descriptivo (5 a 6 años): se presta muy poca atención a las formas o a las proporciones, en especial en lo que respecta a la cabeza,

el cuerpo, los brazos, las piernas, y los rasgos faciales (Burt citado en Harris, 1991).

A los 5 años suelen realizar monigotes y comienzan a ser reconocidos como figuras humanas, colocan en el tronco correctamente los brazos y las piernas en dos dimensiones. Aparecen los ojos con pupilas, las orejas, al principio desproporcionadamente grandes y las primeras insinuaciones de vestimenta (Pera, 2007).

A los 6 años, aparece el cuello y las manos. Las figuras pueden aparecer en diferentes posiciones, en movimiento y de perfil. El perfil aparece primero en los pies y más adelante en el cuerpo. Esta aparición de perfil de la figura humana es un logro importante para esta etapa (Pera, 2007).

4. Realismo (7 a 9 años): la mayor importancia recae en la descripción y no en la representación. El dibujo todavía simboliza más de lo que representa, aunque el esquema es más fiel a los detalles y a la realidad (Burt citado en Harris, 1991). En cuanto a la figura humana los detalles del rostro son más completos (Pera, 2007).
5. Realismo visual (10 a 11 años): la técnica ha mejorado y el niño se siente inclinado a copiar el trabajo de otros, ensaya la representación visual (Burt citado en Harris, 1991). A estas edades el dibujo de la figura humana se completa, sobre todo las niñas, lo embellecen agregándole detalles personales, cuidan las proporciones y dibujan características personales de quien quieren representar mientras que los niños muestran interés en expresar las características propias de cada sexo (Pera, 2007).
6. Represión (antes de la pubertad entre los 11 y 14 años): los dibujos exhiben un deterioro o una regresión. Puede atribuirse a conflictos emocionales y a factores cognitivos, ya que hay un aumento en la autocrítica debido al poder de la observación y de la capacidad de apreciación estética. El progreso se hace más laborioso y pausado (Burt citado en Harris, 1991). A partir de los 12 años el desarrollo plástico se detiene a menos que la persona siga realizando actividades artísticas (Pera, 2007).

De aquí la importancia de tomar en cuenta las etapas del progreso del dibujo en la que se encuentra la persona evaluada. Así como también, Machover plantea que para un análisis adecuado de las producciones gráficas se deben considerar factores como el sexo, la madurez mental, la matriz cultural a la que el sujeto pertenezca y la facilitación o presión del medio ambiente (citado en Opazo y Rivera, 2010).

Por tanto, la presente investigación toma en cuenta la variable sexo como un factor importante para la interpretación de las producciones gráficas, las cuales pueden ser distintas en niños inmersos en una matriz cultural diferente como lo es España, país en donde fue construido el T2F en principio.

Como se mencionó anteriormente, el T2F y el Dibujo de la Figura Humana (DFH) implican la producción de un dibujo por parte del evaluado, el cual es analizado en base a su contenido o a las características del dibujo (Sánchez y Pirela, 2012). Donde éste último (DFH) ha sido el instrumento de evaluación gráfica más sometido a estudios de verificación, comprobación y comparación con otras pruebas diagnósticas, tanto en grupos de niños sin diagnóstico como en grupos clínicos (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Por tanto, es conveniente exponer una breve reseña histórica con respecto a dicha prueba. Inicialmente, la primera prueba utilizada del dibujo de la figura humana, de uso extendido fue la de “Dibuje una persona” planteada por Florence Goodenough, la cual se ideó como un indicador no verbal de la inteligencia. Sin embargo, posteriormente varios psicólogos empezaron a utilizar el instrumento como una prueba proyectiva de personalidad, entre los que se destacan Elizabeth Koppitz y Karen Machover (Sanchez y Pirela, 2012).

En este sentido, el uso de los dibujos en evaluación psicológica se popularizó por Goodenough (citado en Negrón y Peña, 2004), quién elaboró un procedimiento estandarizado para evaluar la inteligencia en niños a partir de los dibujos de un hombre, considerando la cantidad de elementos dibujados en relación con la edad cronológica del sujeto, como un indicador del nivel intelectual.

Para ello, utilizó una muestra de 25 niños y 25 niñas, con una edad promedio de 6 años. Para la selección de los ítems a incluir en la escala, se utilizaron los siguientes criterios: (a) los ítems debían acusar un incremento regular y bastante rápido con la edad en el porcentaje de niños que aprueban el indicador; (b) los ítems debían mostrar una relación con alguna medida general de la inteligencia; (c) los ítems debían diferenciar entre los niños que obtienen un alto puntaje en la escala en conjunto y los niños que obtienen puntajes bajos en conjunto (Harris, 1991).

Posteriormente Machover (citado en Negrón y Peña, 2004; Anderson y Anderson, 1963) observó que los dibujos podían presentar la misma cantidad de elementos dibujados y por tanto corresponder a la misma categoría en cuanto a la capacidad intelectual, pero la forma en que eran dibujados difería, por lo que consideró que el estilo y forma del dibujo podría relacionarse con características más emocionales de personalidad y de allí que desarrollara una versión distinta del Test de la Figura Humana, donde no solo se evaluaba lo madurativo sino también lo emocional, además cambió la consigna original, en donde luego de completado el dibujo de una persona se le pedía al individuo que dibujará a una persona del sexo opuesto a la del primer dibujo. Por último, se pedía a la persona que inventara una historia sobre la figura humana dibujada (Sánchez y Pirela, 2012).

Por su parte, Koppitz en 1974, realizó investigaciones detalladas, cuantificadas y experimentales sobre el DFH. En sus estudios incorporó un nuevo enfoque en el que se unificaba la interpretación del dibujo como evaluación de la inteligencia y como evaluación de los problemas emocionales. El primer aspecto lo estudió utilizando muestras de población normal y el segundo utilizando muestras clínicas. Estas investigaciones aportaron evidencias empíricas sobre la capacidad de dibujo en la figura humana para evaluar inteligencia y los indicadores emocionales (citado en Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Koppitz (1976) diseñó su estudio normativo para los indicadores emocionales, para comprobar dos hipótesis, de las cuales la primera afirmaba que los indicadores emocionales se dan más a menudo en los DFH de niños con problemas emocionales que en los dibujos de niños bien adaptados. La segunda hipótesis sostenía que los DFH de los niños perturbados mostrarían un número mayor de indicadores emocionales que los protocolos de los niños adaptados.

Para comprobar dichas hipótesis estableció dos criterios para validar los ítems como indicadores emocionales: (a) no están relacionados primordialmente con la edad y maduración y, por lo tanto, no aumenta en frecuencia de ocurrencia como resultado del incremento en edad y (b) son raros o inusuales y se dan en el 15% o menos de los protocolos en un nivel dado de edad (Koppitz, 1976).

En cuanto a las muestras, utilizó 76 pares de alumnos de escuelas públicas equiparadas en sexo y edad, (32 niños y 44 niñas en cada grupo). El grupo A estaba compuesto por pacientes de una clínica de orientación infantil, mientras que los del grupo B concurrían a la misma escuela suburbana, desde los de jardín de infantes hasta los de sexto grado, todos seleccionados por sus maestros como alumnos de buena adaptación social y emocional.

Se construyó una lista de 32 indicadores provisionales identificados como emocionales, 24 de ellos parecía poder cumplir con los dos criterios señalados en todos los niveles de edad, los otros ocho ítems no se calificaban como indicadores emocionales hasta que los niños no tenían seis años o más (Koppitz 1976).

Los resultados de Koppitz (1976) arrojaron que 12 de los indicadores emocionales se daban significativamente más a menudo en los DFH del grupo A (pacientes de una clínica de orientación infantil) que en los alumnos del grupo B (pacientes del jardín de infantes). Algunos de los indicadores ocurrían tan raramente en los dibujos del grupo A que el análisis estadístico no era posible ni significativo (sombreado de la cara, omisión de los ojos, cabeza pequeña, genitales).

Mientras que 16 de los ítems se daban exclusivamente en los DFH de los pacientes clínicos del Grupo A, dos ítems (ojos bizcos y omisión de piernas)

no aparecieron en ningún protocolo, pero, según la experiencia de la autora cuando se dan, reflejan problemas emocionales.

Por otra parte el ítem “figura interrumpida por el borde de la hoja” y “el sol” no podían discriminar entre los DFH de los pacientes clínicos y los de alumnos bien adaptados, por tanto fueron eliminados de la lista de indicadores, quedando en total 30 indicadores con significación diagnóstica, es decir, la presencia o no de dichos indicadores permiten discriminar a la población clínica de los alumnos bien adaptados. La significación diagnóstica se acrecienta cuando se toma en cuenta el número total de dichos signos en un protocolo (Koppitz, 1976).

Los resultados de este estudio confirman las dos hipótesis sometidas a verificación, 30 de los 32 ítems investigados demostraron ser indicadores emocionales clínicamente válidos (Koppitz, 1976).

Siguiendo con las investigaciones, algunos estudios en Canadá, como el de Groves y Fried, (citado en Merino, Honores, García y Salazar, 2007) y Reino Unido, como el de Catte y Cox, (citado en Merino, Honores, García y Salazar, 2007) han revelado inconsistentes reportes de variabilidad de los indicadores evolutivos y emocionales del sistema planteado por Koppitz. Como lo hallado por Catte y Cox (citado en Merino, Honores, García y Salazar, 2007) donde, en los dibujos de los niños y niñas, 5 de los 30 indicadores dejaron de ser signos emocionales válidos, además que otros indicadores cambiaron en cuanto a la edad mínima que se planteaba que aparecían, para ser emocionalmente significativos.

En otro estudio llevado a cabo en Colombia, Vélez, et al. (2011) concluyen que las diferencias encontradas en cuanto a la aparición u omisión de ciertos indicadores en diferentes muestras pueden deberse a diversos factores socioculturales y étnicos que influyen en los dibujos de las figuras humanas realizadas por los niños, es decir los resultados pueden variar dependiendo de la población estudiada, siendo necesario tener presente en cualquier investigación la influencia de estos factores.

Deaver (2009), también plantea que los resultados de Koppitz tienen ciertas limitaciones hoy en día, ya que su investigación fue realizada hace cuarenta años en niños blancos de un nivel socioeconómico medio-alto en solo un estado de los Estados Unidos, lo que limita la posibilidad de generalizar las normas a otras poblaciones que no coincidan con dichas características. En este sentido, la interpretación de los indicadores emocionales e intelectuales a través de la aplicación de las normas de Koppitz podrían presentar limitaciones al tratarse en niños venezolanos (Colmenares y Serizier, 1994).

Naglieri en 1988 desarrolló un sistema de puntajes de normas para evaluar dibujos de niños y adolescentes. Propuso criterios para evaluar los dibujos hechos, independientemente de que fueran un hombre, una mujer o de sí mismo. Además, ha correlacionado sus puntajes con el sistema de

Goodenough-Harris, el cual mide la madurez a través de 73 ítems, donde se les solicita a las personas que dibujen a una mujer y a sí mismos. Cuyos coeficientes han variado entre 0.75 y 0.87. Incluso ha encontrado correlaciones con instrumentos de capacidad académica e intelectual, que fueron significativos, a pesar de ser bajos. Del mismo modo, al estudiar las diferencias entre sexos ha quedado evidente la diferencia entre las tres figuras dibujadas (citado en Fernádes, 2007).

Nagleiri (citado en Fernádes, 2007) trabajó en una muestra normativa sobre las puntuaciones de desarrollo en niños a través del dibujo. Sin embargo, la población de Estados Unidos ha cambiado drásticamente, en especial la población hispana. Por tanto, dicha muestra no representa hoy en día a la población de niños de los Estados Unidos (Fernádes, 2007). De igual forma, la población venezolana presenta diferencias culturales en comparación a los Estados Unidos lo que requeriría de la verificación de los indicadores emocionales en niños venezolanos.

La utilidad del DFH depende en gran medida de la coherencia con que mide los constructos que desea medir y de la demostración de que en realidad dicha prueba determina las aptitudes que manifiesta evaluar (Harris, 1991). Por tanto, Harris (1991) ha evaluado la confiabilidad de dicha prueba de dos maneras: (a) mediante la coherencia con la cual los evaluadores evalúan un conjunto determinado de dibujos y (b) mediante la coherencia del rendimiento del niño en la tarea del dibujo.

En lo que se refiere a la validez, su evaluación se efectuó: (a) considerando desde diferentes ángulos los efectos que determinadas experiencias ejercen sobre el rendimiento en el dibujo y (b) relacionando estadísticamente la escala con otras medidas de la inteligencia, y con otras actitudes afines a las características evaluadas por las escalas del dibujo (Harris, 1991).

En este sentido, en un estudio de Harris (1991), dos evaluadores clasificaron, en forma independiente, varias muestras de dibujos realizados por niños de 8 a 10 años para obtener la confiabilidad, obteniendo los siguientes resultados, para los niños de 8 años obtuvo una correlación, en la escala del dibujo de un hombre, de 0.92 y 0.97 para niños y niñas respectivamente, mientras que en la escala de dibujo de una mujer encontró una correlación de 0.94 (niños) y de 0.91 (niñas). En cuanto a los niños de 10 años, las correlaciones fueron de 0.98 (niños) y 0.97 (niñas) tanto para el dibujo del hombre como el de la mujer.

En cuanto a la validez, partiendo del posible efecto del examinador sobre el rendimiento del sujeto, Harris (1991) evaluó esta influencia, siendo administradas las pruebas (DFH) por el profesor de los alumnos y él mismo en seis clases de primero y segundo grado de dos escuelas, en donde encontró, que el examinador ejerce muy poca influencia en el puntaje logrado por los niños, ya que en ninguna de las clases la diferencia entre las dos

administraciones del test resultó significativa desde el punto de vista estadístico ($F= 133.8$; $p= 0.01$).

En síntesis, los coeficientes obtenidos muestran al DFH, como una de las técnicas psicológicas con relevante valor diagnóstico de problemas emocionales y puede orientar al psicólogo clínico, escolar entre otros, respecto a las estrategias clínicas y psicoeducativas para promover el desarrollo integral de cada niño (Barros e Ison, 2002).

Sin embargo, es importante resaltar que a pesar del valor diagnóstico que posee el DFH, autores como Cox, Griffin y Cox (citado en Merino, Honores, García y Salazar, 2007) han encontrado discrepancias sobre la validez y confiabilidad de las normas de Naglieri y Koppitz para su uso en otros contextos. Por ello, surge el debate desde el lado de la generalización intercultural de los ítems que componen los sistemas de calificación para el dibujo de la figura humana, ya que dichos sistemas lo justifican como prueba libre de cultura no robusta.

Por otro lado, y como ha sido mencionado anteriormente la interpretación del test del DFH así como el de todas las pruebas gráficas, presentan diversas posturas para su interpretación, una es la perspectiva evolutiva y la otra es una perspectiva emocional (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Uno de los trabajos que permite una interpretación sobre el área emocional del individuo, fue el de Koppitz (1976) quien planteó un sistema de interpretación de los indicadores emocionales del DFH, clasificándolos en cinco categorías conductuales/emocionales: impulsividad, inseguridad/inadecuación, ansiedad, timidez/retraimiento e ira/agresividad. Con estas categorías pretendía aumentar la confiabilidad de la interpretación proyectiva de los DFH.

Por ello, los estudios de Koppitz constituyen uno de los pilares en los que se apoya el Test del Dibujo de dos Figuras Humanas (T2F), a pesar de ello Maganto y Garaigordobil (2009a) afirman que la experiencia derivada de su uso ha hecho patente la necesidad de actualizar, revisar y modificar algunos de los criterios de definición de los ítems, corrección, puntuación e interpretación del DFH en sus dos aspectos: madurativo-mental y emocional.

Debido a que no han existido investigaciones posteriores a Koppitz en España (donde se construye el T2F), se ha seguido utilizando el DFH probablemente con parámetros obsoletos, sin tener en cuenta los cambios sociales, familiares y culturales que están propiciando otro tipo de valores educativos y surgen problemas en la conducta de los niños que no quedan suficientemente reflejados en los indicadores emocionales propuestos por Koppitz (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Por esta razón, es relevante tener indicadores de confiabilidad y validez del T2F para cada contexto donde se aplique dicho test.

El T2F fue desarrollado por Maganto y Garaigordobil en el 2009, con la intención de ofrecer a los profesionales unos criterios de corrección e interpretación del dibujo de la figura humana, actualizados, enriquecidos y

rigurosos. Para ello, optaron por una metodología cuantitativa y psicométrica, por considerarla la más adecuada y potente para estos fines y por ser ésta la más utilizada en el estudio del dibujo infantil.

El T2F a diferencia del DFH, solicita el dibujo de dos personas, ya que Maganto y Garaigordobil (2009a) tuvieron el interés en conocer si era necesario el dibujo de ambas figuras o si era suficiente el de una de ellas para una adecuada evaluación madurativa y emocional. Esto llevó a las autoras a realizar el análisis del grado de acuerdo/convergencia en el que un sujeto que dibuja un indicador madurativo o emocional en una figura lo realiza también en la otra. Los resultados indican que el grado de concordancia de los indicadores de los dibujos varía en función del niño al que se le administre el test, y de los indicadores emocionales y madurativos que se evidencian en los dibujos. En este sentido, las autoras concluyeron que el dibujo de una y otra figura humana pueden arrojar resultados diferentes, es por ello, que Maganto y Garaigordobil incluyen el dibujo de otra figura en dicho test.

Se ha demostrado que niños y niñas no realizan con la misma calidad gráfica ambas figuras, porque las distintas figuras (masculina y femenina) tienen diferente grado de facilidad/dificultad en el momento de incorporar los ítems madurativos. Las autoras confirman la necesidad de incluir en la evaluación infantil a través del dibujo de la figura humana, la realización de dos dibujos con indicación expresa en la consigna de que estos sean de diferentes sexos, ya que dos figuras brindan mayor información que una (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

Aunado a esto, si los indicadores emocionales se repiten en ambos dibujos y poseen especial relevancia clínica o significación del problema en el funcionamiento intelectual, se convertirían en datos adicionales confirmatorios del principal problema del sujeto (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

La investigación realizada por Maganto y Garaigordobil (2009) expone algunos aspectos de las técnicas de expresión gráfica y al concepto de diagnóstico en el marco en el que estas surgieron. Partiendo de ello, realizaron su trabajo de investigación sobre el T2F con respecto a su capacidad para identificar y diagnosticar, en el ámbito clínico, social y educativo, a niños con problemas de funcionamiento intelectual y con problemas emocionales.

Dichos autores utilizaron una muestra de 1.122 y 1.623 participantes españoles (50,3% eran niños y el 49,7% fueron niñas) en un rango de edad de 5 a 11 años y 11 meses, logrando evidenciar, a través de los resultados psicométricos, la confiabilidad y la validez de la prueba como instrumento de evaluación del desarrollo madurativo-mental y emocional (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

En la evaluación emocional, se dividió la muestra en categorías, sin diagnóstico clínico, y con diagnóstico clínico, esta última a su vez se dividió en, problemas de inteligencia (129 sujetos) y problemas emocionales-conductuales

(291 sujetos). La proporción de varones (12,8%) con problemas emocionales fue significativamente superior ($\chi^2= 71,43$; $p<0,001$) frente a las niñas (5,2%) (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Para aceptar los indicadores emocionales como tales, se utilizaron los siguientes criterios: (a) que el indicador emocional no tuviera una frecuencia estadística superior al 10%, tanto en la figura masculina como femenina; (b) que el indicador no fuera evolutivo en ambas figuras y (c) que hubiera diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de ejecución entre los niños y niñas “sin diagnóstico” (muestra de niños sin problemas) y “con diagnóstico clínico”.

En la obtención de puntuaciones de coeficientes de confiabilidad de ambas figuras y en los tres grupos de edad confirman una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0,71$ para los niños de 5-6 años; 7-8 años $\alpha = 0,70$; y 9-11años y 11meses $\alpha= 0,77$) (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Para confirmar que los indicadores emocionales eran tales, se realizaron análisis de contingencia calculando la χ^2 de Pearson para cada una de las figuras entre sujetos sin problemas y sujetos con problemas clínicos. Se concluyó que de los 45 indicadores emocionales inicialmente elegidos, sólo 35 cumplieron las condiciones requeridas, ya que únicamente en ellos se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

A través del mismo procedimiento estadístico mencionado anteriormente se encontraron diferencias en función del sexo en ambas figuras: 7 indicadores emocionales fueron específicos de niños (figura mal integrada, figura grande, ojos vacíos, dientes, sombreado de la cara, omisión de la nariz, omisión de los brazos) y sólo 2 de niñas (cabeza muy grande y brazos muy cortos) (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Los resultados arrojaron que a medida que el desarrollo evolutivo ocurre, disminuye la frecuencia de representación de dichos indicadores (covariación negativa entre ítems emocionales y edad). Es decir, estos datos permiten establecer a partir de qué edad los ítems estudiados deben considerarse indicadores emocionales (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Con la intención de enriquecer el significado de los indicadores emocionales, calcularon el χ^2 de Pearson entre cada uno de estos y cada una de las categorías del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI) (retraimiento, somatización, ansiedad, infantil-dependiente, problemas de pensamiento, problemas de atención-hiperactividad, problemas de comportamiento, problemas de rendimiento escolar, depresión y violencia), instrumento que debe contestar el profesor, incluyendo una evaluación global del niño donde indica si es problemático o no. Dicho instrumento fue creado por Maganto, Garaigordobil y Etxeberria en el 2007 (citado en Maganto y

Garaigordobil, 2009a), y sus cálculos han permitido ampliar el análisis de los problemas emocionales que se identifican con esta prueba.

En cuanto a la descripción de la prueba, el T2F cuenta con un cuadernillo de anotación que se divide en dos partes, uno para la evaluación madurativo-mental (T2F-M) y otro para la evaluación emocional (T2F-E). El T2F-M permite establecer el nivel de madurez mental del niño a partir del nivel de elaboración del dibujo de cada una de las dos figuras (femenina y masculina). Este nivel de madurez se establece a partir de unos baremos que permiten conocer cuál es el nivel alcanzado por el niño en comparación con otros niños de su edad. Esta parte está conformada por 52 indicadores. En la presente investigación partiendo de los indicadores del T2F-E (ver Anexo A), el cual contiene 35 indicadores, en donde del 1 al 23 son comunes a todas las edades, del 24 al 29 a partir de los 7 años y del 30 al 35 a partir de los 9 años, se toman en cuenta 13, los cuales solo uno de ellos, se puede ver afectado por la edad. Dichos indicadores se toman en cuenta tanto para la figura masculina como la femenina.

El procedimiento general de aplicación es común a las dos partes del test, tanto para la aplicación colectiva como individual. En primer lugar, se entrega una hoja de papel, lápiz y un borrador a cada niño. En total se le pide que realice dos dibujos, uno de una figura masculina y otro de una figura femenina. El niño puede comenzar a dibujar la figura que desee. Una vez que todos los niños tengan los materiales necesarios se procede a leer en voz alta las instrucciones (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

A partir del dibujo de los niños, se realiza la corrección de cada parte independientemente, es decir, primero se realiza la corrección del T2F-M, con los criterios de esa parte y después se vuelven a corregir los dibujos utilizando los criterios del T2F-E. De esta forma, a partir de los mismos dibujos se obtienen las puntuaciones de las dos partes, sin embargo, en el estudio actual solo se tomará en cuenta la corrección para el T2F-E, ya que se obtendrá evidencia de la confiabilidad y validez solo de los indicadores de agresividad, constructo que pertenece al área emocional de cada sujeto.

Posteriormente, el examinador debe comprobar si cada uno de los indicadores evaluados, están presentes en los dibujos del sujeto. El corrector debe marcar la casilla correspondiente a cada ítem, cuando el indicador este presente. Cuando el indicador está ausente no se debe marcar nada. Este procedimiento debe realizarse con los dibujos de la figura masculina y femenina. Una vez completado el paso anterior se debe obtener las puntuaciones directas parciales donde se cuentan el número de indicadores que aparecen marcados (número de indicadores emocionales presentes) y anotar el resultado. Este procedimiento debe realizarse con cada una de las dos figuras (Maganto y Garaigordobil, 2009a).

Los resultados que se obtienen en el T2F aportan al evaluador rigor en las afirmaciones al haber sido comprobados los siguientes supuestos en los que se basará posteriormente el diagnóstico (Maganto y Garaigordobil, 2009b). Los indicadores emocionales propuestos diferencian a los niños con y sin diagnóstico clínico, de forma estadísticamente significativa, tanto en el dibujo de la figura humana masculina como en la femenina (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

Este supuesto es importante de cara al diagnóstico, puesto que en el caso de un niño que no obtuviera el número de indicadores suficientes como para decir que en ese momento tiene problemas emocionales importantes, si nos indicaría que su problemática habitual va en la línea de la significación emocional de dichos indicadores (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

El segundo supuesto indica que los niños y las niñas expresan de modo diferencial los problemas que presentan, al igual que ocurre con su conducta, por lo que algunos indicadores son más usuales en uno de los sexos, elemento importante en cuanto al diagnóstico (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

El siguiente supuesto se refiere a la significancia de los indicadores en función de la edad, por tanto no pueden valorarse de igual modo. Por lo que es necesario apoyarse en la estandarización realizada a fin de evitar sacar conclusiones erróneas en la corrección de los dibujos (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

Otro de los supuestos hace énfasis en la atención prestada al número de indicadores emocionales, ya que permite diferenciar entre niños sin problemas, niños con sospecha de que tienen problemas emocionales que les hacen sufrir, o bien niños en los que se confirma la existencia de problemas emocionales que interfieren en su vida cotidiana (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

El último supuesto, indica que a pesar de no ser usual que en uno de los dibujos aparezcan varios indicadores emocionales y en el otro ninguno, en caso de que suceda, debe prestarse atención a las siguientes variables: (a) los datos estadísticos que aporta la prueba en cuanto al sexo del dibujante y al sexo del dibujo, (b) el tiempo disponible para realizarlo, (c) el cansancio del sujeto y el posible deseo de abandonar la tarea, y (d) los problemas específicos por los que consulta (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

El significado emocional de los indicadores emocionales del T2F se sustentó en el estudio de Maganto y Garaigordobil (2009a) por las relaciones estadísticamente significativas entre éstos y las categorías del Screening de Problemas de Conducta Infantil (SPCI), lo que ha permitido ampliar el significado de los mismos, sin desatender los planteamientos de los estudios clínicos previos.

El T2F al igual que el DFH, permite explorar el mundo emocional del niño a través de los 35 indicadores, de los cuales, 13 estiman la agresividad en los niños (ver Anexo B), constructo que será medido en el presente estudio mediante la siguiente interpretación que plantean Maganto y Garaigordobil (2009):

1. Figura encerrada o enmarcada: refleja los conflictos de los niños en las relaciones sociales. Es propio de sujetos individualistas o que tienden a aislarse, que se encierran en sí mismos y les cuesta establecer relaciones sociales. Con mucha frecuencia, el rechazo de los otros tiene que ver con su conducta violenta o agresiva, incluso está asociado a una tendencia asocial (Significación estadística $\chi^2 = 4,70$ $p < 0,05$ para figura femenina y $\chi^2 = 8,34$ $p < 0,01$ para figura masculina).

2. Transparencias: Se relaciona a rasgos de impulsividad e inmadurez, falta de atención y de cuidado de los detalles. Este indicador correlaciona significativamente con la presencia de problemas de atención e hiperactividad y con conducta violenta (Significación estadística $\chi^2 = 3,21$ $p < 0,05$ para figura femenina y $\chi^2 = 21,62$ $p < 0,001$ para figura masculina).

3. Ojos bizcos u ojos desviados: se ha interpretado tradicionalmente como una expresión de hostilidad hacia los demás, ira y rebeldía. Sin embargo, el significado de los ojos bizcos y de los ojos desviados no es el mismo, aunque ambos indican un modo de ver y mirar la vida de forma no habitual, sugiere que no se enfrentan a los conflictos cara a cara. Dibujar los ojos bizcos suele ser intencional y se observa en sujetos irónicos, sarcásticos y agresivos (Significación estadística $\chi^2 = 2,80$ $p < 0,05$ para figura femenina y $\chi^2 = 14,55$ $p < 0,001$ para figura masculina).

4. Dientes: asociado con agresividad, sin embargo, esta agresividad no tiene por qué ser conductual, puede ser verbal en cualquiera de sus manifestaciones. También se ha encontrado que mediante el dibujo de los dientes, los niños expresan agresividad vinculado a la culpa que sienten por cuestiones relacionadas con la boca como, por ejemplo, decir malas palabras e insultar (Significación estadística $\chi^2 = 21,85$ $p < 0,01$ para figura femenina y $\chi^2 = 21,40$ $p < 0,01$ para figura masculina).

5. Brazos largos: han sido interpretados como la irrupción agresiva del ambiente, niños con necesidad de contacto y relación, pero que buscan ese contacto de forma inadecuada. A estos niños les falta recurso para contactar con sus pares y utilizan la agresión para establecer relaciones. Son niños a los que con frecuencia se le llama la atención y a los que les cuesta controlar sus impulsos. Los brazos largos, representan ambas cosas, la necesidad de contacto por un lado y la inadecuación por impulsividad y agresividad por otro (Significación estadística $\chi^2 = 3,63$ $p < 0,05$ para figura femenina y $\chi^2 = 16,26$ $p < 0,001$ para figura masculina).

6. Extensiones de brazos: es un indicador asociado con la agresividad. Se observa frecuentemente en niños maltratados, pero también en niños que

agreden físicamente a otros (acoso). Son sujetos con relaciones difíciles por su agresividad social, justificando su conducta por la necesidad de defenderse de los demás. Este indicador señala, agresión en un porcentaje muy alto de casos (Significación estadística $\chi^2=21,80$ $p<0,001$ para figura femenina y $\chi^2=25,66$ $p<0,001$ para figura masculina).

7. Manos o dedos grandes: asociado a presencia de conductas agresivas o compensadoras por sentimientos de inadecuación o culpa. Es considerado un indicador de la expresión de agresión indirecta con formas aparentemente socializadas (Significación estadística $\chi^2=3,28$ $p<0,05$ para figura femenina y $\chi^2= 7,47$ $p<0,001$ para figura masculina).

8. Uñas marcadas, sombreadas o puntiagudas: agresión indirecta con formas aparentemente socializadas y es propio de sujetos que no afrontan directamente los conflictos. Se presenta con más frecuencia en niños ansiosos y con conductas violentas o agresivas (Significación estadística $\chi^2=2,03$ $p<0,05$ para figura femenina y $\chi^2=4,62$ $p<0,05$ para figura masculina).

9. Dibujo de genitales o características sexuales enfatizadas (posee especial relevancia clínica): se considera que expresa angustia por el cuerpo, relacionado con la sexualidad y también se ha interpretado como un indicador de un control de impulsos pobre. Se aprecia en sujetos perturbados emocionalmente. Aparece frecuentemente en sujetos violentos y con un inadecuado manejo de la agresividad (Significación estadística $\chi^2=6,68$ $p<0,05$ para figura femenina y $\chi^2=11,31$ $p<0,01$ para figura masculina).

10. Sombreado de las extremidades: expresa sentimientos de culpa por actividades que se realizan con los brazos: pegar, robar, mientras que el sombreado de las piernas indica ansiedad o preocupación por los impulsos sexuales. Es frecuente en niños con problemas de conducta perturbadora, violenta y niños ansiosos (Significación estadística $\chi^2= 13,57$ $p<0,001$ para figura femenina y $\chi^2=24,13$ $p<0,001$ para figura masculina).

11. Cabeza muy grande (a partir de 9 años) (frecuencia significativa en sujetos con problemas de funcionamiento intelectual): preocupación por lo que les pasa en la cabeza, sujetos que rumian los conflictos, y que no encuentran la forma adecuada de exteriorizarlos. Se ha observado repetidamente que los sujetos con problemas de conducta muy agresiva o violenta tienden a dibujar la cabeza muy grande, como un modo de expresar los pensamientos agresivos que posteriormente manifiestan en la conducta (Significación estadística $\chi^2= 14,20$ $p<0,01$ para figura femenina y $\chi^2=2,97$ $p<0,05$ para figura masculina).

12. Cabeza pequeña: Es más frecuente que lo dibujen los niños que las niñas y que aparezca en ambas figuras. Está asociado con problemas de impulsividad, comportamientos disruptivos e incluso violentos y agresivos (Significación estadística $\chi^2=9,51$ $p<0,01$ para figura femenina y $\chi^2=6,48$ $p<0,01$ para figura masculina) (Maganto y Garaigordobil, 2011).

13. Lengua: Es más frecuente que lo dibujen niñas que niños y que aparezca con más frecuencia en la figura femenina. Dependiendo de las

características del dibujo, la interpretación puede variar: es común que la lengua denote burla, ironía o ridiculización, y esto expresaría los sentimientos de los sujetos que lo dibujan. En otras ocasiones la lengua, junto a los dientes, sirve para expresar agresividad y denota comportamientos violentos de los sujetos. No obstante, la burla es en principio más frecuente (Significación estadística $\chi^2=4,45$ $p<0,05$ para figura masculina y $\chi^2=0,66$ sin significación estadística para figura femenina) (Maganto y Garaigordobil, 2011).

En comparación con el estudio de Koppitz (1976) mencionado anteriormente, Koppitz concluyó que los siguientes ítems se dieron en niños agresivos: Integración pobre, figura grande, transparencia, omisión de brazos, asimetría, ojos bizcos, brazos cortos, brazos pegados y piernas juntas.

Se puede observar la diferencia existente entre los estudios de Koppitz en 1976 y el de Maganto y Garaigordobil en el 2009, en donde solo coinciden los indicadores de transparencia y ojos bizcos. Dichas diferencias podrían indicar que debido al transcurso de los años y los cambios culturales, sociales e históricos que han ocurrido en el contexto donde se realizaron los estudios, la manifestación de la agresividad en los niños ha cambiado. Por ello, el interés en realizar el análisis psicométrico pertinente de los indicadores de agresividad en la muestra de niños venezolanos, considerando las diferencias culturales, sociales e históricas de Venezuela con España.

Querol y Chaves (2010) por su parte coinciden en que los ojos bizcos y los dientes denotan agresividad, considerando además los siguientes indicadores, (a) ojos en V, (b) boca como una línea recta única, (c) cabellos con puntas, (d) dedos tipo garra, (e) dedos dibujados como líneas rectas, (f) puños cerrados, (g) cejas y nariz muy marcadas.

En línea con lo anterior, algunos autores como Casullo (1994), Pera (2007), Querol y Chaves (2010), señalaron la existencia de los indicadores de agresividad relacionados a los aspectos formales de la expresión gráfica. Por tanto, además de considerarse los 13 indicadores propuestos por Maganto y Garaigordobil (2009), también se tomara en cuenta el presente listado de aspectos gráficos al momento de interpretar los dibujos en esta investigación.

1. Predominio de formas rectas: son niños independientes, vitales, con frecuencia introvertidos y con dificultad para expresar sus sentimientos. Si las líneas rectas presentan temblores podrían indicar ansiedad, impulsividad, agresividad y niños peleadores. Este tipo de trazos se da más en los niños que en las niñas.
2. Presión (fuerte): puede ir desde muy débil a muy fuerte, en donde la presión muy fuerte denota agresividad, en especial si es anguloso. el niño puede llegar a romper el papel (Pera, 2007; Casullo, 1994). Según Querol y Chaves (2010) la presión fuerte es una línea pesada y pigmentada (con mucho apoyo sobre la hoja, dejando relieve en el reverso de la hoja), representando fuerza física, seguridad, extroversión, agresividad, hostilidad frente al mundo, inconstancia,

excitabilidad. En algunos individuos indica agresividad o falta de respeto.

3. Tamaño (grande): el tamaño de los gráficos debe considerarse en relación con el tamaño del papel en el que se dibuja. Un dibujo exageradamente grande cubrirá prácticamente toda la hoja, incluso rebasando los bordes. Los dibujos inusualmente grandes sugieren agresividad, tendencias al acting out y necesidad de mostrarse (Hammer, Koppitz, Machover, Urban, citado en Casullo, 1994; Querol y Chaves, 2010). Simboliza invasión, falta de límites, agresividad, exhibicionismo, demasiada expansión, megalomanía e inadaptación. Pueden ser sentimientos de inferioridad, depresión ambiental, frustración y constricción, que se compensan con actitudes de inadecuación y agresión (Rocher, 2009).
4. Líneas anguladas o dentadas: trazos dentados sugieren hostilidad, tendencias impulsivas al acting out y a veces ansiedad (Hammer, Urban, citado en Casullo 1994). También puede sugerir irritabilidad, impulsividad, estado de tensión, emotividad mal controlado, susceptibilidad y explosividad (Hammer, Urban, citado en Casullo 1994). Según Querol y Chaves (2010) una línea recta definida pero tosca sugiere una tendencia agresiva, mientras que las líneas sin control o que escapan del control del dibujo (en zig-zag) reflejan la imposibilidad de controlar impulsos y una agresividad violenta.
5. Borradura en el dibujo: indica incertidumbre, agresividad, descontrol, conflicto, ansiedad (Querol y Chaves, 2010).

De esta manera, el constructo de agresividad adquiere gran importancia para la presente investigación, ya que es uno de los problemas fundamentales que enfrenta la sociedad en el presente (López, 2004). Este se enmarca en un contexto histórico, social y educativo en donde las conductas agresivas forman parte del repertorio de conductas habituales en los niños (Wicks-Nelson e Israel, 1997).

Como lo señala Dilluvio (2007), en las últimas dos décadas, se ha observado un creciente interés en el estudio, evaluación y tratamiento de la agresividad en las sociedades, específicamente se le ha dado más relevancia a la preocupación por el comportamiento agresivo entre niños y adolescentes, motivado en parte por la alarmante presencia de este tipo de conductas en ambientes donde éstos se desenvuelven, tal como en la escuela, en espacios públicos y en el hogar.

En esta línea, se pueden encontrar diferentes modelos teóricos que desde la psicología han explicado la agresividad. Desde el psicoanálisis, Freud es uno de los primeros teóricos que analiza la agresividad humana, y sus planteamientos permiten explicar, en gran medida, comportamientos de agresión contra los otros o contra sí mismo, en los que incurren individuos a los que se puede considerar normales, pero también neuróticos, o con otras perturbaciones (López 2004). Él consideraba a la pulsión sexual como la fuente de todo conflicto y de toda patología mental como lo era la agresión.

Luego de la Segunda Guerra mundial, reconsideró la importancia de la agresión situándola al nivel de la libido. Freud introduce el concepto de pulsión de muerte, concepto que implica la idea de que cada persona tiene una necesidad inconsciente de morir, manifestando dicha pulsión en la agresión, la crueldad y la destructividad (Freud, 1978).

Desde este mismo modelo teórico, Laplanche y Pontalis (1996) definen la agresión como aquella tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas reales o fantasmáticas, dirigidas a dañar a otro, adoptando modalidades distintas de la acción motriz violenta y destructiva. El psicoanálisis ha concedido una importancia cada vez mayor a la agresividad, señalando que actúa precozmente en el desarrollo del sujeto y subrayando el complejo juego de su unión y desunión con la sexualidad. Esta evolución de las ideas ha culminado en el intento de buscar para la agresividad un substrato pulsional único y fundamental en el concepto de pulsión de muerte.

Otro de los acercamientos a este constructo de agresividad es el que hace Lorenz (1975), afirmando que esta conducta está determinada biológicamente, como una urgencia interna. Es un acercamiento etológico, proveniente del enfoque que la psicología evolucionista le da a la agresión, recalcando que la agresividad es un instinto alimentado por una fuente de energía inagotable y no necesariamente producto de una reacción a estímulos externos.

Lorenz (1975) afirmaba que la energía específica para un acto instintivo se acumula constantemente en los centros nerviosos relacionados con esa pauta de comportamiento, y si se acumula energía suficiente es probable que se produzca una explosión aun sin presencia de estímulo. De acuerdo a Lorenz, la agresión está al servicio de la vida, pues permite la supervivencia del individuo y de la especie. Esta perspectiva teórica omite indebidamente los factores ambientales presentes, y la relación de estos con la conducta (Baron y Byrne, 1998).

Desde el enfoque de la psicología social Dollard (citado en Morales et al., 1994), planteó una hipótesis clásica sobre la frustración-agresión donde afirmaba lo siguiente: (a) la ocurrencia de la agresión siempre presupone la frustración y (b) cualquier acontecimiento frustrante lleva inevitablemente a la agresión.

En 1969, Berkowitz (citado en Morales et al., 1994) propuso renunciar a la visión clásica que unía en una cadena causal frustración y agresión. Frente a ella postuló una hipótesis revisada de frustración y agresión, según la cual la frustración es más bien fuente de activación. La frustración puede llevar a la agresión, pero de forma indirecta. La agresión se produce cuando se han activado disposiciones preexistentes en el sujeto a agredir.

Posteriormente, en 1983 Berkowitz (citado en Morales et al., 1994) señaló otra conexión indirecta entre frustración y agresión a través del afecto negativo, definido como sentimiento displacentero provocado por condiciones

agresivas. Al enfrentarse la persona a una experiencia aversiva se desencadena una serie de cogniciones, emociones y respuestas expresivas-motoras. El resultado final es una tendencia a agredir o a huir de la situación.

Desde la teoría del aprendizaje observacional o vicario, el principal representante es Albert Bandura con su Teoría Social-Cognitiva, quién indica que prácticamente todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden ocurrir de forma vicaria por observación de la conducta de otras personas, y de las consecuencias que tal conducta producen (Bandura, 1984). Según esta perspectiva los seres humanos no nacen con una serie de respuestas agresivas a su disposición; sino que la van adquiriendo del mismo modo que adquieren otras formas del comportamiento social: a través de la experiencia directa u observando las acciones de los demás (Dilluvio, 2007).

Además, Bandura y Ribes (1978) consideran a la agresión como un fenómeno multifacético que tiene muchos determinantes y sirve para diversos propósitos. Al mismo tiempo, plantean unos estilos agresivos de conducta donde consideran que en la sociedad moderna estos son adoptados a partir de tres fuentes principales: (a) la agresión modelada y reforzada por los miembros de las familias, (b) la subcultura en la que está insertada la familia con la que tienen repetido contacto y (c) el abundante modelaje simbólico provisto por los medios de comunicación, especialmente la televisión. Los autores toman en cuenta que a pesar que la agresión generalmente se define como una conducta que resulta en un daño de cualquier tipo, no todos los actos injuriosos o destructivos son juzgados como agresivos.

En síntesis, se pudo apreciar en los párrafos anteriores como las diferentes posturas entienden la agresividad, a través de teorías con diversas explicaciones. A pesar de ello coinciden en algunos aspectos como lo es “hacer daño”, mientras que existen variaciones sobre las posibles causas que llevan a la expresión o no de la conducta agresiva, donde destacan los factores biológicos, ambientales, sociales y personales (Ramírez citado en Alegría y Pita, 2002).

Partiendo de ello, en este estudio se consideraron aspectos que coincidieran con el objetivo de la investigación para definir el constructo de agresividad, entendiéndolo como la tendencia que puede o no expresarse en conductas dirigidas hacer daño físico, psicológico o verbal a otros o a sí mismo (Laplanche y Pontalis, 1996; Bandura y Ribes, 1978).

También existe variedad en cuanto a la clasificación del constructo a estudiar. Uno de los autores que aborda dicha definición, es Buss (citado en Andreu, Ramírez y Raine, 2006) quién clasificó la agresión en tres dimensiones: (a) física-verbal, (b) activa-pasiva y (c) directa-indirecta.

En la misma línea, Matos (1995) define la dimensión física-verbal de la siguiente manera:

1. Agresión verbal: es la conducta verbal dirigida a hacer daño psicológico; se manifiesta por medio de los siguientes indicadores: amenazas, desafíos, insultos y apodos molestos.

2. Agresión física: es la conducta dirigida a hacer daño físico. Se expresa por medio de la ejecución de actos violentos físicamente, tales como golpear, patear, empujar, lanzar objetos que puedan hacer daño a personas o cosas, destruir la propiedad de los demás o propia (libros, juguetes, plantas, muebles, uniformes o útiles escolares).

Vale la pena mencionar la clasificación planteada por la Organización Mundial de la Salud (2002), la cual también es de relevancia para el estudio, siendo clasificado el constructo de agresividad como interpersonal e intrapersonal. El tipo interpersonal es aquella que se da entre un oponente y otro, que puede ser un extraño, un conocido, un miembro de la familia o un compañero o compañera íntima, mientras que la forma intrapersonal, está referida a la agresión hacia uno mismo.

Por otro lado, la agresión puede manifestarse de una u otra forma dependiendo de la etapa evolutiva en la que se encuentre el niño, así como también cada individuo desarrolla un nivel específico de agresividad desde muy temprano, lo que parece permanecer más o menos estable a través del tiempo y situaciones (Cerezo, 1997). A pesar de dicha estabilidad Matos (1995) plantea que las conductas agresivas van sufriendo cambios durante el desarrollo, que vienen dados por diversos elementos intraindividuales y extraindividuales que configuran la particularidad en la evolución de dicha conducta.

Las primeras manifestaciones de la agresión en niños pequeños son azarosas, pero progresivamente en el desarrollo del niño, él mismo se va focalizando de forma hostil hacia los objetos concretos (Matos, 1995). Bolman (citado en Cerezo, 1997) resume diferentes momentos evolutivos de la agresividad, donde señala que desde el primer año hasta el tercer año de edad, los niños expresan la rabia de forma dirigida a través de rabietas, buscando el control o dominio de eventos que lo frustran, al igual que lastimar y torturar.

Desde los 2 hasta los 5 años continúan las rabietas, además empiezan a aparecer las ambivalencias, los celos y la envidia, dicha agresión va dirigida generalmente a los padres. A partir de los 6 años desaparecen las rabietas, y continúa el enojo, los celos y la envidia, se empieza a manifestar los juegos agresivos. Sin embargo, se comienza a internalizar las normas morales (Bolman citado en Cerezo, 1997).

En la niñez media que se extiende aproximadamente desde los 7 años hasta las 12, es una etapa en que los niños han alcanzado niveles de desarrollo cognitivo, social y afectivo bastante estables (Matos, 1995), implicando una mayor eficacia en la racionalidad y autocontrol, siendo típica las sublimaciones, sustituciones y competencia.

Además Bolman (citado en Cerezo, 1997) plantea, que en el mismo período cronológico van apareciendo diversas formas de agresión, como el

enojo, fastidio, disgusto, envidia, celos; el objeto de esa agresión se amplía hacia los padres, hermanos, pares y el mismo sujeto, con la finalidad de ganar, competir, asegurar la "justicia" y dominar los sentimientos.

El desarrollo de la agresividad que se da en las diferentes edades del niño, se refleja sobre los resultados que brindan los instrumentos de medida de dicho constructo (Shaffer, 2000).

Por ello, en la actualidad existe una fuerte demanda de auto-informes destinados específicamente para la evaluación de agresión en niños y adolescentes. Teniendo en cuenta la escasez de este tipo de instrumento Andreu, Ramírez y Raine (2006) presentaron dos tipos de escalas en su investigación: el Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva (RPQ) para niños y adolescentes de Raine et al. (2006) y el Cuestionario de Actitudes Morales hacia la Agresión (CAMA) para jóvenes y adolescentes de Ramírez y Folgado (1985).

El RPQ intenta reflejar la agresión verbal y física, a través de sus ítems, los cuales incluyen una escala de respuesta de 0 (nunca) a 3 (a menudo) para determinar la frecuencia de ocurrencia. En cuanto a su consistencia interna de la escala, estimada mediante el coeficiente alfa, alcanzó el valor de 0.90 (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

Por otro lado el instrumento CAMA, pretende investigar las actitudes hacia la agresión interpersonal en diferentes situaciones desde la perspectiva del observador. Contiene ocho categorías de actos agresivos: Cada categoría de actos se acompaña por una lista de ocho circunstancias diferentes en las que la conducta agresiva puede justificarse, variando en su motivación. La fiabilidad de consistencia interna calculada con el alfa de Cronbach, ha sido de 0.77 a 0.91, indicando una consistencia interna satisfactoria (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

A pesar de que estos instrumentos son auto-informes, es decir que los datos a recolectar provienen del mismo sujeto evaluado, siendo esto una ventaja, algunos investigadores cuestionan la validez de las medidas de auto informes en el estudio de la agresión, argumentando que la deseabilidad social y la auto presentación hacen que estos instrumentos sean inexactos en su medida (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

Puede, por tanto asumirse que "actúan" a la hora de responder al cuestionario bajo las opiniones de otros, o que temen por ejemplo, que serán juzgados negativamente si admiten conductas agresivas. Las personas examinadas a través de instrumentos de autoinforme pueden que no sean suficientemente precisas y honradas consigo mismo al negar o desconocer la magnitud de su propia agresividad (Andreu, Ramírez y Raine, 2006). Además, estos cuestionarios no han sido sujeto de análisis psicométrico en la población venezolana por lo que no serán considerados como instrumentos para evaluar la agresividad en la presente investigación.

Un instrumento que mide agresividad y ha sido aplicado en la población venezolana es el instrumento construido por Matos (1995) denominado Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus Conductas más Frecuentes (CACF-M). Dicho cuestionario pretende medir las conductas predominantemente agresivas y predominantemente prosociales, expresadas por los alumnos según los maestros (Ver Anexo C).

Tradicionalmente se ha considerado a los maestros como una fuente de información importante en el desempeño académico de los niños, con frecuencia no se emplea dicha información en la evaluación del funcionamiento conductual y emocional del niño. Sin embargo, por varias razones es importante saber como se comporta un niño en el salón de clases. Primero, la escuela es un ambiente en el cual el niño pasa la mayor parte de su tiempo. Segundo, las múltiples demandas del medio escolar (permanecer sentado, cumplir las órdenes, interactuar con los compañeros) implican retos que no se presentan en otros ambientes. Tercero, la demanda de los ambientes escolares cambia de acuerdo al progreso del niño dentro de la escuela. Por tanto, la comprensión de los problemas escolares puede proporcionar claves acerca de los problemas específicos que un niño puede experimentar (Kamphaus y Frick, 2000).

Se debe tener en cuenta para la interpretación de las escalas realizadas por maestros, las diversas características que influyen en el juicio del evaluador acerca de la intensidad, calidad y frecuencia de la conducta de un niño. La utilidad de la información del maestro puede variar de acuerdo con la edad del niño. Los niños en los primeros años escolares con frecuencia tienen un maestro que los observa a través de varias clases, si no es que el día entero en la escuela (Kamphaus y Frick, 2000).

En el caso de las clasificaciones de los maestros, una característica que puede influir es su experiencia con muchos niños de la misma edad. Esto les permite elaborar alguna comparación de la conducta del niño con la de otros niños que él ha tenido. Por tanto, las clasificaciones de la conducta de un niño pueden estar influenciadas por una comparación con otros (Kamphaus y Frick, 2000).

Esta norma interna podría traer dificultades. Con frecuencia se da en el maestro una perspectiva única de conocimiento tanto del niño individual como acerca de qué conductas son apropiadas para la edad. Algunos maestros, pueden tener una base distorsionada de comparación que pudiera influir en su evaluación (Kamphaus y Frick, 2000).

A pesar de estas precauciones y limitaciones, se considera que las clasificaciones del maestro son un elemento esencial en una amplia evaluación clínica del funcionamiento conductual y emocional de los niños (Kamphaus y Frick, 2000).

En cuanto a la evidencia empírica de dicho instrumento, Matos (1995) realizó una investigación con el objetivo de conocer la existencia y grado de

relación que existe entre la calidad de conducta social en sus dimensiones agresiva y prosocial, y la secuencia de procesos cognitivos que conforman el procesamiento de información.

El estudio se llevó a cabo en dos muestras de 120 niños cada una, compuesta por 127 niños (52,50%) y 113 niñas (47,50%), con edades comprendidas entre 8 y 15 años, los cuales cursaban los 4to., 5to. y 6to. grados de Educación Básica en el estado Vargas. Dichas muestras fueron seleccionadas de una población de 1594 niños y niñas de escuelas públicas y privadas, a partir de los juicios de los pares y los maestros, de acuerdo a unos parámetros previamente establecidos (“predominantemente” agresivos y “predominantemente” prosociales), expresados a través de los dos instrumentos de medición, denominados “Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes” (CACF-C) y el CACF-M de Matos (1995).

En cuanto a la conducta prosocial es definida como una conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con la intención de ayudar a otros. Además, la conducta prosocial puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas. (Eisenberg y Fabes, 1998).

Por esta razón, la conducta prosocial ha sido entendida como aquella que facilita las interacciones positivas con los otros, incluyendo la ayuda, compartir, colaborar o apoyar a otra persona, siendo un tipo de conducta contrapuesta a la conducta agresiva, que actúa también como factor de protección frente a la conducta agresiva (Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle, y Piquero; Eisenberg, Fabes, Guthries, y Reiser; Loudin, Loukas, y Robinson; Mestre, Frías, Samper, y Nácher; Mestre, Samper, y Frías; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, y Signo; Sobral, Romero, Luengo, y Marzoa citados en Mestre, Samper, Tur, Cortés, y Nácher, 2006).

En cuanto a los resultados de Matos (1995), la autora realizó un análisis descriptivo para las variables de los 240 niños y reportó que quedaron seleccionados 107 (85%) casos del sexo masculino percibidos como agresivos y 13 (11%) del sexo femenino, mientras que fueron seleccionadas 101 niñas (89%) con conductas prosociales mientras que solo fueron escogidos 19 (15%) niños para dichas conductas.

La autora indica que cuando se compararon estos valores se encontró una mayoría de varones que fueron clasificados como agresivos por sus pares y maestros y viceversa para el caso de las conductas prosociales, a pesar de esto no se reportó ningún dato estadístico sobre la significancia de la diferencia que se reporta en cuanto al sexo ya que se indicó que a pesar de la desigualdad en el tamaño de las muestras, se habla de una tendencia en la calidad de conducta bastante definida por el sexo, esto dificultó la aplicación de medidas de correlación (Matos, 1995).

Estos resultados de Matos (1995) coinciden con lo planteado por Cerezo (1997), quién indica que desde el segundo año de vida los varones son, en términos generales, más agresivos que las niñas. También existen diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Los varones suelen manifestar su agresividad mediante ataques físicos, mientras que las niñas suelen hacerlo a través del ataque verbal.

En cuanto a la edad, encontró que la mayoría de los niños agresivos se concentraron entre los 10 y 12 años, representando el 24% del total de varones y las niñas agresivas entre los 9 y 11 años representando el 3,5% de la muestra femenina; siendo los 11 años donde hay mayor concentración en ambos sexos. La mayoría de los niños prosociales tienen 10 años y de las niñas prosociales tienen 11 años (Matos, 1995).

En cuanto al nivel socioeconómico (NSE) Matos (1995), codificó como 0 (cero) el NSE medio bajo, y como 1 (uno) NSE medio alto, encontrando que los varones agresivos se encuentran ligeramente en mayor cantidad en el NSE medio alto (media= 0,52; desviación= 0,5018), mientras que las niñas seleccionadas como agresivas se encuentran ubicada predominantemente en el NSE medio bajo (media=0,4615; desviación= 0,5189). La autora explicó estos resultados indicando que la muestra del sexo masculino pudo verse sesgada ya que en los colegios privados hubo más proporción de varones que en los públicos, indicador que también se consideró como parte de la variable NSE (tipo de colegio). Mientras que la proporción de niñas fue equitativa en ambos colegios y coincidió con la tendencia encontrada previamente (Matos, 1995).

Diferentes estudios, tales como los de González (2001), Kerbaje y López (2002) y Dilluvio (2007), han utilizado los cuestionario de Matos (1995) en muestras de estudiantes de educación básica, ubicados en etapas evolutivas de niñez intermedia y pre adolescencia, así como también para el caso de docentes y maestros que atienden a este tipo de población escolar, reportándose que el instrumento resultó válido y confiable. Dichos estudios serán descritos a continuación (Salazar y Saravo, 2011).

González (2001) realizó un estudio con el objetivo de conocer la relación existente entre el nivel socioeconómico, el sexo, el clima familiar, la autoestima y el nivel de agresividad en los adolescentes estudiantes de la tercera etapa de Educación Básica. La muestra de la investigación se seleccionó a través de un muestreo intencional, la cual estuvo conformada por 380 alumnos. El nivel socioeconómico se determinó de acuerdo con las características del centro educativo (ubicación y costo de la matrícula) y los resultados obtenidos al aplicar la escala Graffar (González, 2001). Los coeficientes de confiabilidad alfa de cronbach del CACF-C indican que el instrumento posee una elevada consistencia interna (agresión física: 0.92; agresión verbal: 0.85; y agresión global: 0.93).

Por otro lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% en las puntuaciones obtenidas de acuerdo con el

sexo de los estudiantes y la agresividad física, los niños (media=8.89) obtuvieron puntuaciones mayores que las niñas (media=5.67) (González, 2001).

Las puntuaciones obtenidas de acuerdo con la pertenencia a uno de los dos niveles socioeconómico no difirieron significativamente entre sí. Mientras que las puntuaciones obtenidas en agresividad verbal, indicaron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de confianza de 95% entre las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes, de acuerdo con su sexo y nivel socioeconómico. Las niñas (media=5.41) presentaron puntuaciones inferiores a las mostradas por los niños (media=11.23). En cuanto, al nivel socioeconómico, los estudiantes de nivel socioeconómico medio alto (media=7.11) obtuvieron puntajes inferiores a los estudiantes de nivel socioeconómico bajo (media=10.25) (González, 2001).

Por otro lado, Kerbaje y López (2002), llevaron a cabo un estudio con el objetivo de conocer la incidencia y relación de la estructura familiar, el nivel socioeconómico y la edad sobre la empatía y el comportamiento predominantemente agresivo en escolares.

Para ello obtuvieron una muestra la cual estuvo conformada por 578 niños, niñas y preadolescentes de la ciudad de Caracas, pertenecientes a entidades escolares con niveles socioeconómicos medio-alto y medio-bajo, de 8 años 6 meses a 15 años 6 meses de edad cursantes del cuarto, quinto y sexto grado de Educación Básica (Kerbaje y López, 2002).

Kerbaje y Lopez (2002) aplicaron el CACF-C (Matos, 1995) y brindaron un aporte metodológico en su investigación en cuanto a la obtención de las puntuaciones, ya que crearon fórmulas para transformar linealmente los puntajes directos totales y por subescalas del Cuestionario de Matos (1995) a puntajes de índices que varían de 0 a 1 permitiendo así la comparación entre los niños pertenecientes a diferentes salones de clase (Kerbaje y López, 2002).

Se realizaron análisis de confiabilidad, específicamente los de consistencia interna y división por mitades para el CACF-C. Los autores reportaron dicho Cuestionario presentó un alto grado de consistencia interna global ($\alpha=0.8865$), indicando que el cuestionario abarca en general un conjunto homogéneo de comportamientos, donde se obtuvieron índices de consistencia interna muy altos en las diferentes subescalas de agresión física ($\alpha=0.92$), agresión verbal ($\alpha=0.85$) a excepción de la subescala distractora (Kerbaje y López, 2002), sin embargo no indican el estadístico.

Además, la confiabilidad de la subescala de comportamientos agresivos es muy alta ($\alpha=0.9326$), por lo cual el muestreo de ítems es muy homogéneo. También, se obtuvieron las intercorrelaciones de los puntajes de las subescalas, donde no se encontró relación significativa entre las subescalas de comportamientos predominantemente agresivos y de comportamientos predominantemente prosociales ($r= -0.031$).

Sin embargo, se observaron correlaciones moderadas y significativas entre la subescala de distractores con la de comportamientos

predominantemente agresivos ($r=0.534$; $p=0.01$) y de comportamientos moderadamente prosociales ($r=0.404$; $p=0.01$), lo que indica que alguno de sus ítems están asociados con los contenidos de las otras subescalas; mientras que se observó una asociación muy alta y significativa entre las subescalas de comportamientos agresivos total y verbal ($r=0.960$; $p=0.01$) y las subescalas de comportamientos agresivos total y física ($r=0.955$; $p=0.01$) (Kerbaje y López, 2002).

En relación a la validez teórica del instrumento completo que abarca comportamientos predominantemente agresivos o prosociales y distractores, se realizó un análisis factorial que extrajo seis dimensiones que evidencia un considerable ajuste con la estructura teórica propuesta por Matos (1995), debido a que la mayoría de los ítems identificados como prosociales pertenecieron a dicha subescala, de igual forma ocurrió con los ítems identificados como agresivos, en tanto que la escala de distractores agrupa el resto de los ítems explorando otra gama amplia de comportamiento (Kerbaje y López, 2002).

Por otro lado, se obtuvo una correlación directa y baja a moderada entre el género sexual y la agresión manifiesta ($r=0.347$; $p<0.01$), y una correlación baja e inversa con la agresión encubierta ($r=-0.238$; $p<0.01$), lo que indicaría que los niños tienden a exhibir más comportamientos agresivos manifiestos, en contraposición con las niñas que presentan más comportamientos agresivos de tipo encubierto (Kerbaje y López, 2002). Esta evidencia empírica apoya lo encontrado en la literatura, contribuyendo en la validez de constructo (Cohen y Swerdlik, 2006).

Años más tarde, Dilluvio (2007) llevó a cabo un estudio con el interés de observar la interrelación que existe entre el clima familiar, síntomas de ansiedad, estrategias de afrontamiento y conducta agresiva en 280 preadolescentes de 11 a 15 años de tres diferentes escuelas del sector de La Vega, en Caracas.

Se planificaron los horarios con los maestros y se les explicó el objetivo de la investigación, luego procedieron a recoger los datos donde se obtuvo una puntuación determinada de cada una de las variables de estudio (Dilluvio, 2007). Los resultados refieren que los preadolescentes del sexo masculino se comportaron de una forma más agresiva (media=8.81; $S=12.18$) que los del sexo femenino (media=2.97; $S=3.76$) (Dilluvio, 2007).

El estudio más reciente fue el de Salazar y Saravo (2011) cuyo objetivo consistió en conocer las relaciones existentes entre el sexo, el clima familiar, la autonomía y la agresividad escolar en alumnos de cuarto a sexto grado de primaria, pertenecientes a diferentes colegios ubicados en la ciudad de Caracas, donde se controló la variable nivel socioeconómico.

La muestra final de esta investigación estuvo conformada por 185 niñas y niños estudiantes de cuarto, quinto y/o sexto grados en algunas de las tres instituciones educativas siguientes: Colegio San Agustín del Paraíso, Colegio

Santa Rosa de Lima y Escuela de Fé y Alegría “Enrique de Ossó” ubicada en Artigas. Se dispuso de un total de 102 (55.1%) niñas y 83 niños (44.9%).

En cuanto al procedimiento, se seleccionaron de manera intencional colegios e instituciones educativas de la ciudad de Caracas, algunas de ellas de carácter público y otras de carácter privado.

En cuanto a los resultados, las relaciones estadísticamente significativas encontradas en este estudio fueron, en primer lugar, entre el sexo y la agresividad escolar ($r=0.225$), resultando significativa la relación a nivel de 0.01. Esto confirmó el hecho de que si existe relación entre la condición de niño o niña y la presencia de conducta agresiva, los niños fueron reportados como más agresivos en comparación con las niñas. Así como entre el nivel socioeconómico y la agresividad escolar ($r=0.269$ y $p=0.01$), encontrando que los niños de estratos medio-alto y alto tuvieron puntajes mayores que los niños de estratos bajos, los autores explicaron estos resultados diciendo que la mayor parte de los sujetos encuestados se agruparon en los estratos bajos, por lo cual el reporte de conductas agresivas en los estratos altos tiende a verse inflado (Salazar y Saravo, 2011).

De igual modo, debe tomarse en consideración el hecho de que, en líneas generales, hubo puntajes medios bajos en los reportes de agresividad escolar (media total de 0.0737 en una escala cuyos puntajes transformados linealmente van de 0 a 1), lo cual puede apuntar a la naturalización de este fenómeno, sobre todo hacia los estratos socioeconómicos bajos (Salazar y Saravo, 2011).

En relación a la confiabilidad de las escalas utilizadas para medir agresividad escolar, no se pudo calcular el alfa de cronbach debido a que se trabajó con transformaciones lineales que iban de 0 a 1 y con ítems específicos, debido a que dichas escalas también median comportamiento prosocial infantil, y esta última variable no fue objeto de estudio para ellos. Sin embargo, los autores se basaron en los reportes de estudios previos (González, 2001; Kerbaje y Lopez, 2002) donde tanto el CACF-C y el CACF-M de Milena Matos (1995), presentan índices elevados de confiabilidad y validez que oscilan entre 0.85 y 0.93 para el caso de agresividad total y las dimensiones de agresión física y verbal, por lo cual el instrumento posee una consistencia interna muy alta (Salazar y Saravo, 2011).

Para la presente investigación solo se hará uso del CACF-M de Matos (1995). No se aplicará el CACF-C, debido a que la aplicación del T2F requiere de atención por parte de los niños, por lo que no es conveniente fatigar a los mismos aplicando otra prueba y así extendiendo la evaluación.

Por otro lado, autores como Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la conducta agresiva, los procesos implicados y los mecanismos de afrontamiento en una muestra de 1557 adolescentes entre 12 y 15 años de la Comunidad de Valencia, en

España. Sin embargo, estuvo conformada por adolescentes nacidos en distintos países.

Los autores aplicaron los siguientes instrumentos, el Índice de Empatía para niños y adolescentes, la Escala de Conducta Prosocial, la Escala de Inestabilidad Emocional, la Escala de Afrontamiento para adolescentes y la Escala de Agresividad Física y Verbal con el fin de medir las variables a estudiar. La escala de Agresividad Física y Verbal, es un instrumento de auto-informe compuesto por 20 ítems.

Los resultados de Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008) confirmaron las diferencias en conducta agresiva en función del sexo, siendo los varones adolescentes los que alcanzan las puntuaciones más altas respecto a las mujeres de su misma edad ($F_{1,1335} = 137,349$, $p < 0,01$). Además, corroboraron una mayor disposición empática en la mujer ($F_{1,1335} = 490,364$, $p < 0,01$), acompañada de una mayor prosocialidad ($F_{1,1335} = 156,154$, $p < 0,01$).

Analizaron también, el país de procedencia de los sujetos de la muestra y el posible efecto que pudiera tener sobre los constructos evaluados. Los resultados indicaron que los sujetos de España se muestran como más empáticos ($F_{5,1335} = 2,963$, $p < 0,05$) y prosociales ($F_{5,1335} = 7,180$, $p < 0,01$) frente a los nacidos en países de América Latina (Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008). Dichos resultados son de gran relevancia para la presente investigación, ya que el T2F fue aplicado por primera vez en una muestra española, y en el presente estudio se aplicará el test en una muestra venezolana.

Otra investigación fue la de Plazas et al. (2010) la cual tuvo el propósito de establecer la existencia de diferencias de género en las relaciones con iguales y su relación con la conducta prosocial y antisocial en educación primaria, secundaria y superior en una muestra de 464 sujetos.

Plazas et al. (2010) utilizaron un instrumento donde los sujetos reportaban mediante un procedimiento de nominación las conductas prosociales de sus compañeros, y codificaron los datos a través de una escala que va de -0.4 (no prosocial) a 0.4 (prosocial), el sexo femenino obtuvo un puntaje de 0.2, mientras que el sexo masculino osciló en los valores de -0.2 (Plazas et al., 2010). Los resultados hallados reflejaron que la conducta prosocial tuvo una diferencia bastante marcada durante la primaria, siendo mucho mayor para el género femenino. Estos resultados coinciden con lo hallado en los estudios previos mencionados, en cuanto a la variable sexo.

En base a los estudios mencionados previamente, la mayoría de la instrumentación existente en psicología para evaluar agresividad en niños es a partir de reportes de padres, pares o maestros (Andreu, Ramírez y Raine, 2006; Cosi, Vigil-Colet y Canals, 2009). Mientras que en otros casos, se suelen utilizar instrumentos de autoinformes, pero estos últimos suelen estar influenciados por la deseabilidad social.

Es por ello, que las pruebas gráficas adquieren gran importancia en el campo de la evaluación psicológica ya que es el mismo niño quien expresa sus propios deseos, actitudes, sentimientos y conductas. A pesar de ello, apenas existen en la actualidad estudios rigurosos sobre su validez y confiabilidad.

Por tanto, el presente estudio tiene como propósito obtener evidencia de la confiabilidad y de la validez de la ejecución en el Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas de Maganto y Garaigordobil (2009) para comprobar los indicadores de agresividad en niños del área metropolitana de Caracas en edad escolar.

Método

Objetivo general

Obtener evidencia de la confiabilidad y de la validez en el Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas de Maganto y Garaigordobil (2009) para comprobar los indicadores de agresividad en niños del área metropolitana de Caracas en edad escolar.

Objetivos específicos

1. A partir de la ejecución de niños del área metropolitana de Caracas en edad escolar en el test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas (T2F) de Maganto y Garaigordobil (2009) obtener evidencia de:

1.1 La confiabilidad de los indicadores de agresividad presentes en el dibujo mediante la estimación del acuerdo entre observadores.

1.2. La consistencia interna del T2F, a través del índice Theta.

1.3. La validez convergente entre los indicadores de agresividad del T2F y la puntuación total de agresividad obtenida del Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (CACF-M) de Matos (1995).

1.4. La validez convergente inversa entre los indicadores de agresividad del T2F y la puntuación total de las conductas prosociales obtenidas en el CACF-M de Matos (1995).

2.-Estimar las diferencias en los indicadores de agresividad del T2F en cuanto a la variable sexo.

3.-Estimar las diferencias en los indicadores de agresividad del T2F en cuanto a la variable de nivel socioeconómico.

Variables

Constructo objeto de estudio: Agresividad

Definición conceptual: Tendencia que puede o no expresarse en conductas dirigidas hacer daño físico, psicológico o verbal a otros o a sí mismo (Laplanche y Pontalis, 1996; Bandura y Ribes, 1978).

Dicha variable comprende dos definiciones operacionales:

1.- Definición operacional: Presencia o ausencia de indicadores de agresividad del Test de Dibujo de Dos Figuras Humanas de Maganto y Garaigordobil (2009), ya sea en cualquiera de las dos figuras humanas o en

ambas. Puede haber de 0 a 19 indicadores, en donde a medida que se presenten mayor número de indicadores, se estará aportando mayor evidencia de que el niño posee conductas agresivas. Los indicadores de agresividad (ver Anexo A) se califican con 1 para su presencia y 0 para su ausencia.

2.- Definición operacional: Puntaje total de comportamiento agresivo que se estima a partir de la sumatoria de los puntajes del CACF-M de Matos (1995). La medida que se obtiene corresponde al puntaje total en las dimensiones de agresión física y verbal para cada sujeto de la muestra, indicando así la mayor o menor frecuencia de ocurrencia de comportamientos agresivos en un rango que va, de 0 a 14, en donde (0) significa la ausencia de comportamientos predominantemente agresivos y (14) el máximo nivel de frecuencia de comportamientos predominantemente agresivos abarcados por las escalas. Se obtiene un puntaje en agresión total para cada sujeto de la muestra.

Variables a estudiar:

Conducta Prosocial

1.- Definición conceptual: conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con la intención de ayudar a otros (Eisenberg y Fabes, 1998).

2.- Definición operacional: Puntaje total de comportamiento prosocial que se estima a partir de la sumatoria de los puntajes del CACF-M de Matos (1995). Indicando la mayor o menor frecuencia de ocurrencia de comportamientos prosociales en un rango que va, de 0 a 13, en donde (0) significa la ausencia de comportamientos prosociales y (13) el máximo nivel de frecuencia de comportamientos prosociales abarcados por la subescala. Se obtiene un puntaje de conducta prosocial total para cada sujeto de la muestra.

Sexo

Definición conceptual: Es la división biológica de los animales y los organismos humanos basándose en su papel reproductivo (Wolman, 1984).

Definición operacional: Respuesta a la alternativa masculino o femenino colocada por los niños en la hoja del protocolo. Donde el sexo femenino será codificado como 1 y el masculino como 0.

Nivel socioeconómico

Definición conceptual: Estructura jerárquica basada en los sectores poblacionales locales, donde destacan el plano físico ambiental comunal, el tipo de vivienda predominante, su distribución en el espacio territorial, los servicios públicos referidos a la viabilidad, alumbrado, aseo y conservación de zonas verdes (Consejo Nacional de Universidades, 1991).

Definición operacional: Estrato socioeconómico el cual se divide desde niveles de elevados recursos socioeconómicos (I), a escasos recursos (V),

siendo alto (I), medio-alto (II), medio (III), medio-baja (IV) y bajo (V). Determinados por el calificador de comunidades de datos a partir de la información suministrada por el niño en el protocolo, sobre la zona donde vive.

Variable a controlar:

Edad

Definición conceptual: Número de años cumplidos por cada sujeto al momento de la administración del instrumento.

Mecanismo de control: Igualación, se procederá a seleccionar la misma cantidad de sujetos, de 6 a 8 años y de 9 a 11 años y 11 meses, de manera que sea equivalente en la muestra total.

Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo no experimental o ex post facto según el criterio del control de las variables, en donde en la búsqueda empírica y sistemática el científico no posee control directo de las variables, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables, es decir, todo ha ocurrido antes de que llegue el investigador (Kerlinger y Lee, 2002; León y Montero, 2003). En cuanto a su objetivo es de tipo relacional, ya que como lo señala Hyman (citado en Sierra, 1992) en este tipo de investigaciones se establecen relaciones entre las variables, que permitan juzgar el valor diagnóstico de una prueba.

Así mismo, el diseño del estudio fue un diseño transversal de carácter psicométrico, ya que se pretendió obtener evidencia de la validez y confiabilidad de una prueba proyectiva, el Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas, para la evaluación de la agresividad en niños escolares.

Diseño muestral

La población estuvo conformada por niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 11 años y 11 meses de la Ciudad de Caracas, se escogió este rango de edad, ya que, como lo señala Matos (1995) los niños en esta etapa han alcanzado niveles de desarrollo cognitivo, social y afectivo bastante estables, y han superado el período de tipicidad de la agresión instrumental, además es el rango de edad para la aplicabilidad del Test del Dibujo de Dos Figuras Humanas.

En cuanto al tamaño de la muestra, se consideró una muestra de 299 niños en total para el estudio, con el fin de tener un tamaño de muestra considerando el margen de error posible. El tamaño de la muestra surgió a partir del criterio planteado por Nunnally (citado en Martínez, 1995) quién da un mínimo entre 5 y 10 sujetos por ítem para los análisis convencionales. Por

tanto, se partió de los 42 ítems del Cuestionario dirigido a los Maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus Conductas más Frecuentes de Matos (1995), utilizada en la presente investigación, considerando siete niños por cada ítem. Los cuales fueron elegidos a través de un muestreo accidental, en donde se tomaron muestras disponibles a mano, por ello fue necesario ser precavido en el análisis e interpretación de los datos (Kerlinger y Lee, 2002).

Entonces, se procedió a escoger cuatro colegios, seleccionando 74 alumnos de cada colegio, los cuales fueron, el Colegio Santa Rosa de Lima, Colegio San Agustín del Paraíso, Colegio La Creación y el Colegio La Concepción. En donde se eligió a 12 alumnos por cada año desde 1º grado hasta 6º grado, partiendo de la lista que la profesora escribió en el CACF-M. En algunos casos donde la maestra nombró menos de 12 alumnos, se procedió a escoger aleatoriamente los alumnos faltantes hasta que se cumpliera los 12 alumnos estimados. De cada año se seleccionaron aleatoriamente seis niñas y seis niños, buscando la equivalencia en sexo y en edad, con el fin de igualar dichas variables y controlar su efecto en el estudio.

Instrumentos

Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos, 1995). (Ver Anexo C)

El instrumento mide las conductas predominantemente agresivas y prosociales de los alumnos. Está conformado por dos cuestionarios, los cuales son administrados en dos formatos diferentes, uno aplicados a los alumnos y otro a los maestros, los cuales pueden ser administrados de forma colectiva o individual.

Para la presente investigación sólo se utilizó el formato respondido por los maestros, el cual estuvo constituido por 42 ítems, en el que se incluyeron preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar. Además de contemplar ítems relacionados con conductas prosociales y agresivas, también incluyó ítems distractores.

Tabla 1.

Contenido del Cuestionario de Clasificación de Alumnos (Matos, 1995)

Tipo de comportamiento medido	Items (N)
Predominantemente agresivo	2,3,8,9,11,14,17,21,24,27,30,33,37,39 (14)
Predominantemente Prosocial	4,7,13,16,19,22,25,29,32,34,36,41,,42 (13)
Distractores	1,3,8,10, 12, 15, 18, 20, 23, 26, 28, 31, 35, 38, 40 (15)

Los cuestionarios se caracterizaron por ser del tipo “evaluación conductual”, ya que a los respondientes se les dio una descripción de

conductas y se les solicitó que escribieran los nombres de los alumnos que identificaron en tal proposición.

El instrumento permitió obtener una apreciación global del grado de conducta agresiva en base a los juicios de terceros (maestras), a través de 14 ítems, los cuales cada uno equivale a 1 punto si se encontraba el nombre o el número de lista del alumno presente, entonces, se puntuó en un continuo que iba desde 0 a 14.

De igual forma, el instrumento permitió obtener una apreciación global del grado de conductas prosociales en base a los juicios de las maestras, a través de 13 ítems, los cuales cada uno equivalía a 1 punto si se encontraba el nombre o el número de lista del alumno presente, entonces, se puntuó en un continuo que iba desde 0 a 13.

En cuanto a la confiabilidad, Kerbaje y López (2002), reportaron en su estudio, que dicho cuestionario presentó un alto grado de consistencia interna global ($\alpha=0.8865$), y en las subescalas de agresión física ($\alpha=0.92$) y verbal ($\alpha=0.85$). Del mismo modo, Salazar y Saravo (2011), reportaron una consistencia interna muy alta que oscila entre 0,85 a 0,93. En la presente investigación se obtuvo una consistencia interna de 0,859 para la subescala de agresividad, mientras que para la subescala de prosocialidad se obtuvo un índice de 0,720.

A partir de los resultados antes mencionados, se evidenció como el Cuestionario para la clasificación de alumnos y compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes en las versiones para alumnos y maestros (Matos, 1995), ha sido un instrumento utilizado en muestras de niños y adolescentes de la ciudad de Caracas para medir las conductas agresivas y prosociales, lo que ha ido robusteciendo el valor aplicado del instrumento a la realidad venezolana (Salazar y Saravo, 2011). Aunado a esto, el cuestionario posee un alto valor psicométrico con respecto a la confiabilidad y validez.

Para el proceso de validación del instrumento, se realizó una observación directa del ambiente escolar con el objetivo de identificar las conductas más frecuentes y representativas de la población escolar, incluyendo comportamientos vinculados con los conceptos teóricos investigados por Matos (1995), aumentando así la validez de contenido.

Posteriormente, el cuestionario se elaboró con apoyo en la teoría de Bandura y Dodge, y en las observaciones realizadas, siendo luego modificado conforme al criterio de siete jueces expertos en las áreas de psicología, infantil, escolar y social, para finalmente ser aplicado en una prueba piloto y cotejado con observaciones directas al grupo sometido por el cuestionario (Matos, 1995).

Lo anterior fue realizado con el fin de garantizar la validez de contenido para confirmar la representatividad o la adecuación muestral del contenido temático de un instrumento de medición (Kerlinger y Lee, 2002). Reflejando de esta manera el valor aplicado del instrumento en la población venezolana

(Salazar y Saravo, 2011), razón por la cual fue utilizado en la presente investigación.

Test del Dibujo de Dos Figuras Humanas

Este instrumento fue creado por Maganto y Garaigordobil en el 2009, con el fin de proporcionar una breve y adecuada evaluación inicial que permita a los profesionales detectar a aquellos niños con un posible retraso madurativo mental o con problemas emocionales. El T2F está dividido en dos partes diferenciadas, la primera parte es la evaluación madurativo-mental (T2F-M). Permite establecer el nivel de madurez mental del niño a partir del nivel de elaboración del dibujo de cada una de las dos figuras. La segunda parte, es la evaluación de los indicadores emocionales (T2F-E), permite evaluar varios aspectos de la experiencia emocional del sujeto que inciden favorable o desfavorablemente en su comportamiento.

En este estudio, solo se tomó en cuenta el T2F-E, específicamente 13 indicadores de agresividad. Luego de entregarle los materiales necesarios, la administración se realizó bajo las siguientes instrucciones: Ahora escribe tu nombre o número de lista arriba del papel que tienes adelante. Cuando lo hayas hecho escribe también un número uno.

Ahora todos tienen que estar en silencio. Nadie tiene que hablar en alto, ni siquiera para preguntar. Si alguien quiere hacer una pregunta tiene que levantar la mano, me acercare a su sitio, preguntaran bajito y yo les contestare.

Da la vuelta al papel, quiero que dibujen una figura humana, una persona. Cuando termines el dibujo ponle un nombre inventado y la edad que tienen. Al terminar todo levanten la mano para recogerlo.

Cuando todos hayan terminado se les entrego otra hoja de papel y se les dijo: ahora quiero que escriban de nuevo su nombre o número de lista en la parte de arriba de la hoja y el número dos. Denle vuelta al papel y dibujen una figura humana, una persona del otro sexo. Si antes habías dibujado una niña ahora vas a dibujar un niño.

Para el presente estudio, no se les solicitó el nombre y la edad inventada, debido a que no se utilizarían estos datos para la investigación y para evitar confusiones con los datos de identificación de los niños.

Clasificador de Comunidades de Datos

Fue construido en 1991 por el Consejo Nacional de Universidades, secretariado permanente y núcleo de directores de servicios estudiantiles.

Dicho instrumento indicó el nivel socioeconómico en función del estado y la comunidad donde habitaba cada sujeto. De esta forma se obtuvo el estrato socioeconómico, el cual estuvo comprendido por cinco niveles, alto (I), medio-alto (II), medio (III), medio-bajo (IV) y bajo (V).

Procedimiento

Primero, se procedió a realizar una lista de las posibles unidades educativas de la ciudad de Caracas, partiendo del listado de escuelas adscritas al ministerio de educación nacionales en Caracas que aparecían en la página web del ministerio del poder popular para la educación.

Posteriormente, se seleccionó algunas de dichas instituciones educativas (Colegio Santa Rosa de Lima; Colegio San Agustín del Paraíso; Colegio La Creación; Colegio La Concepción), tomando en cuenta la educación primaria y el número de niños por aula con el fin de garantizar que la muestra cumpliera con las características necesarias para la investigación, dicha información se obtuvo a partir de la información proveniente de los directivos de cada institución.

En segundo lugar, se contactaron a las instituciones seleccionadas y se elaboró por escrito una solicitud emitida por las autoras, y selladas por la Escuela de Psicología de la Universidad Católica Andrés Bello, para dichas instituciones. Seguidamente, se envió dicho comunicado a los directivos con la intención de informarles sobre los objetivos y procedimientos del presente trabajo de grado para que, de esta forma autorizaran la obtención de la muestra para proseguir con el proceso evaluación y recolección de datos.

Después de obtenida la aprobación de las unidades educativas se planificó junto a los maestros y coordinadores de las aulas los días y los horarios pertinentes para que ellos completaran el CACF-M y los alumnos fueron evaluados paralelamente con el T2F.

Posteriormente, se llevó a cabo la evaluación definitiva y la recolección de datos final. Durante el proceso de administración los sujetos recibieron las mismas instrucciones, las cuales fueron expresadas por administradoras semejantes, se previó que los niños estuvieran en condiciones adecuadas para responder a la prueba, especialmente en lo que respectaba a las condiciones ambientales. Manteniendo la igualdad de condiciones para los alumnos, con el fin de que los resultados que se obtuvieron no estuvieran sesgados por la presencia de alguna variable extraña en algunas de las administraciones de las pruebas.

Se le entregó a cada niño una hoja donde escribieron sus datos de identificación (nombre; edad; sexo; zona donde vive). Cabe señalar que dicho proceso fue dividido en dos partes. La primera consistió en la administración colectiva del Test del Dibujo de las 2 Figuras Humanas, donde se le repartió a cada niño una hoja blanca en posición vertical junto a un lápiz con borrador.

En total se les pidió que realizaran dos dibujos, uno de una figura masculina y otra de una figura femenina, el niño podía comenzar a dibujar la que deseara. Una vez que todos los niños tuvieron los materiales necesarios se procedió a decir en voz alta las siguientes instrucciones: En esta hoja escribe tu

nombre, edad y zona donde vives, luego se les entregó otra hoja para la primera figura: escribe el número 1 en la parte superior derecha de la hoja (para identificar cual era el primer dibujo) y tu nombre o número de lista.

Si los niños no sabían escribir, la tarea era realizada por los examinadores al repartir las hojas. Se les dijo: ahora todos tienen que estar en silencio. Nadie tiene que hablar en voz alta, ni siquiera para preguntar. Si alguien quiere hacer una pregunta tiene que levantar la mano, me acercaré a tu puesto, deben preguntar bajito y yo les contestaré. Van hacer un dibujo que les voy a decir, quiero que dibujen una persona. Cuando terminen el dibujo levantan la mano para que lo recojamos.

Cuando todos terminaron se les entregó otra hoja de papel y se les dijo: escribe en la parte superior derecha de la hoja el número 2, y escribe al lado tu nombre o número de lista. Da la vuelta al papel y escucha con atención. Ahora tienes que dibujar a una persona del otro sexo. Si antes habías dibujado a una niña ahora tienes que dibujar a un niño y si antes habías dibujado a un niño ahora tienes que dibujar a una niña. Recuerda que no hay que hablar o preguntar en voz alta. Al terminar levanta la mano para que lo recojamos.

Los examinadores recogieron los dibujos y se aseguraron de que tuvieran escrito el nombre, apellido y el número del dibujo (primero o segundo) y juntaron ambos dibujos por cada niño.

Paralelamente, se procedió a administrar el segundo instrumento, el Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes. Una vez concluida la aplicación de los instrumentos a todos los sujetos de la muestra (niños y profesores) se procedió a seleccionar la muestra partiendo de la lista escrita por la maestra en el CACF-M, estableciendo luego, el puntaje total de la subescala de agresión y el puntaje total de la subescala prosocial.

Los evaluadores realizaron en primer lugar la revisión de los indicadores del plano gráfico, que sirvieron como complemento para el conocimiento de la agresión, a su vez se llevó a cabo el procedimiento de corrección del T2F para la parte emocional (T2F-E), de los niños seleccionados del CACF-M donde solo se tomaron en cuenta los indicadores expuestos en la lista de chequeo para los niños en edades comprendidas entre 6 y 11 años y 11 meses según haya sido el caso corregido. En este sentido, los investigadores comprobaron si cada uno de los indicadores de agresividad evaluados en el (T2F-E) estaban presentes en los dibujos de los niños. Dicho procedimiento se realizó con los dibujos de la figura masculina y femenina.

Posteriormente, se organizaron todos los puntajes obtenidos por cada sujeto de la muestra seleccionada, en una base de datos, cuyo objetivo fue realizar los análisis estadísticos pertinentes. Para dicho análisis, se empleó el programa computacional de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 18. En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de las variables calculando los siguientes estadísticos, la media, la desviación, la mediana, el

puntaje mínimo y el puntaje máximo, la simetría y curtosis de la distribución cada variable involucrada en el estudio. Para la estimación de la confiabilidad del T2F, se utilizó el método de confiabilidad entre evaluadores y el índice de consistencia interna Theta, considerándose un criterio de 0.70 para indicar y afirmar que los instrumentos utilizados presentan una alta confiabilidad.

Posteriormente se estimó la validez convergente a través de correlaciones de Pearson entre los puntajes del T2F y el puntaje total de la subescala de agresividad del CACF-M. Para la validez convergente inversa se realizaron correlaciones de Pearson entre los puntajes del T2F y el puntaje total de la subescala de prosocialidad.

Por último, para verificar si existían diferencias significativas en los puntajes del T2F en función de las variables sexo y el nivel socioeconómico, para ello se compararon las medias a través de *t* de student, para el sexo, y un Análisis de Varianza Simple (ANOVA) para el nivel socioeconómico.

Seguidamente, se realizó la discusión de los resultados obtenidos, así como se elaboraron las conclusiones y las limitaciones encontradas en la investigación. El desarrollo y la ejecución del proyecto culminaron con la defensa y exposición del mismo ante el jurado evaluador.

Resultados

La muestra estuvo conformada por 299 niños; específicamente 150 (50,2%) eran niñas y 149 (49,8%) varones, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años con 11 meses, con niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo, medio y medio-alto, provenientes de los colegios La Creación, San Agustín del Paraíso, La Concepción y Santa Rosa de Lima, estos datos pueden observarse en la Tabla 2 y 3.

Tabla 2.
Distribución de la muestra por edad y sexo

		Edad						Total
		6	7	8	9	10	11	
Sexo	Masculino	11	20	24	20	29	45	149
	Femenino	10	21	21	24	28	46	150
Total		21	41	45	44	57	91	299

Tabla 3.
Distribución de la muestra por colegio y nivel socioeconómico

		NSE				Total
		Media-Alta	Media	Media-Baja	Baja	
Colegio	Santa Rosa de Lima	55	15	8	0	78
	San Agustín	1	55	18	1	75
	La Concepción	0	74	9	0	83
	La creación	0	2	59	2	63
Total		56	146	94	3	299

En primer lugar, se llevo a cabo el análisis psicométrico de los indicadores de agresividad del T2F, el cual constó de la estimación de la confiabilidad y la validez de los mismos. La estimación de la confiabilidad se realizó mediante un cálculo del índice de consistencia interna y un índice de acuerdo entre evaluadores.

Previo al cálculo de estos índices, se hizo un análisis de componentes principales de la lista de chequeo del T2F. Este análisis permitió obtener el autovalor necesario para el cálculo del índice de consistencia interna Theta.

El cálculo de consistencia interna de los indicadores de agresividad del T2F se estimó a través del coeficiente de Theta, al calcular este índice con los 38 indicadores de la lista de chequeo incluidos en el análisis de componentes principales y el autovalor más grande obtenido en él mismo, se obtuvo que Theta fue igual a 0.63, dicho resultado corresponde a una confiabilidad de consistencia interna media, lo que indica que existe una consistencia moderada

entre los indicadores de la lista de chequeo, y además permite señalar que la medición del constructo con dicha lista, es medianamente confiable.

$$\Theta = \left(\frac{N}{N-1} \right)^{1-\frac{1}{\lambda}} = \left(\frac{38}{38-1} \right)^{1-\frac{1}{2,604}} = 0,63$$

La estimación de la confiabilidad entre evaluadores se realizó mediante el índice Kappa; para ello fue necesario que tres evaluadores corrigieran de forma independiente el 10, 77% de los dibujos de la muestra total, es decir 32 dibujos seleccionados al azar y proporcionalmente según el número de sujetos por edad, sexo e institución educativa. Estos resultados se observan en la Tabla 4 y reflejan un acuerdo entre evaluadores alto para cada uno de las parejas de jueces, además dichos coeficientes fueron significativos ($\alpha = 0,000$); lo que indica que la lista de chequeo del T2F constituye un instrumento confiable.

Tabla 4.

Confiabilidad entre evaluadores

Pareja de evaluadores	Correlación	Significancias
1-2	0,901	0,000
1-3	0,802	0,000
2-3	0,820	0,000

Una vez calculada la confiabilidad de los indicadores de agresividad del T2F, se estimó la validez convergente a través de correlaciones de Pearson entre los puntajes totales de la subescala de agresividad del CACF-M y los tres puntajes obtenidos en la lista de chequeo del T2F, los cuales son, el total de indicadores de la figura femenina, el total de indicadores de la figura masculina y el puntaje total de ambas figuras.

De las tres correlaciones realizadas, las cuales se observan en la Tabla 5, dos fueron significativas. En el total de indicadores de la figura masculina se obtuvo una correlación baja positiva de 0,180 siendo significativo ($\alpha = 0,01$), lo cual refleja que aquellos niños que presentaban indicadores de agresividad en la figura masculina también fueron nombrados en la lista de conductas agresivas de sus profesores. En cuanto a los indicadores totales del T2F se encontró una correlación baja positiva de 0,120 siendo significativa ($\alpha = 0,05$), mostrando que aquellos niños que presentaban indicadores de agresividad en el T2F también fueron nombrados en la lista de conductas agresivas de sus profesores.

Tabla 5.

Validez convergente

	Total Fig. Femenina	Total Fig. Masculina	Total T2F
Total Conductas Agresivas	0,061	0,180**	0,120*

** . La correlación es significativa al nivel 0,01; * . La correlación es significativa al nivel 0,05

También, se analizó específicamente cuales indicadores del T2F tenían mayor relación con el puntaje total de agresividad del CACF-M, para esto se correlacionó cada indicador con el puntaje de la subescala de agresividad, los resultados pueden observarse en la Tabla 6, se puede apreciar que con una significancia de $\alpha=0,01$ los indicadores figura encerrada o enmarcada y dientes, de la figura femenina obtuvieron una correlación baja positiva. En la misma figura, los indicadores como transparencia, brazos largos, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas y tamaño grande también obtuvieron correlaciones bajas positivas con una significancia de $\alpha=0,05$, es decir, las relaciones establecidas entre estas variable fueron directas, lo que implica que en la medida que los niños fueron puntuados en la subescala de agresividad presentaban en mayor medida los indicadores mencionados anteriormente. En cuanto a la borradura del dibujo se obtuvo una correlación baja negativa con una significancia de $\alpha= 0,01$, mostrando una relación inversa, es decir, que la mayoría de los niños que tenían este indicador podían no ser puntuados en la subescala de agresividad.

Tabla 6.

Correlaciones obtenidas de los indicadores del T2F con las puntuaciones de la subescala agresividad del CACF-M.

Indicadores	Fig. Femenina	Fig. Masculina
Figura encerrada o enmarcada	0,167**	0,101
Transparencia	0,143*	0,195**
Ojos bizcos u ojos desviados	0,024	-0,015
Dientes	0,170**	0,168**
Brazos Largos	0,117*	0,007
Extensiones de los brazos	-0,045	0,087
Manos o dedos grandes	-0,002	0,035
Uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas	0,142*	0,129*
Genitales, o características Sexuales enfatizadas	0,014	0,228*
Sombreado de las extremidades	-0,037	0,043
Cabeza muy grande	-0,015	0,004
Cabeza pequeña	-0,013	0,004
Lengua	-0,069	-0,003
Tamaño grande	0,132*	0,139*
Presión fuerte	0,091	-0,037
Líneas anguladas o dentadas	0,017	0,099
Repaso de la figura	-0,110	0,018
Predominio de formas rectas	0,086	0,122*
Borradura en el dibujo	-0,218**	-0,089

En cuanto a la figura masculina se puede apreciar, que los indicadores dientes y transparencia dieron significativos ($\alpha= 0,01$) obteniéndose una correlación baja y positiva con la subescala de agresividad. En la misma línea,

uñas remarcadas, sombreadas y puntiagudas, genitales o características sexuales enfatizadas, tamaño grande y predominio de formas rectas también obtuvieron una correlación baja positiva con una significancia de $\alpha = 0,05$.

Por otra parte, para la validez convergente inversa se correlacionó el puntaje de la subescala de conductas prosociales del CACF-M con los tres puntajes obtenidos del T2F, dichos resultados se encuentran en la Tabla 7. Las tres correlaciones dieron negativas, indicando que aquellos niños que presentaron indicadores agresivos en el T2F no presentaron o presentaron pocas conductas de prosocialidad en la lista de conductas contestada por su maestra. Sin embargo, de las tres correlaciones realizadas, solamente una dio significativa, siendo esta el total de indicadores de la figura masculina, dando una correlación baja negativa de -0,127, siendo significativa al $\alpha = 0,05$.

Tabla 7.

Validez convergente inversa

	Total Fig. Femenina	Total Fig. Masculina	Total T2F
Total Conductas Prosociales	-0,033	-0,127*	-0,100

*. La correlación es significante al nivel 0,05

Posteriormente, se analizó cuales indicadores del T2F correlacionaban de manera negativa con el puntaje total de conductas prosociales del CACF-M, los resultados pueden observarse en la Tabla 8, en la figura femenina los indicadores de manos o dedos grandes y predominio de formas rectas obtuvieron una correlación baja negativa, con una significancia de $\alpha = 0,05$, es decir, las relaciones establecidas entre estas variable son inversas, lo que implica que en la medida que los niños fueron puntuados en la subescala de prosocial presentaban en menor medida los indicadores mencionado anteriormente. En la misma figura, la borradura del dibujo obtuvo una correlación baja positiva con una significancia de $\alpha = 0,01$, mostrando una relación directa, es decir, que la mayoría de los niños que tenían dicho indicador fueron nombrados en la subescala de conductas prosociales.

En cuanto a la figura masculina los indicadores de figura encerrada o enmarcada, transparencia y manos o dedos grandes obtuvieron una correlación baja negativa con una significancia de $\alpha = 0,05$. En cuanto al predominio de formas rectas también se obtuvo una correlación baja negativa con una significancia de 0,01, es decir, las relaciones establecidas entre estas variable son inversas, lo que implica que en la medida que los niños fueron puntuados en la subescala de prosocial presentaban en menor medida los indicadores mencionados anteriormente.

Tabla 8.

Correlaciones obtenidas de los indicadores del T2F con las puntuaciones de la subescala prosocial del CACF-M

Indicadores	Fig. Femenina	Fig. Masculina
Figura encerrada o	-0,097	-0,117*
Transparencia	-0,067	-0,115*
Ojos bizcos u ojos desviados	0,045	0,056
Dientes	-0,048	-0,061
Brazos Largos	-0,073	-0,107
Extensiones de los brazos	0,072	-0,092
Manos o dedos grandes	-0,146*	-0,140*
Uñas remarcadas,	-0,041	-0,052
Genitales, o características	-0,104	-0,043
Sombreado de las	-0,012	-0,034
Cabeza muy grande	0,008	-0,032
Cabeza pequeña	-0,087	-0,104
Lengua	0,101	0,029
Tamaño grande	0,013	0,019
Presión fuerte	-0,003	0,041
Líneas anguladas o dentadas	-0,045	-0,025
Repaso de la figura	0,056	0,001
Predominio de formas rectas	-0,120*	-0,170**
Borradura en el dibujo	0,169**	0,071

Para conocer la distribución de las puntuaciones obtenidas en cada uno de los instrumentos utilizados dentro de la investigación se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos, a fin de observar el comportamiento de la muestra en el Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (CACF-M) y en el Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas (T2F).

En lo que a esto respecta, los resultados obtenidos en el T2F, indican que la media de las puntuaciones totales fue de 5 con una desviación típica de 2,37; una mediana de 5; un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 15, siendo 38 la máxima puntuación posible. A su vez, la asimetría fue de 0,95 y la curtosis fue 2,09 y el coeficiente de variación fue de 47,4%. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones obtenidas estuvieron por debajo de la mitad de las puntuaciones posibles, donde la distribución de las puntuaciones es muy heterogénea y su forma es leptocúrtica, lo cual se observa en la Figura 1.

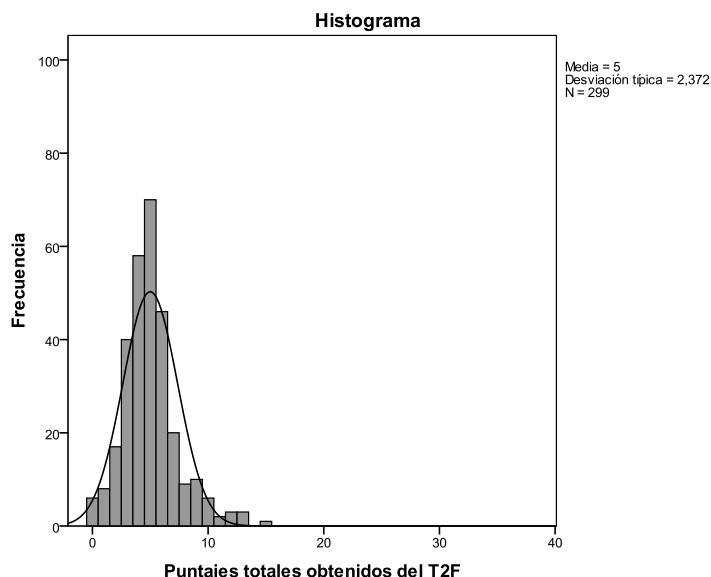


Figura 1. Distribución de puntajes totales del T2F

Específicamente, los indicadores totales en el dibujo de la figura femenina arrojaron los siguientes resultados, una media de 2,47, una desviación de 1,25 y una mediana de 2 siendo el puntaje mínimo 0 y el puntaje máximo 7, de un máximo de 19 posible, reflejando una asimetría de 0,75 y una curtosis de 0,81 y el coeficiente de variación fue de 50,60%. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones obtenidas estuvieron por debajo de la media, donde la distribución de las puntuaciones es muy heterogénea y su forma es leptocúrtica.

Mientras que en los indicadores totales en el dibujo de la figura masculina se obtuvo una media de 2,58, una desviación de 1,41, una mediana de 2, siendo el puntaje mínimo 0 y el máximo 8, donde 19 era la máxima puntuación posible, reflejando una asimetría de 0,98 y una curtosis de 1,89 y un coeficiente de variación de 54,65%. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones obtenidas estuvieron por debajo de la media, donde la distribución de las puntuaciones es muy heterogénea y su forma es leptocúrtica.

Por su parte, al analizar la frecuencia de los indicadores de agresividad en el dibujo de la figura femenina y masculina, se encontró que los siguientes indicadores de agresividad fueron los más frecuentes en la figura masculina: borradura en el dibujo, líneas anguladas o dentadas, repaso de la figura, predominio de formas rectas, presión fuerte y dientes. Con respecto a los menos frecuentes se observaron la figura encerrada o enmarcada, genitales o características sexuales enfatizadas, extensiones de los brazos y uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas.

En el dibujo de la figura femenina, los indicadores más frecuentes fueron: borradura en el dibujo, repaso de la figura, líneas anguladas o dentadas,

presión fuerte, predominio de formas rectas, y cabeza muy grande. En cuanto a los indicadores menos frecuentes, se encontraron sombreado en las extremidades, extensiones de los brazos y uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas.

A pesar de que la mayoría de los indicadores más frecuentes se repiten para cada figura, puede observarse que líneas anguladas o dentadas, repaso de la figura, predominio de formas rectas y presión fuerte fueron más frecuentes en el dibujo de la figura masculina, mientras que en el dibujo de la figura femenina el indicador de borradura en el dibujo fue más frecuente que en la figura masculina.

Al igual que en los indicadores menos frecuentes, los genitales o características enfatizadas, y la figura encerrada o enmarcada fueron menos frecuentes en el dibujo de la figura masculina, mientras que extensiones de los brazos fue la menos frecuente en el dibujo de la figura femenina. Estos datos se encuentran en la Tabla 9.

Tabla 9.

Frecuencias presentadas en los indicadores de agresividad.

Indicador	Figura masculina	Figura femenina
Figurada encerrada o enmarcada	4	5
Transparencias	13	18
Ojos bizcos u ojos desviados	8	10
Dientes	34	30
Brazos largos	14	15
Extensiones de los brazos	4	3
Manos o dedos grandes	8	12
Uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas	5	5
Genitales o características sexuales enfatizadas	3	17
Sombreado de las extremidades	9	2
Cabeza muy grande*	28	33
Cabeza pequeña	4	3
Lengua	10	17
Tamaño grande	15	15
Presión fuerte	68	62
Líneas anguladas o dentadas	138	113
Repaso de la figura	119	110
Predominio de formas rectas	63	35
Borradura en el dibujo	228	238

Los resultados de los sujetos en CACF-M para la subescala de agresividad indicaron que la media de las puntuaciones totales fue de 0,94; con una desviación típica de 2,08; una mediana de 0,00; un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 13, siendo 14 la máxima puntuación posible. En cuanto a la asimetría, se obtuvo un valor de 3,00 y una curtosis de 9,65, a su vez que un coeficiente de variación de 221,27%. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones obtenidas estuvieron alrededor de los valores de 0, es decir, por debajo de la mitad de las puntuaciones posibles, mientras que pocos sujetos obtuvieron puntuaciones cercanas al valor máximo. Además la distribución de las puntuaciones es muy heterogénea y su forma es leptocúrtica, estos resultados pueden observarse en la Figura 2.

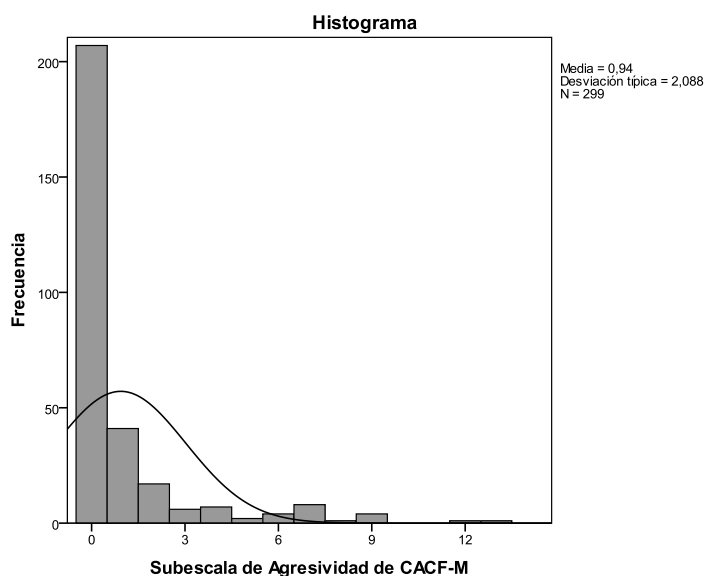


Figura 2. Distribución de los puntajes obtenidos en la subescala de agresividad del CACF-M

En cuanto a la escala prosocial del CACF-M, los resultados indicaron una media de las puntuaciones totales de 2,34; una desviación típica de 2,33; una mediana de 2,00; un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 10, siendo 13 la máxima puntuación posible. En cuanto a la asimetría, se obtuvo un valor de 1,45 y una curtosis de 1,95, a su vez que un coeficiente de variación de 99,57%, indicando una distribución muy heterogénea. Esto indica que la mayoría de las puntuaciones obtenidas estuvieron por debajo de la media, donde la forma de la distribución es leptocúrtica, lo cual se observa en la Figura 3.

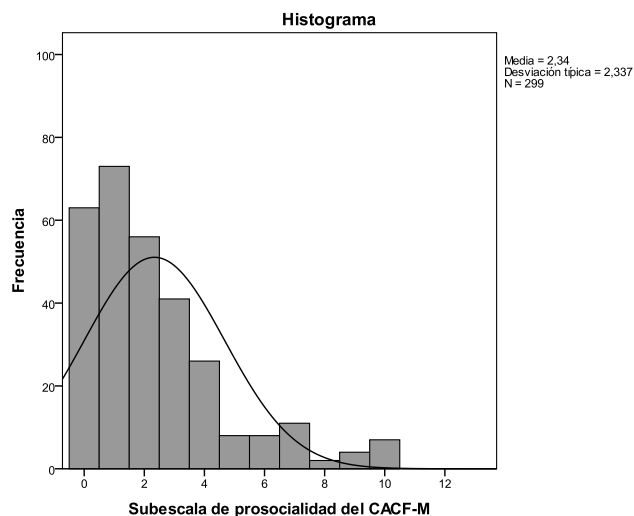


Figura 3. Distribución de los puntajes obtenidos en la subescala de agresividad del CACF-M

Por otro lado, con el fin de analizar si existían diferencias en los puntajes del T2F en cuanto al sexo, se compararon las medias a través del método de t de Student, evidenciándose diferencias significativas ($t= 3,295$; $\alpha= 0,001$), indicando que los niños presentan puntajes totales más altos ($\bar{x}=5,44$) en el T2F en comparación a las niñas ($\bar{x}=4,55$).

Como se puede apreciar en la Tabla 10, los datos que se encuentran en negrita, fueron las frecuencias más elevadas en comparación a la frecuencia del otro sexo. De los 19 indicadores posibles, ojos bizcos o desviados fue el único indicador que se presenta por igual en ambos sexos, 13 indicadores fueron más frecuentes en los niños, mientras que 5 indicadores fueron los más frecuentes en las niñas. Esto permite señalar que no solo los niños son los que presentan altos puntajes en el T2F sino que también presentan mayor número de indicadores por encima de las niñas.

De igual forma en el CACF-M también se encontraron diferencias significativas en función del sexo ($t= 5,609$; $\alpha= 0,000$), en donde los niños obtuvieron puntajes más altos ($\bar{x}=1,58$) que las niñas ($\bar{x}=0,29$).

Tabla 10.

Frecuencia de los indicadores en función del sexo.

Indicadores	Niños			Niñas		
	Fig Masc	Fig Fem	T2F	Fig Masc	Fig Fem	T2F
Fig encerrada o enmarcada	4	4	8	0	1	1
Transparencias	9	8	17	4	10	14
Ojos bizcos u ojos desviados	2	7	9	6	3	9
Dientes	25	23	48	9	7	16
Brazos largos	12	11	23	2	4	6
Extensiones de los brazos	3	2	5	1	1	2
Manos o dedos grandes	7	10	17	1	2	3
Uñas remarc. Somb o puntiag.	4	5	9	1	0	1
Genitales o características enf.	3	13	16	0	4	4
Sombrd de las extremidades	4	0	4	5	2	7
Cabeza muy grande*	13	12	25	15	21	36
Cabeza pequeña	3	2	5	1	1	2
Lengua	5	6	11	5	11	16
Tamaño grande	10	8	18	5	7	12
Presión fuerte	35	36	71	33	26	59
Lineas angulosas o dentadas	75	59	134	63	54	117
Repaso de la figura	62	46	108	57	64	121
Predominio de formas rectas	39	22	61	24	13	37
Borradura en el dibujo	116	111	227	112	127	239

Posteriormente, se llevó a cabo un Análisis de Varianza (Anova simple), para contrastar la posible existencia de diferencias en los puntajes del T2F en cuanto al nivel socioeconómico, donde no se encontró diferencias significativas ($F=1,749$; $\alpha= 0,157$), es decir, la variable nivel socioeconómico no afecta los puntajes totales en el T2F. A continuación se presenta en la Tabla 11, las medias del nivel socioeconómico.

Tabla 11.

Medias del nivel socioeconómico

Nivel Socioeconómico	Media
Media-Alta	5,16
Media	4,68
Media-baja	5,37
Baja	5,33

Discusión

La presente investigación tiene como objetivo realizar un análisis psicométrico del Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas (T2F) para comprobar los indicadores de agresividad en niños del área metropolitana de Caracas en edad escolar.

Este objetivo surge por la necesidad de incrementar el número de investigaciones psicométricas relacionadas con las técnicas proyectivas gráficas, debido a que el uso de dibujos infantiles en el trabajo diagnóstico y terapéutico se caracteriza por la falta de adaptación de dichas pruebas en contextos culturales como Venezuela, ya que las adaptaciones existentes y utilizadas en nuestro país provienen principalmente de España, Estados Unidos y Argentina (Merino, Honores, García y Salazar, 2007).

Asimismo, se pretende contribuir con la evaluación del constructo de agresividad, debido a que esta forma parte del repertorio habitual de las conductas de los niños (Wicks-Nelson e Israel, 1997) en ambientes donde se desenvuelven, tal como el hogar, los espacios públicos y la escuela. Siendo además la agresividad uno de los problemas fundamentales que enfrenta la sociedad actualmente (López, 2004).

Para este fin, se aplica el T2F a una muestra de niños, para el cual se crea una lista de chequeo con 38 indicadores de agresividad en total, es decir, 19 indicadores para la figura femenina y 19 para la figura masculina. Dichos indicadores que conforman la lista de chequeo, están constituido por 13 planteados por Maganto y Garaigordobil, y por 6 del plano gráfico, ya que estos últimos han sido estudiados en Venezuela, y han resultado indicadores válidos y confiables de diversos constructos psicológicos (Macario y Phelan, 2008; Pérez y Sanabria, 1997; Balda y González, 1999).

Para la confiabilidad de los indicadores de agresividad del T2F, en primer lugar, se obtiene un índice de consistencia interna (Theta) moderado lo que indica que los indicadores de la lista de chequeo son medianamente heterogéneos entre sí, lo cual puede ser explicado por lo propuesto por Anastasi y Urbina (1998) quienes plantean que una de las fuentes de varianza de error de este índice es la heterogeneidad del área de conducta muestreada, lo que permite suponer que el T2F no solo evalúa agresividad, sino que también mide diversos constructos psicológicos o aspectos del comportamiento.

Por ello, es importante considerar la combinación de los indicadores presentes en los dibujos y no solo tomar en cuenta los indicadores de forma aislada, ya que la significación diagnóstica se acrecienta cuando se toma en cuenta el número total de dichos signos en un protocolo (Koppitz, 1976).

Además, es importante resaltar, que la presencia de un mayor número de indicadores agresivos, no necesariamente implica un mayor número de conductas agresivas, es decir, si un niño presenta un mayor número de indicadores agresivos que otro niño, esto no demuestra que el primero sea más agresivo que el segundo. Lo que si demuestra, es que un mayor número de indicadores acrecienta la significación diagnóstica (Koppitz, 1976), para ello se sugiere en próximas investigaciones utilizar puntos de corte.

Comparando los resultados de confiabilidad de esta investigación con los obtenidos por Maganto y Garaigordobil (2009), los índices de consistencia interna son aproximados, ya que ellas obtienen un índice para ambas figuras medio-alto.

A pesar de la proximidad de los índices de consistencia interna encontrados en la presente investigación y en la de Maganto y Garaigordobil (2009a), se evidencia cierta diferencia, por lo que cabe resaltar que aunque en esta investigación se utiliza la misma prueba, las listas de chequeo utilizadas no son exactamente iguales, debido a que se agrega 6 indicadores del plano formal a los ya planteado por Maganto y Garaigordobil, como fue mencionado anteriormente.

En segundo lugar, se consigue una concordancia alta en el índice de confiabilidad entre evaluadores al corregir los dibujos, lo que afirma que es posible calificar de manera precisa y repetible la lista de indicadores de agresividad del T2F, ya que los criterios establecidos para puntuar la presencia de un indicador están claros, de esta forma disminuye el posible efecto de subjetividad introducido por los evaluadores al momento de calificar la prueba. Por lo tanto, dicha lista es una herramienta útil para sistematizar la corrección de los dibujos, porque permite obtener datos confiables.

Para la aproximación a la validez del T2F como medida del constructo de agresividad se utilizan correlaciones de Pearson. Para la validez convergente las correlaciones se realizan entre los puntajes del T2F y el puntaje total de la subescala de agresividad del CACF-M. Mientras que para la validez convergente inversa se correlaciona los puntajes del T2F y el puntaje total de la subescala de conductas prosociales del CACF-M.

En esta aproximación a la validez se encuentra que el puntaje total en la figura masculina correlaciona baja positiva y significativamente, con el puntaje obtenido en la subescala de agresividad del CACF-M, al igual que el puntaje total del T2F. Lo que demuestra que a medida que los niños son nombrados por sus maestras en la subescala de conductas agresivas, presentan también indicadores de agresividad en la figura masculina, lo que se refleja así mismo en el puntaje total del T2F (sumatoria de los indicadores de ambas figuras). Por tanto, algunos indicadores de la lista de chequeo del T2F permiten discriminar entre los niños que presentan conductas agresivas y los que no.

Las correlaciones bajas pueden explicarse por el hecho de que la muestra está conformada por niños sin diagnóstico clínico seleccionados aleatoriamente, usualmente en estas muestras aleatorias, ocurre que algunos niños posiblemente sufran de algún tipo de problema emocional o conductual, pero ninguno de estos niños tiene un diagnóstico clínico de ningún tipo de trastorno.

En cuanto a la validez convergente inversa, los puntajes tanto de figura femenina, masculina y total del T2F correlacionan de manera negativa, sin embargo solo el puntaje de indicadores de la figura masculina da significativo. Es decir, aquellos niños que presentan indicadores de agresividad en el dibujo de la figura masculina, obtienen puntajes muy bajos o no fueron identificados por las maestras en la subescala de conductas prosociales. Dicho resultado permite afirmar que los indicadores de la figura masculina logran medir el constructo de agresividad por lo que a su vez no miden un constructo contrario como lo es la conducta prosocial.

Estos resultados coinciden con lo obtenido por Maganto y Garaigordobil (2009) en su investigación, donde consiguen que existe un mayor número de indicadores emocionales que presentan diferencias estadísticamente significativas entre muestras de sujetos sin diagnóstico clínico, y sujetos con diagnóstico clínico en el dibujo de la figura masculina.

En este sentido, pareciera que los indicadores de la figura masculina discriminan mejor la presencia o no de conductas agresivas que los indicadores de la figura femenina. Es posible que estos resultados puedan explicarse debido al contexto cultural e histórico que promueve la socialización del rol masculino como un ser activo, donde es aceptado manifestar la agresividad, mientras que en el rol femenino predomina la represión de dichas conductas agresivas, idealizando la pasividad.

Tanto en lo cultural como en lo intrapsíquico, estas creencias sociales son internalizadas, pudiendo esto influir en que la figura masculina sea objeto de mayores proyecciones con respecto a la agresividad que la figura femenina (Rodulfo y González, 1997). También, puede explicarse por un abundante modelaje simbólico provisto por los medios de comunicación, por una agresión modelada y reforzada por los miembros de la familia más hacia los niños que a las niñas (Bandura y Ribes, 1978). Por ello, la importancia de la administración de dos figuras humanas, ya que de lo contrario podrían ser subestimadas algunas variables psicológicas durante el proceso de evaluar.

Estas creencias sociales internalizadas terminan actuándose, lo cual se evidencia en diversos estudios donde se reporta que los niños suelen ser más agresivos que las niñas (Matos, 1995; González, 2001; Dilluvio, 2007; Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008; Salazar y Saravo, 2011).

Continuando con la estimación de la validez, la lista de chequeo creada con los indicadores de agresividad, se contrasta con los resultados de los niños en la subescala de agresividad del CACF-M, para obtener un índice de validez

convergente que permitiera corroborar la efectividad de cada uno de los indicadores para medir agresividad. Dichos indicadores, también se correlacionan con los puntajes de la subescala de prosocialidad del CACF-M para estimar la validez convergente inversa, donde se esperaba encontrar una relación indirecta.

Los resultados de la correlación entre los indicadores del T2F y la subescala de agresividad, arrojan evidencia como se ha mencionado anteriormente de que algunos de estos indicadores son sensibles para medir agresividad en niños. Entre estos indicadores se encuentran dientes, transparencia, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas y tamaño grande en ambas figuras. Además estos indicadores suelen ser más frecuentes en los niños que en las niñas.

El indicador dientes está asociado con la agresividad, sin embargo, no necesariamente es conductual, puede ser también verbal en cualquiera de sus manifestaciones. Se ha encontrado que mediante el dibujo de los dientes, los niños expresan la agresividad vinculada a la culpa que sienten por cuestiones relacionadas con la boca como, por ejemplo, decir malas palabras e insultar (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Debido a la angustia que genera esta culpa, se pudo apreciar durante la administración y en los dibujos, como los niños borran los dientes sustituyéndolos por una sonrisa sencilla, lo cual expresa la preocupación que existe por mostrar la agresividad (ver Anexo D).

La transparencia se relaciona con rasgos de impulsividad e inmadurez, falta de atención y de cuidado de los detalles. Este indicador correlaciona significativamente con la presencia de problemas de atención e hiperactividad y con conducta violenta (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Lo relevante de la significancia de este indicador, radica en que la agresividad suele estar asociada a características impulsivas, y pueden las maestras relacionar la impulsividad con conductas que conllevan a un comportamiento agresivo. (ver Anexo E).

Uñas remarcadas, sombreadas y puntiagudas refleja agresión indirecta con formas aparentemente socializadas, y es propio de sujetos que no afrontan directamente los conflictos. Se presenta con más frecuencia en niños ansiosos y con conductas violentas o agresivas (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Esto pudiera relacionarse con que las instituciones escolares suelen tener la concepción de sancionar la expresión de la agresividad en los alumnos, a pesar de que no se aplique en todas las instituciones por igual, puede existir el temor en los niños de ser castigados por manifestar dichas conductas, por ello, en el contexto escolar la conducta agresiva indirecta se acrecienta adquiriendo gran relevancia (ver Anexo F).

El tamaño grande, forma parte de uno de los indicadores del plano gráfico considerados en la lista de chequeo, y sugiere agresividad, tendencias al acting out y necesidad de mostrarse (Hammer, Koppitz, Machover, Urban, citado en Casullo, 1994; Queral y Chaves, 2010). Simboliza invasión, falta de límites, agresividad, exhibicionismo, demasiada expansión, megalomanía e

inadaptación. Pueden ser sentimientos de inferioridad, depresión ambiental, frustración y constricción, que se compensan con actitudes de inadecuación y agresión (Rocher, 2009). Considerando que este indicador puede medir tanto agresividad como la necesidad de mostrarse, es interesante que se haya encontrado significativa en esta muestra, ya que la agresión en esta cultura se convierte en un recurso alternativo disponible para escalar situaciones de poder y reconocimiento entre el grupo de pares, es decir puede ser una forma de mostrarse ante los demás (Llorens, 2005) (ver Anexo D).

Respecto a los indicadores que solo correlacionan positiva y significativamente en la figura femenina se encuentra la figura encerrada o enmarcada y brazos largos. Estos indicadores mencionados son más frecuentes en los dibujos de los niños que en el de las niñas.

La figura encerrada o enmarcada refleja los conflictos de los niños al momento de relacionarse socialmente. Es propio de sujetos individualistas o que tienden a aislarse, que se encierran en sí mismos y les cuesta establecer relaciones sociales. Con mucha frecuencia, el rechazo de los otros tiene que ver con su conducta violenta o agresiva, incluso está asociado a una tendencia asocial (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Este indicador pudo dar significativo en este estudio, debido a lo mencionado anteriormente sobre la socialización existente en cuanto al rol femenino, donde es menos aceptada la manifestación directa de la agresividad, ya que la cultura funciona como un control externo impidiendo la expresión de conductas agresivas (ver Anexo G).

Brazos largos han sido interpretados como la irrupción agresiva del ambiente, niños con necesidad de contacto y relación, pero que buscan ese contacto de forma inadecuada. A estos niños les falta recurso para contactar con sus pares y utilizan la agresión para establecer relaciones. Son niños a los que con frecuencia se le llama la atención y a los que les cuesta controlar sus impulsos. Los brazos largos, representan ambas cosas, la necesidad de contacto por un lado y la inadecuación por impulsividad y agresividad por otro (Maganto y Garaigordobil, 2009a). Por ello, podría suponerse que la agresividad también tiende a ser una forma de relacionarse, la cual se puede hacer evidente en las edades de los niños de la muestra de este estudio, ya que dicha etapa evolutiva se suele caracterizar por el desarrollo de habilidades sociales, las cuales pudieran mostrar un contacto tosco o inadecuado (ver Anexo H).

En cuanto a la figura masculina los indicadores que miden agresividad son, genitales o características sexuales enfatizadas, y predominio de formas rectas, estos indicadores mencionados son más frecuentes en los dibujos de los niños que en el de las niñas.

Los genitales o características sexuales enfatizadas se considera que expresa angustia por el cuerpo, relacionado con la sexualidad y también se ha interpretado como un indicador de un control de impulsos pobre. Se aprecia en sujetos perturbados emocionalmente. Aparece frecuentemente en sujetos

violentos y con un inadecuado manejo de la agresividad (Maganto y Garaigordobil, 2009a). En el marco del psicoanálisis Laplanche y Pontalis (1996) argumentan que la agresividad actúa precozmente en el desarrollo del sujeto y subrayan el complejo juego de su unión y desunión con la sexualidad, es por ello que el dibujar genitales o características sexuales enfatizadas está asociado con la manifestación de la agresividad. El hecho de que se presente significativo solo en la figura masculina, puede suponer el énfasis que se hace en el discurso cultural donde se valoriza la expresión de la sexualidad más en el hombre que en la mujer (Rodulfo y González, 1997) (ver Anexo E).

Predominio de formas rectas, es otro de los indicadores del plano gráfico que dio significativo, y muestra a niños independientes, vitales, con frecuencia introvertidos y con dificultad para expresar sus sentimientos. Las líneas rectas podrían indicar ansiedad, impulsividad, agresividad y niños peleadores. Si bien mide diversos constructos pueden ser un indicio de agresividad (ver Anexo D).

Con respecto a estos resultados, las correlaciones muestran relaciones directas, indicando que los niños nombrados en la subescala de conductas agresivas suelen presentar también algunos de los indicadores mencionados en las figuras humanas dibujadas.

Es importante resaltar que los indicadores de agresividad de la lista de chequeo que son significativos en el presente estudio, también han sido significativos para otros autores. En este sentido, los indicadores de uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas, figura encerrada o enmarcada, brazos largos, genitales o características sexuales enfatizadas también fueron significativos en la investigación de Maganto y Garaigordobil en el 2009. Por su parte, el indicador de dientes fue significativo tanto en el estudio de Maganto y Garaigordobil como en el de Querol y Chaves (2009).

Las transparencias también fueron significativas en los estudios de Maganto y Garaigordobil (2009a) y Koppitz (1976). A su vez, este último autor junto a Hammer, Machover, Urban, Rocher, Querol y Chaves reportaron en diferentes investigaciones la significancia del indicador tamaño grande. Por último, Casullo, Pera, Querol y Chaves también encontraron por su parte que el indicador de predominio de formas rectas es significativo.

De igual forma, es posible observar la diferencia existente entre diversos estudios, donde no siempre coinciden los mismos indicadores. Dichas diferencias pueden señalar que debido al transcurso de los años y los cambios culturales, sociales e históricos que han ocurrido en el contexto donde se realizaron cada uno de estos estudios, la manifestación de la agresividad en los niños puede haber cambiado viéndose reflejada en diferentes formas. En este estudio, se ha podido evidenciar que la agresión puede manifestarse de forma verbal o indirecta, pudiendo ser también una forma de relacionarse, además pudiera estar vinculada con la adquisición de poder y la necesidad de mostrarse, e incluso se observa como la agresión puede ser reprimida.

Respecto a los indicadores que correlacionan de forma negativa con el puntaje total de la subescala de prosocialidad, se encuentra que las manos o dedos grandes y predominio de formas rectas, son los únicos indicadores significativos en ambas figuras. Mientras que en la figura masculina se encuentran solo los indicadores de figura encerrada o enmarcada y transparencia, todos estos indicadores se observan con mayor frecuencia en los niños que en las niñas.

Las relaciones inversas señalan que estos indicadores no miden prosocialidad, entendida como la variable contrapuesta a la agresividad, lo cual era lo esperado. Donde a su vez los indicadores de predominio de formas rectas, figura encerrada o enmarcada y transparencia permiten medir agresividad, ya que correlacionan de manera positiva para la estimación de la validez convergente. En este sentido, pareciera que son estos tres indicadores del grupo de ítems de la lista de chequeo los que tienen mayor validez, es decir, son los que mejor discriminan la presencia de conductas agresivas en esta población.

Los indicadores de dientes, uñas remarcadas, sombreada o puntiagudas, tamaño grande, brazos largos y genitales correlacionan de manera positiva y significativa con la subescala de agresividad, sin embargo, la correlación con la subescala prosocial no es significativa a pesar de ser negativa. Esto puede deberse, a que si bien la relación negativa indica que los niños que presentaban dichos indicadores no se nombraban o se nombraban poco por las maestras en las conductas prosociales, la frecuencia de estos casos no fue suficiente para que su resultado sea significativo. En este sentido, es posible afirmar que dichos indicadores son susceptibles a medir agresividad, a pesar de no ser los indicadores con mayor validez de la lista de chequeo.

En cuanto al indicador de borradura en el dibujo se obtuvo para la validez convergente una correlación baja negativa en ambas figuras, siendo significativa solamente en la figura femenina, lo que muestra una relación inversa, es decir, que no necesariamente presentaban conductas agresivas los niños que tenían este indicador.

De igual forma, en la validez convergente inversa, el indicador de borradura en el dibujo tiene una correlación positiva para la figura femenina, es decir, que los niños que son identificados en la subescala prosocial muestran dicho indicador en la figura femenina. Esto puede deberse a que este indicador también mide otros constructos como la incertidumbre, autoinsatisfacción, indecisión y ansiedad.

Debido a que este indicador tiene una alta frecuencia en la muestra utilizada, se puede suponer que la situación de prueba genera mayor ansiedad en los niños, siendo esto común en cualquier proceso de evaluación, especialmente ante evaluadores desconocidos, por lo cual se muestran con mayor cautela. Dicha ansiedad también se ve reflejada en las inquietudes que presentaban los niños a la hora de realizar los dibujos, donde preguntan con

frecuencia para qué eran los dibujos, qué se iba a hacer con ellos y por qué se había escogido su colegio o su salón.

También se hizo evidente ciertos casos de autoinsatisfacción, donde los niños borran constantemente cualquier parte de la figura y recurren a utilizar útiles como reglas o sacapuntas, como apoyo, para hacer las figuras solicitadas. Cuando las evaluadoras le explican que no pueden utilizar dichos útiles escolares la ansiedad aumentaba, y consideraban que no eran capaces de hacer las figuras sin la ayuda del sacapuntas, regla, monedas y colores.

Esto posiblemente se explica por las múltiples demandas del medio escolar como permanecer sentado, cumplir las órdenes e interactuar con los compañeros (Kamphaus y Frick, 2000), debido a que las instituciones educativas valoran, promueven y refuerzan la perfección y la exigencia en los niños, pudiendo esto limitar de alguna manera la espontaneidad y creatividad en los mismos. En este sentido, en varias oportunidades se pudo observar como algunos niños no eran capaces de iniciar el dibujo después de la consigna, sino que esperaban mayores pautas para la ejecución. Por tanto, ante una actividad con poca estructura se mostraban más ansiosos viéndose en la necesidad de emplear útiles escolares para darle estructura a lo que se les estaba pidiendo.

Además, se puede apreciar, a través de estos resultados que existen indicadores que son significativos en alguna figura, pero no necesariamente en ambas, para explicar esto Maganto y Garaigordobil (2009a) argumentan que los sujetos expresan sus problemas de forma diferente en función del sexo del dibujo y en función de su propio sexo, y que los sujetos pueden expresar algunos de sus problemas en una de las figuras y otros problemas en la otra. Tomando en cuenta, que en el caso de que un niño no obtenga el número de indicadores suficientes como para decir que en ese momento presenta conductas agresivas, si podría indicar que su problemática habitual va en la línea de la significación emocional de dichos indicadores (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

En este sentido, las autoras concluyen que el dibujo de una y otra figura humana pueden arrojar resultados diferentes, es por ello, que Maganto y Garaigordobil incluyen el dibujo de otra figura en dicho test, poniendo en evidencia la necesidad de incluir en la evaluación infantil a través del dibujo de la figura humana, la realización de dos dibujos con indicación expresa en la consigna de que estos sean de diferentes sexos, ya que dos figuras brindan mayor información que una (Maganto y Garaigordobil, 2009b). (Ver anexo I)

Por tanto, se puede evidenciar como el T2F, al solicitar dos figuras, una de cada sexo, adquiere una fortaleza en cuanto a la información que brinda en el proceso de evaluación, ya que es más completa en comparación al Test de la Figura Humana de Koppitz, donde se solicita una sola figura, el cual podría no mostrar todos los indicadores necesarios para comprender el área emocional del niño.

Con respecto a esto último se debe tener en cuenta que durante la administración del T2F se observa, que al solicitar a los niños que realicen la segunda figura del sexo contrario a la primera, los niños responden con cierto rechazo, porque posiblemente sienten que hacer una persona del otro sexo a su primer dibujo es más difícil o porque ya se encontraban fatigados por el primer dibujo.

También es importante, resaltar lo observado ante la administración del Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los Alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes. Para la subescala de agresividad algunos niños no se nombran en ninguno de los items, es decir, no están identificados en ninguna conducta agresiva por su maestra.

Durante la administración del CACF-M, las evaluadoras observan que las maestras en ocasiones se les dificulta identificar a un niño en las conductas de agresividad descritas, por tanto tienden a dejarlo en blanco o escribir que ninguno de sus alumnos presenta esas conductas, particularmente en uno o dos salones en los que se aplica dicho cuestionario las maestras no puntúan a ningún niño con conductas agresivas. Se puede plantear, que esto se debe a que al momento de administrar el CACF-M no se habían presentado esas conductas agresivas. También se puede suponer que algunas maestras "actúan" a la hora de responder al cuestionario bajo las opiniones de otros, o con temor por ejemplo de ser juzgados negativamente sí admiten que sus alumnos poseen conductas agresivas (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

Otra de las posibles razones, puede deberse a que las conductas agresivas han pasado a ocupar un lugar importante en el contexto social en que vivimos, donde muchas veces las prácticas y discursos agresivos pueden no llamar la atención, pasando inadvertidas debido a que suelen estar legitimadas desde lo social y lo cultural (Averbuj, Bozzalla, Tarantino, Zaritzky y Marina, 2007; Salazar y Saravo, 2011). Dicha legitimización de la agresión puede verse reflejada también en el contexto escolar, lo cual contribuye con una tendencia general a naturalizar dicho fenómeno, dificultando su detección en el caso de los maestros.

Por ello, los resultados obtenidos del CACF-M, deben ser considerados con cautela ya que algunos investigadores cuestionan la validez de las medidas de cuestionarios en el estudio de la agresión, argumentando que la subjetividad y la deseabilidad social hacen que estos instrumentos sean inexactos en su medida (Andreu, Ramírez y Raine, 2006).

Por otro lado, los resultados obtenidos para la variable sexo, indican diferencias significativas, donde los niños presentan puntajes totales del T2F más altos en comparación a las niñas.

Dichos resultados coincide con lo que se encuentra en diversas investigaciones, como la de Matos (1995), González (2001), Dilluvio (2007), Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008) y Salazar y Saravo (2011). Siendo esto consistente con lo planteado por Cerezo (1997), quién indica que desde el

segundo año de vida los varones son, en términos generales, más agresivos que las niñas. Donde existen también diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad, ya que los varones manifiestan su agresividad mediante ataques físicos, mientras que las niñas lo suelen hacer a través del ataque verbal, por ello se observa una mayor frecuencia del indicador lengua en la niñas en comparación a los niños, aunque la diferencia no es significativa.

En esta línea, los niños presentan en mayor frecuencia los siguientes indicadores, figura encerrada o enmarcada, transparencia, dientes, brazos largos, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas, genitales o características sexuales enfatizadas, tamaño grande, predominio de formas rectas, mientras que ninguno de los indicadores que presentaban en mayor frecuencia las niñas fue significativo.

Como se puede observar, como plantea Maganto y Garaigordobil (2009^a) los niños y las niñas expresan de modo diferencial los problemas que presentan, al igual que ocurre en su conducta, por lo que algunos indicadores son más usuales en uno de los sexos, elemento importante en cuanto al diagnóstico, siendo evidente la importancia de solicitar dos figuras en vez de una.

En el estudio de Maganto y Garaigordobil (2009a), los indicadores presentados específicamente por los niños son, genitales o características sexuales enfatizadas y dientes. Por las niñas, es cabeza muy grande. Por tanto, los únicos indicadores que coinciden con los resultados de esta investigación son el de dientes y genitales o características sexuales enfatizadas. Vélez, et al. (2011) concluyen que las diferencias encontradas en cuanto a la aparición u omisión de ciertos indicadores en diferentes muestras pueden deberse a diversos factores socioculturales y étnicos que influyen en los dibujos de las figuras humanas realizadas por los niños, es decir los resultados pueden variar dependiendo de la población estudiada.

En cuanto al nivel socioeconómico, no se encuentran diferencias significativas entre los distintos niveles, es decir, el nivel socioeconómico al cual pertenezca cada niño no genera una diferencia en el comportamiento agresivo evaluado en el T2F, por ello valdría la pena continuar estudiando dicha variable, debido a que existen resultados contradictorios en diferentes investigaciones (Matos, 1995; González, 2001)

Por último, pero no menos importante, se encuentran algunos indicadores de la lista de chequeo (ojos bizcos u desviados, extensiones de los brazos, manos o dedos grandes, sombreado de las extremidades, cabeza muy grande, cabeza pequeña, lengua, presión fuerte, líneas anguladas o dentadas, repaso de la figura, borradura en el dibujo) que no fueron significativos en el presente estudio a pesar de serlo en otras investigaciones.

Como señala Deaver (2009), puede explicarse debido a que las investigaciones se realizaron en diferentes años, con muestras y países diferentes, lo que limita la posibilidad de generalizar las normas a otras

poblaciones que no coincidan con dichas características. De allí que surge el debate desde el lado de la generalización intercultural de los ítems que componen los sistemas de calificación para el dibujo de la figura humana, ya que dichos sistemas lo justifican como prueba libre de cultura no robusta.

Sintetizando, la lista de chequeo del T2F tiene un alto índice de confiabilidad entre evaluadores, por lo cual se estima que la subjetividad de los evaluadores no influye significativamente en la corrección de los dibujos. En cuanto al coeficiente de consistencia interna se tiene un índice moderado, debido a que los indicadores de la lista de chequeo miden diversos constructos además de la agresividad. Luego, con respecto a la validez del T2F para la evaluación de la agresividad en niños en edad escolar se encuentra que 8 de los indicadores, discriminan entre los niños con conductas agresivas y los que no, los cuales son, transparencia, tamaño grande, brazos largos, dientes, figura enmarcada o encerrada, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas, predominio de formas rectas y genitales o características sexuales enfatizadas. Estos indicadores suelen presentarse con mayor frecuencia en los niños que en las niñas, sin verse afectado por el nivel socioeconómico.

Conclusiones y Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que existen indicadores del Test del Dibujo de las 2 Figuras Humanas que se relacionan directamente con el constructo de agresividad. Considerándose algunos indicadores de la lista de chequeo, de moderada a altamente confiable y válida.

La confiabilidad entre evaluadores es alta y por tanto permite asumir que la subjetividad introducida por los evaluadores al calificar la prueba, no afecta significativamente su corrección. Respecto a la consistencia interna, se evidencia que es medianamente aceptable, debido a que por ser indicadores que pueden medir varios constructos complejizan la consistencia de la medición entre los mismos.

En cuanto a la validez del instrumento, se encuentra que el puntaje total de la lista de chequeo creada, logra discriminar a los niños con conductas agresivas, lo que también se refleja en el puntaje total de la lista de chequeo para el dibujo de la figura masculina, siendo esta en donde los niños suelen proyectar más indicadores agresivos.

Los indicadores en ambas figuras que logran discriminar conductas agresivas son dientes, transparencia, uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas y tamaño grande. En el dibujo de la figura femenina se evidencia que figura encerrada o enmarcada y brazos largos logran medir agresividad. Mientras que en el dibujo de la figura masculina los indicadores que miden agresividad son, genitales o características sexuales enfatizadas y predominio de formas rectas. Es importante tomar en cuenta que estos indicadores son significativos en esta muestra, por tanto se limita la posibilidad de generalizar estos resultados a otras poblaciones que no coincidan con dichas características.

El hecho de que se encuentren indicadores significativos presentes solo en una figura, se justifica en que la expresión de los problemas puede ser de forma diferente en función del sexo del dibujo y en función de su propio sexo, y que los sujetos pueden expresar algunos de sus problemas en una de las figuras y otros problemas en la otra. Por ello, la importancia de la realización de dos dibujos con indicación expresa en la consigna de que estos sean de diferentes sexos, ya que dos figuras brindan mayor información que una (Maganto y Garaigordobil, 2009b).

A su vez, se encuentran diferencias significativas en función del sexo, ya que tanto en el puntaje de las figuras por separado como en el puntaje total, los niños fueron los que tuvieron mayor número de indicadores agresivos

presentes. Además en cuanto a la frecuencia de cada indicador, hubo un número mayor de indicadores más frecuentes en los niños que en las niñas.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en función del nivel socioeconómico, se recomienda que en próximas investigaciones se continúe estudiando esta variable, debido a los resultados contradictorios encontrados en diversos estudios.

También se recomienda que, debido a las diversas características que influyen en el juicio del maestro acerca de la intensidad, calidad y frecuencia de la conducta de un niño, se utilice una prueba que no sea aplicada a una fuente terciaria, o si es así, que sea por varias fuentes, de manera de conseguir una mayor validez externa, ya que esto es una limitación en este estudio, debido a que no se puede generalizar estos resultados a otros contextos, más allá del ámbito escolar.

Además partiendo de las autoras originales del T2F, es recomendable que se administre esta prueba en las próximas investigaciones a muestras clínicas, con el fin de contrastar si se obtienen similares resultados a los de las autoras.

Asimismo, es recomendable establecer puntos de corte en los indicadores de agresividad del T2F.

Por último, se sugiere que en próximas investigaciones se estime la validez de los indicadores restantes del T2F, para poder obtener de forma progresiva la validez de este test en Venezuela.

Referencias bibliográficas

- Alegría, R. & Pita, J. (2002). *Agresividad infantil*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- American Psychological Association (APA). (2012). Division Evaluation, Measurement and Statistics. Recuperado en Enero 15 de <http://www.apa.org/about/division/div5.aspx>
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test psicológico*. Ciudad de México, México: Prentice Hall
- Anderson & Anderson (1963). *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Andreu, J., Ramírez, J., & Raine, A. (2006). Un modelo dicotómico de la agresión: Valoración mediante dos auto informes (CAMA y RPQ). *Psicopatología clínica, legal y forense*, 5, 25-42.
- Armas, C & Márquez, A. (2009). *Estudio psicométrico del cuestionario de estilo atribucional para niños-revisado (CASQ-R)*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Averbuj, G. Bozzalla, L. Marina, M. Tarantino, G y Zaritzky, G. (2007). violencia y escuela, propuesta para comprender y actuar. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Aubin, H. (1980). *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona, España: Laia.
- Balda, B & González, M. (1999). *Trazados característicos y rasgos de personalidad en el Test del Dibujo de la Casa-Árbol-Persona Kinético en jóvenes universitarios*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Bandura, A. & Ribes, E. (1978). *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. Mexico: Trillas.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Barón, R & Byrne D. (1998). *Psicología social* (8va ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Barros, M., & Ison, M. (2002). Conductas problemas infantiles: indicadores evolutivos y emocionales en el dibujo de la figura humana. *Interamerican Journal of Psychology*, 36 (1-2), 279-298.

- Bergamasco, E. & Lopes, D. (2007). Adaptación del visual analog sleep scales a la lengua portuguesa. *Revista latinoamericana enfermagem*, 15 (5), 123-129.
- Casullo, M. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica*. Madrid, España: Pirámide.
- Colmenares, G. & Serizier, M. (1994). *Análisis psicométrico del Test del Dibujo de la Figura Humana, corrección de E. Koppitz, en niños del área metropolitana de Caracas* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Cohen, R., & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y Evaluación Psicológicas* (6ta ed.). DF, México: Mc Graw Hill.
- Consejo Nacional de Universidades. (1991). *Clasificador de comunidades, banco de datos*. Caracas, Venezuela: CNU.
- Cosi, S., Vigil-Colet, A., & Canals, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21 (1), 159-164.
- Deaver, S. (2009). A normative study of children's: preliminary research findings. *Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 26 (1), 4-11.
- Dilluvio, M. (2007). *Relación entre clima familiar, ansiedad, estrategias de afrontamiento, y conductas agresivas en preadolescentes* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). *Prosocial development. Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. New York, Estados Unidos: Wiley.
- Fernández, F. (2007). Dibujo de la figura humana: análisis del funcionamiento diferencial de los criterios. *Interamerican journal of psychology*, 41 (002), 25-220.
- Freud, S. (1978). *Psicología de las masas, más allá del principio del placer* (6ta ed.). Madrid, España: Alianza.
- González, B. (2001). *Relación entre el nivel socioeconómico, el sexo, el clima familiar, la autoestima y el nivel de agresividad en estudiantes de educación básica* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Hammer, E. (1989). *Tests proyectivos gráficos. Psicometría y psicodiagnóstico*. Ciudad de México, México: Paidós.

- Harris, D. (1991). *El Test de Goodenough. Revisión, ampliación y actualización*. Barcelona, España: Paidós.
- Kamphaus, R. & Frick, P. (2000). *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*. Ciudad de México, México: El manual moderno.
- Kerbaje, D. & López, F. (2002). *Relación entre la agresividad en escolares, la estructura familiar, empatía, género, edad y nivel socioeconómico: un análisis de ruta* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento, métodos de investigación en ciencias sociales* (4ta ed.). DF, México: Mc Graw Hill.
- Koppitz, E. (1976). *El dibujo de la figura humana en los niños: evaluación psicológica* (5ta ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona, España: Paidós.
- León, O., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Llorens, M., (2005). La cultura de la violencia. En M. Llorens; C. Alvarado; N. Hernández; U. Jaramillo; M. Romero; J. Souto (Eds.). *Niños con experiencia de vida en la calle. Una aproximación psicológica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López, O. (2004). La agresividad humana. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 4 (2), 1-13
- Lorenz, K. (1975). *Sobre la agresión: el pretendido mal* (14ta ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Macario, M & Phelan, A. (2008). *Test persona bajo la lluvia: Indicadores de características de personalidad, maneras de percibir y enfrentarse al mundo asociado a las personas con un trastorno mental y del comportamiento debido al consumo de sustancias psicotrópicas*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2009a). *El Test de Dos Figuras Humanas (T2F)*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2009b). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas (T2F). *Clinica y Salud*, 20 (3), 237-248.
- Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2011). Indicadores emocionales complementarios para la evaluación emocional del Test del Dibujo de Dos Figuras Humanas (T2F). *Ridep*, 1 (31), 73-95.

- Magnusson, D. (1972). *Teoría de los Tests: psicometría diferencial, psicología aplicada, orientación vocacional* (2da ed.). DF, México: Trillas
- Martinez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests psicológicos y educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez, R., Hernández, M.J. & Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Matos, M (1995). *Patrones de procesamiento social asociados a la calidad de conducta prosocial y agresiva* (Trabajo de ascenso no publicado). Universidad Católica Andrés Bello.
- Merino, C., Honores, L., García, & Salazar. (2007). Una evaluación normativa de los ítems evolutivos en el dibujo de la figura humana de Koppitz. *Nuevos paradigmas*, 1 (1), 77-95.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M., & Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de psicología*, 23 (2), 203-215
- Mirotti, M. (2005). *Introducción al estudio de las técnicas proyectivas*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Morales, J., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J., Huici, C., Marques, J., Paez, D., & Pérez, J. (1994). *Psicología Social*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Muñiz, J. (2001). *Teoría clásica de los tests*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Muñiz, J. (2010). La teoría de los tests: teoría clásica y de respuesta a los ítems. *Redalyc*, 31 (1), 57-66.
- Negrón, O. & Peña, G. (2004). Los tests psicológicos. En Z. Santalla, Y. Cañoto, y G. Peña (Eds.). *Una introducción a la psicología*, (pp.469-489). Caracas, Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Nunnally, J. (1987). *Teoría psicométrica*. DF, México: Trillas.
- Organización mundial de la salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud [Página web]. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_es.pdf
- Opazo, V., & Rivera, J. (2010). Indicadores gráficos de la prueba del dibujo de la figura humana en adolescente hombres y mujeres de 12 a 16 años víctimas de agresiones sexuales. *Redalyc*, 19 (1), 80-107.
- Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. & Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 357-369.

- Pera, R. (2007). *Grafología infantil, como detectar a tiempo problemas en la niñez*. (Ira ed.). Buenos Aires, Argentina: Dos Tintas.
- Pérez, C & Sonabria, M. (1997). *Validación del Test Del Dibujo de la Casa-Árbol-Persona para la medición de autoestima en adolescentes*. (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Querol, S. & Chaves, M. (2010). *Test de la persona bajo la lluvia: adaptación y aplicación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial lugar.
- Rocher, K. (2009). *Casa, árbol, persona: Manual de interpretación del test*. Buenos Aires, Argentina: Kaicron.
- Rodulfo, M. & González, N. (1997). *La problemática del síntoma*. Argentina: Paidós.
- Salazar, C & Saravo, M. (2011). *Relación entre el sexo, clima familiar, autoestima y agresividad escolar en estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria* (Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.
- Samper, P., Tur, A., Mestre, V. & Cortés, M. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International journal psychology and psychological therapy*, 8 (3), 431-440.
- Sánchez, M & Pirela, L. (2012). Estudio psicométrico de la prueba figura humana. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 14 (2), 210-222.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. 5ta ed. DF, Mexico: Thomson.
- Sierra, R. (1992). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios* (8va ed.). Madrid, España: Paraninfo.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2002). *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología* (1era ed.). Caracas, Venezuela: Escuela de Psicología.
- Vélez, A., Sandoval, C., Ibáñez, M., Talero, C., Fiallo, D. & Halliday, K. (2011). Validation Study of Human Figure Drawing Test in a Colombian School Children Population. *The spanish journal of psychology*, 14 (1), 464-477.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente* (3ra ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Wolman, B. (1984). *Diccionario de ciencias de la conducta*. Ciudad de México, México: Trillas.

Anexo A

Protocolo del Test del Dibujo de las Dos Figuras Humanas (T2F)

TEST DE DIBUJO DE DOS FIGURAS HUMANAS

T2F



Cuadernillo de anotación

Nombre y apellidos

Sexo

V

M

Edad

Fecha

Centro

Curso

T2F•M

Evaluación madurativa mental

NV*	Pd
MM	MM
+	+
MF	MF
=	=
Total**	MT (Total)
	Percentil

* Si el número de ítems no valorables de una figura es igual o mayor de 4 no es recomendable continuar la interpretación.

** Si el número de ítems no valorables entre las dos figuras es igual o mayor de 6 no es recomendable continuar la interpretación.

T2F•E

Evaluación emocional

Pd
EM
+
EF
=
ET (Total)
Percentil



Autoras: Carmen Maganto Mateo y Maite Garaigordobil Landazabal
Copyright © 2009 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.

Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

T2F•E Indicadores emocionales		Figura masculina	Figura femenina
COMUNES A TODAS LAS EDADES			
1	Figura extraña, irreal, grotesca o monstruo	☐	☐
2	Extremidades asimétricas en la forma	☐	☐
3	Figura cortada	☐	☐
4	Dos o más figuras	☐	☐
5	Figura encerrada o enmarcada	☐	☐
6	Figura grande	☐	☐
7	Transparencias	☐	☐
8	Ojos bizcos u ojos desviados	☐	☐
9	Dientes	☐	☐
10	Brazos largos	☐	☐
11	Extensiones de los brazos	☐	☐
12	Manos o dedos grandes	☐	☐
13	Uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas	☐	☐
14	Genitales o características sexuales enfatizadas	☐	☐
15	Pies grandes	☐	☐
16	Sombreado de la cara	☐	☐
17	Sombreado del cuerpo	☐	☐
18	Sombreado de las extremidades	☐	☐
19	Omisión de los ojos	☐	☐
20	Omisión de la boca	☐	☐
21	Omisión del cuerpo	☐	☐
22	Omisión de los brazos	☐	☐
23	Omisión de las piernas	☐	☐
A PARTIR DE 7 AÑOS			
24	Figura mal integrada	☐	☐
25	Figura inclinada	☐	☐
26	Manos cortadas	☐	☐
27	Omisión de los pies	☐	☐
28	Adición de tres o más detalles	☐	☐
29	Borrado intenso o 2ª tentativa	☐	☐
A PARTIR DE 9 AÑOS			
30	Figura diminuta	☐	☐
31	Cabeza muy grande	☐	☐
32	Ojos vacíos	☐	☐
33	Brazos muy cortos	☐	☐
34	Omisión de la nariz	☐	☐
35	Omisión del cuello	☐	☐

Número de indicadores presentes en cada figura
(traslade estos valores a la portada del cuadernillo)

EM^{Pd}

EF^{Pd}

Los indicadores marcados con este símbolo se presentan con una frecuencia significativamente superior en sujetos con problemas de funcionamiento intelectual.

Los indicadores marcados con este símbolo sugieren una especial relevancia clínica.

Anexo B

Descripción de los indicadores de agresividad de la lista de chequeo

Indicador	Descripción
Indicadores propuestos por Maganto y Garaigordobil (2009)	
Figurada encerrada o enmarcada	La figura está parcial o totalmente enmarcada, enclaustrada o enmarcada por una o varias líneas, dando la impresión de estar cercada.
Transparencias	El dibujo deja entrever partes del cuerpo o extremidades a través de las prendas de vestir.
Ojos bizcos u ojos desviados	Los ojos están desviados mirando cada uno en distinta dirección o bien están viendo vueltos hacia adentro.
Dientes	Cualquier representación de uno o más dientes.
Brazos largos	Los brazos son excesivamente largos y llegan, al menos, hasta las rodillas o donde estas deberían estar.
Extensiones de los brazos	Representa objetos en el dibujo que la figura tiene agarrado de las manos y que son como un alargamiento de los brazos. No vale cualquier objeto, sino aquellos que sean rígidos, sólidos, alargados y que puedan ser usados para mantener la distancia o como defensa o apoyo.
Manos o dedos grandes	Las dos manos o los dedos son casi tan grandes como la cara de la figura o incluso la superan en tamaño.

Uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas	Dibuja uñas exagerando la punta, sombreándolas o marcándolas con énfasis en un o ambas manos.
Genitales o características sexuales enfatizadas	Dibujan los genitales en figuras desnudas o incluso en las figuras que no están desnudas pero que dejan ver los genitales a través de la ropa.
Sombreado de las extremidades	Cuando somborean las extremidades del dibujo, bien ennegreciendo o recargando en exceso los brazos o piernas, o bien mediante el dibujo de vello, rayas o dibujo en la ropa.
Cabeza muy grande	El tamaño de la cabeza es igual o mayor que el tamaño del tronco o tiene casi la misma longitud que hay entre el hombro y la rodilla.
Cabeza pequeña	Cuando el tamaño de la cabeza es menos de un décimo de la figura total.
Lengua	Se observa la lengua en la boca, bien porque la saca de forma abierta y manifiesta o bien porque dibuja la boca abierta, dejándose ver claramente la lengua.
Aspectos	Gráficos
Tamaño grande	El tamaño de los gráficos debe considerarse en relación con el tamaño del papel en el que se dibuja. Un dibujo exageradamente grande cubrirá prácticamente toda la hoja (figura que sobrepasa los 23 cm)
Presión fuerte	La presión del trazado fuerte implica que

	el niño podría llegar a romper el papel
Líneas anguladas o dentadas	Trazos dentados o con puntas
Repaso de la figura	
Predominio de formas rectas	
Borradura en el dibujo	

Anexo C

**Cuestionario dirigido a los maestros para la Clasificación de los
Alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes (Matos,
1995).**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS MAESTROS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS DE
ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES**
Milena Matos de Vigas (*)

NOMBRE DEL MAESTRO(A): _____

ESCUELA: _____ N° de Alumnos: _____

GRADO: _____ FECHA: ____/____/____

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente la lista de conductas que se presentan a continuación. Identifique en el espacio destinado para ello a los(as) alumnos(as) que las presenten sistemáticamente y con mayor frecuencia, como para considerarlas características de esos(as) niños(as).

Algunos(as) niños(as) pueden presentar una sola o varias de las conductas descritas, es **IMPORTANTE** que lo(a) identifique en cada una de las que se presentan siempre o casi siempre, es decir, que sea tan frecuente como para caracterizarlo(a), aun cuando el mismo nombre aparezca repetidamente a lo largo del cuestionario.

OBSERVACIONES:

1. Si en algunas de las conductas descritas hay más de 5 niños que las presentan frecuentemente y no quepan en los espacios destinados para colocar los nombres, escriba por detrás de la hoja: el número asignado a la conducta y los nombres de los niños.

2. Si en la nómina de alumnos hay dos niños con el mismo nombre, favor clarificar con el número de lista de cual se trata.

3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario **NO** se observa en ningún(a) niño(a) del salón, favor anotarlo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

(*) Se prohíbe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	NOMBRE	N L	CÓDIGO (uso técnico)
1. Se distrae en clases. Parece que soñara despierto(a).			D
2. Busca peleas. Molesta físicamente a sus compañeros(as).			Aa2
3. Se destaca en clases de Educación Física o en algún deporte por su buena ejecución.			D
4. Le gusta prestar sus cosas a sus compañeros(as).			Pa2
5. Contesta de forma grosera y desafiante a los maestros.			Aa1
6. Destruye sus trabajos, útiles, uniformes o cualquier otra cosa de su propiedad.			Aa2
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, da las gracias, pide por favor, sonríe, pide permiso).			Pa1
8. Demuestra habilidad para las manualidades.			D
9. Dice palabras ofensivas a sus compañeros(as) (groserías, insultos).			Aa1

10. No tiene un grupo de amigos(as) en la escuela.		D	
11. Pone apodos molestos que dejan en ridículo a sus compañeros.		Ab1	
12. Se queda solo(a) en el recreo.		D	
13. Ayuda a los demás con sus tareas. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno que tenga dificultad.		Pa1	
14. Destruye los objetos y/o muebles de la escuela (plantas, ventanas, muros, etc).		Aa2	
15. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.		D	
16. Se comporta generosamente. Ej. Comparte su merienda con alguno(a) que no tenga.		Pa2	
17. Acostumbra a hablar mal de los demás. Critica destructivamente a sus compañeros(as)		Ab1	
18. Se observa triste una gran parte del tiempo.		D	
19. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera cooperación de los alumnos.		Pa2	
20. Actúa como niño(a)			

mimado(a). Hace malacrianzas.			D
21. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.			Ab1
22. Trata de evitar las peleas que se forman. Actúa de forma conciliadora.			Pa2
23. Se comporta jactanciosamente "se la echa" ante los demás.			D
24. Golpea con frecuencia a sus compañeros(as), con las manos, pies y objetos.			Aa2
25. Ayuda a sus compañeros(as) cuando tienen algún accidente, caída, cortada, etc. Los levanta o brinda primeros auxilios.			Pa2
26. Le gusta participar en actos culturales que se organicen en la escuela.			D
27. Se burla de sus compañeros(as) que tienen dificultad para relacionarse con los demás.			Ab1
28. Se molesta fácilmente en situaciones de juego.			D
29. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.			Pa1
30. Rompe o ensucia los útiles, cuadernos, o uniforme de otros años.			Aa2

31. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros(as) ni aún en el recreo.		D	
32. Consuela a sus compañeros(as) cuando están tristes o pasando por una situación difícil.		Pa1	
33. Acostumbra a amenazar o dominar por la fuerza a sus compañeros.		Aa1	
34. Felicita a los compañeros(as) que van bien en sus estudios.		Pa1	
35. Busca ayuda de los adultos para solucionar situaciones conflictivas que se presenten con sus compañeros(as).		D	
36. Demuestra cariño a sus compañeros(as) de diferentes maneras, como apretones de manos, palmadas en la espalda, obsequios, etc.).		Pa2	
37. Acostumbra a lanzar piedras, taquitos o cualquier otra cosa que pueda lesionar a otros.		Aa2	
38. Demuestra facilidad para expresarse verbalmente.		D	
39. Utiliza la violencia para ser aceptado(a) en un grupo de juego.		Aa2	
40. Habla mucho en clase. Entorpece el desenvolvimiento de la misma.		D	

41. Trata amablemente a los compañeros(as). Saluda amistosamente, da las gracias, pide por favor, sonríe, etc.			Pa1
42. Casi siempre se muestra tolerante y evita discutir con los(as) que lo(a) molesten o provoquen.			Pb2

Se le agradece revisar todas las preguntas antes de entregar el cuestionario, a fin de asegurarse de haberlas respondido todas.

Anexo D

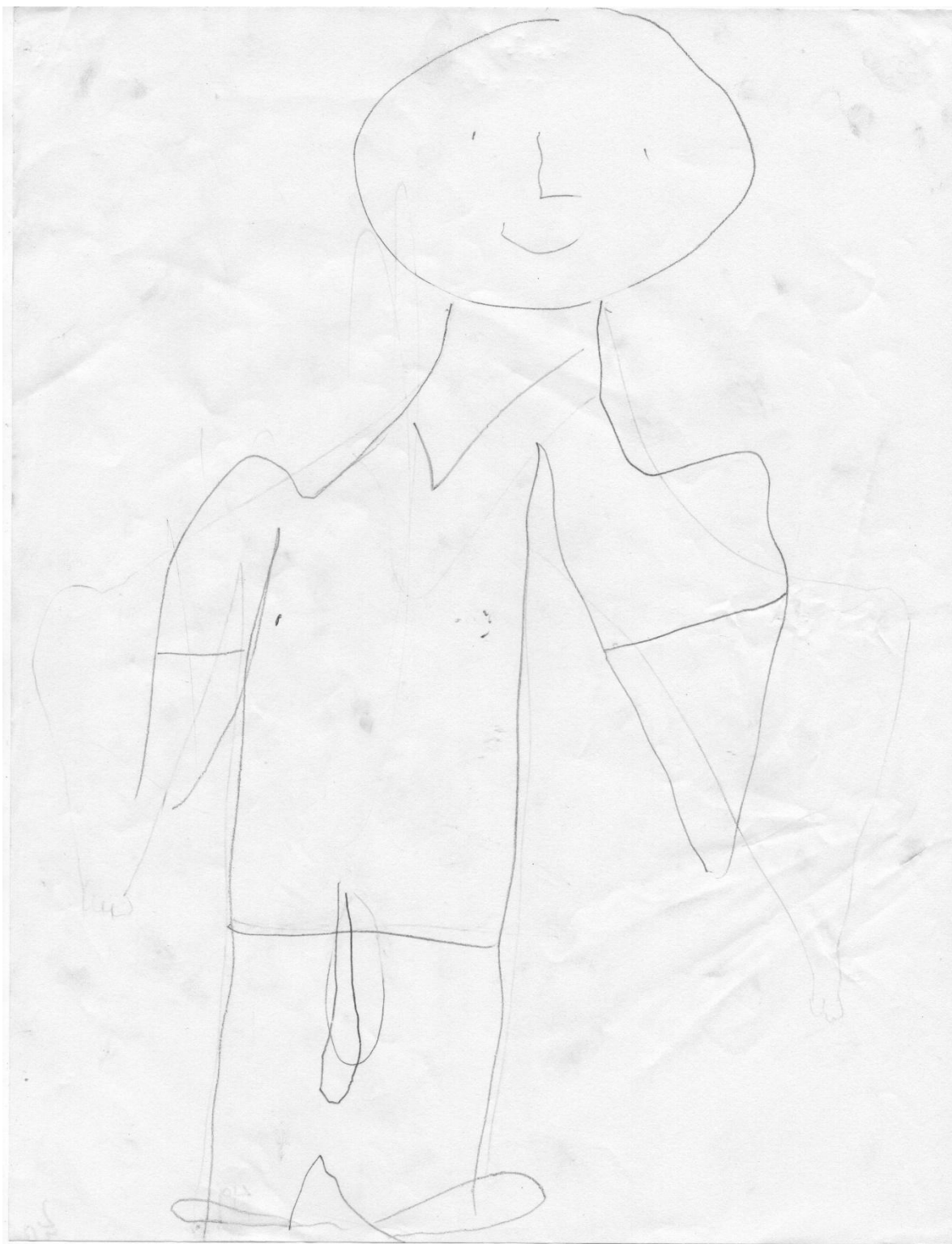
Indicador de Dientes, Tamaño grande y Predominio de formas rectas en la figura masculina y femenina del dibujo de un mismo niño





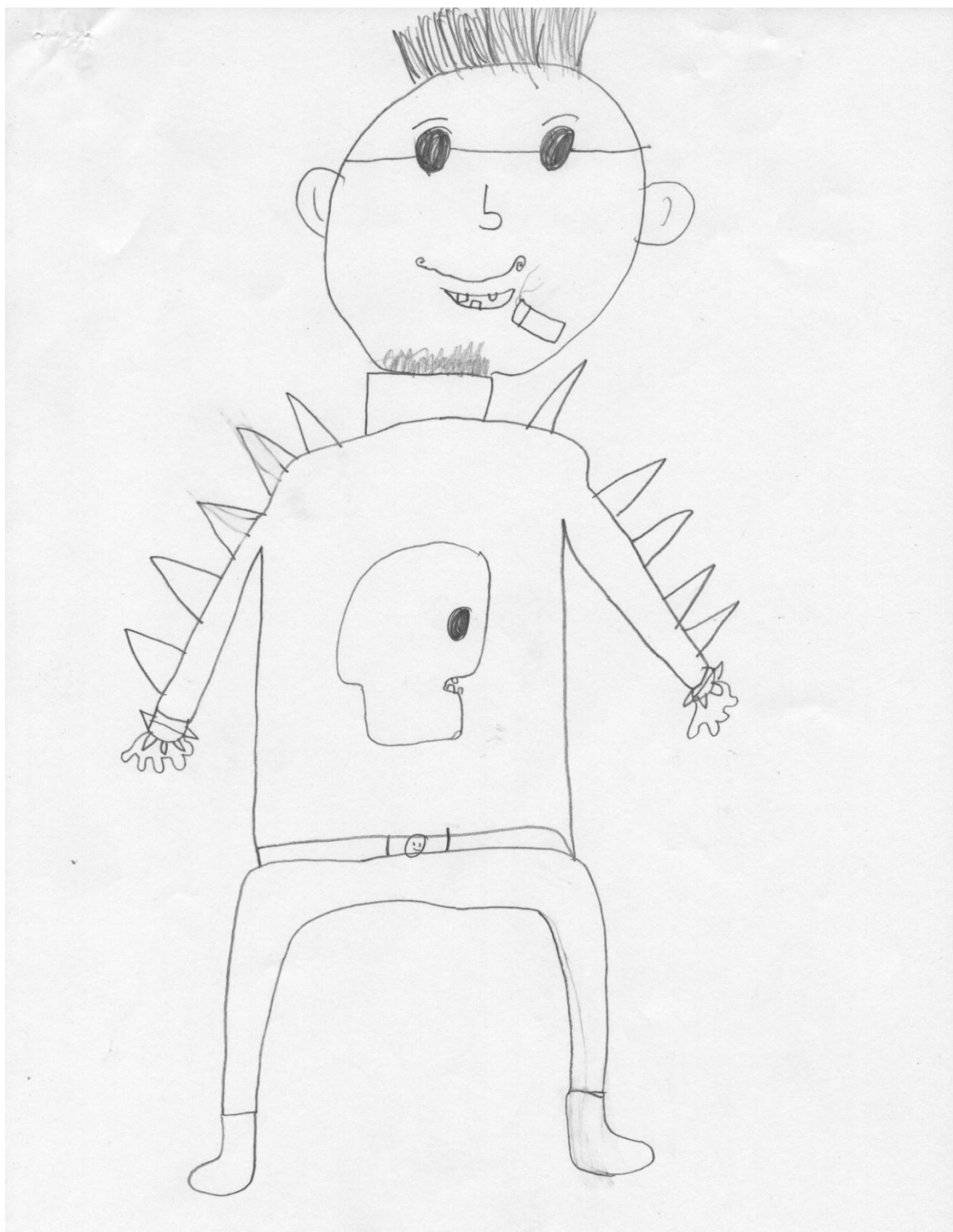
Anexo E

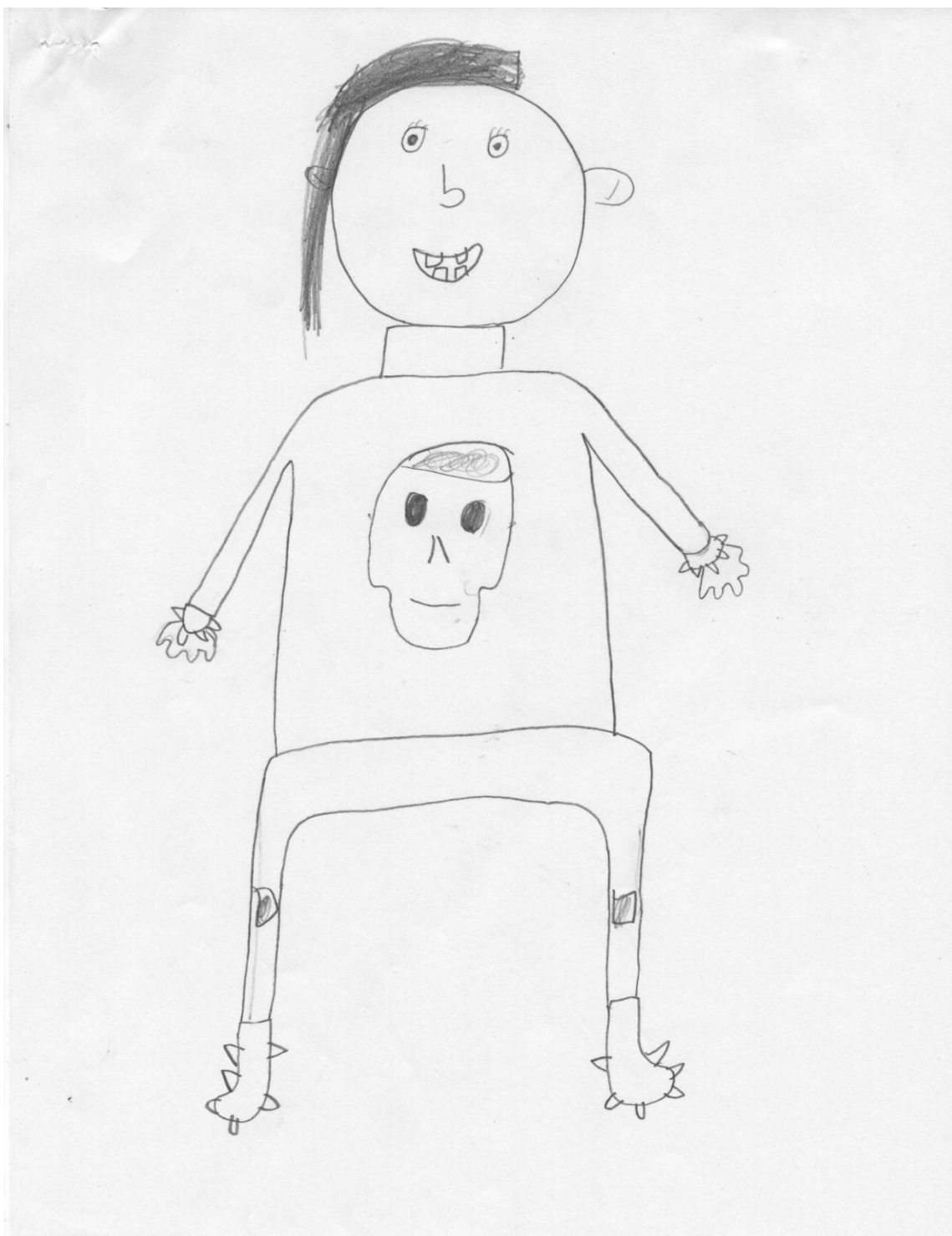
**Indicador Transparencia y Genitales o características sexuales
enfaticadas en la figura masculina**



Anexo F

**Indicador Uñas remarcadas, sombreadas o puntiagudas en la
figura masculina y femenina**





Anexo G

Indicador Figura encerrada o enmarcada en la figura femenina



Anexo H

Indicador Brazos largo en la figura femenina



Anexo I

**Indicadores presentes en la figura masculina y ausentes en la
figura femenina**

