



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

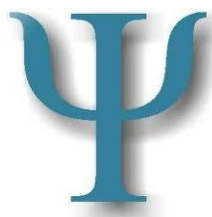
Tesis en Modalidad de Investigación Empírica Cuantitativa

**Asociación entre estilos de crianza, calidad de apego paterno-infantil,
cohesión familiar y habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años
de edad.**

Que para obtener el título de Licenciada en Psicología presenta

Lydia Ordóñez Cruz

Asesora de tesis: Dra. Ana N. Cázares Castillo



México, D. F. Marzo 2015

Agradecimientos

A mi esposo.	Por tu apoyo, comprensión y cariño, por motivarme a ser una mejor persona, por ayudarme a levantarme al caer, por ser mí modelo a seguir, por ayudarme a culminar mí objetivo profesional, por estar siempre a mi lado, por creer en mí.
A mis hijos	Jesús, Ángel, Hernán y Jonathan por creer en mí, por su comprensión, cariño, motivación y por el apoyo que en su momento cada uno me brindó.
Nueras	Adriana, por ese par de nietos que han sido aliciente en mí carrera y Azucena, por compartir tus conocimientos.
Nietos.	José David, Leyli, Orlando y Andrea, por ser uno de los motivos para instruirme en esta carrera.
A mis padres	Por darme la vida, por su motivación y su cariño.
Hermanas	Ivonne, Isela y Cris; por su cariño, motivación y por ser parte de mí vida.
Tías.	Rosa e Isabel por su cariño y motivación.
A mis amigas	Andrea, Brenda, Diana, Laura y Yunue; por compartir este camino de aprendizaje y por su valiosa amistad.
A mis maestros	Ana Cazares, Yola Quiroz, Celia Aramburu, Lydia López, Silvia Alatorre, Leticia Vega, Santa Soledad, Carmen Ortega, Oralia (+), Nena Minoa, Gabriela de la Cruz, Patricia Flores, Diana Oralia, Ángeles Varea, Xóchitl Bonilla, Alma Castellanos, Leslie Cuesta, Aristarco, David Díaz, Cuitláhuac y Cuauhtémoc Pérez, Gustavo Martínez, Humberto Calderón, Miguel Ángel Hernández, Alberto Monier, Ignacio Lozano y Jesús Badillo. Mil gracias por compartir sus conocimientos durante estos cuatro años de carrera.
A mi asesora	Dra. Ana, por su dedicación, apoyo, conocimientos, tiempo y por ser parte esencial de este trabajo.
A la UPN	Por brindarme la oportunidad de formarme como Psicóloga Educativa

**Ψ “Es más fácil construir niños fuertes que reparar adultos rotos”
Frederick Douglas.**

**Ψ “La mejor herencia que se le puede dar a un niño para que pueda hacer su propio camino, es permitir que camine por sí mismo”
Isadora Duncan.**

**Ψ “No puedo pensar en ninguna necesidad en la infancia tan fuerte como la necesidad de la protección de un padre”
Sigmund Freud.**

**Ψ “El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”
Jean Piaget.**

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Justificación.....	7
Capítulo I La Familia.....	10
1.1.1 Concepto de familia.....	10
1.1.2 Conformación de la familia desde tiempos prehistóricos a la época actual...	11
1.1.3 Tipos de familia en México.....	15
1.1.4 Funciones de la familia.....	17
1.1.4.1 Función masculina.....	17
1.1.4.2 Función femenina.....	21
1.2 Cohesión familiar.....	25
1.2.1 Definición de constructo cohesión familiar.....	25
1.2.2 Grado de cohesión familiar y sano desarrollo de miembros de la familia....	28
1.2.3 Variables familiares que impactan en el bienestar psicológico de los hijos..	30
1.2.4 El Modelo circunflejo de cohesión y adaptabilidad familiar, de Olson (1983), y el proceso de validación de la Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).....	33
1.3 Estilos de crianza.....	36
1.3.1 Definición de estilos de crianza.....	36
1.3.2 Identificando estilos de crianza.....	37

1.3.3	Clasificación de los estilos de crianza según Diana Baumrind.....	38
1.3.4	Investigaciones sobre los estilos parentales y las dimensiones de respuesta (aceptación) y demanda (control parental). Impacto de estas dos dimensiones sobre la personalidad y las aptitudes de los hijos	41
1.3.5	Validación del PSDQ (Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales o Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ), de Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 2001.....	54
1.4	Apego.....	56
1.4.1	Definición y funciones del apego.....	56
1.4.2	Sistemas relacionales en el apego.....	58
1.4.3	La teoría del apego de Bowlby y Ainsworth.....	59
1.4.3.1	Experimentos que llevaron a la formulación de la Teoría del Apego.....	61
1.4.4	Medición de la relación de apego y validación de las escalas de MOR (Mother's Object Relations, MORS o Escala de Relaciones Objetales Madre-niño), de Simkiss et al, 2013, y Escala de Relaciones Paterno- Infantiles (Child-Parent Relationship Scale, C-PRS, de Pianta 1992.....	63
Capítulo II Competencia social.....		66
2.1	Introducción.....	66
2.2	Socialización.....	66
2.3	Teorías sobre socialización y aprendizaje social.....	70
2.4	Factores que influyen en la socialización.....	72
2.5	La competencia social.....	76

2.6 Validación del Cuestionario de Fortalezas y Debilidades (SDQ or Strengths and Difficulties Questionnaire, de R. Goodman, 1997), para medir las habilidades sociales en niños pequeños	81
2.7 Medición de las habilidades sociales en niños pequeños y validación de la Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes	83
2.8 Investigaciones sobre la relación entre estilo parental, relaciones paterno-infantiles y apego, funcionamiento familiar y competencia social en niños	86
2.9 Centro de Desarrollo Infantil CENDI.....	91
2.9.1 Misión y visión de los Centros de Desarrollo Infantil.....	96
2.9.2 Áreas del Centro de Desarrollo Infantil.....	96
2.9.3 Salas del Centro de Desarrollo Infantil.....	101
2.10 Programa de Educación Preescolar (PEP).....	102
Capítulo III Método.....	108
3.1 Problema de investigación.....	108
3.2 Objetivos.....	113
3.2.1 Objetivo general.....	112
3.2.2 Objetivos específicos.....	114
3.3 Preguntas de investigación.....	114
3.4 Tipo de estudio y diseño de investigación.....	114
3.5 Participantes.....	117
3.6 Escenario.....	117

3.7 Instrumentos.....	117
3.7.1 Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales.....	116
3.7.2 Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).....	118
3.7.3 Cuestionario de Fortalezas y Debilidades.....	130
3.7.4 Escala de Relaciones Objetales Madre-niño (MORS) y Escala de Relaciones Padre- niño (CPR).....	130
3.7.5 Escala de comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes.....	121
3.8 Procedimiento.....	121
3.8.1 Instrumentos para padres.....	122
3.8.2 Instrumentos para educadoras.....	123
Capitulo IV Análisis de Datos y Resultados.....	126
4.1 Estadísticas descriptivas de variables demográficas de la muestra.....	126
4.2 Confiabilidad de escalas.....	127
4.3 Medias de las variables de estudio.....	128
4.4 Correlaciones entre todas las variables.....	131
4.5 Análisis de regresión (predicción).....	133
Conclusiones.....	142
Alcances.....	145
Limitaciones.....	146
Referencias.....	149
Anexos.....	158

Resumen

Este trabajo recepcional presenta una investigación empírica cuantitativa de tipo correlacional-predictivo que abordó el estudio de la relación entre los estilos de crianza, la calidad de apego paterno-infantil, la cohesión familiar y las habilidades sociales de niños de 3 a 4 años de edad, en un contexto mexicano, al sur de la ciudad de México.

Los participantes fueron 25 padres de familia, 23 madres y 2 padres, además de tres educadoras del Centro de Desarrollo Infantil ubicado en la Delegación Magdalena Contreras. Se aplicaron 5 instrumentos a los 25 padres de familia y 1 a las 3 educadoras, para medir las variables de estudio. Los padres contestaron los instrumentos sobre estilos parentales, cohesión y adaptación familiar, apego materno-infantil, relaciones paterno-infantiles y fortalezas y debilidades de sus hijos preescolares; las educadoras contestaron el instrumento sobre desarrollo social de los preescolares.

Los resultados de un análisis de regresión lineal múltiple muestran que las variables de estilo parental autorizativo, la calidez en la relación materno – infantil (apego), la baja cercanía materno-infantil (apego), y la edad de los padres así como la edad de los niños predicen las habilidades sociales (independencia, interacción y cooperación social) de los preescolares en un 44%.

Introducción

El presente trabajo describe la asociación entre estilos de crianza o estilos parentales, calidad de apego paterno-infantil, cohesión familiar y competencia y habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad. La familia es la base principal para el desarrollo general, evolutivo, cognitivo y afectivo de los hijos la cual puede favorecer las habilidades sociales de las niñas y los niños positivamente. Pero esto depende también, por ejemplo, de la estabilidad familiar (Minzi, 2005).

La realidad es, que existen muchas ideas y creencias sobre cómo criar a los niños y cada familia adopta una manera propia de hacerlo. Los estilos de crianza se refieren a los saberes, los comportamientos y las creencias sobre el cuidado y la crianza de los niños, que padres y parientes cercanos utilizan para orientarlos y guiarlos.

Respecto del concepto estilo de crianza, se puede decir que cada familia es diferente, algunas adoptan las formas de crianza tradicional que vivieron en su propia familia; otras desean cambiarlas y se informan leyendo libros o viendo u oyendo programas educativos; a otros les interesan los cursos y talleres ofrecidos en su comunidad; mientras que otros piden consejos a sus conocidos (Dimaté, 2012).

La investigadora pionera de este campo es Diana Baumrind, (1966) la cual inició su carrera estudiando sobre los estilos de dirección y gobierno de los adultos, ya que la autora estaba convencida que el estilo óptimo de dirección no era el mismo que concernía al reglamento colegial, en donde toda la dirección del centro y de las personas que trabajan en él, recae sobre una sola persona que ostenta una imagen de autoridad y que controla a sus subordinados. Más bien, esta autora apoyaba la necesidad de establecer elementos democráticos para ser combinados con los elementos de autoridad. Lo que identificó la autora fue a tres grupos de niños que manifestaban distintos tipos de comportamiento. El primer grupo estaba formado por niños que puntuaban más alto que los demás niños en las conductas que implican curiosidad o interés por el acercamiento a situaciones nuevas. Estos niños manifestaban autoconfianza, autocontrol, jovialidad y buenas relaciones con sus iguales. En el segundo grupo los niños eran mentirosos, hostiles, tristes, irritables, vulnerables ante situaciones de tensión y manifestaban conductas agresivas ante las interacciones con los

iguales. Por último, el tercer grupo lo conformaban niños menos autocontrolados y con menor confianza en sí mismos, que los del segundo grupos. Se caracterizaban por su impulsividad, a la vez que eran más alegres y se recobraban de la contrariedad con más facilidad que los niños de otros grupos. Con posterioridad a los estudios de socialización del niño que realizó, cambió su punto de vista, promovido en parte por la convicción de que una simple filosofía permisiva mantenida hasta el momento por las teorías clásicas no era la más óptima para la crianza de los niños (Sorribes, 1996).

Con respecto a otro constructo de interés en este estudio, la calidad de apego paterno-infantil, Bolio (2005) dice que es la sensación de aceptación y afecto que un padre induce en un hijo a través de su comportamiento, trato, actitudes y mensajes no verbales, lo cual se traducirá en una especial preferencia del hijo por alguno de los padres en particular. Las demostraciones de amor de los hijos hacia los padres provocan que éstos prefieran más a aquel que demuestra más su cariño y afecto hacia ellos, los niños tienen una enorme capacidad para hacer sentir a sus padres, a través de comportamientos y actitudes que son importantes, amados y aceptados tal y como son.

Respecto de los conceptos de cohesión y adaptabilidad en la familia, los cuales son también de interés para este trabajo, tenemos que un buen funcionamiento familiar comprende una gran diversidad de factores; sin embargo, es común que se considere que una familia sana o funcional presente características como: comunicación clara y directa, definición de roles, autonomía de los integrantes, cohesión y solidaridad entre los miembros, habilidades para resolver problemas, etcétera Ponzetti y Long, 1989; Mansour y Soni 1986 (citados en Barragán, 1995).

Explica Coroninas (1998) que el camino para la integración familiar es la participación, en sus diferentes modalidades. Además de la colaboración y de la comunicación, esto logrará la integración familiar cuando una familia es un todo al que no le falta ninguna de sus partes. Ahora bien, los padres no son los únicos agentes de socialización de los niños pequeños. Cada vez desde edades más tempranas, niños y niñas son expuestos al contacto con compañeros y compañeras en el contexto de las situaciones extra familiares en las que participan asiduamente, también cuando acuden a estancias como el Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).

Los niños se activan en presencia de otros niños y manifiestan interés por los estímulos sociales desde los primeros meses de vida, pero las interacciones entre bebés dependen totalmente de que los adultos les ponga en contacto y les faciliten la interacción, ya que sus limitaciones de desplazamiento les impiden buscar por si solos la compañía de los otros (Ortiz, Fuentes y López, 1997). Las habilidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Además, es requisito para una socialización del niño y sus iguales (Aranda, 2007). En este razonamiento, se hace oportuno el trabajo en este tema ya en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil (3-6 años), pues las habilidades sociales son, como todo proceso de desarrollo, susceptibles de mejora en unas condiciones de aprendizaje favorables. Ahora bien, las habilidades sociales que los niños desarrollen dependen en buena medida de la calidad de la socialización a la que han sido sujetos en el seno de la familia: las interacciones paterno-infantiles, el estilo de crianza de los padres, la cohesión y adaptabilidad de la familia.

En este momento surge la pregunta: ¿Cómo se relaciona este tema sobre los factores familiares y la competencia social infantil al trabajo del psicólogo educativo?

Según Jiménez y Hernández (2011) la psicología educativa ha centrado su atención en la salud y la infancia, reconociendo que resulta esencial implementar estrategias de prevención que fortalezcan los factores protectores, en este caso un buen ambiente familiar y buenas relaciones paterno-infantiles, al mismo tiempo que puedan prevenir riesgos que puedan alterar el desarrollo integral de los niños y niñas. Esto puede ser posible a medida en que se logre conocer a la familia y los factores que confluyen en ella, como es el caso de los estilos parentales y el clima familiar.

Es importante conocer cuál es la relación entre interacción familiar y clima familiar, y el desempeño social, comunicativo, cognitivo y emocional en los niños y las niñas, con el propósito de crear actividades didácticas para los padres y las madres para mejorar la interacción y clima familiar.

La familia y la diversidad de relaciones que derivan de ella son temas de suma importancia en el quehacer de la disciplina psicológica. Ya que mediante la familia se logra un proceso de integración y regulación social de los individuos que la conforman; este proceso de

interacción del individuo favorece varios aspectos: aprendizaje de reglas, asimilación de patrones de conducta, adquisición del lenguaje, las costumbres y la cultura, además de cubrir necesidades físicas primordiales, crear vínculos afectivos y estilos paternos de crianza que afectan de manera importante el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia y determinan en gran medida las características que definen el comportamiento social del individuo, incluso su nivel de competencia académica. Jiménez, 2009; Jiménez y Guevara, (2008a, citados en Jiménez y Hernández 2011).

Los psicólogos educativos estudian lo que la gente piensa y hace, enseña y aprende su currículum particular en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la educación y la capacitación (Hernández, 2009). Es decir el hecho de que el psicólogo educativo estudie lo que piensa y hace la gente, también incluye investigaciones sobre cómo interactúan los integrantes de una familia, cuál es el estilo de crianza de los padres, y si tienen cohesión familiar o no la tienen. Es decir si los integrantes de la familia tienen la capacidad para mantenerla unida permitiendo aun la individualización. La familia es la base principal para el desarrollo general, evolutivo, cognitivo y afectivo de las niñas y los niños, la cual beneficia las habilidades sociales. Los miembros de la familia son el primer contacto que tienen los infantes para interactuar favoreciendo las relaciones interpersonales.

El estudio, la investigación y la intervención en todos estos constructos (estilos de crianza, apego, cohesión familiar, desarrollo social) es tarea primordial del psicólogo; y si concebimos que los primeros tres constructos tienen un impacto en las competencias sociales que puede desarrollar el niño, entonces es tarea por excelencia del psicólogo educativo describir y explicar por qué y cómo sucede esta educación.

Una vez que se han presentado de manera general las variables de estudio que en este trabajo se abordan y que se ha argumentado el papel del psicólogo educativo en el estudio, detección e intervención en la relación entre esas variables, se describirá lo que se presenta en cada uno de los capítulos que conforman este trabajo. En el capítulo I se abordan los constructos teóricos, ejes de este trabajo. Se describe la definición de familia, así como el rol del padre y de la madre, las definiciones y las teorías sobre cohesión familiar, continuando con los diferentes estilos de crianza y terminando con la calidad de apego y las relaciones paterno-

infantiles. Sostenemos que estos tres factores tienen un impacto importante en el desarrollo y la conducta social competente del niño, y que este impacto empieza desde la infancia.

En el capítulo II se aborda lo que es la competencia y las habilidades sociales, la definición de socialización, así como las teorías sobre desarrollo social, continuando con los factores que influyen en la socialización del niño y la niña, y se termina este capítulo con la descripción de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) así como la misión y visión, las áreas, los niveles del Centro de Desarrollo Infantil y por último se revisa el Programa de Educación Preescolar (PEP).

En el capítulo III, se presenta el método que se siguió para el trabajo de investigación, el cual incluye el planteamiento del problema, los objetivos de investigación, así como las preguntas de investigación; también se identifican el tipo de estudio y el diseño de investigación. Se describen después los participantes, el escenario, los tipos de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, continuando con el procedimiento el cual expone la manera en cómo se llevó a cabo el estudio.

En el capítulo IV se detalló la recolección de datos y análisis que se realizaron así como los resultados obtenidos y sus posibles explicaciones. Los resultados aportan evidencia, entre otras cosas, de la relación positiva entre el estilo autoritativo parental, y las habilidades sociales de los niños. Por último se presentan las conclusiones, donde se llevó a cabo una síntesis de los resultados, los alcances y limitaciones de esta investigación, señalando algunas posibles sugerencias para estudios posteriores sobre la temática abordada.

Justificación

El presente trabajo tiene como finalidad investigar cómo están asociadas las variables de estilos de crianza, calidad de apego materno-infantil, cohesión familiar y las habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad, de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) en la ciudad de México.

La revisión de la literatura en el ámbito nacional y latinoamericano demuestra que son escasas las investigaciones sobre la relación entre todas las variables anteriores. Si bien varios autores teorizan sobre esta relación, pocos son los que la han investigado empíricamente y menos los que han estudiado el conjunto de todas estas variables familiares (estilos parentales, relaciones de apego, cohesión y adaptabilidad familiar) con relación a la competencia y el desarrollo social de niños pequeños.

En este trabajo tenemos la hipótesis de que todas estas variables familiares interactúan y de que ejercen una influencia sobre el desarrollo de la socialización y la conducta socialmente competente de los niños pequeños.

Como ejemplo de este tipo de investigación tenemos el estudio de Isaza y Henao (2010) quienes realizaron un investigación que tuvo como objetivo estudiar los estilos de interacción familiar y el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de 2 y 3 años de edad, considerando el desarrollo social como un proceso educativo gradual, en donde las acciones que ejercen los padres son la base para potenciar el desarrollo social de sus hijos e hijas. Encontraron que el estilo autoritario y permisivo presente en los padres se asocia con bajo nivel de habilidades sociales de los hijos, mientras que el estilo de interacción equilibrado propicia la presencia de repertorios conversacionales, de interacción, solución de problemas y asertividad. Este estudio aportó información relevante y pertinente sobre los factores asociados al comportamiento de niños y niñas desde la dimensión social.

Asimismo, Cuervo (2009) realizó una investigación sobre la relación entre las pautas y los estilos de crianza y el desarrollo socioafectivo durante la infancia, considerando la importancia de la familia para facilitar el desarrollo de conductas prosociales, la autorregulación emocional y para la prevención de problemas de salud mental en la infancia como depresión, agresividad, baja autoestima y ansiedad, entre otras.

Con relación al apego Ariza y Oliveira (2009) realizaron una investigación sobre la afectividad de las familias mexicanas con base en la Endifam (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de la Familia), eligieron evaluar qué sentimiento se manifestaba hacia las dos figuras centrales de la familia: el padre y la madre. Su investigación reveló que la relación con la madre es un vínculo de bastante más intensidad afectiva que la relación con el padre. En efecto, en la percepción de los entrevistados ella es (con mucha más frecuencia que él) la persona de la que se recibe más cariño, la más cercana, o con la que dijeron llevarse mejor.

Araiza y Oliveira (2009) comentan que no obstante, tanto la madre como el padre suscitan considerables sentimientos de respeto de parte de los demás integrantes de la familia, pero, en general, el conjunto de emociones que el padre propicia se inclinan más que en el caso de la madre hacia la distancia afectiva que hacia la proximidad. Este aspecto guarda probablemente relación con su papel como figura de autoridad y con el escaso involucramiento en muchas de las tareas que envuelve la cotidianeidad familiar.

Musitu y Lila, (citados en González-Pineda, Núñez, Álvarez, Roce, González-Pumariega, González, Muñiz, y otros, 2003) comentan que en una revisión bibliográfica realizada con el objeto de identificar las variables propias de la familia que mayor peso tenían en el desarrollo del autoconcepto de los hijos, concluyeron que el clima, la cohesión y la comunicación familiar eran los tres pilares básicos.

Asimismo González-Pineda et al., (2003) realizaron una investigación donde se analizó en qué medida este tipo de variables (adaptabilidad y cohesión familiar) explican significativamente el hecho de que los padres muestran una conducta autorregulatoria en relación a su comportamiento con sus hijos, en general, y en su implicación en el ámbito del estudio, en particular. Los resultados obtenidos son: si bien se confirma que la cohesión familiar incide significativamente sobre el comportamiento autorregulatorio de los padres, no sucede lo mismo con la relación entre adaptabilidad familiar y conducta autorregulatoria (aunque sí lo hacen indirectamente a través de la variable cohesión). Asimismo Aranda (2007), comenta que las habilidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Además es requisito necesario para una buena socialización del niño y sus iguales.

En este sentido, y ligado a lo antes dicho Aranda (2007) comenta que se hace necesario realizar el trabajo relacionado con el tema de habilidades sociales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil (3-6 años), puesto que las habilidades sociales son, como todo proceso de desarrollo, susceptibles de mejora en unas condiciones de aprendizaje favorables. Y, por otra parte, cuando aparecen problemas no se puede esperar que se solucionen por sí solos, de manera espontánea; por el contrario, los déficits en habilidades sociales que aparecen en edades tempranas se agravan con el paso del tiempo si no se interviene.

Es por esto que se justifica indagar si existe alguna asociación entre los estilos de crianza, el apego y la cohesión familiar, y de todos estos constructos con el de desarrollo de habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad, ya que dichas variables pueden interactuar. En las investigaciones encontradas no se indagaba sobre todas las variables antedichas, sino sólo respecto de una o dos de ellas con relación al desarrollo social del niño y, además, son muy escasas.

Capítulo I. La Familia

La familia es el primer agente socializante para el niño; en ella no sólo encuentra la satisfacción a sus necesidades biológicas sino que ésta es el contexto en el que se forman las primeras bases de su personalidad y de todas las áreas de su desarrollo pleno. Si las relaciones familiares son conflictivas, el estilo de crianza de los padres es autoritario o laxo, la relación de apego del niño con sus padres, y en especial con la madre, es una relación ansiosa o evitativa, y si los niveles de cohesión y adaptabilidad familiar tienden a niveles extremos hacia arriba o hacia abajo, es muy probable que estas problemáticas surtan un efecto negativo en todas las áreas de desarrollo del niño, incluyendo el área social. En este capítulo vamos a revisar, por lo tanto, el concepto de familia, su evolución hasta la época actual y los tipos de familia, las funciones de la familia, los roles de padre y madre, la cohesión y adaptabilidad familiar, los estilos parentales y el apego paterno-infantil, y su influencia en las habilidades sociales de los niños.

1.1.1 Concepto de familia.

A lo largo del siglo XX se aceleraron los procesos sociales poblacionales que transformaron a la sociedad mexicana tanto social como económica, afectando las experiencias de vida de las personas, y los cambios culturales, que se traducen en modificaciones de los comportamientos demográficos. La mayoría de estos cambios tuvieron repercusiones en las familias y afectaron prácticamente todos los aspectos de la vida familiar. Rabell y Murillo (2009) explican que la familia es una institución social en el sentido de que constituye una auténtica estructura cultural de normas y valores, organizados por la sociedad, para reglar la acción colectiva en torno a ciertas necesidades básicas, procreación, sexo, aceptación, intimidad o seguridad afectiva, educación de los recién nacidos e incluso, producción y consumo básico de bienes económicos.

Asimismo Rabell y Murillo (2009) argumentan que las familias son objeto de los cambios macrosociales, es decir, las normas y valores que dan significado o regulan el peculiar modo que tiene una sociedad de resolver sus necesidades básicas si es que son compartidos por la mayoría de los ciudadanos y pasa a formar parte del acervo de

muchos siglos, de su cultura, acaban institucionalizándose, es decir, consiguen subsistir a través de los años como usos y costumbres, sin necesidad de divulgación oficial, sin que el derecho escrito tenga forzosamente que dictar leyes protectoras a su favor. Las instituciones sociales no son otra cosa que organizaciones formales, sistemas de significados, según las cuáles toda una sociedad resuelve ciertos problemas básicos de interacción.

Por tal motivo, cuando se comente de familia convendrá diferenciar entre familia “como grupo” y familia como “institución”, ésta última es un sistema abstracto de normas, valores y pautas de comportamiento social, acuñado por una cultura para regular la interacción en asuntos sexuales, reproductivos, en temas de educación de recién nacidos y estabilización emocional de adultos Pastor (1997).

La familia, como toda institución, es resultado de deseos humanos, de iniciativas sociales multiseculares, de esfuerzos colectivos, encaminados a resolver los grandes problemas de convivencia, estabilidad y progreso. Pero también la familia, como institución social, es un sistema de fuerzas y de valores no siempre están en armonía con otras instituciones, nacidas en el seno mismo de la sociedad.

1.1.2 Conformación de la familia desde tiempos prehistóricos a la época actual.

En lo que sigue presentamos una revisión de Giberti (2005) sobre lo que ha sido la familia desde tiempos ancestrales hasta nuestros días. Menciona que las investigaciones permiten suponer que en tiempos considerados prehistóricos se iniciaron matrimonios grupales, en los que todos los hijos se consideraban hijos del grupo y hermanos entre sí. De allí habrían partido las uniones poligámicas, diferenciando la poliandria y la poligenia.

- Ψ La poliandria es la unión de la mujer casada simultáneamente con dos o más hombres.
- Ψ La poligenia es cuando un hombre está casado con varias mujeres a la vez.

En la siguiente tabla se presenta y sintetiza una clasificación de Familia:

Tabla No. 1 Clasificación de familia.

Familia	Descripción
Original o biológica	Este tipo de estructura define a los miembros de la familia según la genealogía, es decir, la consanguinidad
Nuclear	Formada por un hombre y una mujer con sus hijos
Extensa	Formada por el conjunto de ascendientes y descendientes, colaterales y afines de una familia nuclear.
Compuesta, reconstituida o ensamblada	Este tipo de organización familiar se reestructura a partir de varias familias nucleares o miembros de éstas, como es el caso de padres viudos o divorciados, con hijos, que vuelven a casarse.
Conjuntada o multigeneracional	Esta modalidad familiar se presenta cuando los más jóvenes de la familia incorporan a ella a sus propios cónyuges e hijos, en vez de forma un núcleo familiar independiente, conviviendo simultáneamente varias generaciones en el mismo espacio vital.
Homosexual	La unión consensual entre dos personas del mismo sexo.
Sin hijos	La vinculación de una persona a otra de distinto sexo. Puede establecerse por decisión de ambas partes o por imposibilidad de engendrar, sin que la adopción de una criatura forme parte de su proyecto de vida.
Posmoderna	Muestra alta desorganización y desintegración, manifiesta la crisis, con una pérdida de identidad.
Desintegrada	Sus miembros no se hallan suficientemente unidos y su identidad ha sufrido un severo deterioro.
Acogedoras y familias sustitutas	Se trata de una categoría creada para hacerse cargo de niños y niñas cuyos padres no están en condiciones de ocuparse de ellos, lo que no determina la pérdida de la patria potestad por su parte, ni ellos han decidido entregar sus hijos en adopción
Amplia o extensa	Cuando dos o más familias elementales conviven bajo el mismo techo se habla entonces de familia extendida en donde residen varias generaciones junto a un amplio número de parientes colaterales como: abuelos, hijos casados, nietos, yernos, cuñados, tíos y primos.
Multigeneracional	Este tipo de familia también llamada patriarcal, comprende, al menos, tres generaciones conviviendo bajo un mismo techo y sometidas a la autoridad del abuelo; es decir, los hijos del patriarca moran todos con sus respectivas esposas e hijos (nietos) en la misma casa.
Multinuclear	Este otro tipo de familia extensa, también llamado comunal o fraternal, se distingue de la patriarcal en no contar ni con la autoridad ni con la presencia del abuelo patriarca, pues comprende sólo dos generaciones: la generación de los hermanos que, a la muerte del padre, heredan un patrimonio indivisible (la casa común y la hacienda) del que todos ellos, con sus respectivas esposas, viven, y la generación de los hijos-sobrinos. Esta familia multinuclear se basa fundamentalmente en la transmisión hereditaria del patrimonio paterno, no a un único heredero sino a una entera comunidad de hermanos coparticipes, exigiendo para el disfrute de la mansión y de la hacienda agropecuaria, la vida en común a todos ellos.

Tronco	Que refiera al tocón o parte primera del tronco vegetal en donde convergen las múltiples raíces de un árbol. Esta familia trigeneracional estaba compuesta por los padres, propietarios de la casa, tierras y ganados, por el primogénito, su esposa y sus hijos, así como los hermanos menores no casados. El patriarca, sin embargo, conserva con carácter vitalicio toda la autoridad, aun cuando su hijo primogénito ya se hubiera hecho cargo de la gestión administrativa de la hacienda familiar.
Monoparentales	Esta es uno de los tipos de familia que proporcionalmente más está incrementándose en los últimos años, es donde falta alguno de los dos padres biológicos, bien por ausencia definitiva del hogar, bien por muerte o divorcio. Las familias monoparentales propenden a ser menos cohesivas, más problemáticas, con relaciones más estresantes y mistificadora de las emociones que dividen la lealtad y dificultan la solución de conflicto, a esta familia se le considera la más frágil de toda América.

Construcción propia a partir de Giberti (2005).

La familia nuclear en los países industrializados por causa de un extremado control de la natalidad y de un progresivo aislarse el núcleo conyugal en sí mismo respecto de otros parientes, podría resultar engañoso: en efecto, ni siquiera en los países más desarrollados el tipo de familia predominante es puramente elemental y sin relaciones con la parentela. Por el contrario, tanto en los Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania y Suiza como en España, las familias elementales mantienen numerosos contactos con parientes que no residen en el propio hogar, por medio de visitas, celebraciones festivas, intercambio de regalos, llamadas telefónicas. Podemos agregar a esta lista de Cambridge a México, pues en nuestro país también la familia nuclear mantiene estrecho contacto con la familia extensa (abuelos, tíos, primos, sobrinos, etc.) a través de los mismos medios ya enlistados (visitas, celebraciones, etc.,) para los países anteriormente citados.

Es cierto que estas relaciones de parentesco son menos intensas y distintas de las que antiguamente mantenían entre sí los muchos miembros de una familia extensa. Pero si se denomina nuclear o conyugal a la familia moderna es precisamente por su mayor independencia padre-madre-hijos respecto de sus otros parientes en segundo y tercer grado, por el menor grado de compromiso en prestarles aquellos servicios materiales y psíquicos o de apoyo moral que se ofrecen en cambio sin restricción alguna a quienes viven bajo un mismo techo.

Por otra parte, lo que prevalece en una familia conyugal no es el comunitario económico en torno a una hacienda heredada, donde todos trabajan para todo, sino el factor

psíquico de la mutua atracción, amor y apoyo afectivo. En las familias de antaño los lazos emocionales eran más difusos y menos intensos de lo que suele serlo en los actuales hogares de las pequeñas familias urbanas. En ésta prevalece lo afectivo sobre lo económico; esto es la gran riqueza y, al mismo tiempo, la gran fragilidad sociológica de la familia conyugal, expuesta a muchas más crisis psíquicas y divorcios que la antigua familia extensa.

Por otro lado la actual Oficina del censo en los Estados Unidos de Norteamérica define a la familia como: “grupo de dos o más personas relacionadas por parentesco, matrimonio o adopción, que residen juntas, considerándose todas estas personas miembros de una misma familia”.

Este modelo de familia nuclear incluye varios subtipos:

- Ψ Dos trabajadores adultos casados y con hijos.
- Ψ Un trabajador solo, casado y con hijos
- Ψ Un matrimonio sin hijos
- Ψ Una familia monoparental

Es decir que un adulto puede pertenecer simultáneamente a dos núcleos familiares: el de orientación o descendencia y el de procreación. Aquél es donde uno nace y se cría, éste es el que uno funda al casarse. La familia de procreación hace prevalecer el criterio “neolocal” sobre el criterio del parentesco y solicita, desde el mismo momento de su fundación, mayor inclusión, pertenencia e implicación, lo que acaba por ir restando, poco a poco, importancia a la familia de orientación. Pero también puede ocurrir que haya familias elementales incompletas o “monoparentales” un ejemplo serían los hogares donde habitan niños huérfanos, con sólo el padre o la madre, de hijos con padres divorciados o separados.

Rabell y Murillo (2009) comentan que en el México contemporáneo, las familias están en permanente proceso de cambio. A principios del siglo XXI, las familias están casi desapareciendo, ya no son las mismas que las que se conocían en la época de nuestros abuelos; se está presenciando un aumento en la proporción de separaciones y divorcios, y han aumentado también las familias monoparentales, a causa de estas separaciones. Las familias actuales parecieran más frágiles y dislocadas.

Proponen Rabell y Murillo (2009) una redefinición del modelo familiar el cual se puede definir a partir de los objetivos prioritarios que persiguen las parejas de acuerdo con Kellerhals (1987) donde según el modelo elegido determinará actitudes y comportamientos, y parientes y parejas desarrollarán las estrategias necesarias para la realización del proyecto familiar.

Tabla No.2 Redefinición de modelos familiares actuales.

Tradicional	Relacional
<p>Tiene como finalidad la reproducción biológica y la transmisión de generación en generación de un patrimonio biológico, material y cultural. Este modelo se adecua a la pertinente necesidad de sobrevivencia en regímenes demográficos de alta mortalidad. Los hijos son el medio a través del cual la familia se proyecta hacia el futuro y está marcado por las certezas: los roles de género están bien definidos, cada quien conoce sus derechos y obligaciones y hay poco espacio de negociación. En este sentido, el sistema matrimonial que regula a la familia está plenamente institucionalizado y, por tanto, se rige por normas, leyes y costumbre compartidas. Para las mujeres la finalidad del matrimonio es tener hijos, el papel del hombre es proveer los medios materiales para criar a su familia.</p>	<p>En este modelo el objetivo ha cambiado, ahora se trata de asegurar que los miembros de la familia encuentren en ella el espacio adecuado para realizar sus aspiraciones o, dicho de otra forma, para construir su propia identidad social y personal. La felicidad y el amor son los fines que, lícitamente, pueden buscarse en la vida familiar. La relación marital se convierte en el vínculo principal de la familia una vez que la amenaza de una viudez precoz se aleja, en la medida que se reduce el nivel de mortandad adulta; el apoyo entre parientes pasa a segundo término. Los hijos se vuelven el medio a través del cual los padres buscan realizar sus propias aspiraciones, a tal grado que la identidad definitiva de los padres está asociada al éxito y la felicidad de los hijos.</p>

Fuente: Rabell y Murillo (2009).

1.1.3 Tipos de familia en México.

En México se considera a la familia y sus distintos tipos en la época actual, recurriendo a dos instituciones gubernamentales del país encargadas de esto: el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF o solo DIF); la primera es una institución que está al servicio de México, la cual se describe como una institución responsable, confiable y sólida para la generación de

información sobre fenómenos demográficos, sociales, económicos y del medio ambiente y su relación con el territorio nacional. También, es un insumo fundamental para las investigaciones académicas que contribuyen a la comprensión del progreso del país y nuestro entorno. La segunda es una institución pública mexicana de asistencia social fundada en 1977, que se enfoca en desarrollar el bienestar de las familias mexicana.

La familia censal consiste en un núcleo conyugal al que pueden agregarse hijos, otros parientes y/o no parientes. En cambio, un hogar, específicamente de tipo familiar, puede incluir más de un núcleo conyugal y por tanto más de una familia censal, pero las relaciones de parentesco de todo los miembros del hogar se ordenan en torno a un solo jefe, quien puede o no formar un núcleo conyugal (INEGI, 2014).

La tradicional e idealizada familia nuclear se enfrenta con cada vez más diferentes y numerosos tipos de familia y de organización doméstica, producto de los efectos directos que provocan fenómenos como la migración, la disolución del vínculo conyugal por separación o divorcio, la formación de familias de segundas y terceras uniones, la formación voluntaria de familia monoparentales o los hogares unipersonales de distinta naturaleza, desde los formados por personas solteras en busca de independencia hasta los de persona ancianas que carecen de redes y son vulnerable en extremo.

Sin embargo, existe una relación con el jefe del hogar o con otro miembro de referencia del hogar. El jefe del hogar es la persona que los demás miembros de ese hogar reconocen como tal. Los países pueden utilizar el término que consideren más apropiado para identificar a esta persona puede ser: jefe del hogar, cabeza del hogar o persona de referencia del hogar.

El INEGI (2013) hace la recomendación que en los informes que publique cada país presente los conceptos y definiciones que utilice, para seleccionar al jefe del hogar o a la persona de referencia. Es importante especificar los criterios de elección de la persona en torno a la cual podrán describirse mejor las relaciones entre los miembros del hogar, especialmente en hogares polígamos, multifamiliares o de otro tipo, como los que están integrados solamente por hermanos y hermanas sin un progenitor o por personas no emparentadas entre sí.

1.1.4 Funciones de la familia.

Parsons (s.f.) comenta que la familia en la actualidad es la única institución que puede lograr a fondo ciertas metas de enorme importancia para el buen funcionamiento de la sociedad como son las siguientes (Pastor; 1977):

- Ψ Motivar el pasaje de la pasividad infantil a la actividad adulta
- Ψ Motivar el pasaje de la dependencia infantil casi absoluta a una madura o responsable emancipación.
- Ψ Motivar el pasaje de percepción social escasa a una toma de conciencia sobre las consecuencias sociales de los propios actos y a un efectivo control de los mismos.
- Ψ Motivar la participación social mediante la superación de aquellas tensiones, frustraciones y ansiedad que pueden surgir del contacto con los demás.
- Ψ Motivar la interiorización de todas aquellas normas, valores y actitudes que componen el núcleo medular de la cultura.
- Ψ Motivar el desarrollo de la “libido” pregenital infantil hacia la madurez afectiva, mediante una comunicación espontánea con los propios padres y habiendo interiorizado la certeza del amor incondicional materno.

Mier y Terán (2009) comentan que debido a la división del trabajo según el género, hay una especialización y una complementariedad entre los cónyuges que hacen el matrimonio atractivo para ambos; el hombre como proveedor y la mujer dedicada a las labores del hogar y la crianza (en Becker, 1973).

1.1.4.1 Función masculina

Rabell y Murillo (2009) señalan que el patriarcalismo normaba las relaciones entre los miembros de la familia. Los varones realizaban un control total sobre las mujeres, que incluía su papel como reproductoras. Este control confería a los hombres un estatus superior al de las mujeres en todos los aspectos de la vida familiar

Asimismo, los autores señalan que existen indicios de cambios en las actitudes de los hombres hacia los roles de género, de acuerdo con el estudio de Gutmann (1993b) en una colonia popular de la ciudad de México; muchos de los hombres entrevistados afirmaron ser hombres y no “machos”, que derivan su identidad de prácticas como el consumo de alcohol o el maltrato a las mujeres. Por otro lado García y Oliveira (2004) a finales de los años noventa estudiaron a varones de las ciudades de México y Monterrey y constatan una flexibilización de los roles de género que apunta hacia una paternidad más activa y participativa, en la que los hombres e involucran más en el cuidado y la comunicación con sus hijos.

Argumentan Rabell y Murillo (2009) que los autores antes citados, coinciden en que los cambios sociales, en especial la inserción de las mujeres al mercado laboral, la expansión de la educación y el descenso de la fecundidad, están modificando las relaciones de género y volviéndolas menos jerarquizadas Casique (2001, en Rabell y Murillo, 2009).

Además del respeto hacia la madre, el padre nominará a otros adultos a quienes el niño deberá respetar. Entre ellos estarán los abuelos y otros parientes o representantes de la genealogía familiar. Lo primero que ordenará el padre, con su presencia activa y con el amor de su esposa (que lo elige como padre de sus hijos), será el deseo de la madre. El deseo de la madre quedará subsumido por la función del padre, que la frustrará de tomar a los niños engendrados como objetos de su propiedad con quienes satisfará su deseo de poderío con quienes llenar su sensación de vacío existencial (Osorio, 2008).

Argumenta Osorio, (2008) que la nominación que hace el padre sobre su hijo es un orientador para sí mismo. El decirle a un niño “hijo” ubica al padre en una posición a la que no puede renunciar. “Esa posición lo obliga a no poder gozar a ese hijo; a no ser ni abusador ni negligente. Es decir, la nominación no le permite hacer cualquier cosa con ese niño, porque ese niño “es su hijo” (pp.39). Si hay desafecto, maltrato, despotismo, desamparo, desatención en la educación está disuelve la filiación, permitiendo cualquier aberración hacia los hijos.

Cuando un padre no logra erigirse en el lugar del represor de los impulsos, en los primeros años de la vida de sus hijos, se convierte en un personaje impotente, tanto para la esposa como para los hijos. Según Osorio (2008) existen diferentes versiones de ese padre impotente que son:

Tabla No. 3 Tipos de Padres.

Tipo de padre	Descripción
Colega	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Se trata de aquel que mantiene un perfil psicoeducativo en la relación con su hijo. Es casi un amigo. Ψ Es el padre posmoderno que embandera la causa de los derechos del niño. Ψ Es un eterno negociador con su hijo y no logra sostener un castigo o una penitencia sin ejercer largos parlamentos que sostengan lo que él mismo no puede sostener con su sola palabra. Ψ En general, se trata de sujetos que no amedrentan a sus hijos y a quienes les resulta casi imposible retarlos o siquiera ponerles algún tipo de límite a su accionar desenfrenado.
Tirano	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Se trata de aquel que se muestra, en el ámbito del hogar, autosuficiente y todopoderoso. Ψ Es el que sabe y puede todo. Ψ Suele tener una actitud de desaprobación hacia las acciones de sus hijos, a quienes desestima respecto de su posible desempeño y potencialidad. Ψ Sus acciones no pueden ser juzgadas, no admite sus errores y justifica con soberbia cualquier transgresión. Ψ Todo parece molestarlo, especialmente cuando se trata de su hijo, de quien no quiere escuchar nada que ponga en juego su poderío. Suele hacer un uso abusivo y cruel de su condición de padre, reprimiendo y transformando así la vida cotidiana familiar en un calvario. Ψ La sexualidad de los hijos parece inhibida por su tendencia a la megalomanía; él es el único que puede. Ψ La esposa suele ser una mujer que sostiene, da consistencia y justifica la conducta hostil de ese padre, a quien también se somete. Ψ Los hijos terminan odiando a esa madre que nada hizo para liberarlos de la tiranía de ese hombre que sólo es padre porque es el genitor.
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Se trata de aquel que, sin una franca intención de provocar un daño a su hijo, reniega constantemente de la responsabilidad de encarnar la ley en el seno familiar. Ψ No se hace cargo del amor por su mujer ni de la crianza de los niños, cuestión a la que está obligado justamente por hacer de su mujer su objeto de deseo (eso es un padre). Ψ No se trata de una actitud de indiferencia, sino de falta de compromiso en lo que genera su desatención. Ψ Suele presentarse como un padre locuaz, agradable, simpático y moderno, pero que nada sabe de sus hijos ni de su mujer. Ψ Suele rehusar cualquier obligación social relacionada con la familiar, con la excusa de no entender de qué se trata o considerar intrascendente dicho evento. Se sorprende cuando se le señala algún error y promete rectificarlo. Ψ No dudará en señalar algún error a su mujer aun en cuestiones en las que se dependa de su intervención para la resolución de algún asunto o conflicto. Ψ Como ésta, la del negligente, también es una versión del padre impotente, por lo tanto los hijos son de la madre y parece ella la responsable de que la vida cotidiana marche felizmente. Ψ Es el típico padre del que se dice, a sus espaldas, que es absolutamente irresponsable y que elude toda obligación, cuestión que se ve claramente en las entrevistas en las organizaciones escolares. Ψ Puede olvidar en forma reiterada compromisos tales como entrevistas escolares o consultas médicas o los horarios de salida de sus hijos del colegio. Ψ Su mujer suele transitar lo cotidiano con angustia y con incertidumbre, esperando un nuevo olvido o descuido con posterior justificación.

	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Son mujeres que suelen oscilar entre no considerarlos para nada, luego de una experiencia de convivencia, y quedarse constantemente a esperar que ellos cambien, promesa mediante.
Real	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Es aquel que interviene sin mediaciones ni contemplaciones su palabra puede ser tomada como tiránica porque no mide consecuencias. Ψ La posición del padre real deja a todos lo demás en falta. Ψ En esa posición real, el padre es el que tiene el poderío absoluto frente a su mujer y sus hijos. Aparece ante los hijos como un hombre completo al que no le falta nada para estar en ese lugar. Ψ Aparece ante la mirada de los hijos como un hombre perfecto e incuestionable. Hay una ilusión del padre perfecto que se necesita en algún momento de la vida de un niño. Ψ El padre aparece como un dios que lo puede todo y con el cual identificarse. Ψ A los niños suele infundirles miedo esta posición real del padre, lo cual permite frenar sus impulsos de transgresión, porque además es el dueño de todas las mujeres, entre ellas la madre del niño a quien él tiene que renunciar. Ψ Esta posición del padre real permitirá fundar conciencia moral y sentimiento de culpabilidad en la futura conducta de sus hijos. Ψ De allí que se entiendan los estragos que provoca la declinación de la posición real del padre.
Simbólico	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Es el padre de la ley. Ψ Es aquel que pudo frustrar al hijo de colocarse en la posición de objeto de goce para su madre. Ψ Esta frustración le permite, al hijo, el ingreso al lenguaje, a la cultura, a otros objetos sexuales, al lazo social, a la realidad que lo circunda. Ψ La posición de padre simbólico tiene una dimensión pacificadora de las pasiones dentro del seno familiar. Ψ Se trata del padre que ordena en el doble sentido: dice lo que hay que hacer, aunque esto implique una acción frustradora (el padre simbólico es que frustra al hijo de la madre), también acompaña el no poder de sus hijos, acompaña en el error, en la imposibilidad del hijo y su orden hace que cada quien ocupe su lugar. Ψ El padre simbólico halla su propio límite en el padre real y se diferencia de la otra posición, de padre real, porque en ese lugar el padre sabe todo. Ψ El padre simbólico es aquel que mantiene la represión de los impulsos en su justo medio. Ψ Es decir que la regulación no solo atraviesa a los hijos y a la mujer, sino que también le llega a él mismo, en el sentido de que no puede gozar a sus hijos con la tiranía que despliega, por una posición necesaria en la vida del niño. Ψ Es muy tentador para un hombre que sus hijos y su mujer lo ubiquen en el lugar del todopoderoso. Ψ Solo podrá regular esta posición y salirse de allí, en el tiempo justo, un hombre mentalmente sano.
Imaginario	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Es el padre de las identificaciones. Ψ Es el que permite aliviar a los hijos de su impulso erótico por la madre. Ψ Él se hace desear por la mujer que tiene a su lado y este movimiento le permite privarla de satisfacer con sus hijos como objetos de goce. Ψ El padre imaginario es aquel que se requiere para ejercer esta separación, es aquel que tiene que estar allí en la realidad; su poder está dado por su presencia concreta. En esta posición, más que hacerse amar, el padre se hace respetar por su condición de regulador de amores y pasiones. Ψ El padre imaginario también halla su propio límite en las otras posiciones simbólica y real, lo que ayuda a que no se convierta, por la admiración y el respeto de los hijos, en un tirano que los condene a su arbitrio constantemente.

Fuente: Osorio, (2008).

1.1.4.2 Función femenina.

Explica Pastor (1997) y hace alusión a que las continuas preñeces y amamantamientos de las mujeres primitivas propiciaron que los varones tuvieran que especializarse en el papel externo o instrumental de proveedor, responsabilizándose casi en exclusiva de la manutención, aprovisionamiento, financiación y economía familiar, las esposas se encargaron en particular de arreglar la casa, preparar comidas, servir las y cuidar a niños o a ancianos impedidos, es decir, se especializaron en roles internos expresivos.

Por otro lado el rol de la mujer campesina está ligado estrechamente al cultivo de la tierra para su supervivencia y sustento, mitigaba un poco esta tan neta distinción de roles. Tiene que organizar la casa, preparar los alimentos, cuidar los animales del corral y la huerta, confeccionar los vestidos, limpiarlos y repararlos, pero también tiene que ayudar al cultivo de los campos, según la estación y el número de braceros disponibles de cada caserío. Además algunas mujeres campesinas salían del hogar a comercializar y vender en los mercados pueblerinos los productos de su granja.

Además, Pastor (1997) cita a Mason y Bumpass quienes investigaron en los Estados Unidos las actitudes de la población hacia los roles familiares y obtuvieron una serie de datos de los que se concluye que hay una porción de familias donde rige todavía una división tradicional de roles sexuales y otra porción, bastante más amplia, que prefiere el modelo de matrimonio simétrico, asignando roles casi iguales a marido y mujer; las características de ambos modelos se pueden resumir en los nueve indicadores sociológicos siguientes, donde se muestran los rasgos de los roles maritales tradicionales y modernos:

Tabla No. 4 Funciones maritales

TRADICIONALES	MODERNOS
<ul style="list-style-type: none"> Ψ Marido dominante mujer sumisa Ψ Asignación exclusiva de la mujer al hogar y del hombre al trabajo extradoméstico. Ψ Escasez de mujeres en puestos de prestigio y peor pagadas que los hombres Ψ Aficiones personales típicas del rol sexual tradicional. Ψ Chicas educadas para casarse y chicos 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Compañerismo marital. Ψ Trabajo femenino extradoméstico e implicación masculina en tareas del hogar. Ψ Bastantes mujeres trabajadoras e igualdad de salario con los hombres. Ψ Mayor libertad en la elección de aficiones personales. Ψ Ambos sexos educados para el desarrollo

educados para hacer carrera.	personal y profesional.
Ψ Los hijos de Dios quiera.	Ψ Cuidado de la natalidad.
Ψ Cuidado de los niños exclusivamente femenino.	Ψ Cuidado de los niños parcialmente masculino.
Ψ Divorcio visto como fracaso	Ψ Divorcio visto sin culpabilidad.
Ψ El hombre ha de reprimir sus sentimientos de ternura y la mujer los agresivos.	Ψ Mayor espontaneidad en la expresión de sentimientos y empatía.

Elaboración propia con base en Duvall (1977) citado en Pastor 1997.

En este cuadro se contrastan los indicadores y se especifican más ampliamente mediante 18 rasgos característicos del rol tradicional y el moderno.

Pastor (1997) comenta que finalizada la revolución de 1917, se les concedió igual libertad laboral a las mujeres al igual que los varones, ésta abandonó las tradicionales tareas domésticas y el cuidado de niños para integrarse en el mundo productivo fuera del hogar. Tan drástico cambio en los papeles de género femenino repercutió en ciertas funciones sociales de atención y protección hacia parientes, ancianos y niños, que a su vez, produjeron cambios en la estructura de la familia. Al regresar las mujeres de su pesado trabajo en las fábricas se encontraban en el hogar con tareas adicionales de cocina, limpieza y educación.

Comenta Osorio (2008) sobre la figura materna la cual es modificada por el arrastre de la época y por la decisión de innumerables mujeres que se capacitaron para trabajar en ámbitos no domésticos, la madre, tradicionalmente perfilada como persona que se resignaba al mero cumplimiento de las tareas de crianza, amplió su espectro identitario: ser madre dejó de instituirse como “la realización de la mujer”, puesto que las mujeres comenzaron a ser consideradas personas una de cuyas actividades podía ser ocuparse de los hijos. Se mantuvo no obstante la figura de la mujer que según sus afirmaciones elegía como producción venturosa y vocacional remitirse a la reproducción y crianza de los hijos con exclusividad.

Al colapsarse la idea del instinto materno, quedó al descubierto el ejercicio del amor maternal como construcción histórica y psicológica, desagregada de la biología, por lo tanto, de su imprescindibilidad. Se transparentó el dispositivo político que gestó esa idea de instinto materno y fue posible avanzar en el análisis de la vinculación de la madre con sus hijos a partir de variables psicológicas y socioeconómicas, históricamente desarrolladas.

Osorio (2008) argumenta que, el valor de la función materna es la acción que ejerce un sujeto (puede ser la madre) con relación a un hijo, para facilitar su pasaje de objeto de satisfacción a sujeto de deseo. Esto quiere decir hacer de un hijo un sujeto sano física y emocionalmente, fundando en él subjetivamente. Para que esta función materna se cumpla deberán ocurrir, entre otras cuestiones, que la madre no abandone su posición femenina, que pueda amar a un hombre y que pueda separarse de su hijo. Las madres que llevan a sus hijos al jardín de infantes despliegan un saber sobre sus hijos que permite determinar cuál es su posición con respecto al padre de sus hijos y a sus hijos.

Si bien el niño se somete al deseo de su madre como un modo de supervivencia y ella es quien lo auxilia en la indefensión característica de ese tiempo inicial, este sometimiento no debe ser motivo de abuso. Y será precisamente esa omnipotencia que tiene la madre, a la que deberá renunciar por la salud mental de su hijo. Solo tendría que auxiliarlo, pero no convertirse en todopoderosa. La omnisciencia y la omnipotencia son devastadoras para la subjetividad de un niño, aun habiendo necesitado de esto, durante los primeros tiempos, para sobrevivir.

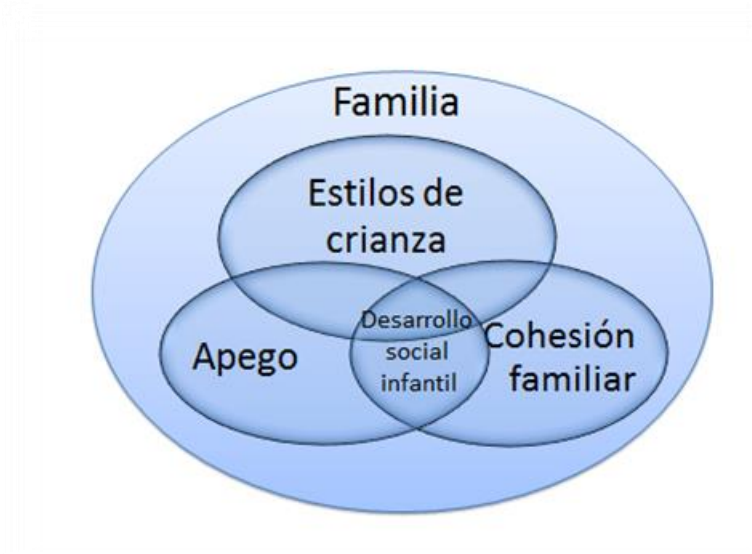
En el inicio de la vida, el bebé debe someterse al deseo de la madre, se acomoda a lo que ella espera, porque en la articulación de la función materna el bebé advierte que es en ella en quien satisface sus tensiones, sus dolores, sus emergencias. Y además advierte que es en ella en quien se funda la delimitación de lo que le ocurre a él. Esto quiere decir que es en la madre, es decir en el campo materno, en el campo del otro primordial, donde se va codificando lo que le ocurre al bebé y este último lo percibe concretamente.

Esta operación de alineación es coincidente con el tiempo en que el bebé es objeto del deseo de la madre. Es el tiempo en que el bebé es todo para ella y, por consecuencia ella, todo para él. Todo que representa la omnipotencia materna. Una mujer sana mentalmente no abusa de esta omnipotencia, aunque la disfruta durante el lapso de la lactancia.

Una vez que se ha revisado la familia, su definición, evolución, tipología, así como los roles paterno y materno actuales, se continua con los siguientes conceptos que conforman, según la visión que tenemos en este trabajo, el modelo de variables familiares que tienen un impacto en la personalidad y el desarrollo de los hijos. Nos referimos a los constructos de

estilos de crianza, apego paterno-infantil y cohesión familiar. Se representan en la figura siguiente estos diferentes constructos los cuales tienen impacto en la competencia social del infante de 3 a 4 años. También se representa la relación entre estos cuatro conceptos en círculos anidados que se traslapan en alguna medida, es decir, que se influyen entre sí. Aunque también podría tratarse de una relación jerárquica entre ellos: pensamos que el constructo más abarcador y que afecta a todos los miembros de la familia, es la cohesión; que el segundo constructo más abarcador son los estilos de crianza que afecta a las relaciones paterno y materno infantiles, y finalmente, el apego materno-infantil que es la relación primigenia entre el infante y la madre.

Fig. 1 Relación hipotética entre los constructos cohesión familiar, estilos de crianza, apego materno infantil y desarrollo social infantil.



Elaboración propia

En seguida empezamos la revisión detallada de cada uno de estos constructos, dejando para el segundo capítulo la presentación del desarrollo social infantil.

Así, en el próximo apartado abordamos primeramente un concepto que es fundamental a la permanencia e integridad de la familia. Nos referimos a la cohesión familiar, sobre la cual descansa también importantemente, y no sólo en los roles individuales del padre y madre, el desarrollo saludable de los hijos. La cohesión familiar es un concepto psicológico que permea

el grado de funcionalidad/disfuncionalidad de la familia y es la condición previa para el sano desarrollo de sus miembros.

1.2 Cohesión familiar.

Se empezará por revisar las definiciones del constructo cohesión familiar y seguiremos con los niveles de cohesión familiar que pueden considerarse psicológicamente saludables.

1.2.1 Definición del constructo cohesión familiar.

Una definición de cohesión dada por Moss (1976, citado por Mora, 1994), dice que cohesión es “el grado en que los miembros de la familia se interesan por ella, se comprometen con ella y se ayudan mutuamente” (p. 1).

Por su parte Pastor (1997), señala que esa importante emoción que hace sentir a los miembros de una familia fuertemente atraídos entre sí suele denominarse “cohesión grupal”; se trata de un poderoso aglutinante que aparece en toda comunidad bien conjuntada. La familia es en efecto, una agencia que, sin cualificaciones académicas ni organizaciones tecnológicas, produce en sus miembros valores, satisfacciones, motivaciones de altruismo y cohesión social.

Cohesión, por tanto, significa para este autor:

- Ψ Atracción hacia la propia familia o sentimientos favorables hacia sus miembros.
- Ψ Motivación o deseo de pertenencia y renuencia a abandonar el grupo familiar.
- Ψ Coordinación de los esfuerzos de cada miembro con los de los demás.

Pero, en términos generales cohesión se toma como sinónimo de “sentimiento de pertenencia”, lo que incluye aquellos afectos que vinculan ente si a determinados parientes y también las fuerzas que les motivan a permanecer unidos en grupo. Las familias con cohesión elevada, manifiestan gran vitalidad, mayores logros en sus actividades comunitarias, un alto grado de solidaridad y altruismo entre sus miembros, gozan con su propia convivencia, nadie falta a las tertulias, fiestas y reuniones familiares, cada uno se siente feliz por el éxito del otro y entristecido por su fracaso, como si hubieran sido propios. Por el contrario, en los hogares de

poca cohesión apenas si hay actividades comunes, percibiéndose enseguida dentro de ellos una atmosfera disolutiva, escaso interés por la convivencia familiar (Covadonga, 1999).

La cohesión casi siempre suele ser considerada en su faceta “causal”, o sea, como responsable del buen funcionamiento, del adecuado logro de diversas metas familiares y también de muchas satisfacciones comunitarias. Se ha atribuido a la cohesión grupal toda una serie de consecuencias positivas: su gran influencia sobre la adecuada intimación personal de cada miembro con la comunidad, sobre la productividad, calidad o logro de metas.

La cohesión familiar para Cooper (1983, citado por Covadonga, 1999) es entendida como la percepción de los hijos sobre la proximidad entre padres y hermanos, a partir de las interacciones de la familia. Cooper (1983) identifica cinco categorías de familia según su nivel de cohesión:

- Ψ Familia con gran cohesión entre los padres: los hijos perciben mayor intimidad y apoyo.
- Ψ Familias en las que se percibe cohesión respecto a un solo padre: los hijos perciben menor intensidad pero también alta.
- Ψ Familias en las que los hijos se sienten aislados del resto de los miembros: los hijos aislados.
- Ψ Familias donde los niños perciben división entre sus padres: los hijos de familias divididas.
- Ψ Familia de coalición.

Covadonga (1999) señala que parece que los hijos perciben distintos niveles de proximidad y apoyo según el tipo de familia en el que viven. Es decir la cohesión es el nivel de unión y grado de autonomía en las experiencias familiares y en conjunto con la adaptabilidad que es el grado en que la familia impulsa roles y pautas de comunicación rígidas o cambiables. Se puede concluir que la familia más cohesiva presenta un mejor funcionamiento entre sus miembros, mayor comunicación padres-hijos, mayor consenso marital y mejores resultados conductuales en los niños.

Otros autores como Coroninas (1998) hablan más de integración que de cohesión, pero se refieren esencialmente al mismo constructo. Para Coroninas integrar es, “formar las partes de un todo” o “completar un todo con las partes que faltaban” es decir que integración es “la acción y efecto de integrar” (p.106). El camino para la integración familiar es la participación familiar en sus diferentes modalidades, además de la colaboración y de la comunicación familiar ya que son virtudes familiares y son las raíces de la integración familiar.

De acuerdo con Coroninas (1998), para que haya una buena cohesión, los hijos se integran en su familia de origen en la medida en que participen. Las formas en que se lleva a cabo la integración son:

- Ψ Comprobando el ejemplo de los padres, su fuerte integración; su abnegación, su disposición de sacrificio, su olvido de sí, etc.
- Ψ Empezando pronto la integración inicial, que será el punto básico de referencia para los momentos de peligro o de pequeñas desintegraciones.
- Ψ Sin miedo a reiniciar la integración familiar (cuando los hijos se les están yendo de las manos) mediante un plan de acción bien pensado y bien expuesto.
- Ψ Cuidando mucho la participación familiar, tanto en lo referente a trabajos en equipo como la modalidad consultiva (informar y ser informados). Por ejemplo:
 - Ψ Darles a conocer el trabajo profesional de los padres
 - Ψ Comentar con los hijos asuntos familiares
 - Ψ Conocer y visitar frecuentemente su centro educativo.
- Ψ Sabiendo poner de moda en su hogar la gratitud, la veracidad, la liberalidad, la obediencia, las amistades, la piedad y restantes virtudes familiares, procurando por todos los medios que éstas sean “Virtudes de los Hijos” (p.110).

Es decir, la integración es una consecuencia de una buena participación familiar. Pero ésta no puede limitarse a unos encargos o a unos cambios de impresiones. Ni siquiera a tomar parte en grupos decisorios. Es también algo que gira en torno a la cultura familiar.

Actualmente, en muchas familias, la desintegración se inicia en las relaciones matrimoniales. Si uno observa a muchas familias nucleares actuales verá que están totalmente aisladas, carecen de todo tipo de ayudas o de apoyos, de hecho, se quedan solos ambos cónyuges, puesto que los hijos, pocos o muchos, se consideran sólo beneficiarios. El matrimonio no puede soportar esta carga tan pesada sin ayuda de ningún género. Por eso, en muchos casos se rompe y viene la más absoluta soledad (Coroninas, 1998).

Para que las relaciones familiares sean favorables, el quehacer de los padres, como primeros responsables de su familia, todo gira en torno a este objetivo “conseguir unas óptimas relaciones familiares” (p.131). Éstas no se logran simplemente con pasarlo bien, con hablar mucho, con facilitar las cosas a los hijos, sino que han de apoyarse en:

- Ψ Una convivencia familiar consistente.
- Ψ Un trabajo bien hecho, con disposición de servicio.
- Ψ Una cultura familiar.

Además de unas buenas relaciones familiares también es muy importante la intimidad y la confianza ya que son las piedras angulares de esta cultura. La confianza es un medio de comunicarles a los demás que tienen importancia como seres humanos íntegros; no como piezas aisladas. La intimidad es aquel espacio en que uno se siente suficientemente protegido por la comprensión y por el respeto para actuar con naturalidad, para manifestar lo mejor de sí mismo.

1.2.2 Grado de cohesión familiar y sano desarrollo de los miembros de la familia.

Para un desarrollo óptimo de cada uno de los miembros de la familia, el nivel de cohesión debe al mismo tiempo estar relacionado con la necesaria individualización y autonomía de todos y cada uno de ellos.

Simon, Sstterlin y Wynne, 1988, citados en Mora, 1994, comentan que:

Desde la perspectiva de la psicología individual, el desapego es la manifestación de una intensa necesidad de poner distancia, la cual a veces llega hasta la separación emocional, mientras que el apego

excesivo es una de fusión. En cualquiera de los dos casos puede decirse que hay una perturbación de la regulación de la proximidad y distancia (p.2).

Además Minuchin quien es citado en Mora, (1994), menciona que se designa a estos dos extremos del funcionamiento de los límites (bordes, fronteras entre los miembros) como desligamiento (desapego) y aglutinamiento (apego). Es posible considerar a todas las familias como pertenecientes a algún punto situado dentro de un continuum cuyos polos son los extremos de límites difusos, por un lado, y de límite sumamente rígidos, por el otro lado. La mayoría de las familias se incluye dentro del amplio espectro normal.

Ψ Desligada: límites inadecuadamente rígidos

Ψ Límites claros: espectro normal.

Ψ Aglutinada: límites difusos.

Agrega Minuchin (citado en Mora, 1994), que aglutinamiento y desligamiento se refieren a un estilo transaccional o de preferencia, por un tipo de interacción. La mayor parte de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados. Sin embargo, “las operaciones en los extremos señalan áreas de posibles patologías” (p.2).

Los términos de apego-desapego, proximidad-distancia, aglutinamiento y desligamiento, apuntan a la dimensión “cohesión Familiar”, la cual tiene que ver con “la unidad emocional, intelectual y/o física que los miembros de una familia sienten entre sí” (p.3). (Rojas y Tichler, 1989 citados en Mora, 1994).

Para finalizar este apartado la definición de familia con la que nos quedamos en este estudio y que nos guía a lo largo de éste es: Rabell y Murillo (2009) las cuales explican y definen a la familia como una institución social en el sentido de que constituye una auténtica estructura cultural de normas y valores, organizados por la sociedad, para reglar la acción colectiva en torno a ciertas necesidades básicas, procreación, sexo, aceptación, intimidad o seguridad afectiva, educación de los recién nacidos e incluso, producción y consumo básico de bienes económicos.

Es decir la familia es la base principal para el desarrollo general, evolutivo, cognitivo y afectivo de las niñas y los niños, la cual beneficia las habilidades sociales. Ya que los

miembros de la familia son el primer contacto que tienen los infantes para interactuar, favoreciendo las relaciones interpersonales y mediante la familia se logra un proceso de integración y regulación social de los individuos que la conforman; este proceso de interacción del individuo favorece varios aspectos: aprendizaje de reglas, asimilación de patrones de conducta, adquisición del lenguaje, las costumbres y la cultura, además de cubrir necesidades físicas primordiales, crear vínculos afectivos y estilos paternos de crianza que afectan de manera importante el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia y determinan en gran medida las características que definen el comportamiento social del individuo, incluso su nivel de competencia académica. Jiménez, 2009; Jiménez y Guevara, (2008a, citados en Jiménez y Hernández 2011).

1.2.3 Variables familiares que impactan en el bienestar psicológico de los hijos.

Por otra parte Musite y Lila (1993) citados por González-Pineda et al., (2003) llevaron a cabo una revisión bibliográfica realizada con el objeto de identificar las variables propias de la familia que mayor peso tenían en el desarrollo del autoconcepto de los hijos, concluían que el clima, la cohesión y la comunicación familiar eran los tres pilares básicos. Para estos autores, el funcionamiento familiar se basa en la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación de los miembros que forman la familia.

La cohesión familiar es el vínculo emocional y autonomía existente entre los integrantes de la familia. La adaptabilidad es definida como la habilidad del sistema familiar para modificar las estructuras de poder, los roles y las reglas de relación, en respuesta al desarrollo evolutivo vital de la familia o en respuesta al estrés provocado por diversas situaciones concretas. La comunicación familiar positiva favorece la cohesión y la adaptabilidad de la familia (González-Pineda et al., 2003).

Además, cuando la cohesión familiar es evaluada a través de las percepciones del niño se encuentran relaciones significativas con el desarrollo de la autoestima infantil, así cuando los niños perciben conflicto entre los padres o entre ellos y sus padres, se puede predecir una autoestima más baja (Cooper, 1983 citado en Covadonga, 1999).

Por otro lado se han realizaron estudios en los cuales se demostró que los ambientes familiares que carecen de afecto comprometen de forma significativa el desarrollo de las habilidades cognitivas y emocionales en el periodo infantil. La interacción emocional, el apoyo, el afecto y la calidez favorecen a la evolución apropiada del sistema nervioso central de los bebés, niñas y niños pequeños. Se ha demostrado que los bebés aprenden a reconocer sonidos y a mejorar en el lenguaje escuchando la voz humana. Por este motivo de intercambio gestual, los bebés logran percibir y aprenden a responder a claves emocionales (Brazelton, 2005).

En un inicio la forma de comunicación infantil es gestual, componiéndose de claves emocionales (sonreír, observar, fruncir el ceño, señalar con el dedo, toman cosas para después entregarlas, etcétera). De esta forma se inicia la resolución de problemas y se regula la interacción que, con el tiempo se mantendrá durante el resto de la vida. Cuando logran complacerse de los lazos afectivos seguros y empáticos, las niñas y niños consiguen aprender y cultivan la intimidad, son considerados y posteriormente, alcanzan a hablar de sus sentimientos, proceden según sus nacientes deseos y tienden hacer amistades con sus iguales y con los adultos (Brazelton, 2005).

Coroninas (1998) dice que, habrá integración familiar cuando ésta responda ciertamente a la definición clásica de sociedad:

Ψ Unión moral y estable de una pluralidad de personas que, con sus actos, cooperan al bien común.

Ello requiere:

- Ψ Un mínimo de bienestar
- Ψ Paz o concordia entre los miembros de esa familia.
- Ψ Una cierta cultura familiar (incluida educación).
- Ψ Cooperación de todos (y comunicación familiar).
- Ψ Unidad y pluralismo

Ψ Autoridad educativa

Ψ Unión de voluntades

Una de las condiciones de integración familiar es, que los miembros de una familia quieran integrarse (o reintegrarse). Otra condición es, que se sientan muy motivados (Coroninas, 1998).

El comportamiento altruista, es un misterio, pues contradice ese conocido principio biológico de que los genes son irremediablemente egoístas en su innata propensión a la auto conservación y lucha por la vida; sin embargo, las familias cohesivas hacen grandes sacrificios para que salga adelante la generación joven, los padres sacrifican por su hijos sin esperar que éstos les devuelvan en un futuro aquellos desvelos que les supuso criarlos y educarlos; los niños, aun cuando no corresponde al afecto de sus mayores, son tratados con indulgencia, comprensión, disponibilidad y hasta mimo (Pastor, 1997).

El clima familiar es el resultado de la suma de las aportaciones que cada uno de los miembros de la familia da, lo que proporciona emoción, y se encarece o se mejora en la medida en que se establecen las relaciones duales entre los diferentes componentes. El clima parece condicionar la conducta infantil al seleccionar los estímulos a los que va a estar sometido el niño, aunque la conducta del niño no sea la copia exacta del entorno sino el resultado de una elaboración personal.

El clima familiar ideal está definido por conductas de apoyo, afectividad y razonamiento, que fomenten la independencia personal, frente al clima familiar adverso, definido por conductas agresivas y autoritarias y fomentador de trastornos de la personalidad. La clave de las relaciones familiares sanas son los atributos como la solidaridad, el acercamiento, los vínculos de afecto y el cariño, los cuales los distinguen de otros marcos sociales más superficiales Wish (1976, citado en Covadonga, 1999). Un clima familiar estable y afectivo proporcionará a sus integrantes lazos de seguridad y afecto, indispensables para un buen funcionamiento y desarrollo psicológico a estas edades Musitu (1988 citado en Covadonga, 1999).

Estrelles, (1997 citado en Covadonga, 1999) menciona que el clima familiar se ha asociado frecuentemente al auto-concepto infantil, se observa en un clima de cohesión, la percepción de tolerancia, respeto y aceptación materna, así como un control moderado; todos estos rasgos de la cohesión familiar inciden fuertemente en la adaptación del niño y en su auto-aceptación y facilitan las relaciones interpersonales. Esto da como resultado un clima familiar positivo, esto quiere decir que éste se caracteriza principalmente por afecto, apoyo parental, cohesión familiar, ausencia de conflicto y, en menor medida, el control parental.

1.2.4 El Modelo Circunflejo de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, de Olson (1983), y el proceso de validación de la Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).

Uno de los modelos teóricos más conocidos y utilizados para estudiar y evaluar la dinámica familiar es el Modelo Circunflejo de Olson (1983), el mismo sobre el que está basada la escala (FACES II) que se utiliza en esta investigación. Este modelo se usa para evaluar el funcionamiento familiar el cual incluye las siguientes dimensiones: a) cohesión familiar que ayuda a medir los lazos de unión de la familia; b) adaptabilidad familiar a través de la cual se observa la habilidad de los miembros de la familia para adaptarse a diferentes situaciones de desarrollo y estrés y c) comunicación, la cual es un auxiliar para moverse en las otras dos dimensiones (Rosas Sosa, 1997).

Cuando la adaptabilidad y la cohesión se colocan en ejes horizontal y vertical emergen 16 posibles combinaciones de tipos de familias ordenados en tres niveles [tres círculos de dentro hacia afuera] de acuerdo al modelo circunflejo de Olson, los cuales constituyen el nivel de funcionamiento familiar y son: 1. Nivel balanceado: Representa el área de funcionamiento familiar más saludable y se caracteriza por un nivel de cohesión separado o conectado y el nivel de adaptabilidad estructurado o flexible. 2. Nivel medio: se caracteriza al estar alguno de los niveles de cohesión o adaptabilidad en un nivel extremo uno de ellos y el otro balanceado. Es decir, cohesión se presenta bien desligada, bien aglutinada, mientras que adaptabilidad es flexible; o bien, cohesión separada o conectada y adaptabilidad rígida o caótica. 3. Nivel extremo: Representa el área de funcionamiento familiar menos saludable y se determina por cohesión desligada o aglutinada y adaptabilidad rígida o caótica. (Rosas Sosa, 1997, p. 18).

Abajo vemos una representación de este modelo circunflejo:

Modelo Circunflejo

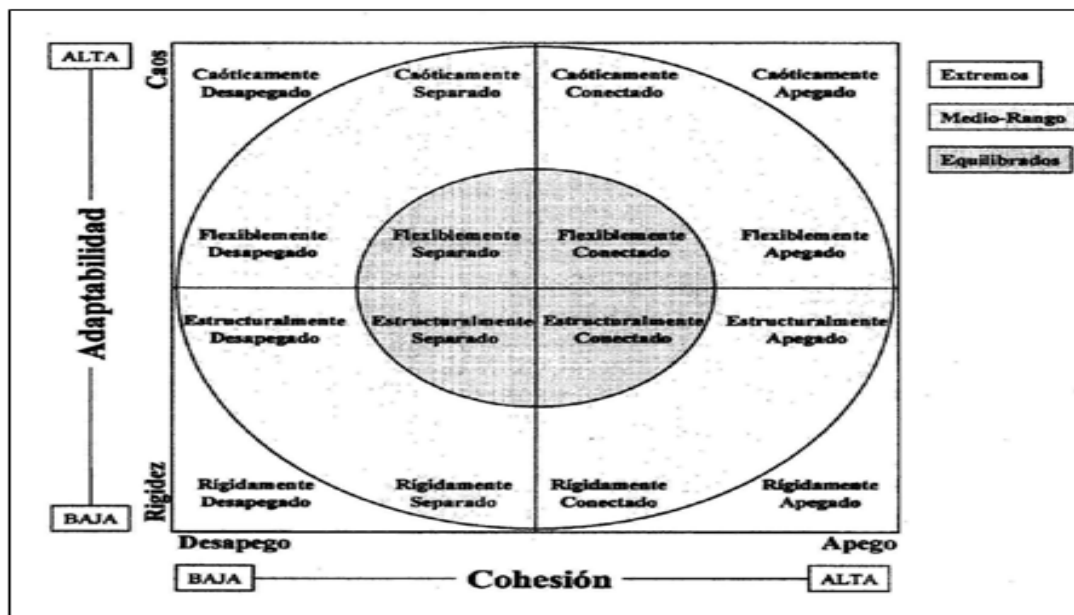


Figura 1.

Fuente: Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES): desarrollo de la una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2006, mayo, año/vol. 6, número 002, Granda, España, pág. 320.

A su vez, una de las escalas más conocidas y utilizadas internacionalmente para evaluar a la familia es la escala americana FACES o *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (Escala de evaluación de la cohesión y adaptabilidad en la familia) de Olson, Porner y Bell (1982), la cual está basada en este modelo circunflejo.

La cohesión es el vínculo emocional que los miembros de un sistema (la familia, en nuestro caso) tienen entre sí y la adaptabilidad sería la habilidad de dicho sistema para cambiar. Cada una de estas dimensiones está compuesta por diferentes variables que contribuyen a su comprensión (Olson, 1988). Los conceptos vinculados con la cohesión serían: lazos familiares, implicación familiar, coaliciones padres-hijos, fronteras internas y externas. Los conceptos específicos vinculados con la adaptabilidad son: liderazgo, disciplina, negociación, roles y reglas. Tanto la cohesión como la adaptabilidad son curvilíneas, esto implica que ambos extremos de las dimensiones son disfuncionales, siendo los niveles

moderados los relacionados con un buen funcionamiento familiar. Es por ello que cada una de las dimensiones está dividida en 4 niveles. En el caso de la cohesión: familias apegadas (cohesión muy alta), familias conectadas (cohesión moderada-alta), familias separadas (cohesión moderada-baja) y familias desapegadas (cohesión baja). La adaptabilidad, por su parte, constituye los siguientes tipos de familias: familias rígidas (adaptabilidad muy baja), familias estructuradas (adaptabilidad moderada-baja), familias flexibles (adaptabilidad moderada-alta) y familias caóticas (adaptabilidad alta), Martínez Pampliega et al., 2006, p. 319.

FACES ha sido utilizado en diversas investigaciones mexicanas. Por ejemplo, tenemos el estudio de Rosas Sosa, 1997, sobre la asociación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. La población de estudio fueron 954 familias que tenían por lo menos un hijo adolescente que estuvo cursando el nivel medio básico en una secundaria oficial en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. La investigadora realizó un muestreo aleatorio estratificado proporcional por grado escolar, quedando un total de 275 familias. Para medir funcionamiento familiar se utilizó FACES II, de Olson (1983). Rosas Sosa menciona que Olson demostró su validez y confiabilidad en un estudio de 2412 individuos reportando un alpha de Cronbach de 0.87 en cohesión y 0.78 en adaptabilidad y un alpha general de 0.90. En su estudio la autora reporta los siguientes coeficientes de confiabilidad por alfa de Cronbach. FACES II: Adaptabilidad, Madre (.945), Padre (.807); Cohesión, Madre (.943), Padre (.791); la consistencia interna total del instrumento fue de .813.

Otro estudio es el de Arellanez-Hernández, Díaz-Negrete, Wagner Echegaray y Pérez Islas (2004), el primero y el último, miembros de la Sub-dirección de Investigación de Centros de Integración Juvenil en México. Su estudio es sobre factores psicosociales asociados con el uso y la dependencia de drogas, en adolescentes. Uno de estos factores psicosociales fue el funcionamiento familiar el cual fue evaluado con FACES. Los autores reportan una consistencia interna de FACES de .817. La muestra de estudio estuvo conformada por 897 adolescentes: 116 consumidores de drogas que cumplieron con los criterios de abuso, 102 casos que cumplieron con los criterios de dependencia y 679 controles, no consumidores, comparados en pares por edad, sexo y zona de residencia.

Un tercer estudio en México es el llevado a cabo por Medellín Fontes, Rivera Heredia, López Peñaloza, Kanán Cedeño y Rodríguez Orozco (2012). Es acerca del funcionamiento familiar y su asociación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. La muestra que participó en ese estudio estuvo conformada por 192 adultos, 17% hombres y 83% mujeres, con un rango de edad de 21 a 70 años y una media de 42 años. Los autores señalan que el número de mujeres que decidió participar fue mayor que el de hombres debido a que ellas asisten más a eventos en la escuela (en la que dichos autores aplicaron el instrumento) que los padres y ofrecieron en mayor medida su consentimiento firmado para participar en el estudio. Un criterio de inclusión fue que hubiera hijos en la familia. La confiabilidad de la escala en ese estudio fue de .836. Los autores comentan también que FACES ha sido validado y estandarizado para población mexicana y citan a Calleja, 2011.

En este trabajo adoptamos la definición de cohesión y de adaptabilidad familiar que postula el modelo circunflejo.

Habiendo revisado este importante constructo de cohesión familiar sobre el que se basa de manera general, pudiéramos decir, la salud o la patología de la familia, vamos a revisar el siguiente constructo que tiene que ver con las relaciones entre padres e hijos, de acuerdo a la manera en que los primeros educan a los segundos y de cómo con su estilo de educar conforman las habilidades sociales de los hijos.

1.3 Estilos de Crianza.

1.3.1 Definición de Estilos de crianza.

Los estilos de crianza se pueden definir como una dimensión molar, es decir, globalizadora, que actúa como variable contextual para moderar la relación entre prácticas parentales específicas y resultados específicos del desarrollo. Los estilos de crianza se representan por medio de un conjunto de prácticas que son transmitidas hacia el hijo y causan un clima emocional. Las prácticas parentales se refieren a un dominio de conductas parentales que ambos padres tienen y que representan varios componentes, esta conducta incluye la concesión de autonomía, ignorar al hijo, el uso de reglas, utilizar el castigo, el control, y la expresión del

afecto; la combinación de varios componentes, comprende un gran estilo parental (Andrade y Morales, 2010).

Es posible que existan diversas definiciones de lo que significa “educar o criar bien a los hijos” (Bornstein y Bornstein, 2010, p. 1). En la actualidad a los recién padres se les orienta o asesora sobre cómo se debe educar a sus hijos, la mayoría de las veces la información la reciben de sus propios padres, o por pares que ya tienen experiencias con hijos y/o por expertos en la materia. Estas diferentes fuentes pueden confundir a los nuevos padres sobre cuál es el estilo de crianza apropiado para educar a sus hijos (Bornstein y Bornstein, 2010).

Para mejorar y garantizar favorables resultados en el desarrollo de los niños, se requiere que los padres enfrentan el desafío de equilibrar por un lado sus demandas de madurez y de disciplina, esto es con la finalidad de facilitar la integración de las niñas y de los niños a la familia y al sistema social, manteniendo un ambiente de afecto, afinidad y seguridad (Bornstein y Bornstein, 2010).

1.3.2 Identificando estilos de crianza

En los primeros años los niños dependen completamente de los demás para su cuidado. Por esto la supervivencia, el bienestar y el desarrollo de niños y niñas pequeños depende de sus relaciones con los padres o personas cercanas, ya que ellos son sus primeros guías y maestros. Sin embargo, es bueno saber que no hay una única manera “correcta” de criar a los niños, sino que cada cultura, cada región, tienen sus propias maneras de hacerlo, según el tipo de persona adulta que necesiten formar (Dimaté, 2012).

Vamos a revisar a Dimaté (2012) quien nos dice que igualmente las prácticas de crianza van cambiando a través del tiempo, un ejemplo son las viejas creencias de que criar a los niños es una labor exclusiva de las mujeres pero ahora se sabe que la presencia masculina y el acompañamiento del padre en la vida del niño o la niña es indispensable, y que también el papá debe expresarle su apoyo y acompañarlo en todo el proceso de desarrollarse y crecer.

Otro ejemplo son las formas recomendables de educar a un niño o niña, que han cambiado radicalmente y hoy no es aceptable usar castigos físicos para educar, como antes. Pero es posible que, a algunas personas, esto les parezca difícil de aceptar puesto que ellas mismas fueron criadas con violencia física, les enseñaron que querer era pegarles y creen que deben repetir lo mismo con sus niños. Por esto son tan importantes las creencias, pues de ellas dependen las prácticas de crianza que se adopte (Dimaté, 2012).

Cada familia es diferente. Algunas adoptan las formas de crianza que tuvieron en su propia familia; otras desean cambiarlas y se informan leyendo libros o pidiendo u oyendo programas educativos; a otros les interesan los cursos y talleres ofrecidos en su comunidad; mientras que otros piden consejos a sus conocidos (Dimaté, 2012).

Existen muchas ideas y creencias sobre cómo criar a los niños y cada familia adopta una manera propia de hacerlo. Los estilos de crianza se refieren a los saberes, los comportamientos y las creencias sobre el cuidado y la crianza de los niños, que padres y parientes cercanos utilizan para orientarlos y guiarlos.

1.3.3 Clasificación de los Estilo de Crianza según Diana Baumrind.

Posiblemente la clasificación más conocida sobre estilos parentales es la de la autora Diana Baumrind, (1966) la cual llevó a cabo un estudio basado en observaciones realizadas durante 14 semanas a tres grupos de niños; los resultados muestran diferentes tipos de comportamiento en los niños. El primer grupo estaba formado por niños con conductas que implicaban curiosidad e interés a situaciones nuevas, tenían autoconfianza, autocontrol y buenas relaciones con sus iguales. El segundo grupo se conformó por niños mentirosos, hostiles, tristes, irritables, vulnerables ante situaciones de tensión y eran agresivos con sus iguales. El tercer grupo estaba conformado por niños menos auto controlados, con mayor confianza en sí mismos, impulsivos, más alegres y se reponían de adversidades. Por otro lado (Agudelo, 1997 cita a Baumrind, 1967, 1971, 1973), mencionando que la autora estudió la relación entre la conducta de los padres y las características de comportamiento de los niños a partir del supuesto de que la conducta de estos es organizada y que es posible identificar padrones consistentes o grupos de conducta. En estudios posteriores, la autora siguió un enfoque

diferente. El primer paso fue definir grupos de conductas paternas, luego fueron estudiadas las características de los niños en diferentes tipos de familia. Con base en estos estudios fueron identificado tres tipos de patrones paternos: autoritario, autorizativo y permisivo.

Diversos autores han hecho, a partir de la tipología de Baumrind su propia tipología de estilos parentales. En la tabla 5 presentamos estas tipologías según los autores.

Tabla No.5 Clasificación de la tipología de los estilos de crianza por diferentes autores

Diana Baumrind 1966	Berk 1994	Palacios y Andrade 2006	Salazar, López y Romero 2009	Dimaté 2012	Definición propia
Autoritario	Autoritario	Autoritario	Autoritario	Autoritario	Autoritario
Se adjudica a los padres cuyo nivel de involucramiento o aceptación hacia los hijos es bajo, pero muestran un alto grado de control o supervisión. Son padres que prestan poca atención a las necesidades de los hijos pero son muy exigentes con ellos en cuanto a las reglas de comportamiento que establecen, las que difícilmente pueden ser negociadas por los hijos.	El estilo autoritario paterno manifiesta un alto grado de demandas de maduración a sus hijos de modo impositivo ("haz esto porque lo dice tu padre) pero en contrapartida no manifiesta una exposición clara a responder ante las razones y necesidades del niño. La conformidad y la obediencia infantil son valores que están por encima de la comunicación abierta entre padres e hijos El comportamiento y las conductas punitivas son recursos que se utilizan más frecuentemente en este tipo de paternidad (p.8)	Se refiere a un padre o madre que impone su manera de ser sobre los procesos de pensamiento, expresión de emociones y sentimiento de los hijos, haciendo un ejercicio de su voluntad, teniendo la razón en todo, siendo una autoridad incuestionable, anulando la expresión emocional, siendo controlador (a) e intrusivo (a) en las actividades, vigilando lo que hace, enfatizando obediencia, además de no orienta a metas ni reconocer los éxitos del hijo, inhibiendo así su autonomía.	Padres exigentes que prestan poca atención a las necesidades de sus hijos. Las exigencias de este tipo de padres no están balanceadas con las necesidades de sus hijos, la mayoría de las veces se relacionan con ellos para dictarles órdenes, éstas no pueden ser cuestionadas ni negociadas; los padres se esfuerzan por remarcar quién es la autoridad; cuando los hijos no obedecen se les castiga, no estimulan la independencia e individualidad de los hijos. Los hijos que son educados por este tipo de padres generalmente son muy obedientes, parecen carentes de espontaneidad, curiosidad y originalidad, generalmente son dominados por sus compañeros.	La actitud principal es la imposición. Los padres o adultos imponen las normas, y el niño o la niña las obedecen y no pueden cuestionarlas. La forma de educar es rígida e inflexible. Son adultos o cuidadores que juzgan continuamente a sus niños o niñas, les imponen sus puntos de vista y no atienden sus razones Las consecuencias en los niños son timidez, baja autoestima, poca espontaneidad y agresividad no expresada	En este estilo se describe a padres que no tienen comunicación con sus hijos, son adultos que no permiten ser cuestionados sobre las decisiones que tomen para que sus hijos se conduzcan de la manera que ha éstos les parece la más adecuada, sin importarles lo que opinen sus descendientes. Estos padres no tienen un involucramiento con las necesidades de sus hijas e hijos, solo acostumbran mandar. Su relación se basa en que el padre o padres ordenan y los hijos acatan sin tener una interacción que les permita tener una óptima comunicación entre los miembros de la familia.

Autorizativo o democrático	Autorizativo o democrático	Autorizativo o democrático	Autorizativo o democrático	Democrático o razonable	Autorizativo o democrático
<p>Este estilo corresponde a los padres cuyos niveles de involucramiento o aceptación y control o supervisión son altos. Este tipo de padres son sensibles a las necesidades de sus hijos, pero sin que ello implique la negación de las suyas. Establecen altos estándares de comportamiento a los hijos y promueven en ellos la individualidad y responsabilidad. Éstos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto</p>	<p>Los padres autorizativos hacen demandas razonables de maduración a sus hijos e imponen un grupo de limitaciones a los mismos, a la vez que insisten en la importancia de la obediencia, expresan cariño y afecto a sus descendientes y escuchan pacientemente los puntos de vista de los niños, al mismo tiempo que animan a participar en la toma de decisión familiar, constituye la familia un grupo democrático en el cual, las razones de padres e hijos son respetadas (p. 7).</p>	<p>Hace referencia a un padre o madre que apoya, respeta y brinda un balance entre la expresión emocional y la comunicación, permite y fomenta la autonomía de forma equilibrada, reconoce el esfuerzo de sus hijos, supervisa donde se encuentra éstos, alienta una toma de decisiones libre y motiva al logro de metas, permitiendo que el hijo module su propia conducta.</p>	<p>Donde los padres exigentes atienden las necesidades de sus hijos. Establecen estándares claros, son firmes en sus reglas y usan sanciones si lo consideran necesario, apoyan la individualidad e independencia de sus hijos, promueven la comunicación abierta, escuchan sus puntos de vista, dialogan con ellos y reconocen tanto los derechos de sus hijos como los suyos propios. Las características generales de los niños y niñas que han crecido con padres de este tipo son: competentes social y académicamente, con buena autoestima y ajuste psicológico adecuado a su edad.</p>	<p>La actitud de estos padres o cuidadores es, la comprensión. Los padres o cuidadores esperan que el niño, poco a poco, vaya adquiriendo un mejor comportamiento. Establecen normas y las aplican, animan a sus niños a que expresen sus ideas, les reconocen sus opiniones y fomentan su independencia. En este estilo de crianza se ejerce la autoridad y disciplina, pero desde la tolerancia y el diálogo. Se reconoce que la disciplina es necesaria, pero saben escuchar el punto de vista del niño y buscan una solución justa. No discuten ni mandan, ni tratan de imponerse por la fuerza sino mediante el diálogo. No tratan de “vencer” sino de convencer. Forman niños y niñas independientes, responsables socialmente, capaces de controlar su agresividad y que van adquiriendo una sana confianza en sí mismos.</p>	<p>En este estilo se describe a los padres e hijos que tiene una relación en la que hay menos conflictos entre los mismos, teniendo una comunicación que les permita tomar decisiones conjuntamente con la finalidad de resolver los problemas que se les presenten, los enseña a respetarse mutuamente. Estos padres se interesan por el bienestar de sus hijas e hijos, brindándoles apoyo y seguridad para lograr su individualidad y autonomía, permitiéndoles tener confianza en sí mismos para lograr tomar por sí solos sus propias decisiones, haciendo de éstos unas niñas y niños responsables. Estas niñas y niños tienden a tener un favorable desenvolvimiento académico, así como una autoestima que les permitirá tener una competencia social que les beneficiara para interactuar con sus pares así como con los adultos de una manera óptima para acrecentar su confianza y poder relacionarse con su entorno favorablemente. En este estilo se puede negociar los acuerdos que se tomen en grupo, permitiéndoles a las hijas e hijos opinar y participar en la toma de decisiones familiares.</p>

Permisivo	Permisivo	Negligente	Permisivo	Negligente	Negligente
<p>Son aquellos padres que presentan altos niveles de involucramiento o aceptación y bajos niveles de control o supervisión. Padres tolerantes a los impulsos de sus hijos; las reglas de comportamiento para ellos son muy relajadas. Dentro de lo que se conoce como estilo permisivo se pueden observar distintas formas de actuación:</p> <p>Ψ Padres que consideran que los hijos deben crecer en libertad, sin poner límites, o al menos que estos deben ser los mínimos. En este se pueden encontrar a los padres que desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos ya que ellos no los tuvieron.</p> <p>Ψ Padres que lo son por tener miedo al enfrentamiento con sus hijos y que desafortunadamente acaban cediendo a todas sus peticiones y a sus demandas.</p>	<p>La paternidad permisiva puede entenderse como un modelo de comportamiento parental que incluye la escasez de demandas de maduración a los hijos, pero un mantenimiento de la responsividad paterna expresada a través de un acercamiento muy tolerante en la crianza (p. 8).</p>	<p>Contiene los niveles bajos de apoyo y control lo cual fomenta la lejanía, es decir estos padres tienen poco apoyo y comunicación, brindan poca autonomía a los hijos, con niveles bajos en la toma de decisiones y para regir sus actividades, otorgando poca supervisión. Estos padres son poco exigentes al atender y reconocer las necesidades de sus hijos, muestran un menor interés y usan muy poca motivación, además de utilizar bajos niveles de emoción y control, lo cual los hace ser padres distantes.</p>	<p>Padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos. Este tipo de padres tienen una actitud tolerante a los impulsos de los hijos, usan muy poco el castigo como medida disciplinaria, dejan que los hijos tomen sus propias decisiones, establecen pocas reglas de comportamiento, son afectuosos con sus hijos. Los hijos que crecen en este tipo de familias tienen falta de control de su impulsividad, lo que los hace ser inmaduros para su edad, pocas habilidades sociales y cognitivas.</p>	<p>La actitud es de descuido o son padres dejados, fríos, distantes en su trato, que pueden llegar a abandonar o rechazar abiertamente a sus hijos e hijas. Los niños y niñas criados bajo este estilo de crianza posiblemente serán niñas y niños temerosos, agresivos e impulsivos, con fuertes cargas de agresividad y rabia no expresadas. Tienen poca seguridad y confianza en sí mismos y sin capacidad para asumir responsabilidades.</p>	<p>En este estilo los padres son menos exigentes con sus hijas e hijos, no cuestionan sus reglas si alguno de sus descendientes no las lleva a cabo. Son padres que no se involucran con sus hijos, tienen poca comunicación con ellos ya que en ocasiones la figura de paterna está ausente y no hay quien los oriente sobre cómo deben de conducirse. Además hay poca interacción entre ambos, (padres-hijos) provocando en las niñas y niños inseguridad, inmadurez baja autoestima, y desconfianza, tienden hacer irresponsables. Teniendo como consecuencia niñas y niños con mínimas habilidades sociales, no pueden interactuar con sus pares y con los adultos con los que convive, les cuesta trabajo tomar decisiones y resolver problemas.</p>

Elaboración propia, fuentes: Baumrind, (1966); Berk, (1994); Palacios y Andrade, (2006); Salazar, López y Romero, (2009) y Dimaté, (2012).

1.3.4 Investigaciones sobre los estilos parentales y las dimensiones de respuesta (aceptación) y demanda (control parental). Impacto de estas dos dimensiones sobre la personalidad y las aptitudes de los hijos.

García y Henao (2009) realizaron una investigación que tuvo como objetivo principal abordar los estilos de interacción de padres y madres de niños preescolares y su relación con el desarrollo emocional de sus hijos. Las dimensiones que se consideraron para evaluar el nivel emocional de los niños fueron: autorregulación, comprensión emocional, y empatía. Como primer aspecto describieron los tipos de interacción con sus hijos y el desarrollo emocional de los niños evaluados. Un segundo aspecto que se abordó, fue el de explorar las asociaciones entre el estilo de interacción familiar y el desarrollo emocional infantil. Los resultados obtenidos en esta investigación resaltan el estilo autorizativo como generador de conductas adecuadas y adaptativas en el pequeño, al igual que rescata este estilo como el que más posibilita el nivel de comprensión emocional en los niños.

En otro estudio realizado por Aguilar, Marines, Romero y Valencia, (2004, citados en Jiménez, 2009), los autores llevaron a cabo una investigación transversal, con el objetivo de determinar las relaciones entre los estilos paternos y maternos. Estos autores clasifican los estilos paternos y maternos como positivos y negativos, los positivos los integran el autorizativo o democrático y el permisivo; los jóvenes universitarios que se ubicaron en estos dos estilos de familia mantienen una buena competencia académica y autoconfianza. Los estilos ubicados como negativos fueron el autoritario y el negligente, los jóvenes que ubicaron estos estilos en sus padres mantuvieron baja competencia académica, altos nivel de morosidad, evitación al trabajo, baja autoestima, problemas de depresión y mala conducta escolar.

El estudio de Dombusch et al., (1987, citado en Jiménez, 2009) reportó que padres con bajo nivel educativo tienden a adoptar un estilo autoritario o permisivo, mientras que padres de nivel educativo alto y medio suelen desarrollar estilos autoritativos. La variable que más se relacionó con la ejecución académica fue el estilo de crianza, los alumnos con bajo rendimiento escolar reportaron estilos paternos autoritario o permisivo y los de rendimiento alto un estilo de crianza autoritativo

Ahora bien, la medición de los estilos parentales ha sido encarada de dos modos distintos: dimensionalmente y en forma categorial. Por una parte, Baumrind ha postulado dos dimensiones globales componentes del fenómeno, usualmente identificadas como respuesta y demanda (muchas veces también nominadas como afectividad y control). La primera, comprende manifestaciones de cariño, diálogo, implicación, contención, apoyo, calidez; la segunda, incluye exigencias, límites, prohibiciones, castigos, reglas o normas, disciplina (Andrade y Morales, 2009).

Por otra parte, en un enfoque diferente y de acuerdo con criterios teóricos o estadísticos, se construyeron distintas categorizaciones de los estilos de parentalidad. La más utilizada es la propuesta por Maccoby y Martín (1983), que postula cuatro estilos constituidos mediante la combinación de las dos dimensiones:

- Ψ El autoritario (alta demanda y baja respuesta).
- Ψ El permisivo (baja demanda y alta respuesta).
- Ψ El negligente (baja demanda y baja respuesta) y,
- Ψ El autoritativo (alta demanda y alta respuesta).

Este último fue acuñado teóricamente en primera instancia por Baumrind (1966) y está relacionado con consecuencias en el sentido de coherencia y el bienestar psicológico las cuales son dos variables salugénicas.

A continuación vamos a revisar a Baldwin (1945, citado en Agudelo, 1997) quien mediante un estudio longitudinal, identificó dos dimensiones básicas en el comportamiento paterno: democracia y control, definiendo la primera como: comunicación verbal alta, consulta al hijo para la toma de decisiones, explicación de normas y reglas familiares, respuesta a las preguntas de los hijos; involucramiento del hijo en la mayoría de las decisiones posibles, concesión del máximo de libertad compatible con su seguridad y con los derechos de los demás. Por su parte, el control fue definido como: énfasis en las restricciones del comportamiento del niño, las cuales son claramente transmitidas a éste, inexistencia de apelación por parte del niño frente a las decisiones disciplinarias o aparición muy esporádica

de éstas. Sin embargo, las dos dimensiones no son independientes, pueden existir familias con un estilo democrático, con altos puntajes en la demanda y obtención de control.

En otro estudio Baldwin (1949, citado en Agudelo, 1997), concluyó que los hijos de padres democráticos son socialmente interactivos, usan la persuasión verbal y la fuerza física para lograr sus propios fines, son poco sensibles a las necesidades de otros y poco susceptibles de ser influenciados, mientras que los padres altamente controladores hacen que sus hijos sean obedientes, sugestionables, temerosos, poco tenaces, no pendencieros y no agresivos.

Según Maccoby (1980, citado en Agudelo, 1997), pueden encontrarse infinitas variaciones en la forma como los padres crían a sus hijos. Estas variaciones están dadas por el ambiente cultural en el cual la familia vive y los recursos económicos disponibles, incluso dentro de un mismo grupo cultural, pueden presentarse diferencias. La autora afirma que las diferencias en los estilos educativos paternos se pueden clasificar en dos grandes dimensiones:

- Ψ Permisividad-restrictividad. Algunos padres ejercen un control cerrado y restrictivo sobre muchos aspectos del comportamiento del niño; otros, le dan al hijo casi una libertad total; algunos encuentran un equilibrio entre los dos extremos.
- Ψ Calidez-hostilidad. Aunque la mayoría de padres siente afecto por sus hijos, varía en la forma y la frecuencia de expresión de su afectividad y en el grado en el cual la afectividad es combinada con sentimientos de rechazo y hostilidad.

Además Maccoby en compañía de Martín (1983) plantean un modelo de estilos educativos paternos, a partir de una reelaboración de un modelo propuesto por Diana Baumrind, donde consideraba dos dimensiones básicas: exigencia paterna y disponibilidad paterna a la respuesta.

Tomando en cuenta estas dos dimensiones para Coloma (1993, citado por Agudelo, 1997), los estilos educativos paternos pueden definirse como: “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (p. 5).

Cada una de las dimensiones planteadas, se encuentra en un continuo entre dos polos, lo cual implica que los estilos constituyen tipos puros a los cuales los padres se acercan más o menos según sea el caso.

Según Maccoby y Martin (1983, citados en Agudelo, 1997), las características paternas que corresponden a cada estilo educativo son las siguientes:

Tabla No. 6 Características paternas correspondientes a cada estilo educativo.

ESTILO	CENTRADO EN	CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO	CONSECUENCIAS EN LOS HIJOS
Autorizativo recíproco	Los hijos	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Disponibilidad paterna a la respuesta. Ψ Exigencia paterna: control fuerte, firmeza consistente y razón. Ψ Exigencia paterna: control, fuerte, firmeza consistente y razonada. Ψ Reciprocidad: comunidad abierta, bidireccional, frecuente. Los padres aceptan los derechos y deberes de los hijos y exigen que los hijos acepten los derechos y deberes de los padres. Ψ Implicación afectiva: mantener el calor afectivo en la relación con los hijos, disposición y prontitud de los padres a responder a las necesidades de los hijos. Ψ Ejercicio consciente y responsable de la autoridad y el liderazgo como adultos y padres. 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Un autoconcepto realista, coherente y positivo. Ψ Que tengan autoestima y autoconfianza. Ψ Que manifiesten una combinación equilibrada de heteronomía (obediencia), autonomía (iniciativa personal, creatividad, madurez psíquica). Ψ Que desarrollen responsabilidad y fidelidad a compromisos personales. Ψ Que tengan competencia social y prosocial dentro y fuera de la casa (interacción cooperativa con adultos e iguales, altruismo, solidaridad). Ψ Que se presente una disminución en la frecuencia e intensidad de conflictos padres-hijos y que tengan un elevado motivo de logro, manifestado en mejores calificaciones escolares.
Autoritario-Represivo	Los padres	<ul style="list-style-type: none"> Ψ No disponibilidad paterna a la respuesta. Ψ Exigencia paterna: control fuerte, rigidez, poco diálogo, no reciprocidad. Ψ Las normas son tomadas como edictos. Ψ Acentuación de la autoridad paterna. Ψ Inhibición de la confrontación por parte de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Generan puntuaciones bajas en autoestima, autoconfianza, autonomía personal, creatividad, competencia social, popularidad social Ψ Produce ansiedad Ψ Lleva a una gran influencia del control externo y a la no interiorización Ψ A la valoración de la vida ordenada, a obtener logros escolares, a la

		<ul style="list-style-type: none"> Ψ Poca alabanza de los hijos. Ψ Uso del castigo sin ningún tipo de razonamiento. Ψ Imposición de órdenes sin explicación alguna. Ψ Los padres definen las necesidades de los hijos o se entrometen en ellas. Ψ Comunicación unidireccional y cerrada. Ψ Asertivos de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ docilidad y disciplina. Ψ A la ausencia de conflictos dentro y fuera del hogar. Ψ Hay poco riesgo de desviaciones graves de conducta y poca durabilidad de las consecuencias positivas.
Permisivo-Indulgente	La tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Disponibilidad paterna a la respuesta. Ψ Poca exigencia paterna, control laxo. Ψ No se acentúa la autoridad paterna. Ψ No directivos ni asertivos de poder. Ψ No establecimiento de normas estrictas y minuciosas en la distribución de tareas en el hogar, ni en los horarios. Ψ Se cede fácilmente a los deseos de los hijos. Ψ Tolerancia ante la expresión de impulsos como ira y agresividad oral. Ψ Poco uso del castigo. Ψ Hay implicación afectiva y compromiso paterno. Ψ Preocupación por la formación de los hijos. Ψ Atención y respuesta a las necesidades de los hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Los hijos de los padres que pertenecen a este estilo educativo tienen elevadas puntuaciones en autoestima, autoconfianza, prosocialidad, soporte paterno en las dificultades de entrada a la adolescencia; falta de autodominio, autocontrol y de logros escolares y existe riesgo de desviaciones graves de conducta.
Permisivo-Negligente.		<ul style="list-style-type: none"> Ψ No disponibilidad paterna a la respuesta. Ψ Poca exigencia paterna, control laxo Ψ No implicaciones afectivas en la relación con los hijos. Ψ Padres absorbidos por otros compromisos. Ψ Reducción de la responsabilidad paterna al mínimo. Ψ Dejar que los hijos hagan lo que quieran. Ψ Otorgar exceso de cosas materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Los hijos de padres de este estilo, tienen un autoconcepto negativos, graves carencias en auto-confianza y autorresponsabilidad, bajos logros escolares, escaso autodominio y sentido del esfuerzo personal, trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta.

Fuente: Maccoby y Martin (1983, citado por Agudelo 1997).

Los hijos de padres del estilo permiso-negligente, tienen un autoconcepto negativos, graves carencias en auto-confianza y autorresponsabilidad, bajos logros escolares, escaso autodominio y sentido del esfuerzo personal, trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta.

Por otro lado Ramírez (2002, citado en Cuervo 2009), plantea que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos; como prácticas de crianza inadecuadas: afecto negativo, castigos no físicos, control autoritario y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar problemas de conducta tanto externos como internos. Concretamente, el afecto negativo predice conducta agresiva, problemas de atención y de comportamiento. El control autoritario predice ansiedad/depresión y el énfasis en el logro predice ansiedad/depresión, problemas sociales.

Explica Cuervo (2009) que los estilos de crianza inadecuados como son el autoritario y el permisible de los padres durante la infancia se relacionan a factores de riesgo de problemáticas cognoscitivas o socio-afectivas y sobre las cuales se deben orientar las estrategias de prevención en la familia y generar espacios para desarrollar habilidades sociales y conductas pro-sociales en otros contextos.

Baumrind (1973, en Ramírez 2005) realizó otro estudio exhaustivo de los estilos educativos, encontrando cuatro patrones principales de educación que definió como autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren unos de otros en las cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de educación. Respecto al grado de control, existen padres que ejercen mucho control sobre sus hijos, intentando influir sobre el comportamiento del niño para inculcar determinados estándares. Usan estrategias como la afirmación de poder, el castigo físico o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales, retirada de afecto e inducción. El ejercicio del control puede manifestarse de forma consistente o inconsistente. Según las estrategias utilizadas, tendríamos los cuatro tipos de padres ya mencionas: autoritarios, permisivos, democrático y negligentes.

Respecto a la comunicación padres-hijos, existen padres altamente comunicativos, utilizan el razonamiento para obtener la conformidad del niño, explican las razones de las

medidas punitivas, piden opinión, animan a expresar argumentos y escuchan razones. Por el contrario, bajos niveles de comunicación caracterizan a padres que no acostumbran a consultar a los niños ni a explicar reglas de comportamiento, utilizan técnicas de distracción en lugar de abordar el problema razonando directamente con el niño. Igualmente, el grado de comunicación permite establecer las diferencias entre los distintos tipos de padres.

Refiriéndose a las exigencias de madurez, existen padres que exigen altos niveles de madurez a sus hijos. Son aquéllos que presionan y animan a desempeñar al máximo sus posibilidades en los aspectos social, intelectual y emocional, y hacer hincapié en que sean autónomos y tomen decisiones por sí mismos. Sin embargo, otros padres dejan que el desarrollo siga su curso, con ausencia de esto y de exigencias. Por consiguiente, también en esta dimensión difieren los padres.

Y por último, teniendo en cuenta la dimensión de afecto-hostilidad en la relación, existen padres afectuosos que expresan interés y afecto explícitos por el niño, por su bienestar físico y emocional; y hay padres que muestran conductas contrarias, es decir, son hostiles. Por ello, de nuevo se evidencian las diferencias de los padres en esta dimensión.

Combinando estas cuatro dimensiones, se pueden distinguir cuatro tipos de padres según las prácticas educativas utilizadas. Estas cuatro posibilidades son los estilos de educación más frecuentemente referidos en la investigación psicológica: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. Aunque a veces no se encaje del todo en uno de los patrones, el comportamiento predominante de la mayor parte de los padres se asemeja a uno u otro de estos estilos principales.

Tabla No. 7 Tipos de padres según las prácticas educativas utilizadas.

ESTILO	DESCRIPCION
Autoritario	Se denomina así el estilo que ponen en práctica los padres autoritarios, que se caracterizan por manifestar alto nivel de control y de exigencias de madurez y bajos niveles de comunicación y afecto explícito. Lo predominante es la existencia de excesivas normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Dedicar esfuerzo a influir, controlar, evaluar el comportamiento y las actitudes de sus hijos de acuerdo con patrones rígidos preestablecidos. Estos padres dan gran importancia a la obediencia, a la autoridad, al uso del castigo y de medidas disciplinarias, y no facilitan el diálogo. Las normas que definen la buena conducta son exigentes y se castiga con rigor la mala conducta. La comunicación entre cada uno de los progenitores y el niño es pobre.

Democrático	Deriva su nombre de la práctica educativa de padres democráticos, que son los que presentan niveles altos en comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. En consecuencia, son afectuosos, refuerzan el comportamiento, evitan el castigo y son sensibles a las peticiones de atención del niño; no son indulgentes, sino que dirigen y controlan siendo conscientes de los sentimientos y capacidades; explican razones no rindiéndose a caprichos y plantean exigencias e independencia. También se puede definir el estilo democrático en función de la evitación de decisiones arbitrarias, el elevado nivel de interacción verbal, la explicación de razones cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias. Los padres marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y a llegar a acuerdos con ellos
Permisivo	Es el estilo practicado por padres permisivos, que son los padres caracterizados por un nivel bajo de control y exigencias de madurez, pero con un nivel alto de comunicación y afecto. Se caracterizan precisamente por el afecto y el dejar hacer. Manifiestan una actitud positiva hacia el comportamiento del niño; aceptan sus conductas y usan poco el castigo. Consultan al niño sobre decisiones; no exigen responsabilidades ni orden; permiten al niño auto-organizarse, no existiendo normas que estructuren su vida cotidiana; utilizan el razonamiento, pero rechazan el poder y el control sobre el niño.
Indiferente o de rechazo-abandono	Es el estilo de crianza utilizado por padres que rechazan y son negligentes, que no son receptivos ni exigentes y a quienes sus hijos parecen serles indiferentes. Al niño se le da tan poco como se le exige, pues los padres presentan unos niveles muy bajos en las cuatro dimensiones: afecto, comunicación, control y exigencias de madurez. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir; siendo lo más destacable la escasa intensidad de los apegos y la relativa indiferencia respecto de las conductas del niño. Los padres parecen actuar bajo el principio de no tener problemas o de minimizar los que se presentan, con escasa implicación y esfuerzo.
Permisivo-democrático-indulgente	Es sobreprotector y caracterizado por el <i>laissez-faire</i> . Los padres rara vez castigan, orientan o controlan a sus hijos, pero son cariñosos y se comunican bien con ellos.

Fuente: Maccoby y Martín (1983, citados en Ramírez 2005).

Por otro lado, tanto Block (1981) como Dekovic, Janssens y Guerris (1991, citados en Ramírez, 2005) mencionan que agrupan las prácticas de crianza en torno a tres factores:

- Ψ Apoyo: calidez y responsabilidad.
- Ψ Afirmación de poder: control autoritario.
- Ψ Exigencias e inducción: control democrático

En la actualidad los estilos educativos se entienden mejor situándolos en el contexto de ideologías más amplias que contienen elementos referidos al desarrollo de los niños, a su educación y al alcance del papel de los padres, y además, situando estas ideologías en el contexto de unas condiciones de socialización personal en donde es relevante el nivel educativo y en donde hay que considerar que en el interior de cada grupo las desviaciones estándares son siempre altas.

Además, Isaza y Henao (2012) comentan que los estilos de interacción padres niños han sido también nombrados como estilo de crianza; prácticas educativas familiares (García y Román, 2003) o prácticas de crianza (Aguirre, 2000; Solís-Cámara y Díaz, 2007), y se han relacionado con diversas dimensiones como son:

- Ψ Psicológicas: autoconcepto, aptitudes, inteligencia, motivación, desarrollo emocional y social.
- Ψ Sociodemográficas: familia, sexo, clase social, estructura familiar, nivel educativo de los padres.
- Ψ Escolares: métodos de enseñanza, ambiente escolar, rendimiento académico, estilos de aprendizaje.

Las investigaciones de estos estilos se inician con los trabajos de Baumrind, (1970, 1971, citado en Isaza y Henao, (2012), que se enfocaron en la relación existente entre la conducta de los padres y la estructuración de la personalidad de sus hijos e hijas; Baumrind se centró en el estilo autoritario, autoritativo, permisivo y negligente. En sus investigaciones se afirma que el estilo de relación parental se asocia con la adquisición de características socioemocionales, en las cuales los niños y las niñas presentan confianza en sí mismos cuando los padres usan estrategias autorizativas; por el contrario, los hijos y las hijas de padres permisivos, negligentes y autoritarios se muestran ansiosos, inquietos y deprimidos.

García, Ramírez y Lima, (1998, citados en Isaza y Henao, 2012) mencionan que estudiaron la relación presente entre las prácticas educativas familiares y la construcción de valores en familia. En este estudio se encontró que los estilos educativos parentales se relacionan de manera positiva o negativa con el aprendizaje de valores prosociales de los niños y las niñas, en la autodirección y en el logro de aprendizajes significativos. Dichos autores encontraron que aquellos niños con padres autoritarios asumen y aceptan las demandas de manera sumisa. Los padres permisivos generan una comunicación unidireccional y poco efectiva. Los padres democráticos generan aprendizajes significativos en los niños y las niñas.

Comenta Isaza y Henao (2012), que hay otros estudios que coinciden en resaltar la asociación existente entre los estilos de paternidad y el desarrollo infantil, los padres presentan

un rol fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional de sus hijos e hijas, siendo estos:

- Ψ Los padres permisivos retardadores del desarrollo.
- Ψ Los padres autoritarios limitantes del desempeño.
- Ψ Los padres democráticos formadores de niños y niñas seguras, independientes, adaptados socialmente y exitosos.

Los estilos de interacción familiar se relacionan con la empatía y el autoconcepto, pero también con la agresividad, la inestabilidad emocional y la ira Fernández, 2003; García y Román, 2005; Richaud De Minzi, 2005; Aluja et al. 2007; Mestre et al. (2007, citados en Isaza y Henao, 2012).

Por otro lado Maccoby y Martin (1983, en Gutiérrez, 2010) señalan que los padres se apoyan de varias técnicas de crianza, de acuerdo con cada situación y características de conducta de los hijos. Generalmente, los patrones pueden describirse a partir de ciertas dimensiones, con mayor o menor grado de ternura. Estos estilos generales de crianza inciden fuertemente en la conducta socialmente aceptada del niño. Por ejemplo su autoconcepto, su internalización de los valores morales y su adquisición de competencias sociales.

Ceballos y Rodrigo (1998, citados en Gutiérrez, 2010) señalan que al estudiar los estilos de crianza se tienen que considerar las características de personalidad de los padres y de los hijos, así como la edad de los últimos. Cuando uno se refiere a las prácticas educativas parentales se tiene que referir a las tendencias globales del comportamiento, a las prácticas más frecuentes, con ello no se pretende decir que los padres utilicen siempre las mismas estrategias con todos sus hijos, ni en todas situaciones, sino que los padres, dentro de un continuum más o menos amplio de técnicas, van seleccionando con flexibilidad los modelos educativos.

Según Becker (1964, citado en Gutiérrez, 2010), el comportamiento de los padres presenta tres dimensiones fundamentales, las actitudes y las acciones de cada progenitor caen en algún punto de los siguientes continuos:

- Ψ Rigurosidad-tolerancia
- Ψ Afabilidad-hostilidad

Ψ Participación emocional con ansiedad-indiferencia tranquila.

El modelo de Becker muestra las formas en que interactúan estas tres dimensiones.

Además, si solo se observan los actos o actitudes específicas, lo que supone que dos madres muy tolerantes estarán criando a sus hijos de la misma forma, aunque esto no siempre suele ser cierto, debido a que se ignoran las otras dimensiones, si bien ambas madres pueden tolerantes y tratar a sus hijos con tranquilidad, pero si una es afable y la otra muestra una fría hostilidad, habrá entonces una diferencia decisiva en su estilo de crianza. Becker describe a la madre serena, cariñosa y tolerante como una madre democrática y como negligente a la que es hostil y tolerante.

Además en los padres rigurosos, tolerantes y otras dimensiones, el hallazgo principal es que en estos padres se crían hijos dependientes, sumisos y obedientes. En este mismo sentido, Kagan y Moss (1960,1962, citados por Gutiérrez, 2010) comentan que descubrieron algunos hechos interesantes relacionados con las diferencias sexuales en las reacciones del niño ante la rigurosidad. Observaron que los efectos a largo plazo de esta actitud eran mucho más estables en las mujeres que en los hombres.

Por otro lado la mayor parte de las niñas dependientes y pasivas conservan estos rasgos de personalidad en la edad adulta, mientras que unos pocos niños seguían siendo dependientes. La dependencia a menudo es un rasgo propio de las mujeres, por lo tanto, este comportamiento se refuerza en ellas a medida que crecen, pero se espera que el niño sea asertivo y aprenda a inhibir los signos de dependencia. La familia es el núcleo central de la estabilidad psicológica del niño y la niña, y afectará sus comportamiento por el resto de sus vida Gutiérrez, (2004, citado en Gutiérrez, 2010).

Asimismo señalan Jiménez y Hernández, (2011), que los estilos de crianza no democráticos (autoritario, permisivo y negligente) se han relacionado con bajos niveles de aprovechamiento escolar y con altos reportes de problemas de conducta. Así como diversos autores Garrido, Reyes y Torres, 1998; Guevara, 1992, 2006; Guevara y Mares, 1995; Torres, Reyes y Garrido, 1998; Torres, Salguero y Ortega, (1997 que cita Jiménez y Hernández, 2011), coinciden en que los patrones conductuales desarrollados desde edades tempranas

guardan una estrecha relación con los estilos paternos de crianza y éstos a su vez guardan relación con el estatus sociocultural de la familia, siendo las familias de bajo estrato sociocultural quienes tienden a desarrollar patrones de interacción poco afectivos para promover la competencia social y académica.

Por su parte Robinson, Mandlco, Olsen y Hart (2001), quienes han medido los estilos parentales, señalan que los padres permisivos o negligentes son padres que demuestran calidez y afecto, pero ejercen un mínimo control sobre sus niños. De acuerdo con Baumrind (citada por Robinson et al., 2001) estos padres raramente intentan ejercer control, y prefieren usar el razonamiento cuando tratan de influenciar a sus hijos. Estos padres se presentan a sí mismos a sus hijos como fuentes de recursos y generalmente aceptan los impulsos y deseos de sus niños (Baumrind, 1966; Larzelere, 1998) En investigaciones previas se ha demostrado que este estilo parental está asociado con varios resultados negativos de la conducta de los niños, tales como agresión (Rubin, Hastings, Chen, Stewart, y McNichol, 1998) y desorden opositor-desafiante (Cunningham y Boyle, 2002 todos en Robinson et al., 2001).

Los padres autoritarios son altos en control y bajos en calidez (Wolfradt et al., 2003). Raramente son afectuosos con sus hijos y hacen cumplir estrictas órdenes. También usan medidas estrictas y utilizan la fuerza en su disciplina y valoran la obediencia. Estos padres restringen la autonomía de sus hijos, raramente permiten la negociación, y usan el castigo cuando los hijos están en desacuerdo con las creencias parentales (Baumrind, 1966). Se usa frecuentemente el control psicológico como medio para obtener la obediencia, lo cual se percibe por parte de los hijos como una conducta pasiva-agresiva, intrusiva y sobreprotectora, dejando de lado una mínima oportunidad para los padres e hijos de construir una relación de confianza (Steinberg, 2001). Estos padres también creen que su palabra debería aceptarse como verdadera y no animan la negociación lo cual puede ser duro para la relación padres-hijos (Baumrind, 1966). Todos en Robinson et al., 2001. El estilo autoritario está ligado a conductas agresivas y anti-sociales. Técnicas de educación que son duras, coercitivas y no responsivas, pueden dar lugar a conductas antisociales (Lahey, Waldman, y McBurnett, 1999; Campbell, Shaw, y Gillion, 2000; O'Leary, Smith Slep, y Jamila Reid, 1999 todos en Robinson et al., 2001).

Finalmente, los padres democráticos o autorizativos animan la negociación y frecuentemente razonan con sus hijos mientras llevan a cabo acciones disciplinarias. Estos padres ejercen un control firme pero al mismo tiempo proveen a sus niños de las oportunidades para su crecimiento individual (Baumrind, 1971). Aunque altos en control son altos también en calidez (Wolfradt et al., 2003). Usan el control firme pero permiten la negociación y el desacuerdo con sus niños. Son padres involucrados, tienen expectativas razonables, y aplican la disciplina de manera consistente. Hay un énfasis tanto en la crianza positiva como en el control Baumrind, 1966; Larzelere, 1998; Steinberg, 2001. Los resultados benéficos de este tipo de crianza sobre los hijos son por ejemplo una alta auto-estima, menor depresión y un incrementado logro escolar (Steinberg, 2001); todos citados en Robinson et al., 2001).

Como cierre de la presentación de estas investigaciones se puede concluir que la crianza es la dedicación de los padres hacia los hijos infundiendo amor-respeto-afecto hacia los demás. Los primeros años son decisivos para la estructuración de la personalidad, al igual que para el aprendizaje de la configuración de emociones de acuerdo con el contexto.

Puesto que hemos presentado una gran cantidad de definiciones y puntos de vista sobre los diferentes estilos de crianza, es importante que definamos para este trabajo cuál es la clasificación y definición que adoptamos respecto de este constructo. Así, el modelo teórico que adoptamos es el de Diana Baumrind. Ello también porque el instrumento que utilizamos para medir esta variable está basado en el modelo teórico de dicha autora.

1.3.5 Validación del PSDQ (Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales o Parenting Styles and Dimensions Questionnaire), de Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 2001.

En esta investigación se utiliza el PSDQ para medir los estilos parentales de acuerdo a como han sido definidos por Baumrind en su teoría y en este apartado se detallan los datos de su validación. El PSDQ ha sido utilizado en múltiples investigaciones y traducido a varios idiomas, así como ha sido validado en diferentes países (ej. Arranz, Oliva, Olabarrieta y

Antolín, 2010; Díaz, 2005; Navarrete y Ossa, 2013; Önder y Gülay, 2009; Porter et al., 2005; Sánchez-Martín, 2009; Winsler, Madigan y Aquilino, 2005).

Ha sido validado y traducido al español por Calzada y Eiberg, 2002 (citados por Díaz, 2005). Winsler, Madigan y Aquilino, 2005 lo aplicaron a una muestra de 28 padres (padres y madres) de niños preescolares; los autores citan a Robinson et al., 1995, quienes con una muestra grande de padres y madres de niños preescolares ($n= 1251$) encontraron coeficientes de confiabilidad para los estilos autoritativo, autoritario y permisivo de .91, .86. y .71, respectivamente. El PSDQ ha sido validado también con padres-madres latinoamericanos (ej. Calzada, Guang, Anicama, Fernández y Miller, 2012; Díaz, 2005; Navarrete y Ossa, 2013). Calzada et al., 2012, lo aplicaron y validaron con una muestra de 442 madres latinas: 232 madres Mexicanas y 210 madres dominicanas, madres de niños de 4 a 5 años de edad. Los autores realizaron un análisis factorial exploratorio para comprobar la estructura tridimensional del PSDQ en población latina, y encontraron perfectamente bien separados dos factores: Estilo autoritativo ($\alpha=0.86$) y el estilo autoritario ($\alpha=.76$); el estilo permisivo se traslapaba con el estilo autoritario y, además, tuvo baja confiabilidad ($\alpha=.58$) por lo que decidieron trabajar con una estructura bifactorial de estilos paternos. Díaz, 2005, lo utilizó con una muestra de 107 madres latinas que tenían al menos un hijo entre los 6 y 12 años de edad. La autora utilizó la versión al español del PSDQ, de Calzada y Eiberg, 2002. Díaz utilizó la estructura trifactorial del PSDQ:

La versión de 32 ítems [provenientes de la versión de 52 ítems y la cual se elaboró para padres de niños preescolares y de escuela primaria] se desarrolló usando Análisis Factorial Confirmatorio y Modelamiento de Ecuaciones Estructurales, basados en las respuestas de 1900 madres y padres (C. Robinson, comunicación personal, septiembre 23, 2005). Díaz, 2005, p. 21.

Habiendo presentado de manera por demás detallada lo que se considera que son estilos de crianza, su clasificación y la forma en la que impactan al desarrollo de los hijos, además de una presentación sobre diferentes investigaciones sobre los estilos parentales así como los datos de validación del cuestionario que se utilizó en este estudio para medirlos en la muestra de padres, vamos a revisar para cerrar este capítulo, la que antes llamamos la relación primigenia para el niño, y que es la relación con la primera figura fundamental para éste, la

madre o la figura sustituta. Es tal la importancia de esta primera relación que de la misma depende cómo veremos la vida y cómo nos relacionaremos afectiva y emocionalmente con otros.

1.4 Apego.

1.4.1 Definición y funciones del apego.

El apego es uno de los aspectos más importantes del desarrollo socioafectivo y se define fundamentalmente como el lazo afectivo que desarrollamos y sentimos por personas especiales en nuestra vida; este lazo nos lleva a sentir entre otras cosas, placer, alegría y sobre todo seguridad cuando interactuamos con ellas, nos alivia su cercanía en momentos de estrés y nos produce sentimientos de angustia durante la separación. Cuando las personas tienen fuertes vínculos de apego hacia otras personas es normal que busquen estar a su lado e interactuar a menudo entre sí (Martínez y Rodríguez, 2006).

Bowlby (1969) define el vínculo afectivo como un lazo emocional que une al hijo con su madre o cuidador principal. Es un lazo duradero que se construye en las interacciones entre hijo y madre. El vínculo entre un niño y su madre es específico y discriminativo, es decir, otras relaciones no lo reemplazan, ni lo suplen.

De acuerdo con Bowlby (1969, citado en Martínez y Rodríguez, 2006):

El comportamiento de apego está dirigido hacia alguno o algunos y determinados individuos, por lo general con un claro orden de preferencia. Un apego persiste habitualmente en una gran parte del ciclo vital. Si bien durante la adolescencia los primitivos apegos pueden atenuarse y ser suplementados por otros nuevos, siendo en algunos casos, sustituidos por ellos.(p.6)

Salter (2004) menciona que el término apego se refiere a una relación entre dos individuos, una relación que perdura por un periodo relativamente prolongado de la vida. El apego hijo–madre consiste en la vinculación de un infante a su madre que perdura a lo largo de un periodo más o menos extenso de su vida.

Ortiz, et al., (1997), mencionan que el vínculo emocional más trascendental, al menos en la primera infancia es el apego, y es el vínculo afectivo que el niño establece con una

determinada cantidad de personas, puede ser sólo con una o con diferentes personas del sistema familiar. Y este tipo de apego se “reproduce” en las relaciones futuras con otras personas, como ha sido mostrado por algunas investigaciones (ej. Barroso, 2011). Si bien este vínculo forma un todo, pueden distinguirse en él tres componentes básicos:

- Ψ Conductas de apego, se da con la proximidad e interacción privilegiada con esas personas.
- Ψ Representación mental, es cuando los niños constituyen una idea de cómo son dichas personas y qué pueden esperar de ellas.
- Ψ Sentimiento, cuando hay bienestar con su presencia o ansiedad por su ausencia.

Ortiz, et al., (1997) comentan, que el apego tiene una función adaptativa para el niño, para los padres, para el sistema familiar y, en último término, para la especie. A partir del punto de vista objetivo, su sentido último es favorecer la supervivencia, manteniendo próximos y en contacto a las crías y a los progenitores, ya que son los que salvaguardan y proporcionan los cuidados durante la infancia. Desde el punto de vista subjetivo, la función del apego es proporcionar seguridad emocional; el sujeto quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro: aceptado incondicional, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar.

La ausencia o pérdida de la figura de apego es percibida como amenazante, como pérdida irreparable, como situación de desprotección y desamparo, como situación de riesgo. El vínculo del apego tiene cuatro manifestaciones fundamentales (Feeney y Noller, 1996, citados por Ortiz, et al., 1997).

- Ψ Buscar y mantener la proximidad.
- Ψ Resistirse a la separación y protestar si ésta se consuma.
- Ψ Usar la figura de apego como base de seguridad desde la que se explora el mundo físico y social.
- Ψ Sentirse seguro buscando en la figura de apego el bienestar y el apoyo emocional.

Asimismo Ortiz, et al., (1997) añaden que el apego juega un rol muy importante a lo largo del ciclo vital y desde los 3 o 4 años hasta la adolescencia, la red de amistades va

adquiriendo una importancia creciente. Por ello, es importante establecer adecuados vínculos de apego con personas adultas que nos cuiden y eduquen, así como vínculos de amistad con iguales con los que compartamos experiencias y juegos, es fundamental para el desarrollo.

1.4.2 Sistemas Relacionales en el Apego.

En el desarrollo del apego en los primeros años conviene tener en cuenta cuatro sistemas relacionales, dos de los cuales están presentes desde el momento del nacimiento (el sistema exploratorio y afirmativo), mientras que los otros dos hacen su aparición a partir de los 6 meses (sistema de apego y miedo o cautela ante extraños). A continuación se describe el contenido y significado de cada uno de estos importantes sistemas relacionales, (Ortiz, et al., 1997).

Tabla No. 8 Sistemas relacionales.

Sistemas Relacionales presentes desde el nacimiento	Sistemas relacionados que aparecen hacia la primera mitad del primer año de vida.
<p>Ψ Sistema exploratorio o tendencia a interesarse por el mundo físico y social y a conocerlo. Este al estar presente desde la nacimiento, los bebés actúan en sus primeros meses sin ningún miedo o temor: tocan, chupan y examinan todo lo que está a su alcance; a la vez, están en estado de alerta ante todo lo nuevo que puedan ver, oír, oler, etc. Son, en definitiva, verdaderos exploradores del mundo, para ellos enteramente nuevo.</p>	<p>Ψ Vínculo de apego con una o varias personas con las que el bebé procura mantener la proximidad y una interacción privilegiada. Es el sistema relacional básico, que una vez formado va a regular en buena medida los demás y, sobre todo, va a determinar el tipo de relación que el niño establecerá con las personas y, hasta cierto punto, con las cosas y las situaciones.</p>
<p>Ψ Sistema afirmativo o tendencia a interesarse por las personas y establecer relaciones amigables con ellas. Presente desde el nacimiento, se mantiene activo durante toda la vida. En los primeros meses, el niño manifiesta preferencia por unas personas u otras y tampoco le producen ningún temor las personas desconocidas. Por ello, en los primeros meses son los adultos los que deben cuidar totalmente de los niños. Teniéndoles en sitios seguros y evitando que se acerquen a ellos personas o animales peligrosos.</p>	<p>Ψ Miedo ante los desconocidos, o tendencia a relacionarse con cautela o incluso a rechazar a las personas desconocidas. El que los niños acaben o no dando una respuesta de miedo depende fundamentalmente de la “evaluación” que ellos mismos hacen en función de factores tales como el grado de control que tienen de la relación con el desconocido, la intrusividad del desconocido, la presencia o ausencia de la figura de apego, etc. Este sistema permite al niño identificar peligros potenciales para así pedir ayuda.</p>

Elaboración propia con base en Ortiz, et al., (1997).

El vínculo de apego, como ya se describió en la tabla anterior, es el que gradúa en buena medida la exploración y los lazos de afiliación o miedo con las personas (Ortiz, et al., 1997).

Brazelton (2005) cita a los autores Anna Freud, Erik Erikson y Dorothy Burlingham pioneros sobre el desarrollo infantil que señalan que, para poder superar las diferentes etapas de la primer infancia, los niños requieren algo más que la eliminación de carencias, ya que necesitan atenciones afectuosas sólidas que les permitan elaborar la habilidad de desarrollar la confianza, la empatía y una postura sensible hacia los demás.

La activación de la conducta del apego se presenta más cuando un infante tiene hambre, dolor o está enfermo que cuando está descansado, bien alimentado y saludable. Salter (2004, quien cita a Bowlby, 1969), señala la hipótesis de que la función biológica del apego y de las conductas del apego es la protección y, tal vez, una manera particular de protegerse de los depredadores. Es claro que la protección de otros peligros es todavía un resultado muy significativo de las conductas que aseguran la proximidad entre un niño pequeño y su figura de apego.

1.4.3 La Teoría del Apego, de Bowlby y Ainsworth.

Esta es una teoría iniciada en los años cincuenta que parte de una perspectiva etológica. Sus principales exponentes, J. Bowlby y M. Ainsworth, plantean que la separación producida entre un niño pequeños y una figura de apego es de por si perturbadora y suministra las condiciones necesarias para que se experimente con facilidad un miedo muy intenso. Como resultado, cuando el niño visualiza ulteriores perspectivas de separación, surge en él cierto grado de ansiedad. A esto se le denomino teoría del apego (Bowlby, 1985).

Argumentan Bowlby y Ainsworth, (1985) que alrededor de los años cincuenta, averiguaron que, cuando un niño pequeño se separa de su figura de apego, con la cual ha desarrollado un vínculo afectivo y emocional, puede experimentar miedo intenso, inseguridad, ansiedad; viviendo esta separación como un abandono o pérdida. En consecuencia, el apego es ese vínculo específico y especial que se forma entre madre-hijo, o cuidador-infante. Este

vínculo emocional le produce al niño o niña seguridad, placer, consuelo, agrado y sosiego. Ante la amenaza de pérdida o pérdida total de esta figura, el niño y/o niña padece una intensa ansiedad. Una relación sólida y saludable con la madre o cuidador primario, se asocia con una alta probabilidad de crear relaciones saludables con otros, mientras que un pobre apego parece estar asociado con problemas emocionales y conductuales a lo largo de la vida.

Cuando llega el momento de la separación debe ser vivido con cariño, firmeza y seguridad por parte de los padres. Comentan Mahler, Pine y Bergman (1975, citados por Misraji, 2009) que, cuando más pequeño sea el niño, más profundos serán esos miedos. Algunos investigadores entre ellos Anna Freud y Burlinghan (1940), y Shaffer y Emerson (1964) han llegado a la conclusión de que hasta que no alcanzan la edad de tres años, los niños son incapaces de mantener una imagen interior estable de sus padres cuando éstos no están presentes. Además a partir de los años cuarenta se empezó a considerar el apego y a realizar diferentes investigaciones en el área socio-emocional del niño, basadas en observaciones a bebés.

Bowlby (1969) propuso su teoría con la intención de explicar la reacción emocional y comportamental de los niños y/o de las niñas frente a la separación y pérdida tempranas de la figura materna, y los efectos de dichas experiencias en el desarrollo de la personalidad. Esta teoría ofrece una re-conceptualización de las relaciones madre-hijo (a) distinta a aquellas planteadas por la teoría psicoanalítica clásica, o por el conductismo.

Además para Bowlby la característica esencial del vínculo no es la dependencia ni la protesta de separación de la figura vincular, sino más bien el balance aparentemente intencional, entre la búsqueda de proximidad a la figura vincular y exploración en distintos contextos y tiempos, Bowlby, (1958) ubicó el fenómeno de la base segura como uno de los aspectos centrales de su análisis de la relación hijo/hija-madre y definió una figura vincular como una persona a quien el niño/la niña usa como una base de seguridad en distintos tiempos y contextos.

Es importante señalar que aunque Bowlby (1958) identificó ciertos comportamientos como “vinculares”, la conducta utilizada para alcanzar la meta del sistema (proximidad) es flexible y vacía de situación a situación. Aún más, comportamientos que le permiten al niño

lograr la proximidad deseada no están únicamente al servicio del sistema vincular. En otras palabras, el comportamiento es multi-funcional y no opera al servicio exclusivo del sistema de control vincular (Sroufe y Waters, 1997 citados en Posadas, 2004).

1.4.3.1 Experimentos que llevaron a la formulación de la teoría del apego.

Ainsworth y Bell (1970) citados en Posadas (2004) diseñaron la Situación del Extraño. Ainsworth realizó junto con Bell (1970) un experimento sobre la reacción de los niños ante los extraños, dando como resultado la Situación del Extraño. En esta investigación se pudo descubrir el equilibrio entre las conductas de apego y de exploración, bajo circunstancias de alto estrés; en donde los niños jugaban y exploraban más cuando veían a su mamá, jugaban menos en presencia de un extraño, y aún mucho menos cuando su mamá se iba. Esto demostró que los niños, en presencia de su mamá, se sentían más seguros y en confianza para jugar; y que ante cualquier amenaza de separación con su figura de apego, se modificaban las conductas exploratorias de los niños. Como resultado de este experimento, los especialistas definieron diferentes formas de apego. A partir de este momento la Situación del Extraño se convirtió en el paradigma experimental por excelencia de la Teoría del Apego. Ainsworth y sus copartícipes lograron examinar tres importantes modelos de apego, a los que recientemente se ha añadido un cuarto modelo más.

Tabla No. 9 Tipos de apego de acuerdo con Ainsworth

Apego seguro	Apego inseguro- evitativo	Apego inseguro- ambivalente	Apego ansioso desorganizado
Los niños con estilos de apego seguro, en situaciones de angustia, son capaces de usar a sus cuidadores como una base de seguridad. Estos cuidadores responden de forma sensible y responsiva ante las necesidades y peticiones del niño, mostrándose así disponibles y atentos cuando el niño lo	Los niños con estilos de apego inseguro-evitativo, cuando se encuentran en un momento de angustia, demuestran cierto desinterés o desapego ante la presencia de su cuidador. Este cuidador, en situaciones anteriores, se manifiesta insensible y/o rechazante ante las peticiones del niño. Es por esto que los niños se	Los niños con estilo de apego inseguro-ambivalente, responden a la separación con angustia intensa, reaccionando con expresiones de enojo, protesta y resistencia. El cuidador procede de forma inconsistente, en algunas ocasiones se muestra sensible y cálido, y en otras frío e	En el que se agrupan los niños que en esta situación se muestran desorientados, se aproxima a la figura de apego con evitación de la mirada, en el reencuentro pueden mostrar búsqueda de proximidad para repentinamente, huir y evitar la interacción, como consecuencia muestran

necesita.	muestran inseguros y con poca confianza en que serán ayudados en algún momento de necesidad. Estos niños poseen inseguridades hacia los demás, miedo a la intimidad y buscan mantenerse con distancia frente a otros.	insensible. Este comportamiento provoca inseguridad sobre la disponibilidad de su cuidador en caso de necesidad.	comportamientos confusos o contradictorios, reflejando inseguridad hacia la figura de apego.
-----------	---	--	--

Fuente: Ainsworth, (1970).

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978, en Ortiz, et al., 1997) más tarde desarrollaron un procedimiento breve y sistemático de lo que antes Ainsworth, y Bell en 1970 habían denominado “la situación extraña” el cual está destinado a evaluar la seguridad del vínculo en la primera infancia.

La seguridad del vínculo afectivo es la sensibilidad de la figura de apego, como la disposición a atender a las señales del niño es sumamente importante la afectividad materna, como patrón conductual en el contexto de la relación, o, si se quiere, del tipo de relación madre-hijo o padre-hijo que se establezca (Ortiz, et al., 1997).

La conducta que se presenta en los niños con apego seguro se comprueba con un tipo de interacción madre-hijo recíproca, en la que la figura de apego es eficaz a la hora de regular la activación emocional del niño, lo que se interpreta por parte del niño en expresión de afecto positivo y mantenimiento de la interacción. Estos niños disfrutaban de la interacción, pero no necesitan un contacto continuo, ya que la seguridad del vínculo fortalece la exploración confiada del entorno y la actividad independiente (Ortiz, et al., 1997).

Por otro lado, Ortiz, et al., (1997) comentan que las madres cuyos hijos son calificados como ansiosos-ambivalentes son afectuosas y se interesan por el niño, pero tienen dificultades para interpretar las señales de los bebés y para establecer sincronías interactivas con ellos, pero también son incoherentes pues pueden reaccionar de manera positiva pero otras no, se comportan insensibles hacia sus hijos. En esta relación, el niño no desarrolla expectativas de protección, no sabe en qué medida puede contar con la figura de apego, lo que provoca una ansiedad persistente sobre el debilitamiento o la pérdida de la relación, ante la reiterada falta de disponibilidad materna, ansiedad que activa intensamente el sistema de apego e inhibe la exploración.

Con respecto a las madres de los niños del modelo evitativo, su estilo de intercambio de conducta se caracteriza por la incapacidad de demostrar las emociones, la impaciencia y el rechazo. Dichas mujeres son muy poco pacientes y son intolerantes con las señales de necesidad de sus hijos, llegan a impedir que se les acerquen, con la evitación y la inhibición de las señales y conductas de apego, el niño previene el rechazo, la cólera o el mayor distanciamiento de la madre (Ortiz, et al., 1997).

Como mencionan Ortiz, et al., (1997), existen trabajos sobre el patrón de apego desorganizado en la infancia que sugieren que se trata de un estilo frecuente en niños que han sido víctimas de episodios de negligencia y maltrato físico. El niño ha experimentado ciclos de protección pero a su vez de rechazo y agresión, sienten un vínculo a su figura de apego pero a la vez le temen, esto explica la combinación de aproximación/evitación. Este tipo de apego también se ha encontrado en niños donde las figuras de apego no han resuelto el duelo por la muerte de un ser querido y expresan un grado de ansiedad lo cual genera temor en el niño. En ambas condiciones, la base de seguridad es también una fuente de alarma e inquietud lo que genera aproximaciones a la figura de apego interrumpidas por conductas desorganizadas.

Al respecto López (citado por Ortiz, et al., 1997) comenta que:

“Los padres tendrán gran influencia en los temores, expectativas, ansiedad, seguridad o inseguridad del niño o niña, ya que si los padres presentan alguno de estos síntomas, éstos serán captados por el niño o la niña”.....cuando los niños se han desarrollado en un ambiente de armonía, paz y los padres les han transmitido seguridad, van a ser seguros de sí mismos y, por ende, no sentirán ansiedad y esta etapa será asimilada naturalmente. “Todo depende de cómo funciona la familia en el hogar” (p.176)

1.4.4 Medición de la relación de apego y validación de las escalas MOR (Mother’s Object Relations, MORS o Escala de Relaciones Objetales Madre-niño), de Simkiss et al., 2013, y Escala de Relaciones Paterno –Infantiles (Child-Parent Relationship Scale, C-PRS, de Pianta, 1992.

En este estudio se utilizaron ambas escalas para evaluar la calidad de la relación de apego materno-infantil. La Escala de Relaciones Objetales Madre-niño o Mother’s Object Relations,

(MORS), de Simkiss et al., 2013, es una adaptación de la escala del mismo nombre (MORS-SF) (Short Form) de Oates, Gervai, Danis and Tsaroucha, 2005, citados en Simkiss et al., 2013. Esta adaptación se realizó para niños más pequeños, es decir, de 2 a 4 años de edad. Los autores señalan que MORS incorpora todos los ítems de la versión original y que han cambiado la palabra “bebé” por la de niño. Es una escala que se construyó con el propósito de que identificara problemas potenciales en la relación madre-niño. Se basa en la teoría del apego de Ainsworth y Bowlby. Es de naturaleza psicodinámica pero los reactivos describen aspectos de las conductas de los niños eliminando con esto los posibles sesgos del fenómeno de deseabilidad social (contestar de manera socialmente aceptable). Los descriptores de los reactivos derivaron de la investigación cualitativa que examina las narrativas de las madres al describir sus percepciones sobre los sentimientos, cogniciones y conductas de sus infantes, y la escala mide dos factores ortogonales (independientes): las percepciones de la madre de la calidez emocional de su infante y sus percepciones sobre la conducta invasiva del niño hacia ella.

En el 2013 Webster, Low, Siller, y Kisst Hackett llevaron a cabo un estudio sobre la influencia de la calidez del padre en las habilidades sociales de su hijo. Se estudió cómo contribuía dicha calidez brindada al niño cuando éste era pequeño (4.5 años de edad) en sus habilidades sociales desplegadas siendo mayor (en tercer grado de primaria). El instrumento que usaron para medir el nivel de calidez en la relación entre el padre y su hij (o, a) fue la Escala de Relación Paterno-Infantil (C-PRS) de Pianta, 1992. La muestra a quienes aplicaron dicha escala estuvo constituida por 856 familias Mexicano-Americanas. Además de muy buenos coeficientes de confiabilidad para la escala, los autores encontraron a partir de un modelo de ecuaciones estructurales, que la calidad de la relación paterno-infantil que incluye una relación cálida influyó en las habilidades sociales en tercer grado de primaria de las hijas pero no de los hijos.

Respecto de la Escala MORS no se han encontrado aún estudios de validación en población mexicana debido, entre otras cosas, a que es una escala de muy reciente creación pues la versión del 2005 fue adaptada en el 2013 para niños de dos años de edad. Sin embargo, la escala tiene validez concurrente ya que sus dimensiones correlacionan de manera

importante con las dimensiones de la CPR-S. Abajo se muestran dichas correlaciones en el estudio de Simkiss et al., 2013.

Tabla No. 10 Correlaciones por el coeficiente Spearman entre las escalas de MORS y las de CPRS.

Variabes	MORS Calidez	MORS Invasivo	CPRS Cercanía	CPRS Conflicto	CPRS Conflicto*
MORS Calidez	-	0.356*	0.439*	0.354*	0.363*
MORS Invasivo		-	0.346*	0.596*	0.601*
CPRS Cercanía			-	0.376*	0.374*
CPRS Conflicto				-	0.991*
CPRS Conflicto*					-
CPRS Conflicto * (sin ítem #4)					

*Significancia al nivel 0:01 (dos colas).

**Tomada de Simkiss et al., 2013.

En el presente estudio también se encontraron correlaciones importantes y todas positivas – justo como en el estudio de Simkiss et al., 2013- entre las escalas MORS y las escalas CPRS (ver tabla 10 de correlaciones).

En este capítulo se revisó el concepto de familia, su evolución hasta la época actual, así como las funciones tanto de la familia, como los roles de cada uno de los padres; otros de los constructos que se revisaron fueron los de la cohesión y la adaptabilidad familiar continuando con los diferentes estilos de crianza y terminando con el apego paterno-infantil. Todo éstos teóricamente influyen en el buen desarrollo de socialización de las niñas y los niños ya que si cada una de estas variables está presente de manera positiva (es decir, por ejemplo, con un apego seguro) podría favorecer a las habilidades sociales (competencia social) de las niñas y los niños.

Capítulo II Competencia social

2.1 Introducción

En este capítulo presentamos el tema sobre competencia social cuyo abordaje es fundamental en esta tesis, ya que es la variable dependiente de estudio. En el capítulo anterior hemos abordado algunas de las variables que visualizamos como causas del desarrollo de la competencia social, a saber, los estilos parentales, las relaciones de apego, la cohesión y adaptación familiar; en éste abordamos el estudio de la competencia y habilidades sociales del niño como producto, inferimos, de las variables anteriores.

Un área del desarrollo evolutivo del niño que es vital para su sano crecimiento y adaptación al mundo del que forma parte es el área social. El desarrollo social le ayuda al niño a interactuar con los otros, a ser aceptado y acogido por los miembros de su especie, y a ser parte de una comunidad que propiciará su desarrollo en otras áreas hasta su autorrealización. Desde temprana edad empieza la socialización; las relaciones más trascendentales de los niños son con sus padres y otros cuidadores. Para el momento en que tiene tres años, sus relaciones importantes se han expandido para incluir a hermanos, compañeros de juegos, otros niños y adultos fuera de la familia. Su mundo social se extiende aún más cuando inicia la escuela, implica tanto a las relaciones actuales como a otras nuevas o cambiantes. Todos estos, padres, hermanos, profesores, compañeros, miembros de la comunidad, son agentes socializantes del niño.

2.2 Socialización.

En un primer momento es importante conceptualizar qué es la socialización y cómo ocurre. Enseguida vamos a revisar a diversos autores quienes definen lo que es la socialización y cuál es su papel fundamental y subyacente en el desarrollo social del niño.

La socialización para Kaminsky (1981), es todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora en sí mismo las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Es decir: la socialización incluye todas las instancias a través de las cuales los sujetos humanos se hacen individuos. Ser un

individuo implica “individualizarse, es decir, desarrollar y adquirir características propias que nos distinguen como seres singulares pero retomando aquellas características generales que connotan la estructura social de la cual formamos parte.

Maccoby y Martin (1983) en su capítulo titulado “Socialización en el contexto de la familia: interacción paterno-infantil”, publicado en el *Handbook of Infantil Psychology*, indican que los estudios psicológicos de socialización en el contexto familiar han estado interesados en cómo la conducta paterna apoya el aprendizaje de los niños para inhibir conductas que serían irritantes y molestas para otros, y al mismo tiempo anima la adquisición de conductas positivas que la sociedad demanda incluyendo ayuda y consideración hacia otros, autosuficiencia y aceptación de responsabilidad, y la adquisición de habilidades que apoyan el funcionamiento adulto exitoso, lo fundamental de tales estudios es la siguiente cuestión básica: ¿En qué medida y en qué formas están el desarrollo del niño y el carácter adulto influenciados por la naturaleza de la interacción con los padres durante la vida del niño en la vida de origen?

Los autores señalan que su capítulo se refiere primariamente al papel de los intercambios o interacciones padre hijo en la socialización de los niños pequeños. Aunque la interacción padre niño es claramente instrumental en el desarrollo del lenguaje y cognitivo del niño, los autores dicen que el interés en el capítulo está en el desarrollo de la conducta social y los patrones de personalidad. Además, un principal aspecto del proceso de socialización es la adquisición de los niños de la habilidad para monitorear y controlar su propia conducta y esta autorregulación involucra factores tanto cognitivos como afectivos. Los autores agregan que la influencia de los patrones de interacción familiar sobre la autorregulación y la cognición social, son tópicos que abordan también en su capítulo.

Por supuesto, agregan los autores la familia no es el único contexto en el cual la socialización ocurre, escuelas y grupos de compañeros por nombrar dos de muchas comunidades de influencia, juegan una parte importante también.

Pero la familia no funciona en el vacío. Existe dentro de un ambiente cultural, y recientemente ha habido un énfasis nuevo sobre el hecho de que la situación económica, social y física de la familia tiene un considerable impacto sobre las formas en que los padres llevan a

cabo sus funciones parentales y sobre la naturaleza de las interacciones padres-niños que ocurre.

Los objetivos de socialización de los padres abarcan rangos desde lo específico a lo general. Los padres intentan moldear la conducta de sus niños hacia resultados muy específicos: ellos quieren que sus niños usen los utensilios de la mesa de una cierta forma, que digan por favor y gracias, o que cuelguen sus ropas, estos objetivos conductuales específicos pueden ser agrupados dentro de objetivos más generales: ellos quieren que sus niños sean, “educados” o “tengan buenos modales y/o maneras”. Sus esfuerzos de socialización pueden ser también pensando en términos muy generales como por ejemplo, el desarrollo del *funcionamiento óptimo en los niños* el significado de este resultado global varía con el ambiente cultural, el sexo y la edad del niño

Por su parte Durkheim (1975), comenta que, la socialización es un proceso mediante el cual la generación joven aprende e internaliza una serie de ideas, normas, valores y patrones de conducta que le permiten identificarse e incorporarse a los modos de vida de la comunidad que le rodea. En la familia el individuo interioriza los primeros patrones que le permitirán interactuar con otros integrantes de su familia y de su comunidad, para que posteriormente los ponga en práctica en la escuela en donde aprenderá esquemas de representación universales que le servirán para incorporarse a la sociedad de la cual forma parte. Es decir, la socialización tiene por objeto la integración de los niños en la sociedad y en la cultura que los acoge, lo que supone la interiorización y el respeto por las normas y los comportamientos que las sustentan.

Asimismo Rodríguez (2007) menciona que la familia es el primer contexto para la transmisión de las normas, valores y modelos de comportamiento, es la familia la que socializa al niño permitiéndole interiorizar los elementos básicos de la cultura y desarrollar las bases de su personalidad; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales, así como los recursos y apoyos, entre otros, (en Cuervo, 2009).

Para Myers (1994) la socialización de la infancia se produce mediante las prácticas de crianza, entendidas como la manera en que los padres orienta el desarrollo del niño y/o la niña y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social.

Es decir, las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del niño y/o niña para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades, (en Cuervo, 2009).

Henao, Ramírez y Ramírez (2007 en Cuervo, 2009) plantean la importancia de la familia en la socialización y desarrollo durante la infancia. La combinación de costumbres y hábitos de crianza de los padres, la sensibilidad hacia las necesidades de su hijo, la aceptación de su individualidad, el afecto que se expresa y los mecanismos de control, son todos mecanismos de base para regular el comportamiento de sus hijos, destacando la importancia de la comunicación en los estilos de crianza.

Berk (2004, en Cuervo, 2009) comenta y destaca la importancia de la familia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo y de su vida escolar; es por esto que los padres facilitan el desarrollo de competencias sociales.

Por su parte McGinnis y Goldstein, (1990), describen el programa de habilidades para la infancia temprana que elaboraron, en dicho programa mencionan la importancia de promover las habilidades o destrezas prosociales que constituyen elementos fundamentales para llevar a cabo la prevención de la violencia y la promoción de patrones de convivencia pacífica en los niños y niñas de jardín infantil y preescolar.

Este programa tiene la finalidad de promover una cordial socialización entre pares y adultos, entre los objetivos están:

- Ψ Brindar a los niños elementos de socialización y cortesía. Ya que se ha detectado con frecuencia la agresión dentro de las aulas debido a que algún niño o niña no sabe cuál es la forma adecuada para solicitar un juguete.
- Ψ Aportar a los niños herramientas de asertividad. Es decir, se refiere a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades.
- Ψ Brindar a los niños y niñas elementos de prevención y manejo de conflictos con la finalidad de enseñarles a los niños y niñas a autocontrolarse de manera suficiente para no desencadenar en ellos la violencia.

- Ψ Propiciar en los niños y niñas la construcción de vínculos sociales. Se refiere a crear en ellos la conciencia de que cada persona que encuentran a su paso es también un ser humano como ellos mismos.

Estas habilidades o destrezas prosociales se entrelazan tan íntimamente que no se podría decir exactamente dónde empieza una y dónde termina la otra.

En este apartado se describió la definición de socialización y como este proceso ayuda al individuo a que aprenda e internalice diferentes patrones de conducta que le ayuden a socializar, pues el objetivo principal de la socialización es la integración de los niños en la sociedad y en la cultura. La socialización inicia con los padres y los hábitos de crianza, ya que son los que orientan y transmiten valores y normas que facilitan la incorporación al grupo social. La familia es el primer contexto que permite al niño socializar e interiorizar los elementos básicos de la cultura permitiéndole desarrollar las bases de su personalidad. Todos estos aspectos juegan un rol importante para la socialización del niño y la niña.

A continuación se comentarán en el siguiente apartado algunas de las teorías sobre socialización y aprendizaje social.

2.3 Teorías sobre socialización y aprendizaje social

De acuerdo con Maccoby y Martí (1983) varias teorías han influido en la investigación psicológica sobre la interacción padres niños. Los autores mencionan a los siguientes teóricos: La teoría psicoanalítica la cual fue dominante en el trabajo o en los estudios en las décadas de 1950 y 1960, y las teorías psicoanalíticas han sido resumidas en varios trabajos de otros autores (ejemplo: Erickson, 1950; Miller, 1969; Sears, Rain y Alder, 1965). La teoría etológica ha sido más influyente con respecto al trabajo sobre el apego y los lazos paternos infantiles (Bowlby, 1969, 1973; Hinder, 1976). Las implicaciones de la teoría del desarrollo cognitivo para el proceso de socialización fueron discutidas en detalle por Kohlberg (1966), pero esta teoría solo ha tenido una influencia tangencial sobre la investigación de las interacciones padres-niños. La teoría del aprendizaje social ha proveído el conjunto predominante de

constructos con los cuales la mayoría de los estudiantes americanos universitarios han trabajado sobre la crianza de niños, las versiones de la teoría y cómo relacionan la socialización dentro de la familia pueden encontrarse en Patterson y Cove (1961), Gewirtz (1969) y Bandura (1969). La más reciente versión de la teoría, que incorpora el proceso cognitivo en un grado mayor, es expuesta en Bandura (1977) y Michel, y Michel (1976).

Veamos con mayor detalle la teoría del aprendizaje social de Bandura porque es la que ha tenido influencia en la explicación de la conducta socializada:

Bandura (1977) sostiene que es a través del modelamiento e imitación de la conducta de los otros como se lleva a cabo el proceso de socialización, considerando que esto es, ante todo, un método de aprendizaje. En tal medida, los niños en el ámbito familiar aprenden mediante el modelamiento e imitación los patrones conductuales de sus padres, sus actitudes y respuestas emocionales y las internalizan llegando a forjar en gran medida su personalidad.

La socialización se divide generalmente y sin discrepar con las teorías anteriores, en dos fases: la socialización primaria y la socialización secundaria. La primaria se desarrolla durante la infancia y es en la que se forman las nociones iniciales de la convivencia. Las modificaciones del esquema de socialización que se dan en este período se manifiestan de una manera no tan remarcable pero sí determinante. Generan tipos de carácter y personalidad que resultan comunes, más distintos unos de los otros. En la etapa secundaria se reduce la cantidad de aprendizaje social de las personas ya que ya conocen un esquema de socialización básico que aplican en la interacción con otras personas, aunque aún se da el perfeccionamiento de este esquema (Román y Diez, 2000).

Dionisio (2005) menciona que es sabido que el niño pasa de lo individual a lo social ya que el niño en un inicio aprende a reconocer que no es el único, de tal forma que para lograr comunicarse o interaccionar con otros, necesita a otro individuo para poder llevar a cabo su acción de socializar, así como en la etapa de 3 a 5 años, que es cuando se separa del ámbito familiar.

Es por esto que en esta etapa el niño se niega a colaborar y/o participar, teniendo en cuenta su miedo, egocentrismo, timidez, y es entonces donde se considera se presenta el problema de socialización. Es importante que los educadores respondan a esas necesidades y

dificultades de socialización, para poder realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera adecuada y que sea significativo en su ámbito preescolar.

Sin embargo Cuervo (2009) comenta que los agentes socializadores inmediatos de los infantes son aquellos que forman parte de la estructura familiar, ellos también son intervenidos por diferentes estructuras sociales, sin embargo es la organización familiar, aquella que acepta e instruye aquellas prácticas que vayan de acuerdo a su noción afín.

La familia es entonces la instancia en donde se desarrolla la socialización primaria, y por lo tanto este núcleo es crucial para el desarrollo del niño o de la niña; a su vez la familia es influenciada por distintos agentes sociales, como los medios de comunicación por mencionar uno; sin embargo como menciona Maccoby (1992 citado en Muñoz, 2005), la familia es el medio donde se ajustan las influencias socializadoras.

A medida que los niños se desarrollan evolutivamente las influencias familiares son las que persisten en ellos, debido al tipo de apego que se desarrolló en los primeros años de vida del infante, mismo que repercute a lo largo de su vida.

A continuación se describen algunos de los factores que influyen en la socialización del niño y la niña.

2.4 Factores que influyen en la socialización

Existen diferentes factores que influyen para que el niño o la niña puedan socializarse, las razones que puede alterar el comportamiento social de los individuos se pueden presentar y provocar efectos distintos. Algunas de estas razones son:

- Ψ Ser hijo único. Este aspecto puede presentar ventajas, pues un padre de familia podrá dedicar más tiempo a su hijo, tendrá mayor capacidad de complacerlo materialmente, considerando que el dinero que invertiría en tres hijos, se invertirá en uno solo; además cuando en el núcleo familiar sólo hay un descendiente este tiende a adquirir un nivel lingüístico superior al de las personas de su misma edad, en ocasiones obtiene un mayor nivel intelectual. No obstante, esto podría ser

contraproducente, porque algunos padres tienden a sobreproteger a los hijos únicos, generando que estos se conviertan en seres humanos egoístas, caprichosos y paralelamente con problemas de socialización. Si lo analizamos desde el punto de la niñez en aspectos sencillos, un niño egoísta no podrá, o al menos le será difícil jugar con otros niños, debido a que no querrá compartir sus juguetes, asimismo hará grandes corajes si los demás niños no lo complacen y hacen todo lo que él quiere; así el niño al final optará por jugar solo y esto conforme al paso de los años provocará que este hombre (antes niño) sea una persona solitaria y con problemas para interrelacionarse con los demás (Palacios y Rodrigo, 1998, citado en Muñoz, 2005).

- Ψ Organización familiar. Para Palacios y Rodrigo, (1998 citados en Muñoz, 2005) existen algunos criterios que influyen en el desarrollo del niño o la niña los cuales están relacionados con los roles que desarrolla cada individuo que está involucrado en la familia.

Así como que esta relación esté basada en un compromiso personal de largo alcance de los padres entre sí y de éstos con los hijos. Entre estas funciones de la familia en relación a los hijos están las siguientes:

- Ψ Garantizar su supervivencia y su crecimiento sano.
- Ψ Dar el clima de afecto y apoyo emocional.
- Ψ Proporcionar la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse en su entorno físico y social.
- Ψ Elegir las mejores decisiones respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación y socialización.

Sin embargo, no se debe perder de vista que la familia ha sufrido una transformación en occidente, teniendo como resultados los diferentes modelos de familia que se conocen en la actualidad.

Otro de los factores que influyen en las ideas de los padres es el grado de estudios; los padres modernos tienen un nivel alto de estudios, mientras que los tradicionales un nivel bajo y los paradójicos un nivel medio o bajo (Muñoz, 2005).

A continuación se revisará a Isaza y Henao (2012) quienes señalan que es importante mencionar que algunos de los problemas de adaptación personal y social pueden surgir debido a las condiciones que se dan en los primeros años de socialización. La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo óptimo de cualquier persona en el mundo. Ya que en esta etapa, es donde se obtienen aptitudes para interactuar y responder positivamente en situaciones sociales a las que se enfrenten en un futuro.

En el desarrollo infantil, el ambiente que se presenta en el núcleo familiar, juega un papel fundamental así como sus componentes organizacionales, los sociales y los físicos impulsan o limitan el desarrollo de los niños y niñas. El ambiente entendido como clima social familiar está constituido por las particularidades psicosociales e institucionales de un grupo familiar y por todo aquello que se origina en su dinámica interna.

El clima social familiar se compone de tres dimensiones:

- Ψ Desarrollo
- Ψ Estabilidad
- Ψ Relaciones.

Dependiendo de cómo se establezcan los factores constituyentes de cada dimensión y cómo se manifieste en un grupo familiar, se enmarcan las familias en un clima social determinado, ya sea cohesivo, disciplinado o sin orientación (Isaza y Henao 2012).

Las relaciones para tener un buen clima familiar se conforman por: el grado de comunicación, expresión e interacción presentes en la familia; así como del grado de intimidad entre padres e hijos, del nivel de implicación en el desarrollo de sus hijos, del apoyo social que proveen los padres, así como del poder y autoridad de éstos. Todo esto depende de la influencia que ejerzan los padres sobre el desarrollo de sus hijos para tener un buen clima familiar (Molpeceres et al, 1994; Musitu y Allatt, 1994; citados en Isaza y Henao, 2012).

Es de suma importancia considerar los factores de tipo contextual en la adquisición de repertorios conductuales necesarios para alcanzar un desempeño en habilidades sociales en la infancia. Ya que las interacciones padre-madre-niño(a) y las condiciones de vida en términos de afectos, comunicación, libertad, expresión y norma ofrecidas a los niños y las niñas son un factor modelador de aprendizaje.

A medida que los niños se desarrollan evolutivamente las influencias familiares son las que persisten en ellos debido al tipo de apego que se desarrolló en los primeros años de vida del infante, mismos que, en algunos casos, repercuten a lo largo de su vida. Cabe mencionar que, algunos de los problemas de adaptación personal y social pueden surgir debido a las condiciones que se dan en los primeros años de socialización.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987, en citado en Muñoz, 2005) con su teoría de la ecología del desarrollo humano, hay cuatro tipos de estructuras que influyen en el desarrollo social y se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla No.11 Teoría de la ecología del desarrollo humano.

Microsistema	Mesosistema	Exosistema	Macrosistema
Sistema en el que se encuentra la familia, y por lo tanto en donde se promueven, se desarrollan y se aprenden habilidades del entorno inmediato. Para los niños y niñas, el microsistema más importante va a ser la familia, seguido del microsistema escolar y el grupo de juegos.	Comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que el individuo en desarrollo participa directamente. Es decir que en el caso de los niños y niñas se estaría refiriendo, por ejemplo, a las relaciones entre la familia y la escuela.	Se refiere a uno o más entornos en los que la persona en desarrollo no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato del individuo. Los ejemplos de Exosistema serían el lugar de trabajo de los padres y madres o los servicios sociales de la comunidad	Hace referencia a las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores. Por ejemplo, en el Macrosistema se explicarían las diferencias encontradas, en la organización y en las relaciones, entre los hogares de diferentes sociedades o momentos históricos o de distintos grupos dentro de una misma sociedad, en función de factores socioeconómicos, culturales, étnicos o religiosos.

Elaboración propia con base en Bronfenbrenner (1987, en Muñoz, 2005).

Revisamos en este apartado los diferentes factores que influyen en la socialización del niño y la niña como son: el estilo de crianza, la preparación académica de los padres así como el contexto donde se desarrollaron, entre otros. En la actualidad se sabe que los niños y niñas son personas que se deben cuidar, proteger y estimularlas adecuadamente para los diferentes aspectos de desarrollo tales como: físico, cognitivo, comunicativo, lingüístico, social y emocional los cuales se describieron en este apartado. Se continuará con el apartado sobre lo que es la competencia social (conformada por habilidades).

2.5 Competencia social

La competencia social es un elemento básico para el desarrollo óptimo de cualquier persona en el mundo. Ya que en esta etapa, es donde se obtienen aptitudes para interactuar y responder positivamente en situaciones sociales a las que se enfrenten en un futuro (Isaza y Henao, 2012).

Por su parte Pichardo, Justicia y Fernández, (2009) comentan que la competencia social es una de las competencias básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad. En general, se puede definir como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. La competencia social incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, así como saber hacer amigos o solucionar conflictos (Hubbs-Tait, Oso fsky, Hamm y Culp, 1994; citado en Pichardo, et al., 2009).

Ante las demandas de una situación, un niño con competencias sociales entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que sabe controlar sus propias emociones. Es decir, la competencia social es una habilidad importante para un adecuado desarrollo afectivo, social y académico, a la vez que para la salud mental y el ajuste psicológico en la infancia, la adolescencia y la adultez (Justicia et al., 2006; Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Webster-Stratton, Reid, y Hammond, 2001; en Pichardo et al., 2009).

Además Pichardo et al., (2009) comentan que las personas que rodean al niño van moldeando de forma progresiva sus habilidades y características sociales. Así, se convierten en agentes de socialización del niño, aunque su acción está condicionada también por el marco

y la estructura de otras instituciones. La familia, la escuela o el grupo de amigos son marcos más amplios cuyas características y reglas implícitas o explícitas también socializan al niño en una dirección y con unas características determinadas.

Las habilidades sociales son un conjunto de cualidades y/o virtudes que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Estas habilidades están formadas por un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias y valores que son fruto del aprendizaje y de la experiencia, todo esto provoca e influye en las conductas y actitudes que tenga la persona en su relación e interacción con los demás.

Mediante los estilos de interacción familiar y el clima social familiar los padres, las madres y los adultos significativos propician el desarrollo de capacidades o destrezas sociales específicas las cuales son necesarias para realizar competentemente una acción interpersonal, una serie de repertorios comportamentales que permiten su adaptación a las exigencias del medio social llamadas habilidades sociales (Elliot y Gresham, 1991; Caballo 1993; Hundert, 1995; Monjas, 2000; citados en Isaza y Henao, 2012).

El niño continuamente cambia sus hábitos y actitudes ya que tiene un orden y forma de crecimiento pues va de acuerdo a su individualidad. El niño como individuo nace, crece y se desarrolla. El desarrollo social del niño pasa por etapas especialmente dinámicas desde el momento que aprende a caminar y hablar. Además existe un tiempo en que el niño aprende a conocer a sus pares como a otras personas que son capaces de caminar con él, de aproximarse y de comunicarse (Dionisio, 2005).

Argumenta Aranda (2007) que la conducta interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamiento sociales, culturales y económicos. Los niños que carecen de las apropiadas conductas sociales, experimentan aislamiento social, rechazo y, en conjunto, menos felicidad.

En los últimos años ha aumentado un interés relacionado con las habilidades sociales infantiles, esto es con la intención de dar respuesta a una serie de necesidades que se plantean en la educación del niño. Las razones de este interés por las habilidades sociales infantiles son:

- Ψ Las investigaciones han encontrado relaciones entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico.
- Ψ La escuela es considerada como uno de los principales agentes de socialización del niño; pocos o ningún programa de enseñanza de habilidades sociales se han establecido formalmente.
- Ψ En las escuelas, los niños muestran una amplia variedad de comportamientos inmaduros en todo lo referente a la integración social.

Según Hops (1976, citado en Aranda, 2007):

- Ψ La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo.
- Ψ Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica.

Además Aranda (2007) comenta que existen numerosas definiciones sobre lo que son las habilidades sociales pero todavía no se ha concebido una que sea generalmente aceptada. A continuación se muestra un listado en la que los siguientes componentes son considerados esenciales para la comprensión de las habilidades sociales.

Las Habilidades Sociales son:

- Ψ Las que se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje.
- Ψ Las que incluyen comportamientos verbales y no verbales específicos y diversos.
- Ψ Las que suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- Ψ Las que acrecientan el reforzamiento social.
- Ψ Las que son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.

- Ψ La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio. Es decir, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
- Ψ El déficit y excesos de la conducta social pueden ser detallados y objetivados a fin de intervenir.

Las habilidades sociales se consideran como una serie de conductas que permite el desarrollo y la participación de interacciones positivas con los pares, hermanos y otros adultos (Raver y Zigler, 1997 en Aranda, 2007).

La familia y las pautas de crianza facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia, por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación Mestre et al., (1999, en Cuervo, 2009).

En el proceso de desarrollo social de los niños y niñas entre 0 a 4 años, los progenitores fungen como modelos de patrones de comportamiento, mismos que pueden ser negativos o positivos y dependen de los lazos afectivos que se construyen de padres a hijos en esta etapa. Los padres, en el proceso de socialización, actúan como modelos que los hijos imitan, al tiempo que estimulan o inhiben determinados comportamientos en función de los estilos de crianza que practican. Es por ello que los padres deben ofrecer pautas educativas que fomenten la madurez personal y, al mismo tiempo que evitan conductas inadecuadas como: la impulsividad, la agresividad, el aislamiento y otras conductas inadaptadas (Froufe 1995; citado por Pichardo et al., 2009).

Para Hurloc (1982, en Pichardo et al., 2009), las aportaciones primordiales en el desarrollo de los hijos son dos:

- Ψ La relacionada con el desarrollo de la personalidad infantil.
- Ψ La adaptación a la vida social.

De esta manera se condicionan las conductas positivas y/o negativas. Es decir que, las prácticas de crianza son aquellas que van a proporcionar, moldear y direccionar las

competencias sociales de los hijos, mismas que se impulsan con afectividad positiva, comunicación asertiva, mismas que tendrán un efecto en las interacciones de adaptabilidad social. Estas características son propias del llamado estilo educativo democrático o autorizativo (Baumrind, 1971), el cual es un estilo basado en el afecto y control inductivo que favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas, como son la cooperación social, la independencia social e interacciones positivas (Baumrind, 1991; Confalonieri y Giuliani, 2005; Durbin, Darling, Steinberg y Brown, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Elmer y Mounts, 1989; Weiss y Schwarz, 1996; citados en Pichardo et al., 2009).

Además algunos de estos estudios se han realizados con adolescentes y se ha comprobado que este tipo de estilo educativo no sólo tiene efectos en los primeros años de la vida, sino que sus consecuencias positivas, en el nivel social, se ven claramente reflejadas también en la adolescencia (Darling y Steinberg, 1993; Farrington, 2005; Frinck et al. 1992; citados en Pichardo et al., 2009).

En esta etapa del desarrollo es donde se interiorizan las normas de conducta, y algunos de los métodos utilizados son a través de refuerzos positivos o negativos. Puede afirmarse que el comportamiento social es aprendido en el contexto familiar, dado que es en este ámbito en donde las habilidades sociales son reforzadas.

Además comentan Ortiz, et al., (1997)

Los estilos educativos de los padres también se relacionan con la competencia social, las habilidades sociales y la orientación social de los niños hacia sus compañeros (Cassidy, Parke, Bukowsky y Braungart, 1992, p. 176).

También Ortiz, et al., (1997) comentan que una de las formas que tienen los padres de influir en el futuro éxito de las relaciones de sus hijos con los iguales consiste en fomentar en las propias relaciones paterno-filiales las características necesarias para el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales y servir de modelos de aprendizaje adecuado como: cariñosos, dialogantes, coherentes y firmes. Así pues, los padres que logran desarrollar estas características relacionales con sus hijos, contribuyen a que éstos adquieren habilidades sociales de tipo competentes y a que sean aceptados por el grupo de iguales. Por el contrario, los padres autoritarios o permisivos, al no favorecer la interiorización de las normas ni enseñar

a sus hijos a regular los impulso agresivos, contribuyen a que sus hijos tengan dificultades en las relaciones con los iguales y sean rechazado por los compañeros por su agresividad y falta de habilidades para resolver los conflictos interpersonales.

La competencia social es una de las habilidades básicas óptimas para el desarrollo de la personalidad infantil y para la adaptación a la vida social. La familia, el grupo de amigos y la escuela, son agentes de socialización del niño y la niña así como las personas que los rodean, todos ellos moldean sus habilidades y competencias sociales.

2.6 Medición y validación del Cuestionario de Fortalezas y Debilidades (SDQ or Strengths and Difficulties Questionnaire, de R. Goodman, 1997), para medir las habilidades sociales en niños pequeños.

Este instrumento fue uno de los dos instrumentos que sirvieron para medir las habilidades sociales en niños pequeños en este estudio. Mide cinco dimensiones: Conducta prosocial, la cual es definida como toda conducta social positiva que realiza el niño o niña para beneficiar a otro con/sin motivación altruista, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar; la segunda dimensión es la hiperactividad, siendo un estado de demasiada actividad muscular, así como una situación en la que una porción particular del cuerpo está muy activa, como cuando una glándula produce demasiada cantidad de una hormona; la siguiente dimensión son los síntomas emocionales, se manifiestan de manera inconsciente, es decir, está fuera de nuestro control, son manifestaciones de sentimientos no recientes pero latentes en la vida emocional del ser humano en síntomas y signos físicos, tales como: dolor de cabeza, de estómago, preocupaciones y miedos; la conducta disruptiva (agresiva) es otra de las dimensiones y se refiere a los comportamientos negativos que generalmente crean conflicto con otros niños y son principalmente violaciones de los derechos de otros niños; y la última dimensión es problemas con compañeros, se refiere a las relaciones de los niños entre pares que se ve influenciada por el grado de egocentrismo que presenta el niño el cual hace que acepte o no relaciones y amistades con otros compañeros o experimente aislamiento social o rechazo.

Méndez-Sánchez, Andrade-Palos y Peñaloza-Gómez (2013) reportan que el SDQ ha sido validado en muchos países como Alemania (Rothenberger, Becker, Erhart, Wille y Ravens-Sieberer, 2008), Europa del sur (Italia, España, Portugal, Croacia y Francia) (Marzocchi et al., 2007), Egipto (Elhamid, Howe y Reading, 2009), en Pakistán (Abdul, 2008), en Grecia (Giannakopoulos, Tzavara, Dinitrakaki, Kolaitis, Rotsika y Tountas, 2009), Inglaterra (Goodman, 1997; 2001), en Brasil (Ramos y Golfeto, 2003).

En México fue validado por Méndez-Sánchez, Andrade-Palos y Peñaloza-Gómez en un estudio sobre la asociación entre prácticas parentales y las capacidades y dificultades de pre-adolescentes. La muestra bajo estudio fue de 489 pre-adolescentes estudiantes de los últimos años de primaria, 248 hombres y 241 mujeres. Los 25 reactivos que conforman el SDQ son exactamente los mismos para muestras de diferentes edades, y solamente se ajusta la redacción de los reactivos a quien es el respondiente. Por ejemplo, para un niño de primaria el reactivo está redactado en primera persona (Prosocial: “Ayudo si alguien está enfermo, disgustado o herido”); el mismo reactivo para un niño pequeño está redactado así: “Brinda su ayuda si alguien está enfermo, disgustado o herido” pues son los padres de familia quienes contestan el cuestionario.

Méndez-Sánchez, Andrade-Palos y Peñaloza-Gómez realizaron análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax (ortogonal) a las puntuaciones de la muestra, y obtuvieron la misma estructura factorial que la reportada por Goodman 1997, y explica el 41.24% de la varianza del constructo. Asimismo, reportan que los coeficientes de confiabilidad de las sub-escalas fueron: F1. Problemas emocionales, $\alpha = .649$ (en el estudio presente se obtuvo para esa sub-escala $\alpha = .837$, con sólo 3 reactivos), F2. Hiperactividad, falta de atención, $\alpha = .647$ con sólo 3 reactivos pues los autores eliminaron dos por su baja correlación inter-ítem (en este estudio, esta sub-escala obtuvo la más baja confiabilidad, $\alpha = .155$, por lo que fue eliminada de análisis posteriores), F3. Conducta prosocial, $\alpha = .569$ y se eliminó un reactivo por las mismas razones (en este estudio se obtuvo $\alpha = .509$ con los cinco reactivos), F4. Problemas de conducta, $\alpha = .553$, con cuatro reactivos (en este estudio, $\alpha = .590$, con cuatro reactivos), y F5. Problemas con compañeros, $\alpha = .299$ (en este estudio, $\alpha = .437$). Los autores eliminaron de posteriores análisis el F5, por su baja confiabilidad.

En Latinoamérica otro estudio es el de Ramos y Golfetto (2003) con una muestra de 112 niños de una escuela pública en Brasil, para quienes padres o profesores contestaron el SDQ. Las edades de los niños fueron de los 6 a 11 años de edad y de primero a cuarto grado de primaria. Los autores no reportan los coeficientes de confiabilidad de las escalas.

2.7 Medición de las habilidades sociales en niños pequeños y validación de la Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes.

Esta escala fue el segundo instrumento aplicado a educadoras para evaluar las habilidades sociales en la muestra de niños en este estudio. Se utilizó la versión al español de la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)*. Dicha versión al español la presenta Merrell, 2003 (en Reyna y Brussino, 2009).

En el proceso de validación Reyna y Brussino aplicaron dicha escala a una muestra de padres de 392 niños argentinos: una primera muestra de 208 niños para el análisis factorial exploratorio, y una segunda de 184 para el análisis factorial confirmatoria. El objetivo de las autoras fue probar las propiedades psicométricas del instrumento y obtener una versión reducida del mismo. El resultado fue una versión con menos ítems y con estructura factorial semejante a la del instrumento original. Se eliminaron 15 reactivos. En este trabajo utilizamos la versión original en español de Merrel 2003 aunque sin 3 reactivos: 10, 12 y 16, que no aparecían en la versión de Reyna y Brussino (aunque las autoras no aclaran por qué los borraron; solamente hacen la especificación de que los borraron antes del análisis estadístico). Entonces, la versión utilizada en este trabajo es de 31 reactivos. Se comenta sin embargo sobre el proceso de depuración que realizan estas autoras por la importancia de haber obtenido la misma estructura factorial que Merrel. Este último reporta coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach para las tres sub-escalas que oscilan entre .88 y .97.

Reyna y Brussino (2009, p. 128) señalan:

Gresham, Sugai y Horner (2001) señalan que la competencia social es un concepto evaluativo sobre el desempeño social de un individuo, basado en el juicio de padres, maestros o pares. Dentro de ese marco, las *habilidades sociales*

se consideran comportamientos específicos que permiten al individuo desempeñarse en un contexto interpersonal y manifestar de manera adecuada sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, respetando dichas conductas en los demás, lo que favorece la resolución de problemas inmediatos y minimiza problemas futuros (Caballo, 2005). Ambos conceptos se enmarcan dentro del comportamiento adaptativo del individuo.

Asimismo, Reyna y Brussino señalan sobre las propiedades psicométricas del PKBA:

El PKBS es una de las escalas que combina buenas propiedades psicométricas con contenido específico para niños pequeños, sin ser una extensión de escalas originalmente diseñadas para niños de edad escolar. La versión original cuenta con estudios normativos basados en una muestra nacional de niños estadounidenses de 3 a 6 años evaluados por padres y docentes (Merrell, 1996). Presenta una alta consistencia interna y una estabilidad temporal adecuada, sobre todo considerando las fluctuaciones de períodos tempranos del desarrollo infantil (Carney y Merrell, 2005), y posee buenas características de validez de constructo (Merrell, 1996) Pp. 128-129.

Las autoras anteriores también hacen referencia en su trabajo al hecho de que Carnell y Merrell en el 2002, citados por dichas autoras, elaboraron una versión del PKBS en español, debido a la creciente población hispana en los EUA. También estuvieron interesados en estudiar la relación entre las versiones en Inglés y en español por lo que aplicaron éstas a cuidadores bilingües de niños entre 3 y 6 años de edad. Ambas versiones mostraron altas correlaciones (r de Pearson 0,93 para la escala de Habilidades Sociales y 0,94 para Problemas de Conducta, $p < 0,001$) y la consistencia interna, según el coeficiente alfa de Cronbach, fue semejante (Habilidades Sociales = 0,93, Problemas de Conducta = 0,96). Posteriormente, Merrell (2003) presentó la segunda edición de la escala en español.

Por su parte, Fernández et al., (2010) de la Universidad de Granada llevaron a cabo un estudio para validar el PKBS en población española. Usaron la versión al español de Merrell (2003) (citado por estos autores). Aplicaron el instrumento a 1509 preescolares, 741 niños y 768 niñas, de 3 a 5 años de edad con una media de 3.87 años, de 27 escuelas de educación infantil en la ciudad de Granada. Los autores probaron la validez de constructo del instrumento mediante análisis factorial confirmatorio ejecutado con el paquete EQS (modelamiento de ecuaciones estructurales). Obtuvieron un modelo estructural de dos factores. Un primer factor de habilidades sociales compuesto por tres variables (cooperación social, interacción social e independencia social) y un segundo factor sobre problemas de conducta con dos variables (exteriorización de problemas e interiorización de problemas). El modelo mostró un buen ajuste y los índices de consistencia interna (confiabilidad) de cada una de las dos escalas que componen el PKBS (habilidades sociales y problemas de conducta) fueron excelentes siendo mayores a .90. Los autores dicen que lo mismo ha resultado con los estudios de otros autores como Carney y Merrell, 2002, a quienes citan. Fernández et al., 2010, también comentan que las dos variables medidas por el PKBS, habilidades sociales y problemas de conducta, pueden medirse de manera independiente y por separado, lo cual permite obtener una doble información con el mismo cuestionario.

Cabe señalar ahora que en el estudio llevado a cabo para esta tesis con una muestra de 25 niños se encontraron igualmente índices excelentes de confiabilidad para las tres sub-escalas de habilidades sociales: Cooperación, $\alpha = .887$, Interacción, $\alpha = .955$, Independencia = .890.

La PKBS ha sido validada en varios países latinoamericanos como Brasil (Pereira, Cordeiro, Pereira y Del Prette, 2011), Argentina (Lacunza y Contini, 2009), y en éstos han sido demostradas también sus excelentes propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad); en México no ha sido validada con una muestra grande pero dadas sus ya mencionadas propiedades psicométricas en innumerables estudios y diversos países, no hay razón para creer que se comportaría de manera diferente. Además, como se mencionó en el párrafo anterior, con una muestra de niños mexicanos el PKBS también demuestra excelentes propiedades psicométricas.

2.8 Investigaciones sobre la relación entre estilo parental, relaciones paterno-infantiles y apego, funcionamiento familiar, y competencia social en niños.

En este apartado vamos a revisar algunas investigaciones que han tenido por objetivo indagar la relación entre las variables que en este trabajo ha interesado estudiar, en poblaciones de niños. Cabe resaltar que dichas investigaciones, relacionando esta gama de variables, son escasas en infantes y niños. Si las hay en abundancia respecto de otro tipo de población como la de adolescentes y adultos y revisan cómo estas variables han influido por ejemplo, en el ajuste social y el bienestar mental, la dependencia a sustancias tóxicas, las relaciones de pareja, etc.

El hecho de encontrar pocas investigaciones de este tipo en población infantil y niñez aporta mayor importancia a la investigación presente y exalta la necesidad de seguir investigando cómo la relación entre estas variables parentales y familiares afecta el desarrollo social en estas etapas de vida.

A continuación se citan los resultados de una tesis doctoral realizada en el 2007 cuyo objetivo de investigación fue estudiar la relación entre las mismas variables de esta tesis recepcional. Lo interesante es que la autora de esta tesis doctoral llega a conclusiones muy similares a las que se llegan en esta tesis de licenciatura. Veamos a continuación dicha tesis:

Para su tesis doctoral Xu (2007) llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio con 544 familias Chinas que tenían hijos de 6 a 9 años de edad. A partir de modelamiento de ecuaciones estructurales la autora estudió la influencia directa e indirecta de los estilos parentales sobre la competencia social de los niños. Otras variables también se incluyeron en esta relación: temperamento del niño, la relación paterno-infantil, y el funcionamiento familiar. Se probaron cinco modelos latentes: (a) el modelo directo entre el estilo parental y la competencia social del niño, (b) el temperamento del niño como moderador, (c) la relación paterno-infantil como mediador, (d) el modelo de interacción entre estilo parental y funcionamiento familiar, y (e) modelos bidireccionales entre estilo parental concurrentemente con relaciones paterno-infantiles y funcionamiento familiar prediciendo la competencia social del niño.

Los descubrimientos demostraron: (a) la relación directa entre el estilo parental y la competencia social fue significativa tanto en padres con estilo autoritativo (en una dirección positiva) como en padres con estilo autoritario y permisivo (en una dirección negativa); (b) el temperamento del niño no fue una variable moderadora entre el estilo parental y la competencia social del niño; (c) la relación padre-niño medió el estilo parental sobre la competencia social del niño, mientras que no lo fue la relación materno-infantil; (d) el funcionamiento familiar ni moderó ni medió la relación entre estilo parental y competencia social del niño para ambos padres; y (e) los cuatro modelos de predicción sobre la competencia social del niño mostraron ser unidireccionales. Para las madres, el mejor modelo fue del funcionamiento familiar a la relación materna-niño, al estilo parental materno, y finalmente a la competencia social del niño. Para los padres, el mejor modelo fue desde el funcionamiento familiar al estilo parental paterno, a la relación padre-niño, y luego a la competencia social del niño. La relación Padre- niño tuvo un impacto directo, mientras que la influencia del estilo parental fue distal a través de la relación padre-niño.

En el Reino Unido en estudios sobre los estilos parentales y su influencia sobre el desarrollo del niño y su movilidad social, se señala que:

El embarazo y la infancia se reconocen ahora como periodos cruciales del desarrollo infantil, pero las influencias parentales se extienden más allá de los primeros meses de vida del niño. Un cuerpo creciente de investigación sugiere que las buenas prácticas parentales y en casa un ambiente de apoyo para el aprendizaje, están asociados positivamente con los logros tempranos y el bienestar en el niño... (Consejo de Investigación Social y Económica del Reino Unido, p. 1).

Los hallazgos de estos estudios se presentan a continuación:

Ψ Los cambios en las conductas parentales podrían ayudar a reducir la inequidad en términos de desarrollo de los niños. Es decir, por ejemplo, un estudio indica que si la mitad o todos los niños de 5 años a quienes no se les lee diariamente, se les leyera cada día, habría una reducción del 10 al 20% de niños de 5 años con problemas socio-emocionales.

Ψ No hay detrimento significativo sobre el desarrollo social o emocional de los niños, si sus madres trabajan durante sus años tempranos de vida, y que el escenario ideal tanto para niños como niñas es cuando ambos padres viven en el hogar y ambos ganan un sueldo.

Ψ La paternidad es un importante mediador en corregir los efectos perniciosos de la pobreza; sin embargo, la calidad de la conducta paterna no es una causa de la pobreza ni las buenas prácticas parentales van a disminuir las desventajas de la pobreza. Las habilidades parentales y la pobreza, ambas tienen efectos importantes pero independientes sobre los resultados en los niños.

Ψ La buena calidad de las relaciones entre los padres y entre los padres y sus niños, puede dar lugar a una diferencia significativa en la satisfacción de los niños pequeños con su situación familiar, pero nadie puede asegurar que funciona o qué da lugar con toda certeza a cambios en la conducta infantil.

Ψ La involucración de los padres está asociada a un amplio rango de resultados positivos para los niños, incluyendo logros emocionales y educacionales, y los protege en contra de problemas de salud mental posteriores.

En Australia, Muller y Higgins (2014) usaron los datos de un estudio longitudinal llevado a cabo con niños Australianos y elaboraron un reporte que explora la influencia de diferentes ambientes familiares sobre el impacto en los niños respecto de su salud, bienestar social y emocional, y sus habilidades lectoras y numéricas. Los autores comentan que el propósito de su estudio fue, entre otros, tener un mejor entendimiento de la prevalencia de distintos tipos de familia en la sociedad, y explorar la influencia de estos ambientes sobre diferentes resultados en los niños. Basados sobre los datos de niños de 2 a 11 años de edad reportados en *Creciendo en Australia*, el cual es un estudio representativo longitudinal, los autores identificaron tres clases de ambientes familiares en los cuales estos niños están creciendo:

Ψ Familias cohesivas: El mayor grupo de familias exhibió niveles promedio o arriba del promedio de calidez parental y actividades compartidas padres-niños, y niveles por abajo del promedio de actitudes parentales hostiles y conflicto en la relación parental.

Ψ Familias no comprometidas: Un grupo más pequeño de familias exhibió niveles por abajo del promedio de actitudes parentales cálidas y de Actividades compartidas padres-niños, y niveles arriba del promedio de actitudes parentales hostiles.

Ψ Familias aglutinadas: Un pequeño grupo de familias exhibió niveles promedio de actitudes parentales cálidas, pero niveles por arriba del promedio de conflicto en las relaciones entre los padres.

Muller y Higgins (2014) reportan haber encontrado que el ambiente familiar estuvo relacionado al bienestar de los niños en las siguientes áreas:

Ψ Salud. Los niños de edades de 2 a 3 años pertenecientes a familias aglutinadas presentaron una mayor probabilidad de bajo peso.

Los niños de edades de 2 a 3 años pertenecientes a familias no comprometidas presentaron una mayor incidencia (una o más) anual de accidentes o heridas.

Ψ Bienestar social y emocional. Los niños de familias o no comprometidas o aglutinadas tuvieron más bajos niveles de conducta prosocial y más altos niveles de problemas de conducta.

Ψ Desarrollo cognitivo. Niños de 5 años de edad en familias no comprometidas tuvieron puntajes más bajos en lectura y aritmética (NAPLAN).

Pero más importante, debido a que fue un estudio longitudinal, dicen los autores que tuvieron la oportunidad de estudiar a los niños cuya naturaleza de ambiente familiar cambió. Y reportan que las transiciones estuvieron asociadas a resultados posteriores en los niños:

Ψ Niños cuyo ambiente familiar **mejoró** (ej. se volvieron más cohesivas) demostraron mejora en el bienestar social y emocional y obtuvieron mayores puntajes de lectura (NAPLAN).

Ψ Niños cuyo ambiente familiar **empeoró** (ej. se volvieron menos cohesivas) desplegaron más problemas sociales y emocionales.

Respecto de Latinoamérica se encontraron las siguientes investigaciones:

Isaza y Henao (2010) llevaron a cabo una investigación sobre el desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental; los resultados que obtuvieron son:

El estilo autoritario se correlaciona negativamente con las habilidades básicas de interacción, es decir, se da una relación inversa, ya que entre más estrategias de contenciones autoritarias estén presentes en los padres, menos desarrollo de habilidades para relacionarse con los demás se harán presentes en los niños y las niñas (p.1054).

Los mismos investigadores también estudiaron la influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas; los resultados fueron:

A mayor influencia de los estilos de interacción familiar autoritaria menor desarrollo de repertorios y conductas para relacionarse con las demás personas... Con relación al estilo equilibrado la correlación es positiva, a mayor presencia de un manejo de la norma de manera equilibrada, mayor desarrollo de repertorios para interactuar con los otros (p.266)

Por su parte, Mestre, Samper, Tur y Diez (2001, citados en Cuervo 2009), realizaron investigaciones respecto a la relación de estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos, concluyendo acerca de la importancia de la dimensión afectiva en las relaciones familiares, incluyendo evaluaciones positivas del hijo, interés, apoyo emocional y la coherencia en la aplicación de normas. Además destacan que las relaciones con los hijos deben ser adecuadas a su edad o nivel de desarrollo.

Además se han hecho estudios como los de Ato, Galián y Huéscar (2007) citados en Cuervo (2009) los cuales estudiaron la relación entre estilos de crianza, temperamento y ajuste socioemocional en la infancia y proponen los modelos interactivos en los cuales:

...los estilos de crianza influyen diferencialmente en el ajuste en función del temperamento de los niños y niñas. Además, es importante tener en cuenta otras variables como la etapa evolutiva, el género del niño, los recursos económicos, las características de la personalidad de los padres, entre otros. (p. 115).

También Oliva, Parra y Arranz (2008, citados en Cuervo 2009) realizaron investigaciones sobre la salud mental y pautas de crianza, tratando de ubicar si existen diversos factores biopsicosociales relacionados con la salud mental de los padres y cuidadores

que generan estrés, depresión, agresividad u otras alteraciones que a su vez afectan los estilos de crianza y las relaciones con los hijos; ellos proponen:

Estilos parentales relacionales asociados con el clima familiar y caracterizados por el apoyo, el afecto, la comunicación y la promoción de la autonomía desde una perspectiva más multidimensional, no sólo de afecto y control en las pautas de crianza (p. 112).

Existen estudios realizados en España por Oliva y Palacios (1997), citados por Herrera (2007), los cuales indagaron cuándo adquieren los niños y niñas determinadas destrezas para tener una mejor sociabilidad. La investigación se llevó a cabo con 400 madres con hijos en educación infantil, averiguando a qué edad observan las madres que aparecen dichas destrezas las cuales tienen mayores expectativas a la sociabilidad:

Las madres consideran que aparece el desarrollo infantil de forma más precoz las habilidades relacionadas con competencias escolares, el dominio lingüístico, la sociabilidad y la motricidad... en general, las madres muestran una mayor exactitud al decir que aparecen antes de los 4 años de edad. (p. 222).

Una vez que hemos revisado la literatura actual sobre la relación entre todas las variables de estudio contempladas en este trabajo pasamos a la presentación de lo que es la educación preescolar en México, con el objetivo de documentar cuáles son los objetivos de ésta en torno a los conocimientos y habilidades que los niños deben desarrollar en la escuela infantil.

2.9 Centro de Desarrollo Infantil CENDI.

En la actualidad se considera a la Educación inicial, como un derecho de los niños y niñas, ya que ésta es una etapa fundamental en la vida de las personas, en ésta se establecen las bases del aprendizaje y la formación de valores así como las actitudes que favorecen la capacidad del diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales. Constituye uno de los ejes sobresalientes que promueven la consolidación de la equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios educativos, la permanencia en ello y el logro de aprendizajes relevante.

La educación inicial de calidad impacta en la eficacia interna del sistema educativo, contribuye a mejorar los aprendizajes, a disminuir los índices de reprobación y fracaso escolar. Su función social tiene diversas vertientes, las cuales son:

- Ψ La función asistencial: en la cual se asume la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil.
- Ψ La función socializadora: se refiere a aquellas acciones que se proponen lograr a través de dos tipos de objetivos; por un lado, la formación de pautas de convivencia e interacción grupal y comunitaria; y por el otro, la formación de hábitos de alimentación e higiene.
- Ψ La función pedagógica: hace referencia a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos y a la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes distintos de los familiares.

Las funciones antes señaladas tienen una dimensión pedagógica; sin embargo, se pretenden delimitar en esta función los procesos cognitivos propios de este tramo de la escolaridad.

- Ψ La función preparatoria para el nivel primario: constituye una especificación de la función pedagógica enfatiza el carácter propedéutico del nivel de cara al ingreso a la escolaridad elemental, éste se manifiesta en dos vertientes.
- Ψ Desarrollar habilidades especialmente, para la introducción a la lecto-escritura y la matemática elemental.
- Ψ Introducir los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

Además en este sentido es interés de la Secretaría de Educación Pública que el trabajo educativo que se realiza con los infantes en el ámbito de la Educación Inicial, trascienda cada vez más allá de las acciones de guarda, cuidado y atención diaria en prácticas educativas que favorezcan mediante la enseñanza, el desarrollo de competencias en los educandos; de tal manera que los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores aprendidos, sean herramientas útiles en la resolución de problemas y para enfrentar los retos que se les presentan día con día.

Sin embargo la Coordinación Operativa de Educación Inicial para que pueda cumplir este compromiso tiene como misión:

impulsar la atención educativa de calidad con equidad, a las niñas y los niños de 45 días a 3 años de edad que asisten a los CENDI de organismos públicos y privados, a través de la estrategia denominada Proyecto Escolar, que permite organizar la dinámica de cada centro con la participación de todos los actores. Así como, el desarrollo e implementación de vías no formales de educación inicial a la población vulnerable (Enfoque Estratégico del 2001-2006; p. 104).

La Educación inicial constituye la base sustantiva del proceso de aprendizaje a largo plazo, siendo vital la estimulación y cuidados que reciben los infantes en ambientes propicios y organizados, como ocurre en los Centros de desarrollo infantil, los cuales pretenden ser verdaderos espacios de interacción que proporcionen a los pequeños los medios para una formación integral mediante acciones educativas organizadas y sistemáticas, que encuentra su normatividad e intencionalidad en el marco de un programa pedagógico adecuado.

Actualmente se considera a la Educación inicial, como un derecho de los niños y niñas, una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella se asientan las bases del aprendizaje y la formación de valores; así como las actitudes que favorecen la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales

Los Centros de Desarrollo Infantil se distinguieron en el desarrollo histórico por tres periodos importantes, de acuerdo al tipo de servicios ofrecidos y a los programas educativos vigentes en cada uno de los siguientes momentos:

- 1°. Se caracterizó por ser particularmente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los niños y las niñas atendidos a estos establecimientos se les denominó “Guarderías”.
- 2°. Continuó siendo asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación al desarrollo de los infantes, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana.
- 3°. Se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre las niñas, los niños, los adultos y el medio ambiente natural y social.

Los Centros de Desarrollo Infantil ofrecen servicios de cuidado y educación infantil a madres trabajadoras en zonas urbanas marginadas. En estos centros se imparten dos niveles educativos: el nivel inicial de 45 días de nacidos a 3 años, y el nivel preescolar de 3 a 6 años.

El perfil de puesto, las funciones generales y específicas de cada una de las personas que trabaja en un CENDI, se encuentra detallado en el “Manual de Organización de un Centro de Desarrollo Infantil”, editado por la Dirección de Educación Inicial.

Además el CENDI debe estar localizado en un sitio que ofrezca garantías de seguridad para el cruce y tránsito peatonal, sin colindancias altas que perjudiquen las condiciones naturales de iluminación, alejado de aglomeraciones, apartado de ruidos, olores y de cualquier instalación que pueda representar molestias o riesgos para los niños y las niñas. Tratando de lograr las mejores condiciones de temperatura, iluminación y ventilación.

Además para poder promover el desarrollo integral de los infantes desde la temprana edad, se requiere mantener una intención educativa clara y sistematizada que ofrezca ambientes estimulantes con calidad; favorezca el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones y aspectos: cognitivo, personal, social, afectivo, comunicación, salud, alimentación y nutrición.

Es sabido que durante los primeros años de vida, se adquieren las bases de la madurez neurológica, el lenguaje, la imagen corporal, la autoestima. La capacidad de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno, la noción del tiempo y del espacio, hábitos y valores, entre otros aspectos formativos para la vida futura; por lo cual es necesario que los menores reciban estímulos, cuidado y atención por medio de actividades permanentes, diversas y sistematizadas que comprendan la estimulación en todas sus dimensiones, y que dispongan de condiciones ambientales básicas en los aspectos nutricional, de salud y cultural.

Sin embargo el trabajo con infantes implica tomar y asumir los retos, tomando en cuenta los elementos del desarrollo psicológico, cognitivo, motor, emocional y afectivo, además de las necesidades sociales. Además la estructura de los CENDI está planteada con el fin de responder a las necesidades educativas y asistenciales de cada infante, por lo que su organización toma en cuenta, las edades de los menores: Lactantes, Maternales y Preescolares.

Es por esto que en los CENDI las niñas y los niños juegan, observan, aprenden significativamente, establecen vínculos y relaciones que van más allá de un horario de trabajo. Se trabaja para que los infantes integren aprendizaje fundamental que son indispensable para la vida como son:

- Ψ Aprender a conocer.
- Ψ Aprender a hacer.
- Ψ Aprender a ser.
- Ψ Aprender a vivir y convivir juntos.

Dichos aprendizajes están expuestos en el Programa de Educación Inicial el cual tiene como columna vertebral el desarrollo de los infantes, para orientar el trato y la forma de interacciones entre educadores, niñas y niños, a través de medidas formativas sistemáticamente aplicadas.

A continuación se presenta la siguiente tabla 12 con la descripción de las edades y los niveles que atiende el Centro de Desarrollo Infantil.

Tabla No. 12 Niveles del Centro de Desarrollo Infantil

SALA	RANGO DE EDAD	
LACTANTE 1	45 DIAS	4 MESES, 29 DIAS
LACTANTE 2	5 MESES	9 MESES, 29 DIAS
LACTANTE 3	10 MESES	1 AÑO, 2 MESES, 29 DIAS
MATERNAL 1	1 AÑO, 3 MESES	1 AÑO, 7 MESES, 29 DIAS
MATERNAL 2	1 AÑO, 8 MESES	2 AÑOS, 2 MESES, 29 DIAS
MATERNAL 3	2 AÑOS, 3 MESES	2 AÑOS, 7 MESES, 29 DIAS
PREESCOLAR 1	2 AÑOS, 8 MESES	3 AÑOS, 7 MESES, 29 DIAS
PREESCOLAR 2	3 AÑOS, 8 MESES	4 AÑOS, 7 MESES, 29 DIAS
PREESCOLAR 3	5 AÑOS, 8 MESES	5 AÑOS, 11 MESES

Construcción propia con base en Naya, 2012.

Además se toman en cuenta sus características en las diversas dimensiones del desarrollo para que reciban la atención adecuada, el tipo específico de servicios requeridos, el

número y calidad del personal que los atenderá, así como la participación que se requiere de los padres y las madres de familia.

En este apartado se revisó el derecho a la educación inicial que impacta en la eficacia y contribuye a mejorar el aprendizaje y disminuir los fracasos escolares. Los centros de Desarrollo Infantil no solo se encargan de la guarda, cuidado y atención a los infantes, sino que más bien pretenden ser verdaderos espacios de interacción para una formación integral mediante acciones educativas. A continuación se detallará en el siguiente apartado la misión y la visión del Centro de Desarrollo Infantil

2.9.1 Misión y Visión de los Centros de Desarrollo Infantil.

Los Centros de Desarrollo Infantil, surgieron con la filosofía de que la educación es la guía del desarrollo y, por lo tanto, entre más temprano se brinde al niño una estimulación apropiada igualmente se logrará un mejor desarrollo multilateral y armónico de su personalidad, que propiciará la formación de nuevas generaciones más aptas para dirigir la sociedad en la que les corresponda vivir.

2.9.2 Áreas del Centro de Desarrollo Infantil.

Los centros de Desarrollo Infantil están divididos en diferentes áreas y cada una de ella tiene diferentes funciones que deben cumplir con la misión y visión de estos centros educativos, las cuales son:

- Ψ Área médica: Su objetivo es garantizar la vigilancia del desarrollo de los niños, así como la atención oportuna de sus enfermedades. Promover, mejorar y mantener en buenas condiciones de salud a los niños; orientar y corregir las acciones médico preventivas, otra de las actividades es la somatometría (se registra el peso y la talla) para poder determinar el estado de nutrición. Las funciones están encaminadas a vigilar la salud, prevenir los padecimientos más frecuentes y contribuir a que se mantenga al pequeño en las mejores condiciones, mediante la aplicación de programas de medicina preventiva y actividades de formación en la higiene (Pérez, 2011).

- Ψ Área psicológica: Tiene como objetivo fundamental contribuir al establecimiento de condiciones que favorezcan el desarrollo integral y armónico de los niños que asisten al Centro de Desarrollo Infantil, mediante acciones psicológicas programadas e involucrándose en todo momento con las actividades pedagógicas.

El objetivo general de este servicio será propiciar mediante acciones psicológicas programadas el desarrollo armónico de los niños y niñas que asisten al Centro de Desarrollo Infantil. El cumplimiento de este objetivo implica tres aspectos básicos:

- Ψ Profilaxis: estará encaminado a establecer las condiciones necesarias para que se dé un desarrollo armónico y se proteja el equilibrio emocional de los pequeños, destacando por su trascendencia, la calidad de las relaciones humanas en las que el niño está inmerso.
Este aspecto tan importante se atenderá orientado a los padres de familia y al personal en relación a los aspectos psicológicos que afectan al niño, tendiente a mejorar la atención del mismo y los vínculos de relación que con él se establecen.
- Ψ Evaluación: del desarrollo psicológico del niño, permitirá al Psicólogo por una parte vigilar lo adecuado de éste y por otra tomar las decisiones objetivas tanto para acciones profilácticas como atención especial.
- Ψ La atención especial a los niños que la requieran con el cual se complementa la labor del Psicólogo, corresponde a éste después de realizar el estudio respectivo, determinar el tipo de atención apropiada para el caso, que podrá variar entre brindar la orientación a las personas que participan en la educación del niño, referirlo a instituciones especializadas o realizar acciones directas con él, tendientes a la superación del problema (Pérez, 2011).
- Ψ Área de trabajo social: El objetivo de este servicio consiste en propiciar la interacción entre el CENDI, el núcleo familiar y la comunidad a través de acciones sociales programadas que coadyuven al desarrollo integral del niño.

La función primordial de este servicio es efectuar investigaciones y estudios socioeconómicos para conocer las condiciones de vida del niño y su familia, pudiendo detectar de esta forma situaciones que puedan afectar su óptimo desarrollo.

El trabajador social utiliza elementos teóricos, metodológicos y técnicos propios de su profesión, con el fin de establecer acciones tendientes a la superación de los problemas sociales detectados.

Otra función que corresponde a este técnico, es participar en la orientación a padres con objeto de hacer trascender a la familia la acción social y educativa del Centro de Desarrollo Infantil, (Pérez, 2011).

Ψ Área pedagógica: Tiene como objetivo conducir el proceso enseñanza - aprendizaje de acuerdo con las características de los educandos y a los programas vigentes: Nuevo Modelo Educativo y Programa de Educación Preescolar (PEP), 2004, a efecto de contribuir al desarrollo de las capacidades y competencias de los niños y niñas de 45 días de nacidos a 6 años.

El propósito de este servicio, consiste en favorecer el desarrollo personal, social y ambiental del niño o la niña mediante la aplicación del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual le permite alcanzar una educación integral y armónica.

No obstante que todos los servicios son importantes, por tratarse de una institución eminentemente educativa, el servicio pedagógico es fundamental para el Centro de Educación Infantil, ya que sólo a través de una educación sistematizada y organizada que responda a las necesidades básicas, intereses y características de los niños y las niñas, podrán alcanzar el desarrollo y la madurez necesaria para incorporarse a la sociedad en condiciones de competencia, libertad e integridad.

El Programa de Educación Inicial en su estructura curricular, contempla la parte referida a los contenidos educativos que se derivan de las tres áreas de desarrollo del infante.

Ψ Desarrollo Personal: brinda oportunidades para que los menores desarrollen su propia personalidad. En ésta se reconoce que la construcción de las capacidades y habilidades de los infantes es un proceso que sólo ellos pueden realizar de acuerdo a sus ritmos y estilos de aprendizaje, y que los adultos pueden potenciar a partir de la organización y sistematización de acciones de estimulación.

- Ψ Desarrollo Social: la acción educativa es fundamentalmente sociocultural; mediante la interacción, las generaciones comparten costumbres, tradiciones, concepciones y comportamiento particulares. Esta área plantea y sistematiza el desarrollo de los aspectos considerados socialmente relevantes para la formación de los infantes.
- Ψ Desarrollo Ambiental: plantea la necesidad de vincular el conocimiento de los objetos físicos con las repercusiones que tiene el uso inconsciente e irracional de los recursos naturales. Al mismo tiempo, es un espacio de aplicación de los esquemas desarrollados, permite ampliar las nociones y conducirlos a la interpretación dentro de la vida humana, además de considerar su cuidado e importancia (Pérez, 2011).
- Ψ Área de nutrición: En los Centros de Desarrollo Infantil se garantiza la integridad nutricional de los niños ofreciendo en sus comedores alimentos que aseguren una nutrición balanceada, acorde a la edad y al tiempo que los niños pasan en los planteles, garantizando así el desarrollo de hábitos y actitudes alimentarias sanas y permanentes.

El propósito de este servicio, es propiciar un estado de nutrición idóneo que contribuya a preservar y mejorar la salud del menor. La alimentación es una necesidad básica del ser humano por lo que es un hecho que una nutrición adecuada constituye un elemento esencial para la salud, principalmente en las primeras etapas de la vida, para que el individuo tenga un crecimiento y desarrollo adecuado. En estos primeros años, la desnutrición tiene efectos irreversibles tanto en aspectos físicos como mentales.

Sus funciones se encaminan no sólo a cubrir las necesidades nutricias, sino a propiciar que adquieran buenos hábitos alimentarios. Para lograr esta adecuada educación en nutrición no basta la acción directa con los menores en el Centro de Desarrollo Infantil, es necesario informar y orientar a padres y madres de familia para continuar con esta acción dentro del ámbito familiar. La Dirección de Educación Inicial proporciona al personal encargado de este servicio los elementos técnicos necesarios para orientar su labor a través de manuales y guías sobre nutrición y con asesorías por personal especializado.

Así mismo fomentar en los padres de familia una cultura alimentaria correcta, a través de orientación alimentaria, entrega de información por medio de trípticos a fin de que ellos desarrollen en sus hogares una alimentación correcta en beneficio de los niños (Pérez, 2011).

Ψ Área de odontología: Realizan actividades de carácter preventivo que generen el conocimiento y la práctica de actividades, promoviendo la protección, conservación o recuperación de la salud bucal, contribuyendo al desarrollo integral del niño. Realiza actividades como: Detección de placa bacteriana, aplicación de flúor, seguimiento y control de erupción dentaria, estimulación de encías para los bebés. Se propicia una cultura de cuidado y autocuidado desde la edad temprana, mediante la participación de los miembros de la comunidad escolar.

En la Educación inicial, es prioritaria la conservación en estructura y funcionamiento del aparato estomatognático (se refiere a la estructura y funcionamiento bucal), la disminución de enfermedades y alteraciones bucales en y desde los primeros años de vida, a través de acciones orientadas a la enseñanza y aprendizaje de principios básicos (Pérez, 2011).

Ψ Mantenimiento y limpieza: El personal es el responsable de tener en óptimas condiciones de limpieza y mantenimiento los planteles educativos, del edificio, mobiliario, equipo, instalaciones, servicios, y a la limpieza, operación y funcionamiento de los Centros de Desarrollo Infantil; par esta tarea se contempla al personal de intendencia y mantenimientos. Con esto servicios se coadyuva a mantener ambientes propicios para los aprendizajes, que faciliten las acciones pedagógicas (Pérez, 2011).

En este apartado se revisaron las diferentes áreas del Centro de Desarrollo Infantil Centro de Desarrollo Infantil, la descripción de las funciones que cada una de ellas brinda, aporta un mayor panorama de la importancia que tienen todos y cada uno de los profesionales y colaboradores de los Centros de Desarrollo Infantil. Cada uno juega un rol importante y en colaboración logran llevar a cabo y cumplir la misión y visión. En el siguiente apartado se revisará la forma en que se distribuye y organiza cada área así como el objetivo de cada sala para poder brindar la mejor atención a los niños y niñas de acuerdo a la edad de los infantes.

2.9.3 Salas del Centro de Desarrollo Infantil

Los Centros de Desarrollo Infantil tienen como objetivo principal proporcionar educación, asistencia y estimulación a pequeños desde los seis meses de edad hasta los cinco años once meses.

A continuación se presenta la siguiente tabla donde se describen las salas, el rango de edad de los niños en cada una de las salas y la descripción de las actividades que se llevan a cabo en cada una de los salones dentro del Centro de Desarrollo Infantil.

Tabla No.13 Descripción de las salas del Centro de Desarrollo Infantil

Sala	Edad	Descripción
☪ Lactante I	45 días a 4 meses con 29 días	Las actividades están enfocadas a la estimulación del desarrollo integral y armónico de los niños favoreciendo áreas específicas como: el desarrollo social, razonamiento, lenguaje y psicomotricidad. Por medio de ellas los niños en edad lactante desarrollan actividades pedagógicas de estimulación temprana lo cual les permite iniciar en el descubrimiento del mundo a través de los sentidos.
☪ Lactantes II	5 meses a 9 meses con 29 días	
☪ Lactantes III	10 meses a 1 año con 2 meses y 29 días	
☪ Maternal I	1 año 7 meses a un 1 con 11 meses	Los niños en edad maternal desarrollan el lenguaje, la autonomía y la disciplina por medio de distintas actividades y en diferentes espacios. Dentro de las actividades diarias se incluyen descanso, alimentación, hábitos de higiene, y filtro de higiene y salud atendida por médico pediatra y enfermera. Se inicia también a los pequeños en el proceso de control de esfínteres contando para ello con áreas diseñadas específicamente para el desarrollo de estos procesos.
☪ Maternal II	2 años a 2 años 11 meses	
☪ Maternal III	3 años a 3 años 11 meses	
☪ Preescolar I:	4 años a 4 años 6 meses	Tiene como objetivo desarrollar todas las áreas (emocional, física, social e intelectual), a través de actividades lúdicas en donde el juego es el medio para que los niños lleguen al conocimiento, con el fin de formar personas capaces de resolver sus problemas y de asumir sus responsabilidades.
☪ Preescolar II	4 años 7 meses a 4 años 11 meses	
☪ Preescolar III	5 años a 5 años 11 meses.	

Elaboración propia, fuente SEP, 2011.

La acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales del programa de educación preescolar, los cuales buscan que los niños y niñas:

- Ψ Desarrollen un sentido positivo de sí mismos.
- Ψ Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades
- Ψ Adquieran confianza para expresarse mediante todos sus sentidos.
- Ψ Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Ψ Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales diferentes.
- Ψ Construyan nociones matemáticas a partir de situación reales.
- Ψ Desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera creativa principalmente mediante el juego.
- Ψ Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación.
- Ψ Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base al respeto de los derechos de los demás.
- Ψ Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresar a través de los lenguajes artísticos.
- Ψ Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal.
- Ψ Practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

En esta apartado se revisaron las diferentes salas que manejan los Centros de Desarrollo Infantil así, como los propósitos fundamentales del programa de educación preescolar el cual se detallará en el siguiente apartado.

2.10 Programa de Educación Preescolar (PEP).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar

positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convengan en la educación las maestras y los maestros, las madres los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica (SEP, 2011).

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Dentro del marco de transformaciones económicas, políticas y sociales que en México se han puesto en marcha, la educación debe concebirse como piedra angular del desarrollo integral del país; se considera necesario realizar una transformación del sistema educativo nacional para elevar la calidad de la educación. Con este propósito se ha suscrito el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

Dicho acuerdo propone como líneas fundamentales la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como diversas estrategias para apoyar la práctica docente. A partir de estos propósitos surge el Programa de Educación Preescolar (PEP) como documento normativo para orientar la práctica educativa de este nivel.

El Programa de Educación Preescolar constituye una respuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

Los objetivos del Programa de Educación Preescolar para que el niño o niña desarrolle son: (SEP, 2011)

- Ψ Su autonomía e identidad personal, requisito indispensable para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional
- Ψ Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.

- Ψ Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.
- Ψ Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Ψ Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas.

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. Sin embargo, la experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora presenta una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños.

Existen campos formativos y competencias que favorecen a los alumnos. Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico basado en la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente. Por ejemplo: cuando los bebés gatean o caminan, se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta el desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, pues mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez acelera el desarrollo del lenguaje.

Del mismo modo, al participar en experiencias educativas las niñas y los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí. En general, los aprendizajes de las niñas y los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo,

según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Para hacer explícitas las competencias que durante la educación preescolar se deben favorecer en las niñas y los niños, en este programa se agrupan en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para hacer que los tipos de actividades en las que participen las niñas y los niños constituyan verdaderas experiencias educativas.

A continuación se podrá observar en la siguiente tabla los campos formativos así como los aspectos en los que se están organizados.

Los campos formativos son las áreas de desarrollo y aprendizaje que contempla el PEP para los niños preescolares. Estos campos o áreas son seis y se describen en la siguiente tabla:

Tabla No. 14 Campos formativos.

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.
Desarrollo personal y social	Identidad personal. Relaciones interpersonales.
Expresión y apreciación artística	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación visual. Expresión dramática y apreciación teatral.

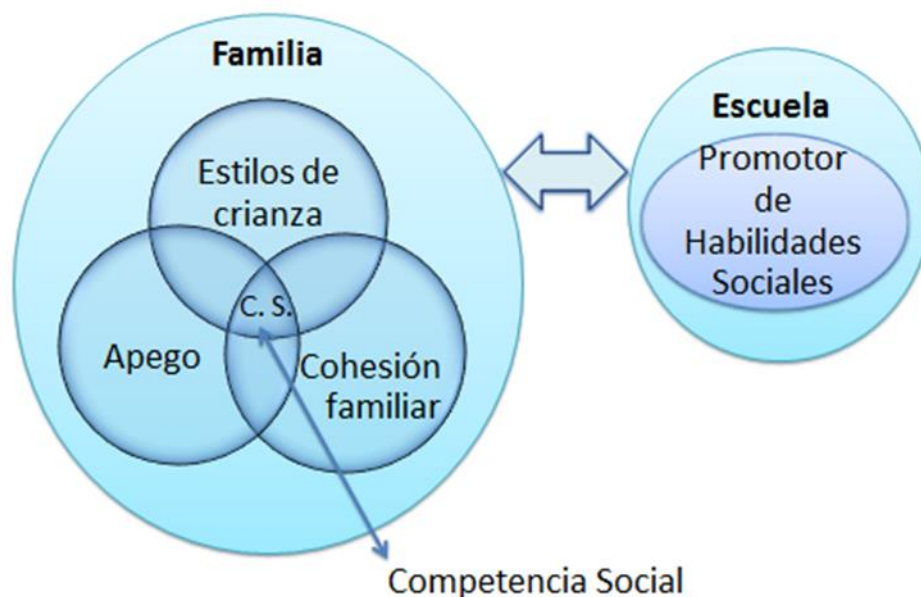
Construcción propia, fuente SEP, 2011.

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y el aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México, además se centra en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene la certeza de que el Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar, será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las educadoras de México. Quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento y permitirá realizar un autodiagnóstico que apoye y promueva las necesidades para la profesionalización docente.

En este último apartado revisamos el Programa de Educación Preescolar PEP en el cual se describió la función principal para la reformulación de los contenidos y las diversas estrategias que ayudarán al docente orientando el trabajo que realiza dentro del aula. Este Programa favorece a las niñas y los niños potenciando el desarrollo personal y social que es parte de la educación preescolar.

Figura No. 3 Asociación entre las variables de estudio.



Construcción propia

En este esquema se representa a la competencia social como producto de los estilos de crianza, la cohesión familiar y el apego y éstos a su vez se dan dentro de la principal institución que es la familia la cual es la primera fuente de socialización. Es relevante resaltar que otra de las instituciones importantes para la socialización de los niños y las niñas es la escuela, en donde se refuerzan y desarrollan las habilidades sociales, las cuales les ayudan a las niñas y los niños a socializar con los demás individuos. En esta representación se puede observar cómo se relacionan de forma bidireccional estas dos instituciones: La familia y la escuela. La educación preescolar así como los Centros de Desarrollo Infantil CENDI en conjunto con el Programa para la educación Preescolar son parte fundamental para la socialización de los niños y las niñas. En el capítulo III se especificará el método que se utilizó para realizar este proyecto que a continuación se detallará.

Capítulo III Método

3.1 Problema de investigación.

Es importante indagar el impacto que tiene la familia en los niños y niñas en etapa Preescolar sobre su desarrollo en general, y sobre su desempeño educativo en particular. En la actualidad, hay poca investigación sobre la relación escuela-familia y de cómo ésta impacta en el proceso de socialización de los alumnos. En México, la investigación del vínculo entre la familia y escuela ha sido abordada principalmente bajo el punto de vista de la educación de adultos y no formal, como una manera de apoyar los programas orientados a la formación de los padres de familia para mejorar el desempeño educativo de sus hijos (Schmeikes, Linares y Delgado, 1993 citados en Betina y Contini, 2009).

Además, en la actualidad todavía son escasos los autores que han trabajado con población infantil, particularmente preescolar, sobre el desarrollo de las habilidades sociales. Por ejemplo, Álvarez, Álvarez-Monteserin, Cañas, Jiménez y Petit (1990) citados en Betina y Contini, (2009) sostienen que las habilidades sociales básicas para niños preescolares (tres a cinco años) incluyen aquellas vinculadas a la interacción con el juego, la expresión de emociones, la autoafirmación y la conversación. Estos autores españoles han diseñado un programa para el desarrollo de tales habilidades con el objetivo de que los niños aprendan a ser críticos, libres, responsables y solidarios.

Durkheim (1975, en Pichardo, Justicia y Fernández, 2009) afirma que en cualquier cultura el niño vive en el contexto de una compleja red social, cuyas relaciones se extienden desde la familia donde nace y crece, hasta la comunidad y la sociedad donde la familia se ubica. Para adaptarse y funcionar en esta red social, la persona ha de aprender un conjunto de habilidades individuales y sociales. La socialización tiene por objeto la integración de los niños en la sociedad y en la cultura que los acoge, lo que supone la interiorización y el respeto por las normas y los comportamientos que la sustentan.

También comentan Pichardo, et al., (2009) que la mayoría de los niños va madurando y normalmente se convierte en adulto bien adaptado como consecuencia del crecimiento, la educación y la atención que recibe. No obstante, muchos se encuentran con diversos problemas conductuales a lo largo de este camino de maduración. Problemas que varían en

gravedad y que pueden ir desde dificultades ocasionales hasta episodios recurrentes de inadaptación personal y social, debidos a múltiples factores como características de personalidad, problemas psicológicos o acontecimientos situacionales. En esta línea, Webster-Stratton y Taylor (2001) establecen un modelo sobre los factores de riesgo asociados con las conductas problema de los niños durante los primeros años de vida y el periodo de la educación infantil.

Los autores señalan tres ámbitos de influencia directa en el comportamiento de los niños:

- Ψ Las prácticas de crianza de los padres.
- Ψ Los factores individuales.
- Ψ Los factores contextuales.

La presencia combinada de éstos puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva y el impacto de un factor particular puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo (Justicia et al., 2006 citados en Pichardo, et al., 2009).

La competencia social incluye habilidades para iniciar y sostener interacciones sociales positivas y cooperativas, así como saber hacer amigos o solucionar conflictos (Hubbs-Tait, Osos fsky, Hann y Culp, 1994). Ante las demandas de una situación, un niño con competencia social entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños.

Es decir, la competencia social es una habilidad importante para un adecuado desarrollo afectivo, social y académico, a la vez que para la salud mental y el ajuste psicológico en la infancia, la adolescencia y la adultez (Justicia et al., 2006; Patterson, Capaldi y Bank, 1991; Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001; citados en Pichardo, et al., 2009).

Además unas prácticas de crianza eficaces implican dar apoyo, expresar empatía, una adecuada resolución de conflictos, una buena comunicación padres-hijos, implicación o afectividad positiva, control de la conducta estableciendo límites claros y una apropiada disciplina. Estas características son propias del llamado estilo educativo democrático o autoritativo (Baumrind, 1971), un estilo basado en el afecto y control inductivo que favorece el desarrollo de conductas socialmente adecuadas, como son la cooperación social, la

independencia social e interacciones sociales positivas (Baumrind, 1971; Confalonieri y Giuliani, 2005; Durbin, Darling, Steinberg y Brown, 1993; Maccoby y Martin, 1983; Steinberg, Elmer y Mounts, 1989; Weiss y Schwarz, 1996, citados en Pichardo, et al., 2009). Algunos de estos estudios se han realizado con adolescentes y se ha comprobado que este tipo de estilo de crianza no sólo tiene efectos en los primeros años de la vida, sino que sus consecuencias positivas en el nivel social, se ven claramente reflejadas también durante la adolescencia (Darling y Steinberg, 1993; Farrington, 2005; Frick et al., 1992 citados en Pichardo, et al., 2009).

Los padres democráticos promueven la negociación y responden a las demandas de sus hijos mostrando interés. Al mismo tiempo, explican las razones de las normas que establecen, respetan su independencia y toman decisiones en conjunto. Tienden a fomentar en los hijos comportamientos positivos en mayor medida, que inhibir aquellos no deseados. Las normas que imponen se adecúan a las necesidades de los hijos, con unos límites muy claros que mantienen de forma coherente, exigiendo su cumplimiento (Ceballos y Rodrigo, 1998). Cuando el niño realiza una conducta negativa, los padres que cumplen estas características muestran una preferencia por un modo de disciplina racional e inductiva, en la que discuten ambas partes el problema y se busca conjuntamente una solución justa. Prefieren un modo disciplinario orientado a las consecuencias de las acciones a través del cual el niño se ve obligado a compensarles por su mala conducta (Moore, 1997 citado en Pichardo, et al., 2009).

Por el contrario, Pichardo, et al., (2009), comentan que las prácticas de crianza fundamentadas en la expresión negativa de afectos y en la utilización de castigos continuos, características de los estilos educativos autoritarios, se han asociado con un inadecuado desarrollo personal y social de los hijos. En este sentido, diferentes autores (Buehler y Gerard, 2002; Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003,2004; Erath y Bierman, 2006; citados en Pichardo et al., 2009), trabajando con niños de educación infantil y con sus padres, encontraron que en las familias donde existía un clima familiar con altos índices de conflicto entre los padres, al tiempo que se utilizaban niveles elevados de castigo para controlar la conducta de los hijos, se relacionaba de forma significativa con problemas de conducta y agresividad tanto en el hogar como en la escuela.

También Pichardo, et al., (2009) comentan que el control de la conducta de los hijos es una de las variables que ha mostrado tener una mayor influencia en la competencia social adecuada de los niños (Patterson, 2002; Pichardo, 1999; Reid, Eddy, Fetrow y Stoolmiller, 1999). Un control altamente consistente del comportamiento de los hijos conlleva un respeto hacia ellos, enseñarles la importancia del cumplimiento de las normas, justificar sus peticiones y elogiarles cuando hacen algo adecuadamente.

Al mismo tiempo, el control no supone formas extremas de castigo, pues, aunque a corto plazo pueden ser efectivas, no conseguirán más que resentimiento, hostilidad y modelos inadecuados de resolución de conflictos. Es decir, el control hostil de la conducta puede eliminar conductas inadecuadas, pero éstas no dejarían de producirse cuando los padres están ausentes (Lepper, 1981; Lewis, 1981; Martín, 1987), y además podrían dar lugar a otras conductas inadecuadas en los hijos como pueden ser la interiorización o exteriorización de problemas (Bandura y Walter, 1963; Becker, 1964; Coloma, 1993; Herbert, 1980; Nichols, 1984; Sears, 1961 citados en Pichardo, et al., 2009).

En diferentes estudios se ha observado que los niños cuyos padres muestran conductas hostiles hacia sus hijos mediante actitudes disciplinarias rígidas o autoritarias, que utilizan el castigo especialmente el corporal, de forma frecuente, así como la privación de privilegios o las amenazas verbales y que dan órdenes de forma habitual, es más probable que se comporten agresivamente (Conger et al., 1992; Farrington, 1978, en Pichardo, et al. (2009).

Las prácticas de crianza con disciplinas laxas o inconsistentes se han descrito también como educativamente disfuncionales. Se caracterizan por la incompetencia de los padres para administrar de forma consistente sanciones ante las fechorías de los hijos; los padres son poco severos, sus castigos o sanciones no son efectivos, fallan en el establecimiento de normas, y son sumisos ante las coacciones de sus hijos. Esta forma de disciplina laxa o inconsistente se vincula con determinados componentes de ciertos desórdenes conductuales, como el pobre control de la conducta impulsiva, la baja empatía y una dificultad para aceptar e interiorizar normas (Patterson, 2002, citado en Pichardo, et al., 2009). En diversas investigaciones se ha comprobado que los padres de niños que manifestaban desórdenes de conducta, proporcionaban, involuntariamente, refuerzos positivos a las conductas desviadas de sus hijos (DiGiusseppe, 1988; Patterson, 2002; citados en Pichardo, et al., 2009). La revisión realizada

por DiGiusseppe, (1988) sugiere que los padres de hijos con conductas disruptivas son menos eficaces al disminuir o eliminar la conducta desviada de sus hijos, más inconsistentes en dar órdenes, más castigadores, son más fácilmente dominados por los hijos, y proporcionan atención y refuerzos positivos ante conductas problemáticas o desviadas.

Con respecto a otro de los constructos de interés en este estudio, el apego, Misraji (2009) comenta que a partir de los años cuarenta se empezó a considerar el apego y a realizar diferentes investigaciones en el área socio-emocional del niño, basadas en observaciones a bebés. Así Anna Freud y Burlinghan, 1940; Schaffer y Emerson, 1964 (citados en Misraji, 2009) realizaron diferentes estudios del vínculo madre-hijo.

Existen diversos factores que influyen en la socialización de los niños y niñas; en este trabajo se considera especialmente el contexto familiar y algunas de las variables psicológicas principales dentro de éste, como pueden ser el estilo de crianza, la calidad de apego paterno-infantil y la cohesión familiar.

Diversos autores mencionan el tipo y grado de impacto que puede tener la familia en el desarrollo en general de los hijos, y en particular, en su desarrollo social. Asimismo, se mencionan las características de la familia que contribuyen y no contribuyen a este sano desarrollo. Veamos qué dicen algunos de ellos.

La familia es la base principal para el desarrollo de los niños, ya que aporta mayores beneficios, favoreciendo las habilidades sociales y mejorando los niveles adecuados de autoestima de las niñas y los niños de manera positiva, esto depende de la estabilidad familiar (Minzi, 2005).

El funcionamiento familiar comprende una gran diversidad de factores; sin embargo, es común que se considere que una familia sana o funcional presente características tales como: comunicación clara y directa, definición de roles, autonomía de los integrantes, cohesión y solidaridad entre los miembros, habilidades para resolver problemas, etcétera. (Ponzetti y Long, 1989; Mansour y Soni 1986; citados en Barragán, 1995).

Durante los primeros años de vida, los cuales son considerados como un período fundamental del desarrollo humano, los padres asumen una importancia exclusiva. El rol de

los padres es que guíen a sus hijos desde un vínculo total hasta la autonomía, según sus estilos de crianza, pueden tener efectos ya sea de forma inmediata como duradera en el funcionamiento social de los niños en áreas que van desde el desarrollo moral, juegos entre pares, hasta el desempeño académico (Enciclopedia sobre el Desarrollo de la primera infancia, 2010). De este modo, el estudio de las relaciones entre variables familiares como la cohesión familiar, los estilos de crianza y el apego materno-infantil, se presumen fundamentales para el desarrollo social de los hijos.

El desarrollo de habilidades sociales en los niños y niñas de 3 a 4 años es necesario ya que les da la posibilidad de interrelacionarse con sus semejantes, dando lugar a la integración social. Estas habilidades sociales son la base principal para que puedan desenvolver e interactuar con sus iguales así como con los adultos, esto les va a brindar posibilidades para solucionar los problemas que se les presenten y les permitirá aprender a convivir e insertarse en la sociedad, de acuerdo al contexto cultural en el que se sitúen.

Si por alguna razón no se desarrollan las habilidades sociales, las niñas y los niños presentarán dificultades para interactuar con sus pares y con los adultos, provocando niños tímidos e inseguros, los cuales probablemente tendrán dificultades para solucionar obstáculos que se les presenten y por tal motivo se les complicará relacionarse. Posiblemente tendrán limitantes para poder comunicarse con las demás personas, provocándoles el aislamiento, el rechazo, bajo rendimiento e inadaptación escolar, así como problemas personales tales como baja autoestima.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo general:

- ✚ Estudiar la relación entre estilos parentales, calidad de apego paterno-infantil, cohesión y adaptabilidad familiar y habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad.

3.2.2 Objetivos específicos:

- 📌 Medir los estilos parentales, la calidad de apego paterno-infantil, la cohesión y adaptabilidad familiar y las habilidades sociales de los hijos, en 25 familias que acuden al Centro de Desarrollo Infantil.
- 📌 Identificar si existe relación entre estilos de crianza, calidad de apego paterno-infantil y cohesión y adaptabilidad familiar en los 25 padres de familia estudiados.
- 📌 Identificar y analizar la relación entre estilos parentales, calidad de apego paterno-infantil, cohesión y adaptabilidad familiar y habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad.

3.3 Preguntas de investigación.

1. ¿Hay relación entre estilos parentales, calidad de apego paterno-infantil y cohesión y adaptabilidad familiar?
2. ¿Hay relación entre estilos parentales y las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad?
3. ¿Hay relación entre la calidad del apego paterno-infantil y las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad?
4. ¿Hay relación entre el grado de cohesión familiar y las habilidades sociales de los niños y niñas de 3 a 4 años de edad?

3.4 Tipo de estudio y diseño de investigación

Este es un estudio y diseño de investigación de tipo correlacional y predictivo, ya que se utilizaron análisis de regresión, además de correlacionales entre las variables de estudio.

3.5 Participantes

Fueron 25 padres de familia, 23 madres y 2 padres. Sus edades están en un rango de 23 a 47 años de edad con una media de 32.4 de años de edad. El nivel de escolaridad es: 12% primaria (3), 16% secundaria (4), 28% bachillerato o preparatoria (7), 4% carrera técnica (1), 40% Licenciatura (10). Y las ocupaciones de los padres son: 24% de la muestra se dedica al hogar; 8% es obrero o doméstico; 36% es empleado; 8% tiene negocio propio; y 24% es profesionista.

También tres educadoras del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) las cuales son:

- ✚ Educadora 1: es Asistente Educativo, tiene 44 años y con 7 años de experiencia.
- ✚ Educadora 2: es Asistente Educativo, tiene 38 años y con 8 años de experiencia.
- ✚ Educadora 3: es Asistente Educativo, tiene 46 años de edad y con 10 años de experiencia.

3.6 Escenario.

Centro de Desarrollo Infantil CENDI “Casa Popular de la Juventud” ubicado en la Delegación Magdalena Contreras.

3.7 Instrumentos

En este apartado se describe cada uno de los instrumentos utilizados para obtener información sobre las variables de estudio. En el marco teórico se presentaron estudios sobre la validación en población mexicana de los instrumentos.

3.7.1 Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales.

Aplicado a padres de familia.

El Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales (Parenting Styles and Dimensions Questionnaire, PSDQ), de Robinson, Mandleco, Olsen y Hart, 2001, es un instrumento ampliamente conocido y utilizado. Está basado en el enfoque y categorización de Diana Baumrind (1966) sobre tres estilos parentales: autoritario, autorizativo o democrático y permisivo o negligente. Contiene 32 reactivos que miden los tres estilos: 12, 15 y 5, respectivamente. El formato de respuesta es tipo Likert de cinco opciones: de “nunca” a “siempre”. Robinson et al., sometieron los reactivos a un análisis de componentes principales, mediante modelamiento de ecuaciones estructurales y fue así como llegaron a una estructura trifactorial con el número de ítems para cada factor ya indicado. Los autores validaron el instrumento con una muestra de 1377 padres y madres de familia, de los cuales se levantaron datos del auto-reporte de la madre, el auto-reporte del padre, reporte de la madre sobre el padre y reporte del padre sobre la madre, encontrando la misma estructura trifactorial. Los coeficientes de confiabilidad por alfa de Cronbach encontrados fueron: Autoritario, $\alpha = .82$; Autorizativo= $\alpha = .86$; Negligente: $\alpha = .64$. El estilo negligente resultó ser unidimensional; el estilo autoritario estuvo conformado por las dimensiones de Coerción física (4 ítems), Hostilidad verbal (4), Punitivo/Falta de razonamiento (4); el estilo autorizativo o democrático se conformó de las dimensiones de Calidez y apoyo (5), Regulación (Razonamiento/Inducción) (5) y Garantía de autonomía (5). Un ejemplo de cada factor es: Autoritario “Usa el castigo físico como una manera de disciplinar al niño” Dimensión Coerción física; Democrático “Alienta al niño a hablar sobre sus problemas (por ejemplo, si tiene algún conflicto con algún compañero)”, Dimensión Calidez y apoyo; Negligente “Se establecen castigos pero no se aplican”. El PSDQ se tradujo al español para esta investigación, usando el método de retrotraducción (back translation), (Behling y McFillen, 2000; Brislin, 1986; citados en Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez (2006) en el que se traduce en este caso del inglés al español y luego del español al inglés. Ambas versiones en inglés (original y retrotraducción) deben coincidir.

En su estudio, Díaz (2005) encontró las siguientes medias y desviación estándar:

Tabla No15 Descripción de estudio de Díaz, (2005).

Medias y desviaciones estándar de los estilos de crianza y paternidad	Dimensión de puntuaciones	
	M	SD
Estilo de crianza autorizativo	3.97	.52
Apoyo cálido	4.31	.62
Inducción al razonamiento	4.32	.64
Participación democrática	3.28	.74
Estilo de crianza autoritario	1.72	.54
Coerción física	1.60	.62
Hostilidad verbal	1.88	.76
irracional/punitiva	1.70	.74
Permisivo (indulgente)	2.02	.65

* Tomada de Yamalis Díaz, 2005. Asociaciones entre los padres y problemas de comportamiento infantil entre latinos madres e hijos. Tesis de maestría en Artes, Universidad de Maryland, Estados Unidos, p. 45.

Se presenta la tabla anterior porque es interesante el hecho de que Díaz (2005) haya encontrado medias en las 7 sub-dimensiones del PSDQ muy parecidas a las que se encontraron en esta investigación con 25 padres de familia. Las medias y desviaciones estándar de la muestra en esta investigación se presentan en la tabla siguiente:

Tabla No. 16 Estadísticas descriptivas de Escala Estilos Parentales.

	N	Media	Desviación Estándar
Autorizativo	25	3.8343	.63587
Calidez	25	4.0949	.69350
Razonar	25	3.7440	.91016
Demócrata	25	3.6640	.69455
Autoritario	25	2.1333	.85999
Coerción	25	2.1200	.87238
Hostilidad	25	2.4500	.96825
Punitivo	25	1.8300	1.00187
Indulgente	25	3.0480	.64622
Casos válidos	25		

Seis de las dimensiones en estilos parentales presentan medias y DE, en la muestra de padres en esta investigación ($n= 25$), muy similares a la muestra de Díaz; solamente el estilo indulgente se presenta con una media mayor (3.04) que en la muestra de Díaz (2.02), tal vez porque en ésta última las edades de los hijos fueron de 6 a 12 años, y las madres son menos tolerantes con hijos de estas edades que con niños de 2 a 4 años. Por lo que toca a la investigación de Calzada et al., (2012) los autores obtuvieron una media de 3.94 para el estilo autoritativo y 1.90 para el estilo autoritario (p. 6). Por lo tanto, en las tres muestras comparadas, las medias en los estilos parentales son muy similares. Por último, en esta investigación se usó la estructura trifactorial encontrada por Robinson et al., 2001, autores originales del PSDQ, porque el estilo indulgente mostró una más o menos aceptable consistencia interna ($\alpha= .623$) para la muestra bajo estudio, y como no se realizó un análisis factorial exploratorio a los datos debido al tamaño de muestra, se decidió utilizar la estructura factorial original reportada por los autores de la escala.

3.7.2 Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).

Aplicada a padres de familia.

Una de las escalas más conocidas y utilizadas internacionalmente para evaluar a la familia es la escala americana FACES o *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*, de Olson, Porner y Bell (1982), la cual está basada en este modelo circunflejo. Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez (2006) desarrollaron una escala breve de análisis del funcionamiento familiar a partir de la escala FACES II, la cual contiene 50 ítems en escala tipo Likert, y dos factores: Cohesión y Adaptabilidad. Son 25 ítems para cada factor. Los autores españoles la sometieron al proceso de retrotraducción y fue adaptada culturalmente a España. Con una muestra de 248 estudiantes de psicología este instrumento mostró en el estudio de estos autores españoles tener unas buenas cualidades psicométricas, al haber obtenido unos índices de fiabilidad más altos que los habituales (alfa de Cronbach de 0,89 y 0,87 respectivamente para las subdimensiones de Cohesión y Adaptabilidad), y una adecuada validez convergente y divergente demostradas a través de escalas relevantes. La validez de constructo resultó respaldada a través de un análisis factorial confirmatorio, el cual arrojó índices adecuados en relación a la estructura bidimensional establecida por los autores originales ($GFI= 0,92$; $NFI=$

0,89; *RMSEA*= 0,07). Esta escala supera las dificultades observadas en versiones españolas previas.

El instrumento original en su segunda versión, *FACES II*, los autores españoles lo depuraron con el consentimiento informado de Olson; es así que eliminaron 25 ítems de los 50 originales. Los criterios de depuración de reactivos que utilizaron fueron los siguientes:

1) Se eliminarían aquellos ítems cuya media se situase a una distancia superior a más/menos una desviación típica de la media de la subescala, 2) se eliminarían aquellos ítems con una desviación típica reducida ($DT < 0,5$), y 3) se eliminarían aquellos elementos con una asimetría superior al valor ± 1 . Con ello se pretende suprimir aquellos ítems que generen respuestas demasiado unánimes y poco discriminativas (Streiner y Norman, 1995). Otros dos criterios de discriminación de los ítems utilizados fueron el coeficiente de correlación de Pearson entre el ítem y la subescala a la que pertenece, eliminando dicho ítem de la puntuación escalar, así como el valor alfa de Cronbach que alcanzaría la escala en el caso de eliminar dicho ítem. Como criterio de eliminación se consideraron aquellos ítems con valores de correlación inferiores a 0,40 o aquellos cuya eliminación incrementara la fiabilidad total de la subescala en más de 0,3 puntos (Morales, Urosa y Blanco, 2003). Los ítems seleccionados en cada subescala a partir de este cribaje, fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación *varimax*, a partir del cual se obtuvieron las comunalidades de los diferentes ítems.... Los ítems seleccionados para cada subescala fueron sometidos de nuevo a análisis descriptivo, de fiabilidad y AFE, en aras a verificar su consistencia interna y validez de constructo. (Martínez Pampliega et al., 2006, p. 324).

Un ejemplo de la sub-escala de Cohesión es “Los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos a otros”. Un ejemplo de la sub-escala de Adaptabilidad es “En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, consecuencias, castigos) es justa”.

3.7.3 Cuestionario de Fortalezas y Debilidades Sociales en Niños

Aplicado a padres de familia.

El Cuestionario de Fortalezas y Debilidades Sociales en Niños o Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ de R. Goodman, 1997, es un instrumento de screening (tamizaje o proyección) en escala tipo Likert de tres opciones de respuesta: 1. Falso; 2. Más o menos cierto; 3. Cierto. Ampliamente utilizado para detectar morbilidad psicológica en la infancia mediante cinco escalas cada una de 5 reactivos (25 ítems en total); el estudio replica los datos encontrados con otras muestras en las que se ha examinado la bondad del SDQ como instrumento de screening. Es un instrumento que se aplica a los padres de familia. La consistencia interna del instrumento es alta (0.90). También se sometió en esta investigación a un proceso de retrotraducción.

3.7.4 Escala de Relaciones Objetales Madre-niño (MORS) y Escala de Relaciones Padres-Niño.

Aplicadas a padres.

MOR ha mostrado coeficientes de confiabilidad para muestras de niños que van desde los 2 a los 4 años de edad, desde .606 a .798. Contiene 14 ítems con formato tipo Likert de seis opciones de respuesta: 1. Nunca hasta 6. Siempre. Dos ejemplos de reactivo son: “Mi niño me irrita, me pone de mal humor”; “Mi niño es cariñoso conmigo”.

Por lo que toca a la Escala de Relaciones Paterno –Infantiles (Child-Parent Relationship Scale), C-PRS, de Pianta, 1992, citado por Simkiss et al., 2013, es una escala muy similar al MOR que mide dos factores: Cercanía y Conflicto, con 15 reactivos en formato Likert con 5 opciones de respuesta, desde 1. Definitivamente no aplica, hasta 5. Definitivamente aplica. C-PRS ha sido utilizada en dos estudios nacionales, Estados Unidos e Inglaterra (Simkiss et al., 2013, p. 1). Dos ejemplos de reactivos son: “Mi niño se siente cómodo con las demostraciones físicas de afecto o con que yo lo toque”. “Es fácil para mí entender lo que mi niño está sintiendo”.

Ambas escalas fueron validadas en el estudio de Simkiss et al., 2013 con una muestra de 166 padres de familia; cada tercio aproximadamente de la muestra correspondió a una edad de niño: 2, 3 y 4 años de edad. Las alfas de Cronbach para las sub-escalas de C-PRS en la sub-muestra estuvieron en un rango de .60 a .86. Los autores correlacionaron MOR y C-PRS y obtuvieron para todos los pares de correlaciones entre sub-escalas correlaciones significativas y positivas. Ambas escalas también fueron sometidas al procedimiento de retrotraducción para esta investigación.

3.7.5 Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes.

Aplicada a educadoras.

Se utilizó la versión al español de la escala *Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS)*. Dicha versión al español la presenta Merrell, 2003 (en Reyna y Brussino, 2009). Dicha escala evalúa habilidades sociales y problemas de conducta en niños de 3 a 6 años de edad. En este trabajo se utilizó solamente la escala de habilidades sociales la cual comprende 31 ítems en escala Likert, de 4 opciones de respuesta: 1. Nunca; 2. En ocasiones; 3. A veces; 4. Frecuentemente. Esta escala incluye las sub-escalas de Cooperación social (conductas cooperativas y de auto-dominio), Interacción social (inicio de conductas sociales) e Independencia social (conductas orientadas al logro de autonomía en la relación con pares).

3.8 Procedimiento

Se solicitó permiso a la directora del Centro de Desarrollo Infantil, ubicado en la delegación Magdalena Contreras y se habló con las tres educadoras para explicarles los fines de la investigación así como la importancia de su colaboración.

Posteriormente del permiso se acordó con la directora y las educadoras una fecha y hora en la cual se programó la junta con los padres de familia para informarles sobre la investigación que se llevaría a cabo.

En la junta con los padres de familia se les brindó la información sobre el objetivo de la investigación y sobre la importancia de su participación, la cual sería de forma voluntaria, garantizándoles la confidencialidad de la información que proporcionarían en los instrumentos. Se les entregó una carta de consentimiento informado, la cual fue firmada por cada uno de los padres para la autorización de recabar la información que se necesitaba para dicha indagación.

Los padres accedieron a colaborar, se les informó que se les tendrían que aplicar otros dos instrumentos con posterioridad, ya que el tiempo para llenarlos era muy poco y el día de la junta todos los padres tenían prisa; por lo tanto solo llenaron tres de los cinco instrumentos que responderían los padres de familia. También se les informó que al término de la investigación se les entregarían los resultados que arrojaran los datos que proporcionaron cada uno de ellos, estos se entregarían de forma confidencial e individual.

La recolección de los datos se realizó de la siguiente forma.

3.8.1 Instrumentos de padres

Se recabó la información de los tres primeros instrumentos el día de la junta, entregándolos a la aplicadora en cuanto terminaron de contestarlos. Los instrumentos que se aplicaron ese día fueron:

- ☪ Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales.
- ☪ Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).
- ☪ Cuestionario de Fortalezas y Debilidades.

Con posterioridad y con la autorización de la directora, se llevó a cabo la junta bimestral en la cual se acordó que al término de la reunión se abriría un espacio para solicitarles a los padres de familia que contestaran los dos últimos instrumentos que con anterioridad se les informó que se les daría, para así poder terminar de recabar los datos que se necesitaban para llevar a cabo la investigación. Los instrumentos que se les dio fueron:

☪ Escala de Relaciones Objetales Madre-niño (MORS).

☪ Escala de Relaciones Padres-Niño.

Recordándoles que después en la siguiente junta bimestral se le entregarían de forma individual y confidencial a cada uno de los padres los resultados arrojados de la investigación.

3.8.2 Instrumentos para educadoras

Se acordó con las tres educadoras los días y la hora en que contestarían los instrumentos los cuales fueron en días diferentes. Las educadoras estaban a cargo cada una de diferentes grupos de edad de niños con el rango de edad que se necesitaba para la investigación. Abajo en la tabla se muestra:

Tabla No. 17 Rango de edad de los niños en las diferentes salas.

Educadora y Nivel	Rango de edad de niños	
1 A	2 años 8 meses	3 años 2 meses
2 B	3 años 3 meses	3 años 7 meses
3 C	3 años 8 meses	4 años 2 meses

Elaboración propia.

Se les explicó la importancia de su colaboración y el objetivo del instrumento que contestarían, el cual fue:

☪ Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes.

Las educadoras contestaron dicha escala, con base en la observación del comportamiento del niño y de la niña en el contexto de la escuela o jardín de niños.

También se les recordó a las educadoras que se les entregarían los resultados obtenidos de dicho instrumento.

La recolección de datos que se obtuvo de las educadoras se realizó de la siguiente manera:

☩ Educadora 1 nivel A contestó la Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes de 4 de los alumnos que contaban con la edad para la investigación.

Cabe señalar que la educadora de este nivel tuvo la disposición de contestar los instrumentos.

☩ Educadora 2 nivel B contestó la Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes de 7 de los alumnos que contaban con la edad requerida para la investigación.

A pesar de que se realizó la participación de la educadora para contestar los instrumentos en tiempo diferido se obtuvo la disposición de la educadora para contestar las escalas el mismo día establecido.

☩ Educadora 3 nivel C contestó la Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes de 14 de los alumnos que contaban con la edad para la investigación.

Sin embargo con la educadora de este nivel que contaba con más alumnos, se tuvo que recabar la información de diferente manera, durante el ensayo de los niños para las mini-olimpiadas la pasante tuvo que hacer las preguntas a la educadora para que ella solo contestara la respuesta que correspondía a cada uno de los alumnos. Cabe mencionar que se le explicó a la educadora el objetivo de la escala de Comportamiento y las posibles respuestas, en su mano tenía uno de los instrumentos sin contestar para que le fuera más fácil dar la respuesta correspondiente a la pregunta.

A pesar de que fue la que tenía menos tiempo y más carga de trabajo, pues era la educadora a cargo del grupo el cual estaba dividido en tres subniveles, la responsabilidad y experiencia que tiene la educadora y su buena disposición, ayudaron al objetivo de contestar fiablemente a los 14 instrumentos de los alumnos que estaban bajo su responsabilidad.

Cabe comentar respecto de los instrumentos contestados por esta educadora que debido al poco tiempo invertido para contestar a los 14 (aunque vale decir también que dicha educadora conoce muy bien a los niños, y sus respuestas fueron dadas con mucha seguridad)

se solicitó el apoyo a una pasante la cual se encontraba realizando sus prácticas profesionales y estuvo al frente del grupo en donde se encontraban esos 14 niños, durante un (1) año, para que revisara las respuestas dadas por la educadora. La pasante ratificó las respuestas dadas por la educadora, solo en uno de los instrumentos se modificaron dos reactivos, y en los restantes instrumentos no fue necesario ningún cambio.

Por último se les recordó por medio de un aviso que se llevaría a cabo la penúltima junta bimestral en donde se les entregarían los resultados de la investigación realizada en el Centro de Desarrollo Infantil, para que todos los padres de familia obtuvieran sus resultados y para aclarar las dudas relacionadas con éstos.

En el espacio brindado por la directora durante la junta, se les informó a los padres de familia de manera general lo que se les entregaría en dichos resultados, comentándoles que la información se les daría en un sobre cerrado y de manera individual y confidencial. Se les informó a los padres de familia que al término de la junta se brindaría el espacio y tiempo para responder a sus dudas.

También estos resultados se les entregaron a la directora y a las educadoras de manera general sobre los resultados que se obtuvieron de la investigación de todo el grupo de niños y niñas. Solo a los padres de familia se les entregaron los resultados de manera individual y confidencial. Cabe señalar que la información que se les brindó en la junta es la que se le entregó a la directora y a las educadoras.

Al término de la junta varios padres de familia estaban esperando para que de forma individual les explicaran los resultados de sus hijos así como los de su familia y sobre todo lo que tenían en común los padres de familia es sobre qué y cómo podrían hacer para cambiar y mejorar el estilo de crianza, la relación de apego con sus hijos para que fuera más cordial, la forma que podrían hacer para mejorar las relaciones familiares y tener una mejor cohesión familiar así como potenciar las fortalezas de sus hijos para mejorar su comportamiento. Todo esto fue con la finalidad de encontrar cambios positivos para la relación familiar y mejorar el desarrollo de sus hijos.

Capítulo IV. Análisis de datos y Resultados

En este capítulo se presentan los análisis estadísticos tanto descriptivos como inferenciales que se realizaron a las puntuaciones de los instrumentos aplicados a padres de familia. Se obtuvieron en primera instancia las estadísticas descriptivas de los datos demográficos (edad, escolaridad, ocupación); en un segundo momento los índices de consistencia interna así como fiabilidad de cada una de las escalas y sus dimensiones, por medio del coeficiente alfa de Cronbach. En un tercer momento se obtuvo un análisis de correlación entre todas las escalas y por último un análisis de regresión para indagar si las variables familiares y demográficas, predecían la variable de desarrollo social de los niños. Todos los análisis se realizaron con el paquete SPSS ver. 20.

4.1 Estadísticas descriptivas de variables demográficas de la muestra.

Tabla No. 18 Descripción de variables

Variable	Descripción
Sexo	➤ La muestra estuvo compuesta por 23 madres y 2 padres.
Edad	➤ La media de edad de la muestra de padres es de 32.4 años con una edad mínima de 23 y una máxima de 47. ➤ La moda es de 30 años (4 casos). ➤ La desviación estándar es de 7.07 años.
Nivel de Escolaridad	➤ 12% primaria (3) ➤ 16% secundaria (4) ➤ 28% bachillerato o preparatoria (7) ➤ 4% carrera técnica (1) ➤ 40% Licenciatura (10).
Ocupación:	➤ 24% de la muestra se dedica al hogar ➤ 8% es obrero o doméstico ➤ 36% es empleado ➤ 8% tiene negocio propio ➤ 24% es profesionista.

4.2 Confiabilidad de escalas:

Se presentan los estadísticos de fiabilidad (Alfa de Cronbach) para cada una de las escalas y sub-escalas (18). En el apéndice Anexo 2 se incluyeron tablas que presentan las correlaciones inter-ítem (Correlación elemento-total corregida) para ver la contribución (tamaño de la correlación) de cada ítem al factor o dimensión de la que forma parte y confiabilidad total de la escala cuando se borra el ítem; asimismo se presenta al lado una tabla con la confiabilidad total de la sub-escala. Estas tablas se representaron con letras: Tablas A, a; B, b; C, c; D, d; E y e.

Tabla No. 19 Escalas y confiabilidad

Instrumentos	Sub-escala	Número de ítems	Confiabilidad
Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales	Consistencia interna	32	.632
	Estilo autorizativo	15	.840
	Calidez y apoyo	5	.664
	Regulación	5	.826
	Autonomía	5	.529
	Estilo autoritario	12	.917
	Coerción física	4	.770
	Hostilidad verbal	4	.823
	Castigo, falta de razonamiento	4	.823
	Estilo negligente	4	.623
Escala de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II)	Consistencia interna	20	.967
	Cohesión	10	.939
	Adaptabilidad	10	.940
Cuestionario de Fortalezas y Debilidades de la conducta social del niño.	Consistencia interna	24	.702
	Prosocial	5	.509
	Hiperactividad	5	.155
	Síntomas emocionales	3	.837

	Conducta disruptiva	4	.590
	Conducta disruptiva	4	.437
Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes	Consistencia interna	31	.952
	Cooperación	9	.887
	Interacción	11	.955
	Independencia	11	.772
Escala de Relaciones objetales madre-niño (MORS)	Consistencia interna	14	.768
	Calidez	7	.739
	Invasión	7	.781
Escala de Relaciones padre-niño (C-PRS)	Consistencia interna	15	.851
	Cercanía	6	.760
	Conflicto	8	.860

4.3 Medias de las variables de estudio

Tabla No.20a. Medias y Desviación estándar de cada una de las variables de estudio.

Instrumentos	Estadísticas descriptivas					
		N	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media	Desviación Estándar
Fortalezas y Debilidades de la Conducta Social del niño.	Prosocial	25	2.00	3.00	2.6160	.29956
	Trastornos emocionales	25	1.00	3.00	2.8000	.43033
	Problemas de Conducta	25	1.25	3.00	2.3500	.39528
	Problemas Compañeros	25	2.00	3.00	2.6800	.31885
Cuestionario de Estilos y Dimensiones Parentales.	Indulgente	25	2.00	4.20	3.0480	.64622
	Autorizativo	25	2.56	4.80	3.8343	.63587
	Autoritario	25	1.08	4.33	2.1333	.85999
Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES II).	Cohesión	25	1.30	5.00	3.8160	.93883
	Adaptabilidad	25	1.60	4.80	3.5480	.91975
Escala de Comportamiento en el Preescolar y Jardín de Infantes	Cooperación	25	2.33	4.00	3.2978	.57352
	Interacción	25	1.64	4.00	3.1673	.77924
	Independencia	25	2.36	3.73	3.3091	.42153
Relaciones Objetales	MORS Calidez	24	4.43	6.00	5.3393	.48365

madre-niño	MORS Invasivo	24	2.43	5.43	4.5357	.75857
Relaciones padre-niño	CPRS Cercanía	24	3.00	5.00	4.3810	.54221
	CPRS Conflicto	24	1.00	5.00	3.4219	.96741
	Casos válidos	24				

En la Tabla 20a se muestran las estadísticas descriptivas (medias, desviación estándar, puntajes mínimos y máximos) de cada una de las escalas y sus respectivas sub-escalas. Sin embargo, no es posible comparar las medias entre sí porque las sub-escalas tienen diferente número de reactivos y de opciones de respuesta. Así que tomando en cuenta lo anterior, procedemos a presentar las medias en porcentajes (Tabla 20b) para lo cual se utilizó una regla de tres en la que el puntaje máximo para cada sub-escala fue de 100% es decir, se estandarizan las medias para, ahora sí, poder comparar entre sí las sub-escalas. En la tabla 20b se han reacomodado las variables: en el bloque resaltado con azul aparecen las variables de desarrollo social y en el bloque rosa las variables familiares.

Tabla No. 20b. Porcentajes de cada una de las variables: De desarrollo social (azul) y familiares (rosa).

Sub-escala	No. de reactivos	Opciones de Res.	Porcentaje
Escala de fortalezas y debilidades en la conducta social del niño			
Prosocial	5	3	87.00 %
Trastornos emoc.	3	3	93.33 %
Problemas Cond.	4	3	78.33 %
Problemas Comp.	4	3	89.33 %
Escala de comportamiento en el preescolar y jardín de infantes			
Cooperación	9	4	82.25 %
Interacción	11	4	79.00 %
Independencia	11	4	82.50 %
Escala de dimensiones y estilos parentales			
Indulgente	4 (-#15)*	4	76.00 %
Autorizativo	15	4	95.75 %
Autoritario	12	4	53.25 %
Escala de adaptabilidad y cohesión familiar			
Cohesión	10	5	76.20 %

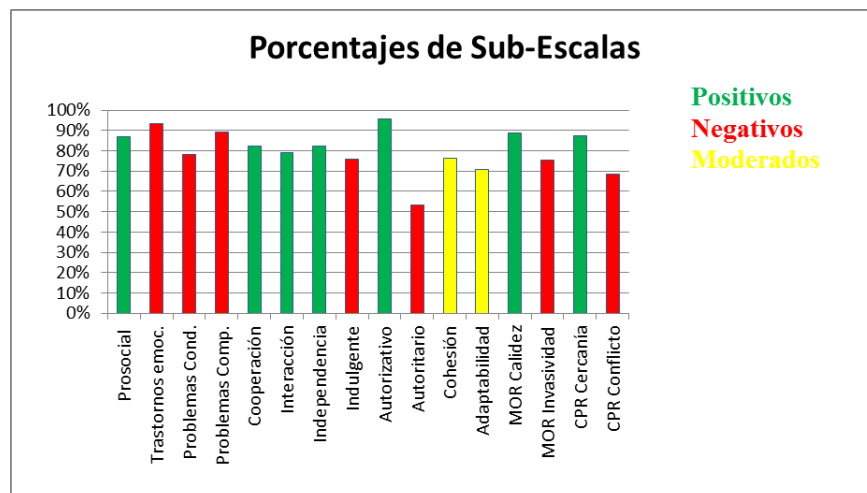
Adaptabilidad	10	5	70.80 %
Escala de relaciones objetales (madre/niño)			
MOR Calidez	7	6	88.83 %
MOR Invasividad	7	6	75.50 %
CPR Cercanía	6 (-#7)*	5	87.60 %
CPR Conflicto	8	5	68.40 %

*A las escalas de Estilo Indulgente y Cercanía se les quitó un reactivo porque éste no contribuía a la confiabilidad.

Los porcentajes se utilizan porque no es posible comparar las medias entre sí ya que las escalas tienen diferente número de reactivos y de opciones de respuesta. Por ejemplo, prosocial tiene 5 reactivos y 3 opciones de respuesta, mientras que interacción tiene 11 reactivos y 4 opciones de respuesta. Sus medias son de 2.61 y 3.16 respectivamente e indican que interacción se encuentra en un nivel mayor que la conducta prosocial, pero esto es sólo en apariencia porque los porcentajes obtenidos de 87% y 79%, para prosocial e interacción respectivamente señalan que es mayor el nivel en que se presenta la variable prosocial que la variable de interacción en la muestra de niños. Estos porcentajes se obtienen con una regla de tres en donde el 100% es la puntuación máxima posible para esa sub-escala y la media se ha convertido en el porcentaje de ese 100%.

En la siguiente gráfica se representan estos porcentajes para que sea más fácil identificar cómo contrastan las variables en cuanto a nivel.

Tabla No. 21 Porcentajes de variables de estudio (Sub-escalas).



Se puede apreciar en la gráfica y tabla que las variables familiares con connotación negativa (ej. *estilo autoritario, Invasividad, conflicto*) tienden a niveles moderadamente bajos, mientras que las variables positivas tienden a niveles moderadamente altos (ej. *estilo autorizativo, calidez y cercanía*). Respecto de las variables de desarrollo social las habilidades de *cooperación, independencia e interacción*, así como conducta *prosocial* tienden a niveles moderadamente altos; sin embargo, las conductas negativas (*problemas emocionales, problemas con compañeros*) también se muestran en niveles altos, especialmente, *problemas emocionales*. Éstos últimos se refieren a molestias internas y malestares físicos (muchas preocupaciones, temores, dolor de estómago, etc.). Respecto de *problemas con compañeros* (ej. “atormentado o amedrentado por otros niños”) también se muestra en un porcentaje alto. No obstante, el resultado de esta sub-escala debe tomarse con cautela porque se obtuvo un índice de confiabilidad bajo.

Finalmente, las variables más bajas (con respecto a las demás) son las de cohesión y adaptabilidad (76.2%; 70.8%, respectivamente). Esto es un buen indicador para las familias ya que recordemos que, de acuerdo con la teoría, el buen funcionamiento familiar requiere de niveles moderados tanto de cohesión como de adaptabilidad.

4.4 Correlaciones entre todas las variables.

Hemos realizado análisis de correlación *p* de Pearson entre las variables de estudio incluyendo la variable de edad de padres de familia y niños. Se obtuvieron interesantes correlaciones entre esta última variable y otras variables de estudio como: trastornos emocionales pero en sentido negativo (-.365*), es decir, a mayor edad de la madre/padre menos trastornos emocionales se presentan en el hijo; cooperación (.589**), es decir, a mayor edad del padre/madre más conductas cooperativas se presentan en el hijo; interacción (.485**), independencia (.388*), comportamiento social total (.554**). Otras correlaciones importantes se hallaron entre Conducta prosocial y otras variables, aunque dichas correlaciones son controvertidas: problemas de conducta (.461**), Cooperación (-.374*), Interacción (-.479**), y comportamiento social total (-.450). De acuerdo con estas correlaciones mientras los padres ven a sus hijos desplegando conductas prosociales, las educadoras las identifican como

problemas de conducta, conductas menos cooperativas y menos positivamente interactivas con otros (recordar que son las educadoras quienes contestaron el instrumento de comportamiento social en el preescolar y el kínder Garden). Sin embargo, se encuentra una correlación negativa (y coherente con lo esperado) entre problemas con compañeros y cooperación (-.362*) en donde sí coinciden padres de familia y educadora. Otras correlaciones importantes fueron: estilos indulgente y autoritario (.555**) en sentido positivo; demócrata y autoritario (-.594**) en sentido negativo. Estilo demócrata y Relación madre-hijo conflictiva (-.336). Entre cohesión familiar y relación madre-hijo de cercanía (.556**); cohesión familiar y relación m-h conflictiva (.540**); entre adaptabilidad familiar y relación m-h conflictiva (.509**). Entre cooperación y cercanía (-.357*), interacción y cercanía (-.380*), comportamiento social total y relación m-h de cercanía (-.363*). En estas últimas correlaciones el signo es negativo por lo que al parecer mientras las madres más perciben su relación con su hijo como cercana, las educadoras menos conductas sociales ven en los niños. Finalmente, las dos últimas correlaciones importantes y positivas se dan entre calidez y cercanía (.680**) y entre relación invasiva y conflictiva (.632**). Las correlaciones significativas a los niveles .01 (**) y .05 (*) se han resaltado con negritas (ver anexo 3).

También se corrieron correlaciones entre todas las variables de estudio y las variables demográficas de escolaridad y ocupación. Estas variables se convirtieron en variables ordinales. En la de escolaridad el nivel menor fue para *Primaria* y el mayor para *Licenciatura*. Mientras que en la de ocupación el nivel menor fue para *Hogar* y el mayor para *Profesionista*. Los valores intermedios de esta última variable fueron: 2. Obrero y Doméstica; 3. Empleado y Negocio propio; Se utilizó un coeficiente de correlación S de Spearman para variables ordinales. Se hallaron las siguientes correlaciones importantes: escolaridad y ocupación (.676**); problemas con compañeros y escolaridad (-.427*) (es decir, a mayor escolaridad de la madre, menos problemas con compañeros por parte del niño; la escolaridad estuvo también correlacionada positivamente con el grado de cohesión familiar (.424*), es decir, a mayor escolaridad, mayor cohesión familiar; también se encontró escolaridad con relación m-h conflictiva (.408*). En cuanto a ocupación se encontró correlacionada con problemas de conducta en sentido negativo (-.383*), con conducta cooperativa en sentido positivo (.329) y con relación m-h conflictiva (.443*). (ver anexo 3).

4.5 Análisis de regresión (predicción)

Finalmente se ejecutaron análisis de regresión lineal múltiple por el método de introducción (*enter*), para las variables criterio: el *comportamiento social total* (conformado por las sub-escalas de cooperación, independencia e interacción). Las variables predictoras fueron el resto de variables (demográficas y de estudio).

Sin embargo, cabe hacer la aclaración desde ahora que debido al tamaño moderado de muestra de padres ($n= 25$), se utilizaron dos procedimientos para evaluar la pertinencia de llevar a cabo un análisis de regresión múltiple a los datos y verificar la validez de sus resultados. En primera instancia se revisó que se cumplimentaran los supuestos del análisis de regresión. Se llevaron a cabo los siguientes análisis para verificar esto: Análisis de los residuos, independencia, normalidad de las variables, homocedasticidad, linealidad y no colinealidad (Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2002, pp. 371-381). En segunda instancia se utilizó el método PEAR (Precision efficacy analysis for regression method, por sus siglas en inglés; Análisis de la eficacia y la precisión del método de regresión), de Brooks y Barcikowski, 2012, el cual se fundamenta en cuatro conceptos: validación cruzada, eficacia de la precisión, tamaño del efecto y tolerancia (de la contracción en el coeficiente de determinación o R^2) para establecer el poder predictivo de las variables en un análisis de regresión, tomando en cuenta el tamaño de muestra.

En este apartado se presentan el análisis de regresión y la evaluación de los supuestos del mismo (primer procedimiento), dado que necesitamos el valor de R^2 (coeficiente de determinación y porcentaje de varianza explicada por el modelo de regresión respecto de la variable criterio, habilidades sociales en niños) para poder llevar a cabo el segundo procedimiento (método PEAR) el cual se presenta en apéndice en anexo 4.

Es así que en la tabla 22 a continuación se presenta el resumen del primer modelo de regresión obtenido para este estudio. Las variables predicen juntas un 62% del comportamiento social del niño (R^2 corregida). Ese es un importante porcentaje de varianza predicha.

Tabla No. 22. Regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Estadístico DW
1	.923	.852	.621	.32324	2.65

El estadístico Durbin-Watson (DW) cuyo valor fue de 2.65, se utiliza para ver si las variables predictoras son independientes entre sí. La independencia entre los *residuos* (diferencias existentes entre los valores observados y los valores pronosticados; el análisis de dichos residuos es muy importante porque informan, entre otras cosas, sobre el grado de exactitud de los pronósticos: cuanto más pequeño es el error típico de los residuos, mejores son los pronósticos) es uno de los supuestos básicos del modelo de regresión lineal. Puede asumirse que los residuos son independientes (por lo tanto, las variables son independientes) cuando el estadístico DW está entre 1.5 y 2.5. (Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2002).

Tabla No. 23 Varianza

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	f	Sig.
1 Regresión	5.407	14	.386	3.696	.027
Residual	.940	9	.104		
Total	6.347	23			

En el análisis de varianza ANOVA, el valor de F es igual a 3.696 y la significancia es igual a .027 (ver tabla 23). Ésta última es menor a .05 por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa acerca de que las variables independientes y dependientes están linealmente relacionadas.

Tabla No. 24 Coeficientes

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.
	B	Error tip.	Beta		
1 (constante)	-.072	2.273		.032	.976
Edad	-.026	-.013	.357	2.002	.076
Prosocial	-.502	.354	-.289	-1.417	.190
Trastornos emocionales	.106	.218	.089	.487	.638
Problema conducta	.602	.349	.462	-1.722	.119
Problemas compañeros	.405	.297	.249	1.362	.206
Indulgente	.318	.164	.391	1.937	.085
Autorizativo	.566	.261	.696	2.169	.058
Autoritario	-.092	.152	-.154	.740	.478
Cohesión	-.181	.244	-.327	-.740	.478
Adaptabilidad	.503	.266	.868	1.891	.091
MOR Calidez	1.238	.345	1.140	3.586	.006
MOR Invasivo	.275	.165	-.397	-1.667	.130
CPR Cercanía	-1.457	.360	-1.504	-4.053	.003
CPR Conflicto	.228	.199	.420	1.144	.282

En la tabla 24 en negritas se presentan los coeficientes beta estandarizados (en los cuales se aprecia el signo, es decir, el sentido de la relación) y su respectivo nivel de significancia. Vemos que las variables que predicen al comportamiento social total del niño son: el estilo autorizativo o democrata (sig. .058), relación madre-hijo de calidez (.006), Relación madre-hijo de cercanía (.003) pero en sentido negativo (coef. Beta estandarizado -1.504), es decir, menor cercanía con la madre predice más comportamiento social en el niño, y por último, aunque no alcanza a ser significativo a un nivel del .05, edad en sentido positivo (.078). Otras variables que no alcanzan a ser significativas por poco son Indulgencia (.085) y adaptabilidad

(.091). De todas éstas, la variable más importante es No cercanía, le sigue calidez y por último, estilo demócrata.

Puesto que el estadístico DW señala cierta dependencia entre las variables independientes, esto es, que algunas se traslapan por lo que son redundantes, se escogieron las variables independientes que mostraron tener más poder explicativo sobre la variable dependiente Comportamiento Social Total en el primer análisis de regresión, para resolver el problema de dependencia. Es así que se corrió un segundo análisis de regresión que se muestra adelante. Además, cabe decir que se agregó al análisis como variable independiente la variable *edad del niño*, puesto que teóricamente el niño va adquiriendo en el transcurso de su desarrollo más habilidades de toda índole, así que se prevé que a mayor edad del niño mayores habilidades sociales.

Tabla No. 25 Resumen del modelo b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Estadístico DW
1	.841	.707	.604	.33041	1.851

Tabla No. 26 Resumen del modelo b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	4.491	6	.749	6.857	.001
Residual	1.856	17	.109		
Total	6.347	23			

El valor de R^2 es .604, es decir, hay un 60% de varianza explicada (el cual es un porcentaje importante) por este nuevo modelo de regresión respecto de comportamiento social total. El estadístico de DW ahora tiene un valor de 1.851 lo cual indica que no hay variables que se traslapan o redundantes (ver tabla 25). El valor de F es grande (6.857) y la significancia es de .001. Por lo cual se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las variables y se acepta que éstas están asociadas (ver tabla 26).

En la tabla de Coeficientes (tabla 24) vemos los coeficientes tipificados (Beta) con sus signos, el valor de significancia de cada uno de estos coeficientes, los intervalos de confianza, es decir, el límite inferior y el límite superior entre los que cabe esperar que se encuentre el valor *poblacional* de cada coeficiente de regresión. Los límites se obtienen sumando y restando 1.96 errores típicos al valor del correspondiente coeficiente de regresión (1.96 porque SPSS trabaja por defecto con un 95% de nivel de confianza; Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2002). Intervalos de confianza muy amplios indican que las estimaciones obtenidas son poco precisas y, probablemente, inestables (cosa que suele ocurrir cuando hay problemas por ejemplo de colinealidad). También se presentan las correlaciones normal (orden cero, que no toma en cuenta el efecto de terceras variables), parcial y semi-parcial entre cada una de las variables independientes y la variable dependiente (Comportamiento social total). Un coeficiente de correlación parcial expresa el grado de correlación entre *dos* variables tras *eliminar de ambas* el efecto debido a terceras variables; en el contexto de análisis de regresión los coeficientes expresan el grado de relación entre una VI (variable independiente) y la VD (variable dependiente) *tras eliminar de ambas* el efecto del resto de VI's incluidas en la ecuación de regresión. El coeficiente de correlación semi-parcial indica el grado de relación existente entre *dos* variables *tras eliminar de una de ellas* el efecto debido a terceras variables. En el contexto de análisis de regresión estos coeficientes expresan el grado de relación existente entre la VD y la parte de cada VI que no está explicada por el resto de VI's. Finalmente, se presentan estadísticos de colinealidad: *Tolerancia* que se obtiene restando a 1 el coeficiente de determinación (R^2) resultante de regresar esa variable sobre el resto de VI's. Valores de tolerancia muy pequeños indican que esa variable puede ser explicada por una combinación lineal del resto de variables, lo cual significa que existe colinealidad; y Factores de Inflación de la Varianza (FIV) son los inversos de los niveles de Tolerancia. Cuanto mayor es el FIV mayor es la varianza del correspondiente coeficiente de regresión (los valores mayores que $1/(1-R^2)$ se consideran grandes). Entonces un indicador de presencia de colinealidad son tolerancias pequeñas, FIV grandes.

Tabla No. 27 Coeficientes

Coeficientes ^a												
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1 (Constante)	-2.449	1.537		-1.594	.129	-5.691	.793					
Edad en días	.002	.001	.564	3.438	.003	.001	.003	.553	.640	.451	.639	1.565
Edad	.022	.012	.306	1.946	.068	-.002	.047	.548	.427	.255	.694	1.441
Autorizativo	.378	.124	.466	3.060	.007	.117	.640	.082	.596	.401	.742	1.347
Adaptabilidad	.228	.113	.394	2.015	.060	-.011	.468	-.084	.439	.264	.449	2.227
MORCalidez	.606	.238	.558	2.542	.021	.103	1.109	-.052	.525	.333	.357	2.801
CPRCercanía	-.671	.253	-.692	-2.652	.017	-1.204	-.137	-.363	-.541	-.348	.252	3.961

a. Variable dependiente: TotalComporM

Analizando entonces cada uno de los estadísticos de la tabla 27 vemos que: 1) Cuatro de las VI's son significativas ($p < .05$; **negritas**) y dos de ellas (Edad del padre/Madre, .068; Adaptabilidad, .060) son casi significativas. Las VI's que han entrado en el modelo son todas *teóricamente coherentes*. De acuerdo a los niveles de significancia y el valor de beta la variable más importante para explicar las habilidades sociales del niño es la Cercanía entre madre-niño (beta= -.692), pero con signo negativo, es decir, a mayor cercanía menor es la habilidad social del niño. Esto quizá es porque la cercanía implica también dependencia. Podría inferirse que las madres que perciben una necesidad grande de cercanía con ellas por parte de sus hijos, las educadoras también perciben que éstos han desarrollado menos habilidades sociales de: independencia, cooperación e interacción. La segunda variable en importancia es la Edad del niño (beta= .564): a mayor edad más habilidades sociales (tomando en cuenta el signo de beta pero corroborándolo con el coeficiente de correlación: los signos de los coeficientes beta pueden cambiar porque el análisis de regresión busca el mejor ajuste del modelo de predicción a los datos crudos, Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2002), de tal modo que para estar seguros de la dirección de los signos (positivo o negativo) hay que verificar con los coeficientes de correlación entre las variables); la siguiente en importancia es Calidez (beta= .558), a mayor calidez en la relación materno-infantil mayores habilidades sociales; la cuarta es Estilo Autorizativo (beta= .456), tal como lo expone la literatura el estilo de crianza autorizativo o demócrata promueve habilidades sociales adaptativas; la quinta es

Adaptabilidad familiar (beta= .394), a mayor adaptabilidad mayores habilidades sociales en el niño; finalmente, edad de la madre/padre (beta= .306), en donde a mayor edad de la madre/padre mayores habilidades sociales en los niños. 2) En el caso de los intervalos de confianza todos son intervalos pequeños, es decir, que el valor poblacional de cada variable independiente se encuentra muy cerca del valor de muestra. 3) Los análisis de correlación parcial y semi-parcial también son muy interesantes porque en tres de las VI's (Autorizativo, Adaptabilidad y Calidez) su correlación con la VD (correlación orden cero) aumenta mucho una vez que han sido controlados los efectos de otras variables independientes. Y en los coeficientes de correlación semi-parcial todas las correlaciones son buenas. 4) Finalmente, en los estadísticos de colinealidad la tolerancia es grande en todas las variables, aunque en el caso de las variables de cercanía y calidez los FIV son altos indicando posible colinealidad entre estas dos variables. Por ello, se indicaría tener reserva en cuanto a la variable de Cercanía porque ésta podría estarse traslapando (ser redundante) con la de Calidez. Es decir, podría ser suficiente tener en el modelo la variable de Calidez. En todo caso, para evitar problemas de colinealidad entre las variables independientes una buena medida es incrementar el tamaño de muestra, así que para estudios futuros se propondría esto.

Por último, se presentan los estadísticos sobre los residuos. Los residuos de un modelo estadístico son las diferencias existentes entre los valores observados y los valores pronosticados. Los residuos son muy importantes en el análisis de regresión porque, entre otras cosas, informan sobre el grado de exactitud de los pronósticos: cuanto más pequeño es el error típico de los residuos (ver Tabla 22), mejores son los pronósticos. Especialmente importante es advertir que la media de los residuos vale cero (ver Tabla 28). Todo esto informa que la exactitud de los pronósticos es alta en este modelo de regresión ejecutado para la VD *Comportamiento Social total en los niños* (Pardo Merino y Ruíz Díaz, 2002, p. 371-373).

Tabla No. 28. Residuos.

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2.5377	3.9087	3.2334	.44190	24
Residual	-.48579	.52738	.00000	.28406	24
Valor pronosticado típico	-1.575	1.528	.000	1.000	24
Residuo típico	-1.470	1.596	.000	.860	24

En conclusión, seis variables independientes explican 60% de la varianza en Comportamiento social de los niños. Estas variables son: Edad del niño, Edad de la madre/padre, Estilo Autorizativo, Calidez en la relación materno-infantil, Falta de Cercanía en la relación materno-infantil y Adaptabilidad familiar. Para evitar la colinealidad entre las variables independientes se recomienda para estudios futuros incrementar el tamaño de muestra de padres de familia.

Una vez que se ha verificado el cumplimiento de los supuestos del análisis de regresión vamos a presentar ahora el segundo procedimiento que está basado en el método PEAR. Este método utiliza un enfoque de validación cruzada para escoger el tamaño de muestra de tal manera que el modelo de regresión haga una predicción adecuada, tanto como sea posible, para futuras muestras. PEAR utiliza, esencialmente, el tamaño del efecto (*effect size*¹) en una fórmula única para determinar el ratio /No. de sujetos: variable/ apropiado para obtener la correlación múltiple cuadrada (R^2) esperada en un estudio. No obstante, como en este estudio ya el tamaño de muestra está determinado, procederemos a la inversa trabajando con la R^2 obtenida y viendo si se cumplen los cuatro conceptos del método PEAR.

Pero antes vale la pena traer a colación la cita que hacen Brooks y Barcikowski (2012) de Tabachnick y Fidell, 2001, p. 117, quienes señalan que verdaderamente por razones tanto estadísticas como prácticas *los investigadores deberían escoger un tamaño de muestra con la cantidad mínima de casos que tenga una oportunidad decente de revelar una relación de un tamaño especificado*. Por lo que no todos los investigadores están de acuerdo con la máxima de Darlington (1990, citado por Brooks y Barcikowski (2012) de que “más es mejor”.

¹ Actualmente no es suficiente reportar la significancia estadística obtenida, sino que es el tamaño del efecto el dato estadístico que verdaderamente aporta información sobre el valor del estudio. Como afirma Asher, 1993, citado por Brooks y Barcikowski, 2012, con muestras muy grandes de casos puede ser obtenido un resultado estadísticamente significativo, aun y cuando haya muy poca relación entre las variables predictoras y el criterio.

También Brooks y Barcikowski (2012) señalan que el análisis de regresión lineal múltiple se utiliza para diversos propósitos y que la elección del tamaño de muestra o número de casos obedece fundamentalmente a los objetivos del estudio y al diseño del análisis (p. 1), de tal manera que, por ejemplo, en un extremo la hipótesis nula $p=0$ puede probarse con sólo unas pocas docenas de casos, y en otro, cientos o miles de casos pueden necesitarse para estimar el tamaño de interacciones de colinealidad.

Cuando el análisis de regresión lineal múltiple (ARLM) se utiliza para propósitos de predicción y generalización, lo indicado es utilizar un tamaño de muestra conveniente pues con tamaños de muestra insuficientes, desde una perspectiva estadística hay una alta probabilidad de cometer un Error Tipo II, es decir, *aceptar la hipótesis nula cuando en realidad es falsa*; y desde una perspectiva de generalizabilidad los resultados podrán aplicarse sólo a la muestra de estudio y no a otras muestras (Brooks y Barcikowski, 2012).

Regresando al método PEAR sus autores señalan (p. 3) que su propósito es reducir los sesgos hacia arriba de R^2 , y por lo tanto mejorar el potencial de validación cruzada del modelo de regresión, de manera tal que los resultados sean menos probables de ser específicos de la muestra bajo estudio. También hacen la acotación de que en un sentido el PEAR es como una validación cruzada a la inversa, es decir, en vez de determinar cuánto el R^2 se va a constreñir (después de ajustarlo) debido al tamaño de muestra, determina cuál es el tamaño de muestra requerido para evitar constreñir el R^2 demasiado. Esto es importante para el estudio presente debido a que justamente se procedió en el primer sentido debido a que el tamaño de muestra ya estaba determinado y ya se conocía R^2 .

En el apéndice anexo 4 se presenta el procedimiento y cada uno de los cuatro conceptos en los que se fundamenta el método PEAR.

Conclusiones

El interés de la autora de este trabajo por estudiar si existía alguna relación entre los Estilos de crianza, Calidad de apego paterno-infantil, Cohesión familiar y Habilidades sociales en niñas y niños de 3 a 4 años de edad, de un Centro de Desarrollo Infantil CENDI de la Delegación Magdalena Contreras, dio lugar a la presente investigación.

De acuerdo con los resultados arrojados por la investigación empírica se puede concluir que:

Se encontraron correlaciones teóricamente coherentes entre las variables de estudio lo que aporta validez a los resultados de esta investigación. Por ejemplo, se encuentra una correlación negativa (y coherente con lo esperado) entre problemas con compañeros (percepción por parte de los padres sobre sus hijos en la interacción con otros niños y cooperación (que es evaluada por la educadora ($r=-.362^*$)). Asimismo se encontraron correlaciones muy interesantes y también coherentes, por ejemplo, problemas con compañeros y escolaridad de la madre ($-.427^*$), es decir, a mayor escolaridad de la madre, menos problemas con compañeros por parte del niño; la escolaridad de la madre/padre estuvo también correlacionada positivamente con el grado de cohesión familiar ($.424^*$).

En cuanto al análisis de regresión, respecto de los estilos de crianza de los padres del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) que han sido descritos a lo largo de la investigación se determina que el estilo autorizativo es el que más se presenta, y que más favorece de acuerdo a los estudios de Diana Baumrind en donde se muestra que los hijos con este estilo de crianza tienen un mayor involucramiento y/o aceptación. Este tipo de padres como ya hemos descrito son más sensibles a las necesidades de sus hijos promoviendo la individualidad y responsabilidad en la mejora de las habilidades sociales de las niñas y los niños.

Se identificó también en las relaciones objetales madre-niño que las relaciones positivas de calidez (MOR) y cercanía (CPR) se presentaron en mayor medida que las relaciones negativas de invasividad (MOR) y conflicto (CPR).

Respecto de la calidad de Apego paterno-infantil, el cual se presenta en la primera etapa de la infancia de la niña y el niño y en el cual se produce el primer vínculo emocional

más importante del niño que establece con una persona del sistema familiar, se observó que *entre mayor cercanía percibida por la madre entre ella y el niño, menor es la habilidad social del niño o niña percibida por la educadora*. Esto posiblemente puede ser porque la cercanía implica también dependencia y por tal motivo, el niño no cuenta con la suficiente autonomía, limitándosele una mayor cooperación y una mayor interacción con los demás. Pero la calidez en la relación materna-infantil sí ayuda a las habilidades sociales, es decir, la cercanía excesiva afecta a las niñas y niños de manera negativa, mientras que la calidez mayor ayuda a que las niñas y los niños aumenten sus habilidades sociales.

Una familia que tiene una buena cohesión familiar, también tiene una mejor adaptabilidad familiar y ésta última contribuye a que sean mayores las habilidades sociales de las niñas y los niños. Las familias mostraron niveles moderadamente altos de cohesión y adaptabilidad (medias de 3.81 y 3.55, respectivamente, para un puntaje mínimo de 1 y máximo de 5). De acuerdo con la teoría, los niveles adecuados de ambas variables son los niveles medios. No son convenientes ni bajos ni altos niveles de cohesión y adaptabilidad. Por lo tanto, de acuerdo a ambos constructos, las familias que formaron parte de este estudio son familias conectadas (cohesión moderadamente alta) y familias flexibles (adaptabilidad moderadamente alta).

En cuanto a otras variables de tipo demográfico se logró identificar a partir del análisis de regresión realizado en esta investigación que la edad de la madre/padre también es una variable predictora de las habilidades sociales en los niños; así, cuando la edad de la madre/padre es mayor también son mayores las habilidades sociales de los niños. También como un resultado esperado, la edad del niño estuvo relacionada a la adquisición de competencias sociales de manera directamente proporcional.

En cuanto a las relaciones entre las variables:

En esta investigación se indagaron los estilos de crianza de 25 familias en un contexto mexicano, así como se describieron a lo largo de la investigación los diferentes estilos de familia desde las monoparentales y biparentales entre otras. En esta investigación y en este contexto se logró encontrar que el estilos de crianza que más presente estuvo en la muestra, fue el estilo demócrata/autorizativo. Por otro lado, también se encontró que tanto la cohesión

como la adaptabilidad estuvieron presentes en estas familias; esto seguramente también ayuda a que el apego y la calidez de la relación madre-hijo estén presentes repercutiendo en favor de las habilidades sociales de las niñas y de los niños en la edad de 3 a 4 años.

Es muy importante para la niña y el niño contar con un estilo de crianza positivo en donde la comunicación, la calidez, el apoyo, la cercanía, la adaptabilidad así como la cohesión estén siempre presentes, con la finalidad de favorecer las habilidades sociales en una edad temprana; todo ello en un futuro hará de las niñas y de los niños unos individuos independientes y seguros. Esta independencia y seguridad serán consecuencia de que las niñas y los niños se han desarrollado en un ambiente de armonía, paz en el que los padres les han transmitido seguridad en vez de ansiedad. El buen desarrollo de los niños en todos los planos, y en nuestro estudio, en el plano social y emocional, dependerá de cómo funcione la familia en el hogar.

Finalmente, en cuanto al valor predictivo de las variables de estudio (variables independientes) sobre la competencia social del niño (variable dependiente) se identificó que las variables de estilo parental autorizativo, el grado moderado de adaptabilidad familiar y la calidez en la relación objetal madre-niño, así como la menor cercanía madre-niño y la edad del niño y la edad de la madre, son variables predictoras de las habilidades sociales de las niñas y de los niños en un porcentaje importante de varianza (44%).

Con respecto al papel del psicólogo educativo en estudios como éste es necesario destacar que en los últimos años se ha cambiado la dirección de las investigaciones para el siglo XX, y hoy el rol del psicólogo educativo es muy relevante para indagar el estilo de crianza que tiene cada familia, y así poder plantear, sugerir y promover la mejora de las relaciones familiares.

El Psicólogo educativo estudia las actitudes de los padres hacia el uso de la disciplina y reglas en la educación con la finalidad de rechazar el uso del castigo físico en niños y niñas. También el psicólogo educativo estudia los procesos psicológicos (cognoscitivos y socioafectivos) que ocurren como consecuencia de la relación de los individuos en contextos y prácticas educativas.

En el transcurso de esta investigación se logró corroborar la importancia del rol del psicólogo educativo ya que es él quien estudia lo que la gente piensa y hace, permitiéndole que se puedan llevar a cabo investigaciones sobre cómo interactúan los integrantes de una familia, indagando y midiendo los estilos de crianza, el tipo de familia, el apego que haya entre los cuidadores primarios, así como la existencia de cohesión familiar, todo esto es con la finalidad de promover y mejorar las habilidades sociales del niño y la niña desde una temprana edad, fortaleciendo la socialización para un tiempo venidero.

Alcances

Se midieron las relaciones entre variables familiares y de desarrollo social y se aportó evidencia de esta relación. Conocer cómo están relacionadas estas variables permitirá, entre otras cosas, proponer programas de intervención cuando se detecta que el estilo parental, el nivel de cohesión y adaptabilidad, el tipo de apego y de relación objetal no son los más convenientes para el desarrollo saludable y armonioso de los hijos.

A partir de lo observado se descubrió que la relación madre-hijo con respecto a la cercanía no es favorable para el buen comportamiento social en el niño, es decir, si existe mucha cercanía causa baja competencia social. Se infiere que también muy baja cercanía causa baja competencia social porque se hipotetiza que la relación entre ambas variables es curvilínea, no lineal. Este es un hallazgo interesante producto de esta investigación. Por el contrario, la variable calidez en la relación madre-hijo sí es favorable para el buen desarrollo social de las niñas y los niños y es lineal, es decir, entre más calidez más favorables son las competencias sociales en las niñas y los niños.

Continuando con la investigación se detecta que el estilo de crianza de los padres de niños que asisten a un Centro de Desarrollo Infantil en un contexto mexicano, es el estilo autoritativo/democrático que fue el que prevaleció y en este caso es el que más beneficia a las niñas y los niños de acuerdo con los análisis de regresión llevados a cabo en este trabajo y en consonancia con los estudios realizados por Diana Baumrind, favoreciendo a las habilidades sociales de éstos.

Otro hallazgo importante es que de las variables respecto del entorno psicológico familiar, la cohesión y la adaptabilidad, solamente la adaptabilidad tiene un impacto directo respecto del desarrollo social del niño. La muestra de familias (25) para las que se reportan resultados en esta investigación tiene un nivel moderado-alto de adaptabilidad, es decir, son familias *flexibles* en los rasgos de liderazgo, disciplina, negociación, roles y reglas, es decir, pueden adaptarse a los cambios. Y de acuerdo a los resultados de este estudio, esta flexibilidad permite el desarrollo social de los niños también. Sin embargo, hay que recordar que el estilo que prima en la muestra (y esta variable es más significativa que la de adaptabilidad) es el autoritativo. Estos padres usan el control firme pero permiten la negociación y el desacuerdo con sus niños. Son padres involucrados, tienen expectativas razonables, y aplican la disciplina de manera consistente. Aunque altos en control son altos también en calidez (Wolfradt et al., 2003).

Otro aporte más es el hallazgo de que la edad de los padres es un predictor del desarrollo social de los niños. Aunque habría que ahondar más en el estudio de la relación entre estas dos variables porque la interpretación puede hacerse en dos vías: Los padres de mayor edad perciben a sus hijos como más competentes socialmente hablando, que los padres más jóvenes, o los padres de más edad proporcionan mayores oportunidades para la adquisición de habilidades sociales en sus hijos. O es una combinación de ambas razones. Y para terminar, la edad de los niños como predictora del desarrollo social va de acuerdo a la expectativa, y aporta evidencia a la teoría del desarrollo social.

Finalmente, otro aporte de esta investigación es la variedad de constructos que se han medido para tratar de localizar cuáles de ellos tienen un impacto relevante en el desarrollo social de los niños, además de la maduración biológica y emocional, así como el aprendizaje. Asimismo, son pocos los estudios que se refieren a competencias sociales en niños pequeños de 3 a 4 años de edad.

Limitaciones

Una de las limitaciones generales de este estudio fue: los instrumentos fueron contestados solamente por uno de los padres de familia, en su gran mayoría (N= 23) las madres. Los padres de familia que no participaron fue porque no contaban con el tiempo suficiente para la recolección de datos, ya que tenían que presentarse en sus centros de trabajo, por tal motivo dichos padres de familia no participaron en esta investigación.

Otra limitante que se presentó en esta investigación es que no asistieron todos los padres de familia a la junta informativa en la cual se llevaría a cabo la recolección de datos. La inasistencia se debió a que no estaban enterados de dicha junta, la falta de comunicación por parte del Centro de Desarrollo Infantil hacia los padres de familia ocasionó que no se les informara a tiempo sobre la junta y por tal motivo tampoco se les recomendó que llevaran disponibilidad de tiempo para poder contestar los instrumentos para la investigación y la recolección de datos.

Esto ocasionó que la muestra fuera pequeña, si todos los padres de familia se hubieran presentado y contado con el tiempo suficiente para llevar a cabo la recolección de datos, la muestra se habría incrementado y se habría logrado conocer a más familias mexicanas, con el objetivo de estudiar y analizar el estilo de crianza que prevalece en una muestra de padres de familia que trabajan y que hacen uso de los Centros de Desarrollo Infantil para sus niños.

Otra limitante fue que solo se estudió a uno de los padres, si ambos padres hubieran participado, aparte de que la muestra se incrementaría, también hubiera sido posible estudiar en esta muestra cuántas parejas coinciden en sus estilos de crianza y cuántas no coinciden y ver cómo afecta esto en el desarrollo social infantil. Asimismo, averiguar si existe alguna diferencia en la percepción de padres y madres respecto al ambiente familiar en su hogar y en las habilidades sociales que presentan sus niños.

Otra de las limitaciones que se presentó durante la investigación fue la falta de tiempo con la que contaban las educadoras para contestar a los instrumentos por su carga de trabajo. El problema más serio se tuvo con la educadora No. 3 quien debió contestar 14 instrumentos en 30 minutos. Sin embargo, se buscó una forma de subsanar los posibles sesgos y errores de la contestación a dichos instrumento, solicitándole a una compañera pasante que estuvo

durante un año al frente del grupo de la educadora No. 3, como adjunta o asistente de esta educadora y que conocía bien al grupo, que revisara las respuestas dadas por la docente al instrumento de cada niño, y ésta ratificó en su gran mayoría (sólo en dos reactivos de un instrumento no lo hizo) las respuestas dadas por la educadora. Además, el análisis de confiabilidad de los instrumentos arrojó un índice alto.

Finalmente, respecto de la muestra, este estudio se limitó a una población de estrato económico medio bajo, esto posiblemente puede afectar a la interacción entre los miembros de la familia, pues al tener que trabajar ambos padres de familia, la convivencia y comunicación entre los integrantes es menor. Si la población hubiera sido de diferente nivel económico, posiblemente, los resultados serían aún más favorables para el buen desarrollo en las habilidades sociales de las niñas y los niños.

En cuanto a los instrumentos una limitante son los modestos niveles de confiabilidad que obtuvo la mayoría de las sub-escalas de uno de los instrumentos, el de fortalezas y debilidades, por lo que los resultados (medias) de esta escala deben tomarse con reservas en sus sub-escalas de problemas con compañeros y problemas de conducta. En cuanto a la sub-escala de hiperactividad ésta tuvo que eliminarse.

Una limitante más relacionada a los instrumentos de medición es que para dos de los seis instrumentos utilizados en esta investigación, MOR o Escala de Relaciones Objetales Materno-infantil y PKBS o Escala de comportamiento en el preescolar y el jardín de infantes, no se encontraron hasta el momento estudios de validación en muestras mexicanas. Sin embargo, investigaciones (Simkiss et al., 2013) reportan altas correlaciones entre las sub-escalas del CPR (Escala de Relaciones Paterno-Infantiles validada con una muestra de 856 madres mexicanas viviendo en los Estados Unidos de Norteamérica) y las sub-escalas de MOR. Esto proporciona validez convergente a MOR. En cuanto a la PKBS, si bien no existen datos de validación en población mexicana, este instrumento es ampliamente conocido y ha sido extensamente validado, por ejemplo, con niños preescolares argentinos (n= 392; Reyna y Brussino, 2009), brasileiros (n= 143; Pereira et al., 2011) y españoles (n= 1509; Fernández et al., 2010; Benitez et al., 2011). Esas investigaciones han reportado altos índices de confiabilidad para las tres sub-escalas del PKBS; en esta investigación también se obtuvieron altos índices de confiabilidad para la PKBS. A pesar de lo anterior, es necesario señalar que

los resultados obtenidos con estos dos instrumentos para la investigación presente son resultados tentativos que deberán confirmarse con futuras investigaciones en población mexicana.

Se sugiere, por último, replicar esta investigación con una muestra mayor de padres de familia en la que puedan, entre otras cosas, separarse los estilos parentales de papás y mamás y la visión individual que tienen de la cohesión y adaptabilidad familiar, así como de la competencia social de sus niños para saber qué tanto los estilos y las percepciones individuales coinciden o no y qué impacto tiene esto en el desarrollo social infantil.

Referencias

- Agudelo, R. E. (1997). *Estilos educativos parternos: aproximacion a su conocimiento*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Digitalizado por Red Académica.
- Andrade, S. C.; y Morales, C. L. D. (2009). *Estilos parentales y problemas en niños*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México. México, Distrito Federal.
- Aranda, R. R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las habilidades sociales de los alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro "La Inmaculada de Hortaleza)- Primera parte . *Tendencias Pedagógicas 12* , 111- 149.
- Arellanez-Hernández, J. L., Díaz-Negrete, B. D., Wagner Echegaray, F., y Pérez Islas, V. (2004), Factores psicosociales asociados con el abuso y la Dependencia de drogas entre adolescentes: análisis bivariados de un estudio de casos y controles. *Salud Mental, 27* (3), pp. 54-64.
- Ariza, M., y Oliveira, O. (2009). *Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI*. En U. N. Sociales, *Tramas familiares en el México contemporáneo Una perspectiva sociodemográfica*. (pág. 265 a 268). México: El Colegio de México.
- Arranz, E., Oliva, Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje, 33* (4), 503-513.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nueva York: General Learning Press
- Barragán Vera, B. (1995). Las Actividades de las Madres y/o Padres que favorecen el Desarrollo y Crecimiento de los Hijos. *Alboratada Padres y Educadores, 403-406*.

Baumerind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

Baumerind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Child Developmental Psychology Monographs*, 4 (1). 1-103).

Betina, L. A., y Contini, G. N. (2009)- Las Habilidades Sociales en niños preescolar en contextos de pobreza. Montevideo: *Ciencias Psicología Vol. 3 n. 1.*

Bornstein, L. y Bornstein, M. Estilos Parentales y el Desarrollo Social del Niño.(4 de marzo de 2010). <http://www.encyclopedia-infantes.com/documentos>. Recuperado el 31 de julio de 2013.

Bolio, E. (2005). *Relación entre padres e hijos. Preferencias y rechazos*. México: Trillas. 5ª. impresión pp. 21 a 27.

Bowlby, J. (1969). *Teoría del apego*. Madrid: Morata.

Brazelton, T. B. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.

Brooks, G. P y Barcikowski, R. S. (2012). The PEAR method for sample sizes in multiple linear regression. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 38 (2), pp. 1- 16.

Calzada, E. J., Huang, K.-Y., Anicama, C., Fernandez, Y., y Brotman, L. M. (2012). *Test of a Cultural Framework of Parenting With Latino Families of Young Children. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. US: American Psychological Association.

Coroninas, O. F. (1998). *La teoría Z y integración familiar*. En O. F. Coroninas, *La integración familiar* (págs. 105-153). Madrid: Ediciones palabra S. A. 5a edición.

Covadonga, R. M. (1999). La familia y su implicación en el desarrollo infantil. *Revista Complutense de Educación, 1*: 289-304.

Cuervo, M. A. (2009). Pautas de Crianza y Desarrollo Socioafectivo en la Infancia. *Revistas diversitas. Perspectivas en Psicología, 111-122*.

Diaz, Y. (2005). *Associations between parenting and child behavior problems among Latino mothers and children*. Thesis of Master of Arts, of the Faculty of the Graduated School of University of Maryland.

Dimáte, C. P. (abril de 2012). *Crianza con amor*. Colombia, Bogota.

Dionisio A., R. M. (2005). *Estrategias para favorecer la socialización en el niño del nivel preescolar*. Tesis de licenciatura. México: Secretaria de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Campeche.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. México: Paidós.

Fernández, M., et al. (2010). Confirmatory factor analysis of the PKBS-2 Sub-scales for assessing social skills and behavioral problems in preschool education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1229-1252.

Giberti, E. (2005). *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

González-Pineda, J. A., Nuñez, J. C., Alvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., y otros. (2003). Adaptabilidad y Cohesión Familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, Vol. 15, no. 3, 471-477.

Gutiérrez, Q. J. (21 de junio de 2010). *Los estilos de crianza asociado al comportamiento de los hijos*. La Palabra Universitaria Periódico Virtual de la Universidad Tecnológica de El Salvador.

Hernández, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa* Vol. 15 n. 2, 2009-Pp. 165-175

Herrera, T. L., Mesa, F. M., Ortiz, G. M., Rojas, R. G., y Sejio, M. D. (2010). Una aproximación al desarrollo evolutivo infantil: Nivel de conocimiento y demanda de información sobre sí mismo. *Revista de Educación*, 219-244.

INEGI Informática, I. N. (s.f.). *Recuperado el 13 de noviembre de 2013*,
<http://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx>.

Isaza, V. L., y Henao, G. C. (2012). *Influencia del clima sociofamiliar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas*. pp. 253-271. Redalyc.org

Isaza, V. L., y Henao, L. G. (2010). El desempeño en habilidades sociales de niños de dos y tres años y su relación y con los estilos de interacción parental. *Education & Psychology* 1051-1076.

Jiménez, D. (2009). *Estilos de Crianza y su relación en el rendimiento académico, análisis y propuestas de intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.smac.org.mx/Cont/Libros.html>

Jiménez, R. D., y Hernández, M. I. (2011). Intervención clínicas a diadas madre-hijo. *Revista de Psicología Iztacala*, 68-89.

Kaminsky, G. (1981). *Socialización*. México: Trillas. pp 11-25.

Lacunza, A.B., y Contini, N. (2009). *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1688-40942009000100006&script=sci_arttext&lng=es[29/04/2012 05:15:51 p.m.] el 4 de julio del 2014.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4: Socialization, personality, and social development (pp. 1–101). New York: Wiley.

Martínez y Rodríguez. (2006). *El desarrollo de apego: un estudio sobre la adquisición de los vínculos en niños de 2 a 3 años de edad*. Tesis de licenciatura México: Universidad Pedagógica Nacional.

McGinnis, E., y Goldstein, A. (1990). *Programa de Habilidades para la Infancia Temprana La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Research Press.

- Medellín Fontes, M. M., Rivera Heredia, M. E., López Peñaloza, J., Kanán Cedeño, M. y Rodríguez Orozco, A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud Mental*, 35:147-154.
- Minzi, M. C. (2005). Estilo Parentales y Estrategias de Afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47-50.
- Misraji, C. G. (2009). *El apego y la angustia de separación en los niños de dos a tres años durante la adaptación al maternal*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mora, R., A. I. (1994). *La dimensión cohesión en la vida familiar*. San José, Costa Rica.
- Muñoz, S. A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensión de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia Vol. V No. 2*, 147-163.
- Navarrete, L. y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas VII (1)*: 47 - 56.
- Naya, P. D. (2012). El derecho a la educación en el marco de los derechos de los niños en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 437-457.
- Ortiz, M. F. (1997). *Desarrollo psicoafectivo en la primera infancia*. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comps) *Desarrollo psicológico y educación a. 1 Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Osorio, F. (2008). *Perspectivas Psicológicas y Modelos vinculares ¿Qué función cumplen los padres de un niño?*. Argentina: Novedades Educativas.

Önder, A. y Gülay, H. (2009). Reliability and validity of Parenting Styles y Dimensions Questionnaire. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 508–514.

Pastor, R. G. (1997). *Sociología institucional y grupal*. Salamanca: Sígueme.

Pereira, T., Cordeiro, L., Pereira, Z., y Del Pettre, A. (2011). Validação da escala de comportamentos sociais de pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 16 (3), pp. 447-457.

Pérez, M. (2011). La educación preescolar en México condiciones para la enseñanza y aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 307-315.

Pichardo, M. M., Justicia, J. F., y Fernández, C. M. (2009). Prácticas de Crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años de edad. *España: Pensamiento Psicológico*, Vol. 6, n 13 pp. 37-48.

Población, C. N. (1985). *Manual de la Familia*. México: Consejo Nacional de la Población.

Porter, C., Hart, C.H., Yang, Ch., Robinson, C.C., Frost Olsen, S., Zeng, Q., Olse, J. A., y Jin, S. A. (2005). Comparative study of child temperament and parenting in Beijing, China and the western United States. *International Journal of Behavioral Development*, 29: 541-551.

Posada, G. (2004). *Teoría del vínculo y la investigación transcultural*. En M. C. Juárez Hernández (Comp. y traductora): *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Rabell, R. C. (2009). *Introducción*. En U. N. Sociales, *Tramas familiares en el México contemporáneo: Una perspectiva sociodemográfica* (pág. 9 y 10). México: El Colegio de México.
- Ramírez, M. A. (2005). *Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza*. *Estudios Pedagógicos XXXI*, No. 2- , 167-177.
- Roman, P. M., y Diez, L. E. (2000). *Aprendizaje y Curriculum*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas 6a Edición.
- Rosas Sosa, M.L. (1997). *Funcionamiento familiar y rendimiento académico en adolescentes*. Tesis de Maestría en Enfermería con especialidad en salud comunitaria. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Salter, A. M. (2004). *La teoría del vínculo y su utilidad en la investigación transcultural*. En J. Hernández, *Influencia cultural en el vínculo madre-infante* (págs. 23-42). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez-Martín, J.R., Azurmendi Imaz, A., Fano Ardanza, E., Braza Lloret, F., Muñoz Sánchez, M. y Carreras de Alva, M.R. (2009). *Niveles de andrógenos, estilos parentales y conducta agresiva en niños y niñas de 5-6 años de edad*. *Psicothema*, vol. 21, núm. 1, pp. 57-62.
- SEP. (2011). *Plan y programas de estudio. Educación Preescolar*. Recuperado el 13 de Enero de 2014, de www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/planes/plan_preescolar.pdf.

SEP. (2011). *Programa de Estudios. Guía para la Educadora*. Recuperado el 14 de Enero de 2014, de www.reformapreescolar.sep.gob.mx//programa/Preescolar2011.pdf-

Sorribes. (1996). *Los Estilos Disciplinarios Paternos.Tema: los Estilos Parentales y el Desarrollo Personal y social del niño*. Málaga, España: Aljibe.

Webster, L., Low, J., Siller, Ch., Kist Hackett, R. (2013). Understanding the contribution of a father's warmth on his child's social skills. *Fathering: A Journal of Theory, Research, y Practice about Men*. 11 (1), pp. 90-

Winsler, A., Mdigan, Al., y Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly* 20, 1–12.

ANEXO 1

EJEMPLOS DE ÍTEMS EN SUB-ESCALAS

Instrumento	Sub-escala	Reactivo	Opción de respuesta
Escala de fortalezas y debilidades del comportamiento infantil	Prosocial	Comparte rápidamente cosa con otros niños (dulces, juguetes, lápices).	1.- Falso 2.- Mas o menos cierto 3.- Cierto
	Trastornos emocionales	Frecuentemente se queja de dolores de cabeza, estómago o estar enfermo.	1.- Falso 2.- Mas o menos cierto 3.- Cierto
	Problemas conducta	Frecuentemente tiene explosiones temperamentales.	1.- Falso 2.- Mas o menos cierto 3.- Cierto
	Problemas compañeros	Tiene cuando menos un buen amigo.	1.- Falso 2.- Mas o menos cierto 3.- Cierto
Escala de comportamiento en el preescolar y jardín del infante	Cooperación	Es cooperativo/a.	1.- Nunca 2.- En ocasiones 3.-A veces 4.-Frecuentemente
	Interacción	Intenta comprender el comportamiento de otro niño (“¿Por qué lloras?”).	1.- Nunca 2.- En ocasiones 3.-A veces 4.-Frecuentemente

	Independencia	Intenta nuevas formas de resolver algo antes de pedir ayuda	1.- Nunca 2.- En ocasiones 3.- A veces 4.- Frecuentemente
Escala de dimensiones y estilos parentales	Indulgente	Encuentra difícil disciplinar a los niños.	1.- nunca 2.- Pocas veces 3.- A veces 4.- Muchas veces 5.- Siempre
	Autorizativo	Da reconocimiento cuando el niño hace algo bien.	1.- nunca 2.- Pocas veces 3.- A veces 4.- Muchas veces 5.- Siempre
	Autoritario	Usa el castigo físico como una manera de disciplinar al niño.	1.- nunca 2.- Pocas veces 3.- A veces 4.- Muchas veces 5.- Siempre
Escala de Adaptabilidad y cohesión familiar	Cohesión	Los miembros de la familia se piden ayudan mutuamente.	1.- Nunca o casi nunca 2.- Pocas veces 3.- A veces 4.- Con frecuencia 5.- Casi siempre

	Adaptabilidad	Cuando hay que resolver problemas se siguen las propuestas de los hijos.	1.- Nunca o casi nunca 2.- Pocas veces 3.- A veces 4.- Con frecuencia 5.- Casi siempre
Escala de relaciones objetales maternas o apego (MORS)	Calidez	Mi niño (a) sonrío para mí.	1.- Nunca 2.- Rara vez 3.- Algunas veces 4.- Frecuentemente 5.- Muy frecuentemente 6.- Siempre
	Invasión	Mi niño (a) me molesta.	1.- Nunca 2.- Rara vez 3.- Algunas veces 4.- Frecuentemente 5.- Muy frecuentemente 6.- Siempre
Escala de relación paterna-infantil (CPR)	Cercanía	Compartimos una relación cariñosa y cálida mi niño (a) y yo.	1.- Definitivamente no aplica 2.- No realmente 3.- Neutral o no estoy seguro 4.- Aplica algo 5.- Definitivamente aplica
	Conflicto	Mi niño (a) y yo siempre parecemos estar batallando o peleando uno con el otro.	1.- Definitivamente no aplica 2.- No realmente 3.- Neutral o no estoy seguro 4.- Aplica algo 5.- Definitivamente aplica

ANEXO 2

CONSISTENCIA INTERNA Y CONFIABILIDAD DE ESCALAS:

1. ESCALA FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL COMPORTAMIENTO INFANTIL

Tablas A y a, Prosocial

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Fortaleza y Debilidad	10.36	1.740	.147	.539
p4	10.92	1.410	.220	.523
p9	10.28	1.793	.259	.468
p17	10.24	1.857	.242	.479
p20	10.52	1.260	.639	.198

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.509	5

Tablas B y b, Hiperactividad

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
pr2	9.80	1.917	.008	.211
pr10	8.88	1.860	.309	-.086 ^a
pr15	9.20	2.250	-.086	.298
p21	9.44	1.507	.326	-.218 ^a
p25	9.24	2.440	-.111	.284

a. El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.155	5

Tablas C y c, Síntomas emocionales (sin ítems # 16 y # 24)

Estadísticos total-elemento					Estadísticos de fiabilidad	
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach	N de elementos
pr3	5.68	.727	.700	.780	.837	3
pr8	5.52	.927	.646	.827		
pr13	5.60	.750	.770	.702		

Tablas D y d, Conducta Disruptiva (sin ítem # 12)

Estadísticos total-elemento					Estadísticos de fiabilidad	
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach	N de elementos
pr5	7.36	1.323	.463	.438	.590	4
p7	7.12	1.777	.298	.571		
pr18	7.00	1.583	.401	.496		
pr22	6.72	1.710	.330	.550		

Tablas E y e, Problemas con Compañeros (sin ítem # 6)

Estadísticos total-elemento					Estadísticos de fiabilidad	
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Alfa de Cronbach	N de elementos
p11	7.88	1.277	.248	.380	.437	4
p14	7.96	1.123	.339	.294		
pr19	8.16	1.057	.192	.431		
pr23	8.16	.890	.255	.371		

Como puede observarse en las tablas sobre *Estadísticos de fiabilidad* de cada una de las sub-escalas de este instrumento, tres de las escalas presentan confiabilidades muy buenas y aceptables (prosocial, síntomas emocionales, conducta disruptiva) a pesar de los pocos reactivos que las conforman y de la muestra moderadamente pequeña (N= 25). Mientras que la sub-escala de Problemas con compañeros ha resultado baja (.437) y la de Hiperactividad muy baja (.155). Por lo tanto, la sub-escala de hiperactividad se elimina de los análisis posteriores, mientras que la de Problemas con compañeros sigue en éstos pero su correlación con otras variables se toma con reserva.

Cabe hacer la observación de que en el proceso del análisis de confiabilidad algunos reactivos se eliminaron de las sub-escalas por presentar muy baja correlación con el resto de reactivos y, por lo tanto no contribuir ni estadísticamente (varianza) ni teóricamente (constructo) al atributo medido. Las tablas denominadas *Estadísticos total-elemento* presentan la correlación de cada ítem con el resto de los ítems en la sub-escala para observar el funcionamiento de cada uno de los reactivos.

2. ESCALA DE COMPORTAMIENTO EN EL PREESCOLAR Y JARDIN DE INFANTE

Tablas F y f, Consistencia Interna

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Comportamiento	98.48	308.760	-.615	.964
b2	97.32	263.727	.797	.949
b3	96.92	272.660	.491	.951
b4	96.84	276.473	.430	.951
b5	97.52	262.343	.669	.950
b6	97.04	270.123	.591	.950
b7	97.04	269.373	.624	.950
b8	97.68	253.560	.889	.947
b9	97.32	267.310	.651	.950
b10	97.12	264.777	.766	.949
b11	96.96	275.540	.450	.951
b12	97.28	259.210	.854	.948
b13	97.16	261.890	.780	.949
b14	97.60	253.000	.867	.948
b15	97.16	266.473	.700	.950
b16	97.80	254.583	.825	.948
b17	97.48	262.927	.704	.949
b18	97.24	260.773	.836	.948
b19	97.28	272.627	.430	.952
b20	97.24	271.773	.493	.951
b21	97.04	264.123	.737	.949
b22	97.24	261.440	.865	.948
b23	97.12	269.693	.612	.950
b24	97.64	262.573	.758	.949
b25	97.72	261.460	.766	.949
b26	97.12	279.943	.190	.953
b27	97.28	256.210	.915	.947
b28	97.48	264.343	.693	.949
b29	97.12	276.110	.306	.952
b30	97.44	262.007	.627	.950
b31	97.12	267.360	.614	.950

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.952	31

La consistencia interna de las puntuaciones en la escala de desarrollo social (variables criterio a predecir) es excelente: $\alpha = .95$. Veamos adelante cómo se comporta cada sub-escala de este instrumento.

Tablas G y g, Cooperación

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
b2	26.44	20.423	.797	.861
b7	26.16	21.723	.662	.873
b19	26.40	21.167	.666	.872
b20	26.36	20.990	.743	.866
b22	26.36	20.823	.707	.868
b25	26.84	19.973	.730	.866
b26	26.24	24.190	.317	.896
b27	26.40	19.833	.711	.868
b29	26.24	23.023	.411	.892

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.887	9

Tablas H y h, Interacción

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
b5	31.80	61.083	.748	.953
b12	31.56	60.590	.872	.949
b13	31.44	61.090	.859	.949
b14	31.88	58.110	.845	.950
b16	32.08	57.243	.911	.947
b17	31.76	61.107	.812	.951
b18	31.52	61.093	.874	.949
b21	31.32	63.727	.691	.955
b24	31.92	63.410	.679	.955
b30	31.72	60.127	.749	.953
b31	31.40	63.333	.725	.954

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.955	11

Tablas I e i, Independencia

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Comportamiento	33.96	28.957	-.495	.890
b3	32.40	20.250	.524	.744
b4	32.32	21.477	.452	.755
b6	32.52	19.760	.594	.736
b8	33.16	17.723	.587	.731
b9	32.80	18.083	.808	.707
b10	32.60	18.583	.735	.717
b11	32.44	21.840	.346	.763
b15	32.64	18.573	.742	.717
b23	32.60	19.083	.716	.723
b28	32.96	19.207	.541	.739

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.772	11

La confiabilidad de las sub-escalas de Cooperación e Interacción han resultado excelentes, mientras que la de Independencia muy buena.

3. ESCALA ESTILOS PARENTALES

Tablas J y j, Consistencia interna:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estilo parental	93.96	107.290	.095	.630
e2	96.03	100.957	.286	.614
e3	94.87	113.692	-.232	.662
e4	96.55	112.406	-.191	.656
e5	94.71	105.231	.070	.636
e6	97.03	102.635	.235	.619
e7	94.51	109.862	-.089	.651
e8	95.35	97.732	.479	.598
e9	94.55	108.966	-.051	.645
e10	96.27	99.463	.291	.612
e11	94.83	112.794	-.201	.658
e12	94.39	106.933	.096	.630
e13	95.35	93.601	.613	.581
e14	94.11	108.600	-.017	.639
e15	94.39	99.148	.440	.603
e16	95.95	99.777	.418	.605
e17	96.35	103.959	.204	.622
e18	94.67	106.807	.043	.636
e19	95.75	99.747	.364	.608
e20	95.71	105.802	.098	.631
e21	94.15	107.714	.031	.635
e22	95.19	99.574	.279	.614
e23	96.35	93.220	.571	.582
e24	94.71	105.707	.082	.633
e25	94.23	96.538	.581	.591
e26	96.55	100.013	.288	.613
e27	94.31	104.874	.080	.635
e28	96.71	98.635	.386	.604
e29	94.71	111.981	-.163	.660
e30	95.95	92.706	.612	.579
e31	94.55	109.514	-.063	.641
e32	96.11	100.230	.337	.610

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.632	32

La consistencia interna de la escala de Estilos parentales resultó aceptable ($\alpha = .632$).

Veamos cómo se comportan las diferentes sub-escalas.

Sub-escalas:

3.1 Estilo Autorizativo o Democrático

Tablas K y k, Calidez y Apoyo

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estilo parental	16.08	10.993	.120	.707
e7	16.63	6.887	.495	.575
e14	16.23	7.892	.630	.525
e27	16.43	5.199	.763	.389
e12	16.51	10.738	.128	.711

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.664	5

Tablas L y l, Regulación (Razonamiento)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e5	15.08	11.493	.781	.741
e11	15.20	12.917	.742	.756
e25	14.60	16.500	.387	.849
e29	15.08	12.493	.646	.788
e31	14.92	15.743	.614	.803

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.826	5

Tablas M y m, Autonomía (Democrático)

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e3	14.84	10.057	.063	.611
e9	14.52	9.010	.229	.513
e18	14.64	6.907	.639	.243
e21	14.12	8.943	.418	.420
e22	15.16	8.223	.247	.511

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.529	5

3.2 Estilo Autoritario

Tablas N y n, Coerción física

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e2	6.16	6.140	.794	.584
e6	7.16	7.390	.591	.705
e19	5.88	9.277	.242	.870
e32	6.24	6.690	.722	.632

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.770	4

Tablas O y o, Hostilidad verbal

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e4	5.52	12.427	.302	.909
e10	5.24	8.440	.738	.732
e26	5.52	8.677	.752	.725
e28	5.68	8.727	.846	.685

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.823	4

Tablas P y p, Castigo, Falta de Razonamiento

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e4	5.52	12.427	.302	.909
e10	5.24	8.440	.738	.732
e26	5.52	8.677	.752	.725
e28	5.68	8.727	.846	.685

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.823	4

3.3 Estilo Indulgente o Permisivo.

Tablas Q y q, Estilo Indulgente o Permisivo (sin ítem # 15)

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
e8	8.28	6.460	.228	.673
e17	9.28	6.043	.373	.574
e20	8.64	4.573	.684	.328
e24	7.64	5.407	.374	.578

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.623	4

Los análisis de confiabilidad van de muy buenos hasta aceptables.

4. ESCALA COHESIÓN Y ADAPTABILIDAD

Tablas R y r, Cohesión

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
cohesión familiar	34.56	74.423	.646	.938
c4	34.64	73.907	.602	.940
c5	34.12	71.277	.783	.931
c8	34.60	68.583	.888	.926
c10	34.04	73.957	.721	.934
c11	34.28	71.627	.864	.928
c13	34.04	70.457	.805	.930
c15	34.48	73.093	.702	.935
c17	34.44	72.007	.769	.932
c19	34.24	69.440	.771	.932

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.939	10

Tablas S y s, Adaptabilidad

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
c2	33.00	73.833	.667	.938
c3	31.96	69.290	.751	.934
c6	32.28	69.377	.722	.936
c7	31.76	65.357	.854	.929
c9	31.48	69.927	.718	.936
c12	31.96	67.040	.772	.933
c14	31.92	69.993	.685	.937
c16	31.44	68.757	.875	.929
c18	31.88	65.527	.809	.932
c20	31.64	70.657	.745	.935

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.940	10

Ambas sub-escalas han resultado con confiabilidades excelentes.

5. ESCALA DE RELACIONES OBJETALES MATERNAS O APEGO (MORS)

Tablas T y t, Consistencia interna

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
mor1	63.71	40.998	.507	.745
mor2	63.83	41.362	.367	.756
mor3	63.83	45.188	.114	.775
mor4	63.58	42.428	.561	.747
mor5	64.25	38.543	.526	.739
mor6	63.25	46.196	.166	.769
mor7	66.29	39.172	.364	.759
mor8	63.54	43.998	.353	.759
mor9	64.21	42.694	.373	.756
mor10	65.08	38.341	.492	.742
mor11	64.96	41.259	.282	.767
mor12	64.21	36.346	.513	.740
mor13	63.63	43.288	.309	.760
mor14	64.25	38.543	.526	.739

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.768	14

La consistencia interna de la escala de Relaciones Objetales Maternas resultó muy buena ($\alpha = .768$). Veamos cómo se comportan sus dos sub-escalas.

Tablas U y u, Calidez

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
mor1	31.96	8.476	.475	.703
mor3	32.08	8.514	.488	.700
mor4	31.83	9.188	.541	.697
mor6	31.50	10.435	.418	.730
mor8	31.79	9.303	.511	.702
mor11	33.21	7.129	.449	.737
mor13	31.88	8.462	.527	.691

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.739	7

Tablas V y v, Invasión

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
mor2	26.46	20.868	.693	.722
mor5	26.88	19.505	.756	.704
mor7	28.92	23.036	.261	.809
mor9	26.83	24.928	.344	.781
mor10	27.71	20.911	.534	.748
mor12	26.83	19.623	.526	.752
mor14	26.88	21.418	.536	.748

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.781	7

Ambas sub-escalas muestran coeficientes muy buenos.

6. ESCALA DE RELACIÓN PATERNA-INFANTIL (CPR)

Tablas W y w, Consistencia interna

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
cpr1	53.46	89.824	.355	.848
cpr2	54.29	77.520	.624	.833
cpr3	53.92	95.123	-.043	.864
cpr4	54.13	79.418	.580	.836
cpr5	53.92	87.384	.415	.846
cpr6	53.25	91.413	.452	.848
cpr7	53.50	91.391	.266	.851
cpr8	54.58	84.167	.427	.845
cpr9	54.08	80.080	.594	.835
cpr10	55.00	75.565	.707	.827
cpr11	54.88	85.158	.321	.853
cpr12	54.38	74.332	.779	.822
cpr13	54.54	74.955	.786	.822
cpr14	55.17	84.406	.369	.850
cpr15	53.50	86.087	.709	.837

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.851	15

La consistencia interna de la escala de Relaciones Padres-Hijos resultó muy buena ($\alpha = .851$). Veamos cómo se comportan sus dos sub-escalas.

Tablas X y x, Cercanía

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
cpr1	21.54	9.129	.510	.725
cpr3	22.00	10.087	.167	.812
cpr5	22.00	8.000	.598	.697
cpr6	21.33	10.232	.546	.740
cpr9	22.17	5.971	.690	.677
cpr15	21.58	8.341	.810	.664

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.760	6

Tablas Y e y, Conflicto

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
cpr2	23.63	44.592	.699	.832
cpr4	23.46	48.955	.483	.857
cpr8	23.92	50.167	.480	.857
cpr10	24.33	44.493	.701	.832
cpr11	24.21	49.563	.437	.862
cpr12	23.71	42.737	.827	.816
cpr13	23.88	45.332	.700	.833
cpr14	24.50	48.348	.529	.852

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.860	8

Ambas sub-escalas muestran coeficientes muy buenos.

ANEXO 3. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES DE ESTUDIO

Correlaciones

		Edad	Prosocial	Trastornos emocionales sin R 16 y 24	Problemas de Conducta sin R12	Problemas Compañeros sin R6	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Cohesión	Adaptabilidad	Cooperación M	InteracciónM	IndependenciaM	TotalCompM	MORCalidez	MORInvasivo	CPRCercania	CPRConflicto
Edad	Correlación de Pearson	1	-.133	-.365	-.019	-.181	-.192	-.266	.015	.066	.062	.589*	.485*	.388	.554*	.132	.158	-.139	.335
	Sig. (unilateral)		.263	.036	.465	.193	.179	.100	.471	.378	.385	.001	.007	.028	.002	.270	.231	.259	.055
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Prosocial	Correlación de Pearson	-.133	1	.091	.461*	.209	-.082	-.030	.113	.286	.230	-.374*	-.479*	-.299	-.450*	.186	-.218	.197	.100
	Sig. (unilateral)	.263		.334	.010	.159	.349	.444	.296	.083	.134	.033	.008	.073	.012	.192	.153	.178	.321
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Trastornos emocionales sin R 16 y 24	Correlación de Pearson	-.365	.091	1	.225	.020	.266	.109	-.013	-.129	-.066	-.149	-.122	.014	-.110	-.212	.078	-.136	-.054
	Sig. (unilateral)	.036	.334		.140	.462	.100	.302	.476	.269	.377	.239	.281	.474	.300	.160	.359	.263	.400
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Problemas de Conducta sin R12	Correlación de Pearson	-.019	.461*	.225	1	.306	-.329	-.093	-.225	.004	.121	-.178	-.207	-.097	-.192	.201	.084	-.097	.102
	Sig. (unilateral)	.465	.010	.140		.069	.054	.329	.140	.493	.282	.198	.160	.323	.179	.173	.349	.326	.318
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Problemas Compañeros sin R6	Correlación de Pearson	-.181	.209	.020	.306	1	-.145	-.164	-.003	-.160	-.041	-.362	-.206	-.234	-.294	-.296	-.123	-.159	-.099
	Sig. (unilateral)	.193	.159	.462	.069		.245	.216	.495	.223	.422	.038	.161	.130	.077	.081	.283	.228	.323
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Indulgente	Correlación de Pearson	-.192	-.082	.266	-.329	-.145	1	-.306	.555*	-.080	-.036	-.065	.010	.041	-.008	.094	-.164	.135	-.220
	Sig. (unilateral)	.179	.349	.100	.054	.245		.068	.002	.353	.432	.378	.480	.424	.486	.331	.222	.265	.151
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Autorizativo	Correlación de Pearson	-.266	-.030	.109	-.093	-.164	-.306	1	-.594*	.059	-.015	.038	.104	.140	.102	-.321	-.018	-.004	-.336
	Sig. (unilateral)	.100	.444	.302	.329	.216	.068		.001	.390	.472	.429	.310	.252	.313	.063	.467	.492	.054
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Autoritario	Correlación de Pearson	.015	.113	-.013	-.225	-.003	.555*	-.594*	1	.056	.089	-.021	-.154	-.289	-.160	.194	-.133	.119	-.067
	Sig. (unilateral)	.471	.296	.476	.140	.495	.002	.001		.395	.335	.460	.231	.081	.222	.182	.268	.289	.378
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Cohesión	Correlación de Pearson	.066	.286	-.129	.004	-.160	-.080	.059	.056	1	.899	-.099	-.071	-.066	-.088	.240	.185	.556*	.540*
	Sig. (unilateral)	.378	.083	.269	.493	.223	.353	.390	.395		.000	.318	.368	.378	.337	.130	.194	.002	.003
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
Adaptabilidad	Correlación de Pearson	.062	.230	-.066	.121	-.041	-.036	-.015	.089	.899**	1	-.127	-.182	-.013	-.139	.301	.273	.639*	.509**
	Sig. (unilateral)	.385	.134	.377	.282	.422	.432	.472	.335	.000		.272	.191	.474	.253	.077	.098	.000	.006
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
CooperaciónM	Correlación de Pearson	.589*	-.374*	-.149	-.178	-.362*	-.065	.038	-.021	-.099	-.127	1	.694**	.770**	.907**	-.037	.004	-.357*	-.057
	Sig. (unilateral)	.001	.033	.239	.198	.038	.378	.429	.460	.318	.272		.000	.000	.000	.432	.493	.044	.396
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
InteracciónM	Correlación de Pearson	.485*	-.479*	-.122	-.207	-.206	.010	.104	-.154	-.071	-.182	.694**	1	.624**	.908**	-.096	-.095	-.380*	-.056
	Sig. (unilateral)	.007	.008	.281	.160	.161	.480	.310	.231	.368	.191	.000		.000	.000	.327	.329	.033	.397
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
IndependenciaM	Correlación de Pearson	.388	-.299	.014	-.097	-.234	.041	.140	-.289	-.066	-.013	.770**	.624**	1	.851**	.034	.172	-.177	.115
	Sig. (unilateral)	.028	.073	.474	.323	.130	.424	.252	.081	.378	.474	.000	.000		.000	.438	.211	.204	.296
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
TotalCompM	Correlación de Pearson	.554*	-.450*	-.110	-.192	-.294	-.008	.102	-.160	-.088	-.139	.907**	.908**	.851**	1	-.052	.001	-.363*	-.017
	Sig. (unilateral)	.002	.012	.300	.179	.077	.486	.313	.222	.337	.253	.000	.000	.000		.405	.498	.040	.469
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
MORCalidez	Correlación de Pearson	.132	.186	-.212	.201	-.295	.094	-.321	.194	.240	.301	-.037	-.096	.034	-.052	1	.206	.680*	.333
	Sig. (unilateral)	.270	.192	.160	.173	.081	.331	.063	.182	.130	.077	.432	.327	.438	.405		.167	.000	.056
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
MORInvasivo	Correlación de Pearson	.158	-.218	.078	.084	-.123	-.164	-.018	-.133	.185	.273	.004	-.095	.172	.001	.206	1	.186	.632**
	Sig. (unilateral)	.231	.153	.359	.349	.283	.222	.467	.268	.194	.098	.493	.299	.211	.498	.167		.193	.000
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
CPRCercania	Correlación de Pearson	-.139	.197	-.136	-.097	-.159	.135	-.004	.119	.556*	.639*	-.357*	-.380*	-.177	-.363*	.680*	.186	1	.355
	Sig. (unilateral)	.259	.178	.263	.326	.228	.265	.492	.289	.002	.000	.044	.033	.204	.040	.000	.193		.044
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
CPRConflicto	Correlación de Pearson	.335	-.100	-.054	.102	-.099	-.220	-.336	-.067	.540*	.509*	-.057	-.056	.115	-.017	.333	.632*	.355	1
	Sig. (unilateral)	.055	.321	.400	.318	.323	.151	.054	.378	.003	.006	.396	.397	.296	.056	.000	.044		.044
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

** La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

Correlaciones

			Escolaridad1	Ocupación1	Trastornos emocionales sin R 16 y 24	Problemas de Conducta sin R12	Problemas Compañeros sin R6	Indulgente	Autorizativo	Autoritario	Cohesión	Adaptabilidad	Cooperación M	InteracciónM	Independenci aM	TotalComp M	MORCalidéz	MORInvasivo	CPRCercanía	CPRConflicto
Rho de Spearman	Escolaridad1	Coefficiente de correlación	1.000	.676	-.149	-.206	-.427	.056	-.191	.186	.372	.229	.424	.304	.301	.337	.332	-.008	.128	.408
		Sig. (unilateral)	.	.000	.238	.161	.017	.395	.181	.187	.033	.135	.017	.070	.072	.050	.057	.484	.275	.024
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Ocupación1	Coefficiente de correlación	.676	1.000	-.249	-.383	-.273	-.187	-.194	.120	.134	.041	.329	.208	.168	.241	.170	.140	-.056	.443
		Sig. (unilateral)	.000	.	.115	.029	.093	.185	.176	.284	.262	.423	.054	.159	.211	.123	.213	.257	.397	.015
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Trastornos emocionales sin R 16 y 24	Coefficiente de correlación	-.149	-.249	1.000	.315	.038	.092	.058	-.212	-.044	-.007	-.285	-.107	-.115	-.197	-.034	.230	.004	.028
		Sig. (unilateral)	.238	.115	.	.063	.428	.331	.392	.154	.417	.488	.084	.305	.292	.173	.437	.140	.492	.449
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Problemas de Conducta sin R12	Coefficiente de correlación	-.206	-.383	.315	1.000	.329	-.233	-.150	-.353	.029	.128	-.281	-.226	-.005	-.200	.182	.301	.024	.105
		Sig. (unilateral)	.161	.029	.063	.	.054	.131	.237	.042	.446	.270	.087	.139	.491	.169	.198	.077	.456	.312
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Problemas Compañeros sin R6	Coefficiente de correlación	-.427	-.273	.038	.329	1.000	-.145	-.144	-.211	-.074	.051	-.388	-.230	-.166	-.288	-.329	-.020	-.183	-.028
		Sig. (unilateral)	.017	.093	.428	.054	.	.244	.245	.155	.362	.403	.028	.134	.214	.081	.058	.463	.196	.448
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Indulgente	Coefficiente de correlación	.056	-.187	.092	-.233	-.145	1.000	-.298	.667	-.133	-.118	-.033	.015	.032	.026	.077	-.388	.173	-.304
		Sig. (unilateral)	.395	.185	.331	.131	.244	.	.074	.000	.264	.287	.437	.472	.440	.451	.360	.031	.210	.074
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Autorizativo	Coefficiente de correlación	-.191	-.194	.058	-.150	-.144	-.298	1.000	-.481	.211	.167	-.007	-.028	-.012	-.006	-.369	.081	-.064	-.312
		Sig. (unilateral)	.181	.176	.392	.237	.245	.074	.	.008	.155	.212	.487	.448	.478	.489	.038	.354	.383	.069
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Autoritario	Coefficiente de correlación	.186	.120	-.212	-.353	-.211	.667	-.481	1.000	-.135	-.128	.196	.136	-.005	-.131	.145	-.321	.007	-.237
		Sig. (unilateral)	.187	.284	.154	.042	.155	.000	.008	.	.259	.271	.174	.258	.491	.266	.250	.063	.488	.132
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Cohesión	Coefficiente de correlación	.372	.134	-.044	.029	-.074	-.133	.211	-.135	1.000	.925	-.118	-.058	-.057	-.069	.152	.264	.429	.334
		Sig. (unilateral)	.033	.262	.417	.446	.362	.264	.155	.259	.	.000	.288	.392	.393	.371	.239	.106	.018	.055
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	Adaptabilidad	Coefficiente de correlación	.229	.041	-.007	.128	.051	-.118	.167	-.128	.925	1.000	-.126	-.145	-.011	-.109	.200	.356	.474	.335
		Sig. (unilateral)	.135	.423	.488	.270	.403	.287	.212	.271	.000	.	.274	.245	.480	.302	.175	.044	.010	.055
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	CooperaciónM	Coefficiente de correlación	.424	.329	-.285	-.281	-.388	-.033	-.007	.196	-.118	-.126	1.000	.761	.813	.896	.036	-.104	-.375	-.078
		Sig. (unilateral)	.017	.054	.084	.087	.028	.437	.487	.174	.288	.274	.	.000	.000	.000	.434	.315	.035	.359
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	InteracciónM	Coefficiente de correlación	.304	.208	-.107	-.226	-.230	.015	-.028	.136	-.058	-.145	.761	1.000	.647	.938	.009	-.127	-.361	-.042
		Sig. (unilateral)	.070	.159	.305	.139	.134	.472	.448	.258	.392	.245	.000	.	.000	.000	.483	.276	.042	.423
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	IndependenciaM	Coefficiente de correlación	.301	.168	-.115	-.005	-.166	.032	-.012	-.005	-.057	-.011	.813	.647	1.000	.833	.184	.128	-.160	.112
		Sig. (unilateral)	.072	.211	.292	.491	.214	.440	.478	.491	.393	.480	.000	.000	.	.000	.195	.275	.227	.301
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	TotalCompM	Coefficiente de correlación	.337	.241	-.197	-.200	-.288	.026	-.006	.131	-.069	-.109	.896	.938	.833	1.000	.072	-.044	-.342	-.018
		Sig. (unilateral)	.050	.123	.173	.169	.081	.451	.489	.266	.371	.302	.000	.000	.000	.	.370	.419	.051	.467
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	24	24	24	24
	MORCalidéz	Coefficiente de correlación	.332	.170	-.034	.182	-.329	.077	-.369	.145	.152	.200	.036	.009	.184	.072	1.000	.362	.686	.396
		Sig. (unilateral)	.057	.213	.437	.198	.058	.360	.038	.250	.239	.175	.434	.483	.195	.370	.	.041	.000	.028
		N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	MORInvasivo	Coefficiente de correlación	-.008	.140	.230	.301	-.020	-.388	.081	-.321	.264	.356	-.104	-.127	.128	-.044	.362	1.000	.310	.577
		Sig. (unilateral)	.484	.257	.140	.077	.463	.031	.354	.063	.106	.044	.315	.276	.275	.419	.041	.	.070	.002
		N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	CPRCercanía	Coefficiente de correlación	.128	-.056	.004	.024	-.183	.173	-.064	.007	.429	.474	-.375	-.361	-.160	-.342	.686	.310	1.000	.305
		Sig. (unilateral)	.275	.397	.492	.456	.196	.210	.383	.488	.018	.010	.035	.042	.051	.000	.070	.070	.	.074
		N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	CPRConflicto	Coefficiente de correlación	.408	.443	.028	.105	-.028	-.304	-.312	-.237	.334	.335	-.078	-.042	.112	-.018	.396	.577	.305	1.000
		Sig. (unilateral)	.024	.015	.449	.312	.448	.074	.069	.132	.055	.055	.359	.423	.301	.467	.028	.002	.074	.
		N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

ANEXO 4

MÉTODO PEAR

APLICACIÓN A LOS DATOS DEL ESTUDIO

Veamos adelante cada uno de los cuatro conceptos en los que se fundamenta el método PEAR:

Validación cruzada

Para empezar R^2 poblacional o p^2 es el coeficiente de correlación múltiple cuadrado desconocido que se obtendría entre la variable criterio y la combinación lineal de variables predictoras específicas si ambas fueran medidas en la población. R^2 muestral es un estimador positivamente sesgado de p^2

Brooks y Barcikowski citan una fórmula (Wherry, 1975) que la mayoría de paquetes estadísticos incluye para calcular una R^2 ajustada. Se presenta a continuación:

$$\hat{p}^2 = 1 - \frac{(n - 1)}{(n - k - 1)} (1 - R^2)$$

en donde n es el tamaño de muestra y k es el número de variables predictoras que en este estudio fueron 6. Sustituyendo en la fórmula tenemos:

$$R_A^2 = 1 - \frac{(25 - 1)}{(25 - 6 - 1)} (1 - R^2)$$

$$R_A^2 = 1 - (1.33) (1 - .70)$$

$$R_A^2 = 1 - (1.33) (.30)$$

$$R_A^2 = 1 - .3999 = .60$$

En nuestro estudio en el resumen del modelo de regresión (ver tabla 2), obtuvimos una $R^2 = .70$ y una R^2 ajustada = .602, es decir, el mismo que se presenta con la fórmula desarrollada.

Ahora bien, se reporta que aun y cuando R_A es apropiada para propósitos de explicación y descripción en los estudios, no lo es para propósitos de predicción y generalización pues se requiere otro tipo de fórmulas de corrección comúnmente llamadas fórmulas de validez cruzada (Darlington, 1990). La constricción de la validez cruzada es el tamaño del decremento en R^2 muestral cuando se aplica una fórmula apropiada. Se define ε como la diferencia entre la R^2 muestral y la validación cruzada estimada. Abajo la fórmula:

$$\varepsilon = R^2 - R_c^2$$

Darlington, 1990, define a la constricción como la diferencia entre la validez aparente de un modelo de regresión medida por R^2 y su validez cruzada predictiva real R_c^2 . Esencialmente la constricción es lo que algunos autores (ej. Cattin, 1980; Mosteller y Tukey, 1968; Stevens, 2002) llaman la pérdida del poder predictivo que ocurre cuando algunas muestras pequeñas causan la reducción del R^2 . El coeficiente de validez cruzada cuadrado p_c^2 es el coeficiente de correlación múltiple cuadrado entre los valores de la variable criterio de la población y los puntajes predichos por la ecuación de regresión de la muestra cuando es aplicado o a la población o a otra muestra (Houberty y Mourad, 1980; Scmitt, Coyle y Rauschenberger, 1977). Abajo se presenta la fórmula para la validación cruzada desarrollada independientemente por Stein (1960) y Darlington, 1968). (Todos en Brooks y Barcikowski, 2012).

$$\boxed{R_c^2} = 1 - \left(\frac{n-1}{n-k-1} \right) \left(\frac{n-2}{n-k-2} \right) \left(\frac{n+1}{n} \right) (1 - R^2)$$

sustituyendo con los datos de este estudio en la fórmula, tenemos:

$$R_c^2 = 1 - (24/18) (23/17) (26/25) (1 - .70)$$

$$R_c^2 = 1 - (1.33) (1.35) (1.04) (.30)$$

$$R_c^2 = 1 - .560 = \mathbf{.439}$$

Así que ya podemos sustituir en la siguiente fórmula para ver cuál es el valor de constricción de R^2 en la validación cruzada:

$$\varepsilon = R^2 - R_c^2$$

$$\varepsilon = .70 - .439$$

$$\varepsilon = .261$$

Este valor nos indica que cuando se ajustan los valores de R^2 para fines de predicción y cuando se toma en cuenta el tamaño de muestra, hay una reducción de la varianza explicada por el modelo de regresión de 26%.

Tomando en cuenta ya todos los coeficientes la validez cruzada predictiva real del modelo de regresión en este estudio es $R^2 = .439$; es decir, este valor de predicción se aplica a otras muestras y a la población y habrá alrededor de 44% de varianza explicada por las variables predictoras sobre la variable criterio en esas otras muestras.

Eficacia de la Predicción

El término de eficacia de la predicción (PE, por sus siglas en inglés) describe la medida en la cual se espera que un modelo de regresión sea efectivo para futuras muestras, relativo a su efectividad en la muestra de estudio. La definición formal de esta eficacia de predicción que proponen Brook y Barcikowski, 2012, es la siguiente:

$$PE = \frac{R^2}{R_c^2}$$

En donde R^2 es la proporción de varianza explicada en la variable criterio en la muestra de estudio y R_c^2 es la estimación de validación cruzada de la muestra. Valores PE mayores indican que se espera que el modelo de regresión se generalice mejor a muestras futuras; esto es, que valores altos de PE indican que el modelo de regresión trabajará bien con otras muestras cercanamente a como trabajó con la muestra de estudio. De tal modo que el valor de PE para este estudio es:

$$PE = \frac{.439}{.700} = .627$$

este valor de .627 es moderadamente alto, por lo que se esperaría que el modelo de regresión encontrado en este estudio pueda replicarse en otras muestras con características similares.

Tamaño del efecto

En investigación con regresión múltiple quizá el tamaño del efecto más común es la correlación múltiple cuadrada (R^2). En este estudio, aplicando ya la validación cruzada para fines de predicción en otras muestras, se obtiene un tamaño del efecto p_c^2 igual a **.439**. Stevens (2002) sugirió que un buen tamaño del efecto en investigación en ciencias sociales es de .50, mientras que Cohen (1988) sugirió como buen tamaño del efecto un .26 (todos en Brook y Barcikowski, 2012, p. 6). De tal manera que este estudio para propósitos de predicción en otras muestras aporta un buen tamaño del efecto.

Constricción proporcional

Este concepto (PE, por sus siglas en inglés, *proportional shrinkage*) se define como el porcentaje de constricción o reducción de R^2 que ocurre después de que la validación cruzada se calcula a partir de los datos. PE se calcula con la fórmula:

$$PS = \frac{R^2 - R_c^2}{R^2}$$
$$PS = \frac{.700 - .439}{.700} = .37\%$$

lo cual significa que R^2 se reduce en un 37% después de la validación cruzada para fines de predicción en otras muestras. Cuando R^2 se reduce en un 50% se interpreta como que el modelo de regresión tiene una generalización (hacia otras muestras) limitada porque R^2 se ha reducido a la mitad; más bajos porcentajes de constricción implican mejor generalización del modelo de regresión. Un porcentaje de constricción de 37% implica un poder de generalización moderado.

Anexo 4

Resultados para los padres de familia

Resultados de los Estilos Parentales

México, D. F. a 6 de junio del 2013

Nombre del niño: _____

Nombre del padre de familia: _____

Por medio de la presente me permito hacer de su conocimiento que la información recabada por medio de los cuestionarios y escalas arrojó los siguientes resultados, que usted podrá interpretar de acuerdo con las definiciones de estilo parental dadas a continuación:

Ψ Estilo Autoritario: Se adjudica a los padres cuyo nivel de involucramiento o aceptación hacia los hijos es bajo, pero muestran un alto grado de control o supervisión. Son padres que prestan poca atención a las necesidades de los hijos, pero son muy exigentes con ellos en cuanto a las reglas de comportamiento que establecen, las que difícilmente pueden ser negociadas por los hijos.

Ψ Estilo Permisivo. Son aquellos padres que presentan altos niveles de involucramiento o aceptación y bajos niveles de control o supervisión. Padres tolerantes a los impulsos de sus hijos; las reglas de comportamiento para ellos son muy relajadas. Dentro de lo que se conoce como estilo permisivo se pueden observar distintas formas de actuación:

❖ Padres que consideran que los hijos deben crecer en libertad, sin poner límites, o al menos que estos deben ser los mínimos. En este se pueden

encontrar a los padres que desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos ya que ellos no los tuvieron.

- ❖ Padres que son permisivos por tener miedo al enfrentamiento con sus hijos y que desafortunadamente acaban cediendo a todas sus peticiones y a sus demandas.

Ψ Estilo autoritativo o democrático. Este estilo corresponde a los padres cuyos niveles de involucramiento o aceptación y control o supervisión son altos. Este tipo de padres son sensibles a las necesidades de sus hijos, pero sin que ello implique la negación de las suyas. Establecen altos estándares de comportamiento a los hijos y promueven en ellos la individualidad y responsabilidad. Estos explican a sus hijos las razones de las normas que establecen, reconocen y respetan su independencia, negociando con ellos y tomando decisiones en conjunto.

Resultados:

La información que usted nos hizo el favor de proporcionar arrojó los siguientes resultados respecto de: El estilo de crianza, grado de cohesión y adaptabilidad familiar, la relación materno-infantil, y las competencias sociales en sus hijos:

Estilo Parental	Adaptabilidad y cohesión	Relación Padre-Hijo
Democrático	Altas	Adecuada

El comportamiento de su hijo arrojó lo siguiente:

Comportamiento social	Fortalezas y debilidades
Adecuado	Conducta prosocial: Media. Conductas problemáticas: Bajas

Agradecemos su colaboración y le recordamos que la información que nos proporcionó es confidencial.

Anexo 5

Resultados para la directora y las educadoras



Resultados de los Estilos Parentales

México, D. F. a 6 de junio del 2013

Por medio de la presente me permito hacer de su conocimiento los resultados que se obtuvieron en la aplicación de los instrumentos a los padres de familia sobre los diferentes estilos parentales que se presentan en este Centro de Desarrollo Infantil, Casa Popular de la Juventud.

Primero se describirán los diferentes estilos parentales que hay y se concluirá con una gráfica de barra que muestra los resultados de todos los instrumentos aplicados.

Ψ Estilo Autoritario: Se adjudica a los padres cuyo nivel de involucramiento o aceptación hacia los hijos es bajo, pero muestran un alto grado de control o supervisión. Son padres que prestan poca atención a las necesidades de los hijos, pero son muy exigentes con ellos en cuanto a las reglas de comportamiento que establecen, las que difícilmente pueden ser negociadas por los hijos.

Ψ Estilo Permisivo. Son aquellos padres que presentan altos niveles de involucramiento o aceptación y bajos niveles de control o supervisión. Padres tolerantes a los impulsos de sus hijos; las reglas de comportamiento para ellos son muy relajadas. Dentro de lo que se conoce como estilo permisivo se pueden observar distintas formas de actuación:

- ❖ Padres que consideran que los hijos deben crecer en libertad, sin poner límites, o al menos que estos deben ser los mínimos. En este se pueden encontrar a los padres que desean que sus hijos tengan todos sus deseos satisfechos ya que ellos no los tuvieron.
- ❖ Padres que lo son por tener miedo al enfrentamiento con sus hijos y que desafortunadamente acaban cediendo a todas sus peticiones y a sus demandas.

📌 **Estilo autorizativo o democrático.** Este estilo corresponde a los padres cuyos niveles de involucramiento o aceptación y control o supervisión son altos. Este tipo de padres son sensibles a las necesidades de sus hijos, pero sin que ello implique la negación de las suyas. Establecen altos estándares de comportamiento a los hijos y promueven en ellos la individualidad y responsabilidad.

