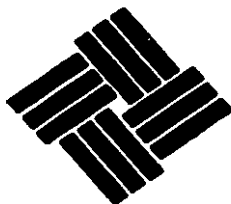


# UNIVERSIDAD ANAHUAC

ESCUELA DE PSICOLOGIA  
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



Vince In Bono Malum

RELACION ENTRE LA HABILIDAD DE RESOLVER  
PROBLEMAS INTERPERSONALES Y EL ESTILO  
DISCIPLINARIO EMPLEADO POR LAS MADRES

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

FANNY CHERES CAMPEAS

BEATRIZ SANCHE DEL HOYO

México, D. F.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1988



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## INDICE

	Pág.
I. Introducción.....	1
II. Estilos disciplinarios.....	4
III. Competencia social.....	26
IV. Metodología.....	37
4.1 Planteamiento del problema y objetivos.....	38
4.2 Sujetos.....	39
4.3 Métodos y materiales.....	39
4.4 Procedimiento.....	57
4.5 Diseño experimental y definición de variables.....	57
4.6 Análisis estadístico de los datos.....	58
4.7 Resultados y conclusiones.....	60
V. Discusión y recomendaciones.....	65
VI. Apéndices.....	73
VII. Referencias bibliográficas.....	104

**CAPITULO I**

**INTRODUCCION**

Con la esperanza de que profesionales y padres logren un mejor entendimiento de las necesidades del niño; así como, -- una mejor comprensión sobre cómo obtener el máximo desarrollo social de éstos, y basándonos en estudios recientes que demuestran que el estilo disciplinario empleado por los padres tiene una gran influencia en la capacidad del niño para hacer frente eficazmente al ambiente, se ha realizado la siguiente investigación acerca de la influencia que ejerce el estilo disciplinario de las madres en el desarrollo de la competencia social de sus hijos.

Se entiende como estilos disciplinarios a los patrones de interacción que se desarrollan entre padres e hijos y que no son solamente una cuestión de influjo unilateral de los padres sobre los hijos sino que existe una influencia bidireccional; es decir, los padres influyen sobre los hijos y los hijos sobre los padres (Bell, 1971).

En esta investigación se ha clasificado el estilo disciplinario en tres categorías:

**MADRES AUTORITARIAS.** - Estas madres tienden a dominar a sus hijos, no les permiten mucha libertad; castigan con frecuencia, incluso por faltas leves y nunca dan ninguna explicación de las limitaciones que imponen (Becker, 1964, Liberman, 1970).

**MADRES DEMOCRATICAS.** - Son las que ejercen un control en el sentido de que informan a los niños acerca de la realidad de las cosas; que explican la razón de ser de las limitaciones que imponen al comportamiento y que al mismo tiempo exigen el cumplimiento de las reglas (Lieberman, 1970).

**MADRES NEUTRAS.** - Son aquellas que no tienden ni a un extremo ni a otro.

Por otra parte, se define Competencia Social como "la capacidad para resolver problemas interpersonales" (Spivack y colegas, 1970), o como "un conjunto de comportamientos que ayudan a la gente a adaptarse efectivamente dentro del contexto de su ambiente social y mejorar de acuerdo a la experiencia" (Anderson y Messick, 1974), (Kirschebaum, 1983).

A pesar de que se han realizado numerosas investigaciones al respecto, existen áreas oscuras que incitan a realizar nuevas investigaciones como lo es la posible existencia de diferencias entre sexos.

Interactuando los factores antes mencionados se realizó la presente investigación en la cual se intentó comprobar si existe una relación directa entre la influencia que ejerce el estilo disciplinario de la madre y el sexo del niño sobre la competencia social.

CAPITULO 11

**ESTILOS DISCIPLINARIOS**

Como la relación entre padre e hijo tiene una influencia tan grande en la determinación de la personalidad social del niño, es importante mencionar que hay muchas variaciones en dichas relaciones.

Becker (1964) caracteriza las relaciones entre padre e hijo en dos dimensiones. La primera de ellas es afecto y hostilidad; la segunda, restricción y tolerancia.

**AFECTO Y HOSTILIDAD.**- A esta dimensión de la conducta paterna se le define en el extremo de afecto por las características como la aceptación, aprobación, comprensión y enfoque centrado en el niño. Estos padres son afectuosos y responden de manera positiva a la conducta de dependencia del hijo; usan a menudo las explicaciones, en especial al disciplinar, aplican el castigo físico de vez en cuando, y muestran un gran uso de la alabanza en la disciplina. Por otra parte, los padres hostiles casi siempre presentan las características opuestas.

**RESTRICCIÓN Y TOLERANCIA.**- Se define en el extremo de restricción por muchas limitaciones y el cumplimiento estricto de las exigencias en áreas tales como el ruido, la obediencia y la agresión (contra los hermanos, los compañeros y los padres). Los padres restrictivos también se interesan por la limpieza, las buenas maneras en la mesa, el cuidado de los muebles de la casa y la conducta recatada. El extremo tolerante, como cabría esperar, refleja lo contrario de estas cualidades.



Hay algunas generalizaciones significativas (aunque un tanto limitadas) que pueden hacerse con base en una sola de estas dimensiones por separado, sin contar las variaciones en la otra. Por ejemplo, muchos estudios sugieren que los hijos de padres hostiles muestran contrahostilidad y agresión, ya sea en sentimientos o en conducta.

De modo similar, los hijos de padres restrictivos tienden a ser inhibidos, mientras que los niños de padres tolerantes lo son menos. (Becker, 1964).

Sin embargo, si se consideran las interacciones entre estas dos dimensiones, es posible lograr mayor exactitud y hacer generalizaciones más significativas sobre el efecto que tiene la conducta de los padres en los niños. Por ejemplo, aunque el hijo de un padre hostil y tolerante y el hijo de un padre hostil y restrictivo tengan sentimientos muy enraizados de hostilidad, pueden diferir muchísimo en la forma como la expresan. El niño con padres tolerantes puede expresar agresión directamente contra los padres, mientras que el otro (que tiene padres restrictivos) quizá suprima la agresión cuando se encuentre con ellos, pero lo más probable es que transfiera esos sentimientos de agresión y hostilidad a sus compañeros o a sí mismo.

Abordaremos ahora, en forma general los probables efectos que sobre el niño tienen varias combinaciones de afecto y hos-

tilidad, y de restricción y tolerancia, de parte de los padres.

**EL PADRE AFECTUOSO TOLERANTE.**- Los hijos de estos padres son propensos a ser bastante activos, comunicativos, seguros socialmente e independientes (Becker, 1964). Estos niños quieren dominar su ambiente y con ello intentan aprender las formas adultas de hacer las cosas. También tienden a ser amigables, creativos y a carecer de hostilidad (Kagan y Moss, 1962). A su vez pueden ser un tanto agresivos y mandones, y a veces algo desobedientes e irrespetuosos; particularmente en el hogar (Baldwin, 1961). Sin embargo, estas acciones agresivas no son un reflejo de la cólera crónica, ni de la frustración u hostilidad, sino que emergen porque el niño se siente seguro y porque los padres no han castigado con severidad esas respuestas en el pasado. Las respuestas aparecen y desaparecen con facilidad, como respuesta a condiciones reforzantes.

**EL PADRE AFECTUOSO Y RESTRICTIVO.**- Los niños que han crecido en hogares afectuosos y restrictivos, en comparación con los que han crecido en hogares afectuosos y tolerantes, muestran una propensión a ser más dependientes, menos amigables y menos creativos. Es interesante observar que su perseverancia o es muy alta o baja. Se inclinan a someterse a los padres, a ser conformistas, amables y limpios, a carecer de agresión y competitividad con los compañeros, y a estar menos orientados hacia la maestría en la arrogación de autonomía e independencia (Kagan y Moss, 1962). El niño con padres afectuosos y to-

lerantes es más sociable e independiente; el niño con padres afectuosos y restrictivos, es menos agresivo y más conformista (Nussen, Conger y Kagan, 1979).

EL PADRE HOSTIL Y RESTRICTIVO.- Esta norma de conducta paterna se encuentra a menudo entre los niños neuróticos (Kessler, 1966). Al niño no se le da libertad y se le castiga con frecuencia, incluso por faltas leves. En consecuencia, el niño se siente hostil hacia el padre, pero no se le permite expresar esta hostilidad a través de la conducta. Al ser incapaz de expresar este resentimiento, el niño lo internaliza; parte de él se vuelve en contra del yo, y produce trastornos y conflictos internos (Becker, 1964). Esto puede conducir al castigo de sí mismo, con tendencias suicidas y propensión de accidentes (Sears, 1961). Además, es probable que el niño sea tímido, tenga dificultad para relacionarse con sus compañeros, y muestre poca confianza o motivación para adoptar el papel adulto (Kagan y Moss, 1962).

EL PADRE HOSTIL Y TOLERANTE.- Mientras que los padres hostiles y restrictivos producen conflictos internalizados en el niño, los padres hostiles y tolerantes también generan contra-hostilidad y resentimiento, pero en este caso el niño es más propenso a expresar, o "representar", la hostilidad. De hecho, los delincuentes juveniles generalmente tienen padres que carecen de afecto y que son tolerantes o inconscientes en la aplicación de la disciplina. Asimismo, los estudios demuestran --

que los niños sumamente agresivos tienen padres muy tolerantes, pero que aplican castigos severos (Mussen, Conger, Kagan, 1979).

Obviamente la naturaleza de la relación padre-hijo afectará el establecimiento de la independencia, y un factor importante es el de la posición de los padres a lo largo de la dimensión de amor y atención contra hostilidad y rechazo (Mussen, Conger y Kagan, 1979).

La investigación ha demostrado que la independencia, la confianza en uno mismo y la adaptabilidad se fomentan mejor -- cuando los padres respetan a sus hijos, los hacen participar en los asuntos familiares y en la toma de decisiones, y alienan el desarrollo de la independencia apropiada a cada edad, pero que también guardan para sí la responsabilidad final. Padres que en las palabras de la psicóloga Diana Baumrind son autoritarios sin ser dictatoriales (Block, J.H., 1973). Estos padres valoran la voluntad autónoma y la conducta disciplinada. Estimulan la interacción verbal, y cuando ejercen la autoridad paterna en forma de exigencias o prohibiciones explican las razones que tienen para ello. Los estudios dirigidos en diversos países han demostrado que estos padres tienen más probabilidades de ser justos con sus hijos y de valorarlos; también son más propensos a tener hijos que, como adolescentes, posean confianza en sí mismos, autoestimación elevada e independencia (Elder, G.H., 1971 - Kandel, D.B., y Lesser, G.S., 1972).

**PADRES DICTATORIALES.**- En contraste con el padre autoritario se encuentra el dictatorial (o en su forma más extrema el autócrata), que tan sólo le dice al niño o al adolescente lo que debe hacer y no se siente obligado a explicar el por qué.

Estos padres favorecen la obediencia como una virtud absoluta y son propensos a tratar los intentos de protesta con medidas punitivas y de fuerza. Desalientan cualquier tipo de discusión libre o de interacción de doble dirección entre el padre y el hijo con la convicción de que la persona joven deberá aceptar sin protestas la palabra del padre. Algunos pueden adoptar esta posición debido a sentimientos de hostilidad o porque no se les puede molestar; sin embargo, otros pueden hacerlo porque piensan que esta es la forma de desarrollar "respeto por la autoridad" (Konopka, 1976).

Muchos hijos de padres autócratas o dictatoriales (como no se les da la oportunidad para probar sus propias ideas o tomar responsabilidad independiente, y como a sus opiniones no se les da importancia) emergen de la adolescencia con una carencia tal de autoestimación que son incapaces de tener seguridad en sí mismos, de actuar con independencia y de pensar por su cuenta. Como adolescentes los hijos de padres dictatoriales son mucho más propensos que los niños de padres autoritarios a decir que se sentían rechazados por sus padres (Edler, G.H., 1962).

"HAZ LO QUE QUIERAS". PADRES LAISSEZ-FAIRE E IGUALITA---  
 RIOS.- Los padres que son laissez-faire, o que adoptan una ac-  
 titud "igualitaria" falsa y exagerada, tampoco brindan el tipo  
 de apoyo que el adolescente o el niño necesita en el mundo ac-  
 tual. En diversos estudios recientes de adolescentes de clase  
 media, el consumo peligroso de drogas y otras formas de conduc-  
 ta desviada ocurrían con mayor frecuencia entre los jóvenes -  
 cuyos padres que mientras expresaban exteriormente para ellos-  
 mismos y sus hijos valores como la individualidad, la compren-  
 sión de sí mismo y la necesidad de igualdad dentro de la fami-  
 lia, empleaban en realidad estos valores para evitar la respon-  
 sabilidad paterna (Blum, R.H., et al, 1972).

Los niños y los adolescentes, no importa cuánto puedan --  
 protestar a veces, no quieren en realidad que sus padres sean-  
 iguales a ellos; quieren y necesitan que sean padres; amiga---  
 bles y comprensivos, pero padres.

Los padres que tratan de actuar "a la moda" (adoptar los-  
 valores, las modas o las conductas del adolescente) confunden y  
 avergüenzan al joven. Unos padres así privan al adolescente -  
 de lo que él o ella necesitan más, además del amor, la orienta-  
 ción y la atención; un modelo de conducta adulta exitosa, inde-  
 pendiente y capaz de resolver problemas (Mussen, Conger y Kagan  
 1979).

El origen del autoritarismo está en la familia. Los ni--

Los autoritarios tienen padres autoritarios. Los niños con -- prejuicios suelen describir a sus padres como firmes, estric-- tos y punitivos (Frenkel -Brunswick, 1948). Los mismos padres (por lo menos las madres) describen sus prácticas de crianza - infantil como más autoritarias y rígidas, menos permisivas y - afectuosas, que las madres de niños tolerantes (Harris, Gough y Martín, 1950). Los niños con prejuicios, dan muestras desde tierna edad de muchos rasgos autoritarios. En comparación con los niños más tolerantes, suelen rechazar todo aquello que con sideran débil o diferente; suelen tener conceptos muy rígidos - acerca de los papales del sexo y dan muestras muy claras de -- conformidad con los valores sociales; son temerosos y sospe-- chan de los demás, y carecen de confianza en sí mismos (Fren - Kel Brunswick, 1948). Inclusive a los 7 años, obtienen resul tados menos buenos en tareas no estructuradas de solución de - problemas, que los niños más tolerantes (Kutner, 1958).

McCandless (1967) sospecha que la rigidez y otros atribu tos pueden aparecer debido a que, desde el punto de vista de - los niños, las prácticas autoritarias son intensas a la vez -- que impredecibles. Como los padres autoritarios apenas si dan explicaciones a sus hijos, los niños con frecuencia son casti gados por razones que no pueden captar (esto sería especialmen te cierto durante los años preescolares). Para hacer frente - al temor y ansiedad resultantes, y para evitar castigos futu ros, los niños se agarran a cualquier regla o a cualquier cód<sup>i</sup> go y se adhieren rígidamente a él. Quieren saber qué es exac-

tamente lo que se espera de ellos. De aquí la rigidez, el conformismo y la dificultad para aceptar la ambigüedad. Al mismo tiempo, lo impredecible de sus primeras experiencias, y la intensidad con que experimentaron sus castigos, los dejan casi siempre inseguros de sí mismos y de los demás. De aquí la inclinación a desconfiar y sospechar de los demás y la falta de confianza en sí mismos.

Los padres también influyen en el desarrollo de la conciencia de sus hijos mediante los patrones de interacción con ellos; es decir, mediante el tipo de consecuencias que asignan los padres a la conducta "buena o mala".

La clasificación de Hoffman (1970) distingue tres tipos principales de crianza infantil. LA ASERCIÓN DE PODER.- Se refiere a cualquier técnica mediante la cual los padres procuran controlar a los niños ejerciendo un poder superior, ya sea físico o de control de recursos. La aserción de poder incluye las nalgadas y cualquier otro tipo de castigo físico, al igual que la privación de objetos o privilegios; incluye las amenazas tanto como los castigos mismos.

NEGACION DE AMOR.- Se refiere a cualquier técnica en la que los padres dan muestras claras de ira o desaprobación, pero sin recurrir al poder físico ni al control de los recursos. Los padres, que ignoran a sus hijos, o se rehusan a hablarles, o les dicen que no los quieren o que no los querrán a menos que-



sean niños "buenos", están usando técnicas de negociación del amor o del cariño. Tanto las técnicas de aserción del poder -- como las de negación del amor son punitivas básicamente, ya -- que ambas amenazan a los niños con consecuencias negativas -ma-- teriales o emocionales- si no se comportan como sus padres --- quieren.

LA INDUCCION.- Se refiere a las técnicas en las que los - padres intentan demostrar a los niños porqué cierta conducta- es deseable, dando razones o explicaciones por las que tal con- ducta debe escogerse en lugar de otra. Estas técnicas no se - basan tanto en el "¡Porque yo digo!" o en el "si no, vas a ver" sino en razones relacionadas con la conducta en cuestión. Los padres intentan demostrar al niño que un curso de acción es me- jor que otro para su propio bien, o por los efectos que tiene- para los demás.

Algunos padres, aunque no muchos, suelen usar una u otra- de estas técnicas casi exclusivamente. Sin embargo, la mayo-- ría de los padres usan generalmente alguna combinación de las- tres. Por consiguiente, los padres clasificados en alguna de- estas tres categorías suelen variar desde los que casi siempre usan esa técnica, los que la usan la mayoría de las veces, has- ta los que sólo la utilizan un poco más que las otras.

La aserción del poder nunca se relaciona positivamente -- con el desarrollo de la conciencia. Los niños cuyos padres --

usan regularmente el castigo físico y las técnicas privativas-- suelen dar menos muestras de un sólido desarrollo de la conciencia que los niños cuyos padres usan típicamente otras técnicas. En el caso de la inducción, el patrón es todo lo inverso, por lo menos en el caso de las madres, cuando aparecen relaciones significativas, éstas por lo general son positivas. Por el contrario en el caso de la negación del amor, no parece que haya ningún patrón de relación, ni negativa ni positiva. Sin embargo, la negación del amor ciertamente tiene otras consecuencias. Los niños cuyos padres hechan mano de esta técnica, con frecuencia suelen ser niños ansiosos que encuentran -- muy difícil el manifestar ira hacia los demás; también suelen ser más sensibles que los demás niños al influjo de los adultos, pero su comportamiento moral no parece recibir ningún -- efecto consistente (Hoffman, 1970).

Tal vez uno de los componentes de mayor influencia en la personalidad del niño sea el concepto de sí mismo (los términos se usan indistintamente para referirse a los juicios que-- hacen los individuos acerca de sí mismos en relación con otros. Este es decisivo para el buen ajuste psicológico, la felicidad personal y el funcionamiento efectivo en los niños y adultos - (Mussen, Conger y Kagan, 1979).

Los niños que por lo general tienen conceptos elevados de sí mismos poseen seguridad y confianza. Como esperan que se les reciba bien y con éxito, no temen expresar sus ideas o se-

guir sus propios juicios. Además la confianza en sí mismos -- les permite apartarse de la corriente general y considerar --- ideas nuevas. Por otra parte, los niños que en general carecen de confianza en sí mismos prefieren perderse en el maderamen. Tienden a mostrarse aprehensivos por defender ideas impopulares o fuera de lo común, y suelen evitar atraer la atención; prefieren estar solos en vez de participar en el intercambio social, o son sumamente agresivos y rebeldes como una reacción a su falta de confianza (Patterson, 1976).

Resulta obvio que hay muchas ventajas para el niño en el hecho de tener un buen concepto de sí mismo, y la fuente de este concepto consiste en gran parte de sus experiencias en el hogar, así como la identificación paterna. Por esto es interesante examinar qué tipo de padres producen niños con una autoestimación elevada.

En un estudio de varones preadolescentes y sus padres --- (Coopersmith, 1967), al preguntarle a los padres: "¿Un niño -- tiene el derecho de mantener su propio punto de vista y se le deberá permitir expresarlo?". ¿Está usted de acuerdo o no?, se obtuvieron las siguientes respuestas: el 93% de los padres de niños con elevada autoestima estaban de acuerdo y sólo el 9.7% de los padres de aquellos con autoestimación baja estaban de acuerdo. Así, parece muy posible que un elemento que contribuye al concepto elevado de sí mismo que tenga un niño es el que sus padres respetan su opinión. Los niños con puntua--

ciones elevadas en autoestimación tenían padres que eran altos a su vez en autoestimación. Los padres eran emocionalmente estables, tenían confianza en sí mismos, eran efectivos en sus prácticas de crianza infantil y compatibles entre sí. Además, las madres de estos niños mostraron una conducta de aceptación y apoyo, y fueron consistentes en la disciplina.

Como ya se indicó, los padres de los niños con autoestimación elevada respetaban las opiniones de sus hijos, por esto ellos tenían confianza en sus propias opiniones, que generalizaban a otras situaciones. Como contraste, los padres de los niños que carentes de confianza en sí mismos consideraban a sus hijos como carga, los trataban con dureza y sin respeto, y les proporcionaban poca orientación. Aplicaban una disciplina inconsistente, a veces no se preocupaban por la mala conducta del hijo, y en ocasiones lo castigaban con severidad.

Aunque este estudio solamente se ocupaba de los varones, en un estudio longitudinal de seis años donde se incluyeron niñas los resultados fueron similares: el afecto y la aceptación paterna se relacionaba con la autoestimación elevada, seis años después. Los niños eran más propensos a tener una autoestimación elevada si al menos uno de los padres mostraba afecto y aceptación, que si ambos padres eran fríos o rechazantes, (Sears, 1970).

Por otra parte para que se de una identificación con el -

padre; primero, el niño debe percibir algunas similitudes con él, en particular algunos atributos físicos o psicológicos especiales o fuera de lo común. Y, segundo, para que se desarrolle una identificación fuerte, el padre deberá poseer cualidades que sean atractivas para el niño. El infante se identificará con más facilidad con un padre que sea formador, amable y afectuoso, que con uno que lo rechace. Del mismo modo, un padre que sea competente y que a los ojos del niño sea poderoso, será un modelo más probable para la identificación que uno que parezca inadecuado y débil (Mussen, Conger y Kagan, 1979).

La mayoría de los padres y psicólogos creen que las interacciones de juego entre padres e hijos no sólo producen un apoyo emocional, sino que también ayudan al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño (Dennis, 1973). Los estudios longitudinales y transversales confirman que la crianza materna es un correlativo muy importante del desarrollo intelectual del niño. Por ejemplo, Bayley y Schaefer (1964), descubrieron que la crianza materna se correlaciona positivamente con el desarrollo intelectual de los niños varones, mientras que Kagan y Moss (1962), encontraron que las hijas de madres restrictivas, rendían más bajo en la Stanford-Binet que las de madres no restrictivas. La relación más general y constante que se observa entre patrones de interacción familiar y el rendimiento intelectual, es que los niños de hogares cariñosos y de apoyo mutuo, suelen tener mejor rendimiento, mientras que los de padres hostiles y rechazantes suelen tener un rendimiento muy

pobre (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1977).

Por último, las actitudes parentales hacia sus hijos pequeños y los patrones de crianza infantil influyen sobre la capacidad del niño, para hacer frente eficazmente al ambiente.

Schaefer (1965), ha propuesto tres factores o dimensiones principales conforme a las cuales se pueden ordenar las relaciones que se dan entre las conductas paternas según las clasifican los niños:

ACEPTACION	-	RECHAZO
AUTONOMIA	-	CONTROL
CONTROL LAXO	-	CONTROL FIRME

Posteriormente, Schaefer se fijó en los puntos específicos que formaban estas categorías; este análisis indicó que los niños identifican a un padre aceptante con los puntos que indican devoción o entrega a la crianza infantil, interés en las actividades y juegos escolares del niño, cariño y un ambiente doméstico amoroso. A un padre rechazante se le identifica con los puntos que reflejan poco interés en las actividades del niño, uso excesivo de castigos verbales y del ridículo, hostilidad y agresión generales. ¿Cómo se correlacionaron estas evaluaciones con el comportamiento actual y real de los niños? Los padres aceptantes tendían a tener hijos inquisitivos, independientes, capaces de asumir responsabilidades y bajos en -

agresión antisocial. Dicho en pocas palabras, los padres aceptantes tendían a tener niños muy elevados en aptitudes de competencia. Los padres rechazantes tendían a tener niños dependientes, hostiles, altos en agresión antisocial o retraídos y sumisos, en una palabra, niños bajos en competencia social.

El modelo de Schaefer indica que la mayor parte del comportamiento de los padres se puede explicar conforme a tres patrones generales, y que la clasificación que reciben dentro de cada una de estas categorías determinará el clima global de crianza que percibe el niño. A raíz de esto se puede observar el comportamiento del niño y relacionarlo con el clima de crianza infantil.

**PATRONES DE CRIANZA INFANTIL.**- Durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, se recomendaba como el ambiente ideal para criar a los niños, el hogar amoroso y permisivo, en el que se hiciera hincapié en las técnicas disciplinares inspiradas por el amor. En la actualidad, el ambiente permisivo sigue considerándose como el patrón "ideal" para la crianza infantil, sin embargo, tal vez no sea el clima ideal para fomentar el desarrollo de la competencia (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977). Lo que le falta al ambiente permisivo de exagerada libertad es la cantidad suficiente de control parental sobre el comportamiento del niño (Baumrind, 1966, 1971). Los padres permisivos tienden a ser demasiado condescendientes y casi nunca imponen castigos, esperan que los niños participen

en la toma de decisiones y echan mano del razonamiento para lograr los objetivos de su crianza infantil. Sin embargo, no son constantes en la aplicación de la disciplina y son laxos en el cumplimiento de las reglas. Por el contrario, los padres autoritarios son exigentes y punitivos, tienen en mucha estima la obediencia, y establecen normas absolutas para la conducta de sus hijos. En un término medio se encuentran los padres autoritativos que se parecen mucho a los permisivos, pero se distinguen de ellos en que desempeñan un papel más directivo y más exigente por lo que toca al comportamiento de sus hijos.

En uno de sus estudios (Baumrind, 1966), a los niños de escuelas de párvulos se les calificó en control de sí mismos, tendencias de acercamiento y evitación, euforia contra disforia (hostilidad, ansiedad, descontento), confianza en sí mismos (independencia, realismo, habilidad para lograr ayuda), y afiliación de compañeros (habilidad para expresar cariño a los demás). Los niños seguros de sí mismos resultaron muy altos en competencia social; los disfóricos eran socialmente retraídos, y en general resultaron bajos en competencia social. Los niños inmaduros estuvieron altos en dependencia y bajos en control de sí mismos. Baumrind, comparó luego los tres patrones de conducta infantil, con los tres tipos de conducta adulta, de los que hablamos más arriba. Los niños seguros de sí mismos tendieron a tener padres autoritativos; los inmaduros, padres permisivos; y los disfóricos padres autoritarios.



Los padres restrictivos ciertamente tienden a dominar a sus hijos, nunca dan explicación de las limitaciones que imponen e interfieren inclusive en las fantasías de ellos.

Este tipo de control se relaciona negativamente con el desarrollo de la competencia. Por el contrario, los padres que ejercen un control en el sentido de que informan a los niños acerca de la realidad de las cosas, que explican la razón de ser de las limitaciones que imponen al comportamiento, y exigen el cumplimiento de las reglas que rigen la vida doméstica, tienden a tener hijos de calificaciones muy altas en competencia social (Lieberman, 1970).

Burton White y sus colegas del Harvard Preschool Project encontraron que las madres de niños con calificaciones altas en competencia social estaban muy bajas en rigor y altas en estimulación del lenguaje (White y Watts, 1973). Las madres de niños de mucha competencia, estaban muy altas en el gusto por los niños y en conciencia de la importancia de los primeros años de desarrollo, se preocupaban menos por mantener un hogar ordenado e imaculado y permitían a los pequeñines que empezaban a andar que se expusieran a más riesgos al explorar el ambiente. Por el contrario, las madres de niños de poca competencia, estaban altas en rigor y muy bajas en estimulación del lenguaje. Los niños de competencia baja, recibían el grueso de su estimulación verbal de la televisión y no de la persona que los cuidaba.

White y sus colegas son de la opinión de que los años en que el niño empieza a andar constituyen un periodo crítico para la organización de la competencia. Es precisamente durante estos años, cuando la madre (o el padre) apoyan y fomentan los impulsos del niño hacia al autonomía e independencia, o restringen y tal vez suprimen sus esfuerzos de iniciativa para hacer frente eficazmente al ambiente.

Los patrones de interacción que se desarrollan entre padres e hijos no son solamente una cuestión de influjo unilateral de los padres sobre los hijos. Existe reciprocidad en las interacciones de padres e hijos; los padres y los hijos se influyen mutuamente; es decir, los padres influyen sobre los hijos y los hijos sobre los padres. El modo como los padres actúan con sus hijos dependerá en gran parte del tipo de personas que sean éstos (Bell, 1968 - 71). No todos los niños son iguales; inclusive en la infancia existen diferencias entre ellos, las cuales suelen influir en los patrones de interacción que van apareciendo entre padres e hijos (Fitzgerald, Strgmmen y McKinney, 1977). Si uno de los progenitores es estricto y dominante con un niño, esto puede deberse a que dicho progenitor tiene un punto de vista básicamente autoritario en materia de crianza infantil y actúa conforme a esa convicción; también se puede deber a que ese niño en particular necesita más reglamentación parental que los demás.

Si un niño parece extremadamente dependiente de sus pa---

dres, reacio para entrar en situaciones nuevas e inseguro para tratar con extraños, esto puede ser porque los padres le han fomentado la dependencia al no permitirle que explore el ambiente por sí solo; también puede ser que el niño necesite más apoyo y aliento de sus padres y le resulte difícil abordar ciertas situaciones nuevas por otras razones. En algunos casos, el modo como los padres reaccionan con sus hijos, puede depender de que los niños sean varones o mujeres, o que se trate concretamente del padre o la madre (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977), (Margolin y Patterson, 1975).

Levinson y Huffman (1955) diseñaron una escala llamada "Traditional Family Ideology Scale" para evaluar diferencias en la ideología familiar a lo largo del continuo autocrático-democrático, basada en cinco factores de la personalidad que son:

- 1.- Convencionalismo
- 2.- Sumisión autoritaria
- 3.- Extremo énfasis en la disciplina
- 4.- Rechazo a la vida impulsiva
- 5.- Exageración masculina y femenina

Esta escala consta de 28 reactivos, teniendo una calificación de cinco puntos tipo "likert" en las cuales se presentan los factores mencionados anteriormente. Las respuestas concernientes a cada reactivo tienen un valor ordenado en una

secuencia de cinco (Completamente de acuerdo) a uno (Completamente en desacuerdo).

La confiabilidad obtenida en esta prueba fue de .84 y la validez difiere de entre 0.65 y 0.73.

CAPITULO III

COMPETENCIA SOCIAL

El establecimiento de relaciones sociales adecuadas es vital para la salud mental y la función adaptativa del niño. -- Por relaciones sociales entendemos "el comportamiento de sistemas sociales que deben mantenerse a través del tiempo y están caracterizadas por sentimientos de amor y confianza" (Meyers y Craighadm 1983).

Hinde (1976) enlistó un número de dimensiones de interacción social: contenido, diversidad, cualidad, frecuencia imitación y reciprocidad. Cada uno de estos factores contribuye a la complejidad de la relación. La cognición es otro factor -- que ha sido mencionado como un componente importante en el establecimiento social (Shure, 1970) y en general en el grado de ajuste social (Shure, Spivack y Jagen, 1971).

En el proceso de desarrollo de las relaciones sociales intervienen tanto factores endógenos como exógenos. El principal factor endógeno que interviene en el desarrollo de las relaciones sociales es el temperamento, definido como "el estilo de conducta del niño" (Thomas y Ches., 1973). En cuanto a los factores exógenos, se encuentra la interacción con el medio ambiente principalmente la familia (Watts y White, 1973).

El principal sistema social al que se pertenece es definido como "familia". En él se realizan interacciones tempranas que posibilitan la adaptación del niño a un "sistema" de interacciones que posteriormente le ayudarán a relacionarse con ---

otros. (Meyers y Craighead, 1983).

La importancia funcional o de adaptación social de la familia parece estar en que contribuye a establecer una relación muy especial entre los padres y el niño. A esta relación se le llamaba "dependencia". Actualmente se le denomina "apego". El concepto de apego supone algo más que la mera dependencia, es un vínculo social y emocional recíproco entre el lactante y la persona que cuida de él (Fitzgerald, Strommer y McKinney, 1977).

Richard Bell (1968) fue uno de los primeros autores que llaman nuestra atención sobre la falacia del modelo de socialización que supone una corriente unidireccional. Estableció el principio de que el estudio verdadero de la socialización es posible sólo si se acepta la premisa de que los padres e hijos influyen mutuamente en el proceso. Un aspecto muy importante de la reciprocidad es el grado en que el custodio está consciente de las señales que da el niño y en que responde a tales necesidades.

La naturaleza de la relación de apego tiene que ir cambiando durante las diversas etapas de desarrollo. En último término, el lactante y su custodio tienen que irse alejando el uno del otro; tienen que cambiar la naturaleza del vínculo social y emocional formado en la primera infancia. A esto se le ha denominado "proceso de desapego". El desapego no significa

una conducta determinada aislada, ni un conjunto de modalidades de conducta. Es una estructuración muy parecida a "organización", "adaptación", "inteligencia" e inclusive también "aprendizaje" (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977). Conceptualmente el desapego podría considerarse como el segundo paso en el desarrollo de las habilidades sociales y también aquí observamos que es de vital importancia para las relaciones que establezca el niño con su familia.

Entre los 3 y 6 años de edad el niño empieza a diferenciar al mundo social en: familiar-extraño, atractivo-inatractivo, sí mismo-otro, esto le proporciona una identidad que lo hace relacionarse con sus compañeros (Mahler, 1973). Pero el conocimiento de sí mismo "es necesario mas no suficiente en el desarrollo de las relaciones sociales" (Lewis, 1982; Yoihiss, 1980). El sistema familiar debe proveer al niño con oportunidades para interactuar adecuadamente con otros de su edad. Durante los años preescolares muchos de los intentos que hace el niño por lograr un control eficaz del ambiente y la autonomía ocurren en el contexto de interacción social con compañeros (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977). Los compañeros ofrecen variedad de funciones: juego, compañorismo, práctica de roles, aprendizaje de habilidades, cooperación y competencia (Meyers y Craighead, 1983).

Las características más importantes de las habilidades sociales durante la etapa preescolar han sido resumidas de la



siguiente forma por Michelson, Sugai, Woof y Ko-din (1983).

- 1.- Son adquiridas por el aprendizaje (observación, imitación, y retroalimentación).
- 2.- Comprenden tanto comportamientos verbales como no verbales.
- 3.- Vinculan iniciaciones apropiadas con respuestas apropiadas.
- 4.- Maximizan reforzamientos sociales; por ejemplo, respuestas positivas de un ambiente social específico.
- 5.- Interactúan por naturaleza y vinculan respuestas efectivas y apropiadas (por ejemplo, reciprocidad y regulación de comportamientos específicos).
- 6.- Las características del ambiente influyen en la ejecución de las variables sociales, algunos ejemplos de estas características serían: edad, sexo y estrato socioeconómico.

Muchos autores han intentado captar la naturaleza del motivo que impele al ser humano a una interacción cada vez más habilidosa con el ambiente. En la actualidad se utiliza el concepto de "competencia" para expresar la fuerza de la motivación que une a todos los procesos que organizan la interacción del niño con el medio ambiente (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977). La idea de competencia como motivación fue propuesta primero por Robert White (1959), quien habla de la competencia como la "característica intrínseca del organismo siendo la base de la adaptación al ambiente".

Aunque se han hecho muchos esfuerzos por definir las aptitudes que componen la competencia social han sido las cognosci

tivas las que en realidad han recibido la principal atención - por parte de los educadores e investigadores (Wine y Smye, --- 1981).

Spivack y sus colegas (1970) consideran que la competencia social es "la capacidad para resolver problemas interpersonales". También la definen como "un mediador importante en el comportamiento social adaptativo". Por otro lado, también es definida como "un conjunto de comportamientos que ayudan a la gente a adaptarse efectivamente dentro del contexto de su ambiente social y mejorar de acuerdo a la experiencia" (Anderson y Messick, 1974) (Kirchebaum, 1983).

Existen dos modelos acerca de las habilidades para resolver problemas interpersonales que han sido los más estudiados:

- 1.- Elaborado por D'Zurilla y Golfried en 1971. Describen cinco pasos del proceso de solucionar problemas:
  - a) Orientación general para percibir una interacción entre personas con un problema a resolver.
  - b) Definición del problema y formulación.
  - c) Generación de alternativas.
  - d) Toma de decisiones en donde se incluye la estimación de las probables consecuencias sobre las respuestas, alternativas generadas en el pasado y la elección de la respuesta que tenga una mejor consecuencia.
  - e) Verificación o evaluación de la respuesta elegida durante la toma de decisión.

D'Zurrilla y Goldfried sugieren que una estrategia muy importante para incrementar las oportunidades de producir una solución exitosa es dar un largo número de posibles soluciones durante la fase de generación de alternativas. Esta hipótesis ha sido fundamentada posteriormente con diversas investigaciones (D'Zurrilla y Nezu, 1980).

2.- Desarrollado por Spivack (1976). Incluye procesos que han sido presentados implícitamente en el modelo de D'Zurrilla y Goldfried. Además de tomar en cuenta la habilidad de generar alternativas de solución y la capacidad de anticipar posibles consecuencias de las acciones, incluyen tres componentes más:

- a) Pensamiento causal: es decir, el análisis del comportamiento en términos de causa-efecto.
- b) Pensamientos de "medios-fin"; o sea, la habilidad de generar paso por paso medios para solucionar un problema o una meta para alcanzar.
- c) Visualizar la perspectiva a tomar; esto es, la habilidad de observar una situación problema en la perspectiva de otras personas implicadas en ella.

Para medir la competencia social Shure y Spivack (1970), desarrollaron los siguientes criterios:

- 1.- Comportamiento abierto: Se refiere a las conductas observables o a lo que el individuo hace tanto verbal como no verbal.

balmente en un contexto interpersonal.

- 2.- Proceso cognoscitivo: Los pensamientos e imágenes (expectativas, apreciación, etc.) que proceden, acompañan y siguen al comportamiento abierto; las habilidades de pensamiento y estilos de procesamiento de información que el individuo emplea en situaciones sociales.
- 3.- Estructuras cognoscitivas: Es un concepto más evasivo pero se refiere en el presente modelo, al sistema individual de ideas que provee motivación y dirección para el pensamiento y el comportamiento.

Estos componentes son interdependientes y entrelazados, y contribuyen a la competencia social (Michenbaum, Butler y Gruson, 1980).

Generalmente los tres tipos de medidas utilizadas para -- evaluar la competencia social son:

- 1.- Valerización de la maestra.
- 2.- Distribución sociométrica en cuanto a la aceptación y/o rechazo al niño, y
- 3.- Pruebas, cuestionarios, etc.

Shure y Spivack (1974) desarrollaron la prueba PIPS (Pre-school Interpersonal Problem Solving test) como una medida de -

la habilidad de resolver problemas interpersonales. PIPS está diseñada para dar soluciones de dos tipos de problemas interpersonales.

- a) Obtener el juguete de otro niño y
- b) Evitar el enojo de la mamá después de haber estropeado algo de valor.

Una segunda medida, titulada: "Qué pasa en el próximo juego" (Whng-What happend nex game?) está diseñada para producir diferentes consecuencias a dos comportamientos:

- a) Tomar el juguete de otro niño y
- b) tomar algo de un adulto sin antes haberlo pedido prestado.

Shure y Spivack (1979, 1980) realizaron un estudio con estas pruebas para ver la capacidad de resolver problemas en niños. Los resultados revelaron que esta capacidad está relacionada positivamente con la adaptación social.

Además, desarrollaron una prueba de "medios-fin" (MEPS - Means Ends Thinking test) en donde los niños son confrontados con una serie de historias hipotéticas de temas interpersonales. Únicamente la situación inicial y la final son presentadas al niño. Posteriormente se le pide que diga lo que pasó a la mitad de la historia. Esta prueba diferencia entre grupos de niños emocionalmente afectados y niños normales (Shure y Spivack, 1972). Los niños emocionalmente afectados tendían a

dar menos respuestas, siendo éstas más impulsivas y agresivas que las de los niños normales (Shure y Spivack, 1972). También la clase social a la que los niños pertenecen está altamente relacionada con la resolución de los problemas interpersonales. Se observó que los niños de clase media, tendían a tener una alta capacidad de solución de problemas, al contrario de los de clase baja. (Shure y Spivack, 1972).

La habilidad de solución a problemas sociales está relacionada significativamente al ajuste social en los niños preescolares y de primaria (Larson, Spivack y Shure, 1972; Shure, Newman y Silver, 1973; Spivack y Shure, 1975). Encontraron que los niños calificados por sus maestras como "aislados" y "apartados" demostraron significativamente tener menos pensamiento alternativo que los considerados con un buen ajuste emocional y social, quienes a su vez, demostraron tener una gran habilidad para generar numerosas soluciones alternativas a problemas interpersonales.

Muchos otros factores influyen en la Competencia Social, algunos de éstos serían: atractivo físico, encanto, sentido del humor, inteligencia, popularidad, status social, talentos especiales, grado de independencia y confianza en sí mismo (Hartey W.W., 1970). Los niños que son tolerantes, y les gusta la gente, que son flexibles y simpáticos, de buen humor y carácter, suelen encontrar la aceptación entre sus compañeros. Además, por lo común a los niños les gustan los compañeros que

les hacen sentirse aceptados e implicados, que promueven y planean activamente interacciones de grupo placenteras. Por lo tanto, es obvio que estas características influyen favorablemente al desarrollo de la competencia social (Keislar, E.R. -- 1961).

Las actitudes parentales hacia los hijos pequeños y los patrones de crianza infantil influyen sobre las habilidades sociales y la capacidad del niño para hacer frente eficazmente al ambiente (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1977).

**CAPITULO IV**

**METODOLOGIA**



#### 4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Como se pudo observar a lo largo de la revisión bibliográfica, Schaefer (1965); Fitzgerald, Strommen y McKinney (1977) Baumrind (1966-71); Liberman (1970) y por último White y Watts (1973), opinan que el estilo disciplinario empleado por los padres influye decisivamente en la habilidad para resolver problemas interpersonales; es decir, en la competencia social de los niños.

El propósito de la presente investigación, como ya se ha señalado, es comprobar si existe una relación entre el tipo de ideología familiar; esto es, el estilo disciplinario empleado por la madre y las habilidades sociales o la competencia social en los niños, así como, observar si este factor afecta diferencialmente a los sexos.

De lo anterior se deduce la siguiente hipótesis:

"El estilo disciplinario democrático de las madres favorecerá puntajes altos en la competencia social medida a través de la prueba PIPS y viceversa, el estilo disciplinario autoritario favorecerá puntajes bajos en la misma escala".

También se cuestiona lo siguiente: ¿Afectarán los puntajes de la competencia social diferencialmente en los sexos?

#### 4.2 SUJETOS

Participarán en esta investigación un total de 59 niños, 29 de sexo masculino y 30 de sexo femenino, de edades comprendidas entre los 6 y 7 años, de nivel socioeconómico medio.

Se determinó su participación en la investigación a partir de la evaluación del estilo disciplinario de sus madres, quedando distribuidos en tres grupos de acuerdo al puntaje de la madre en un cuestionario que evalúa estilos disciplinarios de la siguiente forma:

G<sub>1</sub>: Hijos de madres autoritarias

G<sub>2</sub>: Hijos de madres neutras, que no se inclinaban a ninguno de los dos extremos.

G<sub>3</sub>: Hijos de madres democráticas.

Asimismo, participaron un total de 100 madres, las cuales contestaron un cuestionario para evaluar su estilo disciplinario; una vez ubicado éste se seleccionaron 60.

#### 4.3 METODOS Y MATERIALES

En la investigación se utilizó un cuestionario traducido de "Traditional Family Ideology Scale" (Levinson y Huffman, -- 1955). Escala diseñada para observar diferencias en la ideología

gía familiar a lo largo de un continuo autocrático-democrático.

Inicialmente el cuestionario quedó compuesto por 21 reactivos y luego posteriormente, con el propósito, de realizar -- una adaptación del instrumento, se procedió a la elaboración -- de una prueba piloto aplicada a 20 madres efectuando un análisis ji cuadrada a los reactivos, modificando o eliminando aquellos cuyas opciones presentaban más del 80% de frecuencias. -- En la Tabla 1, se muestran las frecuencias de los reactivos, -- señalando los que fueron eliminados o modificados. Como se -- puede observar, en dicha tabla se eliminaron únicamente dos y cinco fueron modificados en su redacción, quedando un total de 19. El criterio para llevar a cabo lo anterior fue el de eliminar aquellos reactivos cuyas frecuencias presentaban el 80% o más en alguna o en ambas opciones del extremo, es decir, que las respuestas indicaban que existía una marcada preferencia -- hacia un extremo, ya sea en acuerdo o en desacuerdo. El criterio utilizado para modificar la redacción de los reactivos fue el que esta adecuación no alterara su significado global. En la tabla 2 se muestran las frecuencias de los reactivos finales o definitivos.

T A B L A 1

A continuación se muestra una tabla de frecuencias y se señalan los reactivos que fueron modificados (+) o eliminados (6):

REACTIVOS	OPCIONES				
	a	b	c	d	e
+1.- En las decisiones familiares los padres deben tomar en cuenta las opiniones de sus hijos.	45%	55%	0%	0%	0%
2.- Si a los niños se les habla mucho acerca del sexo, seguramente les gustará ir más lejos experimentando con ello.	18%	18%	0%	45%	18%
3.- A un niño que tenga entre 13 y 19 años se le debe permitir decidir la mayoría de las cosas por sí solo.	27%	9%	0%	55%	9%
64.- Un matrimonio no debe realizarse a menos de que la pareja planee tener hijos.	0%	9%	0%	45%	45%
65.- La familia es una Institución Sagrada divinamente construida.	55%	36%	0%	9%	0%
6.- Es mejor que una esposa confíe y apoye las decisiones que toma su marido ya que, probablemente él sepa mejor ciertas cosas.	27%	36%	0%	27%	9%
7.- El dicho "ahorra la vara y echa a perder al niño" sigue sosteniéndose aún en estos tiempos modernos.	0%	18%	0%	36%	45%
+8.- No es sano que a un niño le guste estar solo, sin nadie a su alrededor; debe ser alentado a jugar con otros compañeros.	36%	64%	0%	0%	0%
+9.- Un niño tendrá beneficios futuros si se conforma con las ideas de sus padres.	0%	0%	0%	73%	27%

## REACTIVOS

## OPCIONES

	a	b	c	d	e
10.- Uno de los peores problemas de la actual sociedad es el "amor libre" ya que estropea el verdadero valor de las relaciones sexuales.	36%	36%	0%	27%	0%
11.- Un niño "bien educado" es aquel al que no se le necesita decir dos veces las cosas para que obedezca.	0%	36%	0%	27%	36%
+12.- Es natural y correcto que una persona piense que su familia es mejor que cualquier otra.	0%	0%	0%	55%	45%
+13.- Un hombre que no mantenga bien a su familia debe considerarse a sí mismo un fracaso como marido y padre.	0%	18%	0%	64%	18%
14.- Un niño no debe alzarle la voz a sus padres, ya que si lo hace perderá el respeto por ellos.	27%	18%	9%	27%	18%
15.- Muchas investigaciones muestran que debemos tratar duramente a la juventud para salvar los patrones morales.	0%	18%	0%	45%	36%
16.- El dicho "La madre sabe mejor" si gue siendo una gran verdad.	0%	18%	18%	36%	27%
17.- Es importante enseñarle al niño lo más rápido posible las costumbres y modales de la sociedad.	18%	64%	0%	9%	9%
18.- Muchos de los problemas sexuales de una pareja casada surgen porque sus padres han sido muy estrictos con ellos acerca del sexo.	0%	18%	9%	45%	27%
19.- Una mujer que tiene hijos "desordenados y alborotados" ha fallado en sus deberes de madre.	0%	45%	0%	27%	27%
20.- Un niño que siempre actúa extrañamente debe ser estimulado para actuar más parecido a otros niños.	0%	55%	9%	27%	9%

## REACTIVOS

## OPCIONES

a b c d e

21.- Dificilmente hay algo más deprimente que ver a una persona que no siente un gran amor, gratitud y respeto por sus padres.		27%	55%	0%	9%	9%
--	--	-----	-----	----	----	----

## OPCIONES:

- a = Completamente de acuerdo
- b = De acuerdo
- c = No sabría qué decir
- d = En desacuerdo
- e = Completamente en desacuerdo

T A B L A 2

A continuación se muestra la tabla con los resultados finales después de haber llevado a cabo un análisis de reactivos:

R E A C T I V O S	O P C I O N E S				
	a	b	c	d	e
1.- En cualquier decisión familiar los padres deben tomar en cuenta las opiniones de sus hijos.	25%	33%	0%	42%	0%
2.- Si a los niños se les habla mucho acerca del sexo seguramente les gustará ir más lejos experimentando con ello.	8%	25%	0%	58%	8%
3.- A un niño que tenga entre 13 y 19 años se le debe permitir decidir la mayoría de las cosas por sí solo.	8%	33%	8%	33%	17%
4.- Es mejor que una esposa confíe y apoye las decisiones que toma su marido ya que, probablemente él sepa mejor ciertas cosas.	17%	33%	8%	8%	33%
5.- "Una nalgada a tiempo es necesaria" es una creencia válida aún en estos tiempos modernos.	25%	42%	8%	8%	17%
6.- No es normal que a un niño le guste estar solo, se le debe alentar a que juegue con compañía.	25%	25%	8%	42%	0%
7.- A largo plazo es más beneficioso para el niño si se le presiona a conformarse con las ideas de sus padres.	17%	17%	0%	58%	8%
8.- Uno de los peores problemas de la actual sociedad es el "amor libre" ya que estropea el verdadero valor de las relaciones sexuales.	8%	42%	0%	50%	0%
9.- Un niño "bien educado" es aquel al que no se le necesitan decir dos veces las cosas para que obedezca.	17%	25%	0%	50%	8%

## R E A C T I V O S

## O P C I O N E S

a b c d e

10.- Es natural que una persona piense - que su familia es mejor que otras.	8%	50%	0%	42%	0%
11.- Un hombre que no mantenga bien a su familia posiblemente se sienta un fracaso como marido y padre.	0%	67%	8%	17%	8%
12.- Un niño no debe de alzarle la voz a sus padres ya que si lo hace perde- rá el respeto por ellos.	16%	25%	0%	42%	17%
13.- Algunas investigaciones muestran -- que debemos de tratar con firmeza a la juventud para salvar los patro- nes morales.	8%	42%	50%	0%	0%
14.- El dicho "la madre sabe mejor" si- gue siendo una gran verdad.	0%	8%	17%	75%	0%
15.- Es importante enseñarle al niño lo- antes posible las costumbres y moda ler de la sociedad.	25%	42%	0%	33%	0%
16.- Muchos de los problemas sexuales de una pareja surgen porque sus padres han sido muy estrictos con ellos -- acerca del sexo.	8%	42%	17%	25%	8%
17.- Una mujer que tiene hijos "desorde- nados y alborotados" ha fallado en sus deberes de madre.	8%	33%	0%	50%	8%
18.- Un niño que actúa en forma extraña- debe ser alentado a actuar en forma más parecida a la de otros niños.	17%	33%	8%	33%	8%
19.- Difícilmente hay algo más deprimen- te que ver a una persona que no --- siente un gran amor, gratitud y res- peto por sus padres.	8%	33%	0%	58%	0%

## O P C I O N E S:

- a = Completamente de acuerdo
- b = De acuerdo
- c = No sabía qué decir
- d = En desacuerdo
- e = Completamente en desacuerdo



De esta forma, el cuestionario quedó compuesto finalmente por 19 reactivos con una calificación de cinco puntos tipo "Likert" (ver apéndice 1). Las respuestas concernientes a cada reactivo fluctuaron en un valor ordenado en una secuencia de cinco (completamente de acuerdo) a uno (completamente en desacuerdo), a excepción de los reactivos 1, 3 y 16 que se calificaron en forma contraria; uno (completamente de acuerdo) y cinco (completamente en desacuerdo).

El rango de puntajes fue de 19 a 95, por lo que un puntaje alto indica apego a la ideología familiar autoritaria y, -- por el contrario, un puntaje bajo indica apego a la ideología familiar democrática.

Con la finalidad de situar a las madres que tenían un alto apego a uno u otro tipo de ideología familiar, se procedió a obtener normas de calificación para determinar la categoría a la cual pertenecían; esto se aclarará posteriormente.

El tiempo aproximado para resolver el cuestionario es de 15 minutos.

El cuestionario incluyó las instrucciones generales en las que se enfatizó a la madre que tratará de ser lo más honesta y sincera.

Una vez seleccionados los niños, se evaluó la competencia

social por medio de la traducción de la prueba "Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS)" (Shure y Spivack, --- 1975). Con esta prueba se evaluó:

- 1.- Capacidad de generar alternativas de solución
- 2.- Capacidad de generar consecuencias
- 3.- Habilidad de encontrar una relación entre causa-efecto  
(Pensamiento causal)

La confiabilidad y validez de estas tres habilidades evaluadas se llevó a cabo midiendo la consistencia interna de las pruebas para ver si existía una relación entre una y otra.

También se efectuó una prueba piloto con el propósito de establecer una confiabilidad intraexperimentadores; es decir, ver si ambos experimentadores podían clasificar las respuestas de los niños en las mismas categorías.

Las pruebas consisten en lo siguiente:

En cuanto a la habilidad del niño para generar alternativas se utilizó la prueba llamada "PIPS". Esta prueba consiste de dos series de situaciones problema presentadas verbalmente con acompañamiento de dibujos. La primera (problema con compañeros) consiste de 7 series de reactivos de situaciones presentadas en donde el niño quiere jugar con un juguete que otro niño tiene. La segunda (problema con adulto) consiste de 5 reac

tivos representados en donde la historia trata de un niño que hizo algo, por ejemplo, romper una ventana o rayar una mesa, - que hace a su mamá enojarse. Se le pidió al niño que pensara diferentes soluciones para obtener el juguete deseado o impedir que la mamá se enoje. La calificación fue el número de diferentes soluciones relevantes dadas por el niño para el problema presentado.

La prueba fue aplicada individualmente por ambos experimentadores (uno aplicó los reactivos y otro registró las respuestas); el tiempo requerido para su aplicación fluctuó entre los 20 y 30 minutos dependiendo del niño.

En la primera serie se le enseñaron a cada niño tres láminas, (dos de niños y una de un juguete) y se le dijo: "Aquí está Juan, (señalándolo) y aquí Paco. Juan está jugando con su coche y ha estado jugando con él por un largo tiempo. Ahora Paco quiere jugar con este coche, pero Juan no se lo presta. - ¿Qué es lo que Paco puede hacer o decir para poder jugar con el coche?". Para estar seguras de que el niño había comprendido se le hicieron preguntas como: "¿Quién ha estado jugando con el coche durante largo tiempo?, ¿Quién quiere jugar con el coche?" Cuando se vio que había entendido, se le preguntó: -- ¿Qué es lo que Paco debe hacer o decir para obtener el coche con el que está jugando Juan?" Si, por ejemplo el niño contestaba: "Darle un dulce para que me lo preste?" el experimentador replicaba: "Esa es una manera para que Paco pueda jugar con el

coche, ahora, la idea de este juego es pensar diferentes maneras de obtener la oportunidad de jugar con el juguete, ¿está bien?'. .

Con el propósito de dar nuevas soluciones, el experimentador repetía la historia pero, para mantener al niño interesado, se sustituían las características y los juguetes; así hasta sumar siete veces. Si el niño repetía la misma solución para las diferentes situaciones, el experimentador debía responder: "Eso es lo que Paco hizo para obtener el coche, ¿puedes pensar en una idea diferente para Raúl, que quiere la pala?". Las siete láminas de juguetes fueron presentadas al niño, independientemente si daba o no diferentes soluciones para cada una.

A los niños se les presentaron juguetes con los cuales se pudieran identificar; por ejemplo, a los niños, coches, palas, camiones, etc. y personajes masculinos; a las niñas, muñecas, casas, trastes, etc. y personajes femeninos. A todos se les presentó la misma serie de reactivos y láminas. (ver apéndice-2).

Para la segunda serie, problema con adulto se empleó el mismo procedimiento: el experimentador presentaba al niño la lámina de un niño (Luis) y uno de su mamá (del personaje) y le decía: "Luis rompió el florero favorito de su mamá, y él tiene miedo de que ella se enoje con él. ¿Qué es lo que Luis puede-

hacer o decirlo a su mamá para que no se enoje con él?

Los dibujos del florero y de otros objetos no fueron enseñados (ver apéndice No. 2).

Las soluciones relevantes dadas por el niño para resolver el problema fueron clasificadas en dos escalas:

- 1.- El número de diferentes soluciones dadas, y
- 2.- El número de diferentes categorías de solución.

Es posible que más de una solución se encuentre en una misma categoría; por ejemplo, si el niño responde: "escondería el florero debajo de la cama para que mamá no se enoje". o bien "lo tiraría para que mamá no sepa", la calificación será de dos soluciones y una categoría de solución (esconderlo). El sistema de puntuación es ilustrado por ejemplos de soluciones y sus categorías típicas, dadas por los niños:

#### PARA EL PROBLEMA DEL COMPASERO

CATEGORIA	EJEMPLOS
1.- Preguntar - Rogar	"¿Puedo tomarlo?"
2.- Intervención de un adulto	"Decirle a la maestra"
3.- Negociar - soborno	"Si tu me dejas jugar con la pala, te dejo jugar con mi coche".
4.- Fuerza - objeto	"Arrebatárselo".
5.- Fuerza - ataque	"Pegarle"

## PARA EL PROBLEMA DEL ADULTO

1.- Reparación	"Arreglarlo"
2.- Disculpa	"Lo siento, no lo volveré a hacer".
3.- Reemplazar	"Darle uno nuevo"
4.- Esconderlo	"Ponerlo debajo de la cama".

Cualquier afirmación verbal que no fuera nueva y relevante fue registrada separada y no acreditada a las soluciones del niño.

Las respuestas no acreditadas son de tres tipos:

- 1.- Enumeración
- 2.- No dar soluciones de respuesta
- 3.- Repetición

Respuestas tales como "Darle un helado" para obtener el bote y "darle un dulce" para obtener la pala son tomadas como enumeraciones. No dar soluciones de respuesta, que es relacionado, por ejemplo, "Pedirle a otro niño prestado" o sustituir el objeto, "jugar con una pelota" (en lugar del coche). Las repeticiones incluyen soluciones idénticas para varias situaciones, y variaciones sobre la misma idea, por ejemplo: "tomarlo", "agarrarlo", o "arrebatarlo".

Los puntajes para ambas series consisten en el número de soluciones dadas por el niño y el número de categorías de solución sumadas.

Con respecto a la serie que se refiere a la generación de alternativas para la obtención del juguete del compañero, podemos ver que se tiene un máximo de siete posibilidades de solución (por las siete situaciones) y un mínimo de cero soluciones (que el niño no da ninguna solución). Por otra parte, tenemos un máximo de cinco soluciones y un máximo de cuatro categorías.

Ambas series se calificaron de la siguiente manera: se le dio un punto a cada solución relevante y nueva dada por el niño, así mismo, se le dio una puntuación de uno por cada categoría empleada.

Utilizando este procedimiento, se debe de especificar que si más de una solución caía dentro de una misma categoría se le daba únicamente un punto: la calificación hace referencia al número de categorías empleadas por el niño, por lo que entre más categorías emplee, mayor será su puntaje.

La siguiente tabla muestra con mayor claridad lo anterior:

## GENERAR ALTERNATIVAS (PIPS)

SOLUCIONES	CATEGORIAS	TOTAL
Primera serie: 7	Primera serie: 5	Máximo: 12 Mínimo: 0
Segunda serie: 5	Segunda serie: 4	Máximo: 9 Mínimo: 0
Puntuación global:		Máximo: 21 Mínimo: 0

Ya que se evaluó la habilidad del niño para generar alternativas, el siguiente paso consistió en evaluar la habilidad del niño para considerar las consecuencias de actos sociales. La medida de las consecuencias del pensamiento fue administrada por Shure y Jaeger (1977). Es similar a la prueba PIPS, excepto por el hecho de que en éste el experimentador repetía el problema original, pero dando una solución: "Juan tiene un coche y ha estado jugando con él, Paco quiere jugar con el coche, por lo que se lo arrebató ¿Qué pasará después en la historia?". Después de una respuesta se le mostraron al niño las mismas series de fotografías y se le pidió que diera un final diferente, se le presentaron los primeros tres dibujos de PIPS, dándole cada vez un personaje hipotético que jugara con un juguete que otro deseaba. El procedimiento se repitió con una segunda solución al mismo problema (esperar el juguete): en donde el investigador dijo: "Paco le pidió a Juan la pala, él dijo ¿Puedo jugar con ella?. ¿Qué pasará después en la historia?" (con tres diferentes situaciones). La puntuación consistió en las respuestas que el niño diera acerca de la reacción de Juan an-



te las diferentes situaciones, o sea, su habilidad para anticipar las consecuencias. Los ejemplos típicos de las consecuencias dadas ante el arrebató fueron:

"Juan se lo arrebatará de nuevo"

"Juan traería a su mamá"

"Juan ya no jugaría nunca más con el otro"

Algo más imaginativo fue:

"Juan comería dulces enfrente de él, y cuando Paco le pidiera, Juan le diría que no, porque le arrebató el coche".

Los ejemplos típicos de las consecuencias dadas ante la posibilidad de preguntar si puede tomar el juguete fueron:

"Deberán esperar en turnos"

"Ellos serán amigos"

"El diría, está bien pero luego me lo regresas"

Las respuestas del niño fueron calificadas con 1 punto - por cada situación; se le dio una calificación de 2 puntos, si la respuesta involucraba interacción entre uno y otro, y 2 puntos aparte, si eran respuestas lógicas ante el problema dado. Por ejemplo, una respuesta correcta sería: "Paco le arrebató el juguete a Juan, Juan se lo arrebatará de nuevo y se pelea--

rán". Un ejemplo de respuesta incorrecta sería "Juan traería a su mamá". Se tomará como incorrecto, si el niño repite la misma consecuencia, ya que se le especificará que no debe hacerlo. Por lo tanto, la calificación máxima para esta prueba es de 12 y la mínima de cero.

La siguiente tabla muestra con mayor claridad lo anterior:

#### ANTICIPACION DE CONSECUENCIAS (PIPS)

Soluciones de Respuesta Lógica	Soluciones de interacción	Total
Máximo: 6 Mínimo: 0	Máximo: 6 Mínimo: 0	Máximo: 12 Mínimo: 0

Por último, en cuanto al pensamiento causal, se utilizó una prueba que mide la inclinación general del niño a pensar en causa-efecto cuando se le presenta un evento hipotético. Fue adaptada por Biber y Lewis (1949), quienes estudiaron las expectativas de los niños hacia sus maestras.

Esta prueba consiste en presentarle al niño situaciones hipotéticas, con la finalidad de que encuentre cierta relación causa-efecto. Por ejemplo, el experimentador le decía al niño: "La rodilla de Raúl está sangrando; él ahora está hablando con su madre, ¿qué crees que le esté diciendo?". Respuestas como "Me caí" o "Alguien me lastimó", son tomadas así, sin embargo "quiero ir al parque" no es tomada como causal. Para que-

el crédito se diera, la respuesta debía indicar una posible -- causa del evento. Otros tipos de enunciados describían los -- sentimientos de personas, por ejemplo: "Claudia está realmente enojada; después de un momento ve a su amiga, ¿qué crees que - le esté diciendo?". Una respuesta causal sería: "Me enojé por que la maestra se enojó conmigo" y una respuesta no causal sería "Me quiero ir a casa" o "vamos a jugar". Después de cada respuesta inicial se le preguntaba al niño: "¿Hay algo más?", - si el niño respondía con otra respuesta causal se le daba otro crédito, lo hubiera o no recibido antes. Cinco fueron las situaciones presentadas al niño; el puntaje obtenido lo determinó el número total de respuestas consideradas como causales -- (ver apéndice No. 2).

Para las cinco situaciones se utilizaron láminas con dibujos en secuencias que representaban el problema. Por lo tanto, se considera que la calificación máxima para este subtest es - de 10 puntos, ya que cada respuesta causal tiene un valor de - un punto. Únicamente se le dio al niño una oportunidad para - dar una respuesta adicional para las cinco situaciones, por lo que la máxima calificación para el reactivo es de dos puntos y la mínima de 0. La siguiente tabla muestra con mayor claridad lo anterior:

PENSAMIENTO CAUSAL

RESPUESTA INICIAL	RESPUESTA ADICIONAL	TOTAL
Máximo: 5 Mínimo: 0	Máximo: 5 Mínimo: 0	Máximo: 10 Mínimo: 0

Posteriormente se sumaron los puntajes obtenidos en los tres subtest para obtener la calificación global de cada niño.

Se obtuvieron normas de calificación con la finalidad de situar a los niños en base a su habilidad para resolver problemas interpersonales y determinar la categoría a la cual pertenecían.

#### 4.4 PROCEDIMIENTO

Se asistió a tres escuelas particulares con un total de 100 cuestionarios para ser contestados por las madres de familia. Se procedió a calificarlos utilizando únicamente 60 y ubicando a las madres en las categorías correspondientes. Luego se tomaron a los niños de las madres seleccionadas para aplicarles la prueba PIPS, que se calificó en base a las normas establecidas.

#### 4.5 DISEÑO EXPERIMENTAL Y DEFINICION DE VARIABLES

Esta investigación corresponde a un diseño experimental en el cual se determinará la relación de la variable dependiente (Competencia social) con la variable independiente (Estilos disciplinarios).

**VARIABLE DEPENDIENTE:** Su medición fue obtenida a partir de la aplicación de la prueba PIPS a los hijos de las madres que previamente habían contestado el cuestionario de estilos disciplinarios. Las respuestas a esta prueba son puntajes que corresponden a una escala ordinal con un rango de 0 a 43, que mide la "Competencia social" ubicando a los niños en tres categorías: Alto, Medio y Bajo.

**VARIABLES INDEPENDIENTES:** Ambas son variables de clasificación:

- Variable Independiente 1.- Se denominó "estilo disciplinario" y fue determinado por las respuestas de un grupo de madres al cuestionario "Escala de Ideología Familiar Tradicional" (Traditional Family Ideology Scale; Levinson & Huffman, 1955) arrojando tres categorías: Autoritario, Neutro y Democrático.
- Variable Independiente 2.- Se denominó "Sexo", con sus dos obvias categorías: Femenino y Masculino. Esta variable se clasificó con el objeto de determinar si el estilo disciplinario de los padres afecta diferencialmente al niño según su sexo.

#### 4.6 ANALISIS ESTADISTICO DE LOS DATOS

##### A) CUESTIONARIO DE IDEOLOGIA FAMILIAR

Como se mencionó anteriormente, el cuestionario consta de

19 reactivos calificados en una escala de 5 (Completamente de acuerdo) a 1 (completamente en desacuerdo).

Con la finalidad de obtener los puntajes de este cuestionario se obtuvieron ciertas normas de calificación: es decir, media y desviación estándar de los puntajes, y calificaciones "Zetas".

#### B) PRUEBA DE PIPS (HABILIDAD DE RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES)

De manera similar, se obtuvieron normas de calificación con el propósito de situar a los niños en diferentes categorías en base a su habilidad para resolver problemas interpersonales. Se obtuvo medias y desviación estándar de los puntajes e igualmente calificaciones "Zetas".

#### C) PRUEBAS ESTADÍSTICAS

1.- Coeficiente de correlación "rho" de Pearson: con el objeto de determinar la posible relación entre el estilo disciplinario y la competencia social.

x = Estilo disciplinario

y = Competencia social

2.- Prueba de "Ji<sup>2</sup>" para muestras independientes (Fisher): con el objeto de determinar si existían diferencias significativas entre la categorías del estilo disciplinario (autoritario, neutro y democrático) y la calificación de competencia so

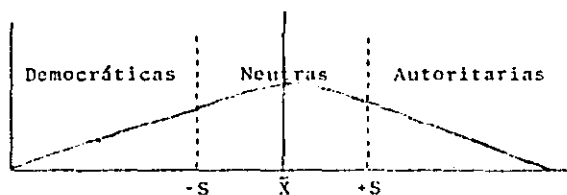
cial (alto, medio y bajo).

3.- Prueba "t" para muestras independientes (Student): tomando la variable dependiente (competencia social) con el objeto de determinar si existían diferencias significativas por sexos y por estilos disciplinarios.

#### 4.7 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

##### A) CUESTIONARIO DE IDEOLOGIA FAMILIAR

Como se mencionó anteriormente, se determinaron tres grupos o categorías de acuerdo a las normas de calificación:



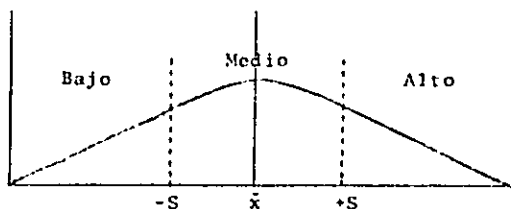
La categoría "madre autoritaria" se determinó a partir de la primera "S" positiva; "madres democráticas" a partir de la "S" negativa; por último, "madres neutras" con el rango comprendido entre ambas "S". En el grupo anterior fue en donde se observó el mayor número de casos.

Se obtuvo una media de 55.29.

Las categorías quedaron distribuidas de la siguiente manera:

Puntaje entre . . .	Categoría
0 - 42 -----	Democrático
43 - 65 -----	Neutro
66 - 95 -----	Autoritario

B) PRUEBA DE PIPS (HABILIDAD DE RESOLVER PROBLEMAS INTER-  
PERSONALES):



La categoría niños con "baja competencia social" se determinó a partir de la primera "S" negativa; a los niños con "alta competencia social" a partir de la primera calificación "S" positiva; por último, a los niños con una calificación "media" en el rango comprendido entre ambas "S". Se obtuvieron los siguientes resultados:

$$\bar{x} = 27.88 \pm S = 5.69$$



De esta manera quedaron ubicados de la siguiente manera:

<u>Puntaje entre...:</u>	<u>Categoría:</u>
0 - 22 -----	Baja habilidad de resolver problemas interpersonales
23 - 33 -----	Término medio
34 - 39 -----	Alta habilidad de resolver problemas interpersonales

### C) PRUEBAS ESTADISTICAS

1.- Coeficiente de correlación "rho" Pearson: Se realizó esta prueba con el objeto de determinar la posible relación entre estilo disciplinario y competencia social. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

$$r = -.334 < P C .01$$

Esto nos indica que es una correlación negativa; es decir, que a medida que los valores disminuyen en una variable aumentan en otra, o sea, a medida que aumenta el autoritarismo en las madres disminuye la habilidad para resolver problemas interpersonales en sus hijos. Por lo tanto, el resultado obtenido está de acuerdo con la hipótesis plantada en la investigación que postula que el estilo disciplinario democrático favorece puntajes altos en la competencia social y viceversa.

2.- Prueba de "Ji" cuadrada para muestras independientes (Fisher): Se realizó esta prueba con el objeto de determinar -

si existían diferencias significativas entre las categorías -- del estilo disciplinario y la clasificación de competencia social; el resultado obtenido fue el siguiente:

$$\chi^2 = 14.15., \text{ gl} = 4., \text{ p} < .01$$

Por lo tanto se determinó que sí existen diferencias significativas entre las categorías del Estilo disciplinario (autoritario, neutro, democrático) y la calificación de Competencia Social (alto, medio y bajo).

3.- Prueba "T" para muestras independientes (Student): - Se realizó esta prueba con el objeto de determinar si existían diferencias significativas entre los puntajes de Competencia Social dependiendo del estilo disciplinario, aislando a los sujetos por sexo.

Es importante mencionar que la forma ideal para obtener estos datos hubiera sido la aplicación de un análisis de Varianza, sin embargo, esto fue imposible debido a que había "0" en una casilla por lo que se aislaron por sexos y por estilos disciplinarios. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

T para determinar diferencias entre los sexos.

$$t = .42., \text{ P} < 1.00$$

T para determinar diferencias entre los estilos disciplinarios

$$t = 2.57., \quad P < .05$$

Cabe mencionar que para obtener estos resultados se utilizó como variable dependiente los puntajes de la prueba PIPS.

Se concluye de lo anterior que las diferencias entre los grupos no son resultado del sexo sino del Estilo disciplinario al que estén sometidos.

## CAPITULO V

### **DISCUSION Y RECOMENDACIONES**

La relación entre madre e hijo tiene una gran influencia en la formación de la personalidad del niño, uno de los factores que intervienen en dicha relación es el estilo disciplinario o patrón de crianza empleado por la madre.

La forma en que un niño haga frente al ambiente en el que se desenvuelve; es decir, la habilidad que tenga para resolver los problemas interpersonales dependerá, en gran parte, de las características de su personalidad.

La investigación ha demostrado que la independencia, la confianza en uno mismo y la adaptabilidad se fomentan mejor -- cuando los padres muestran respeto por sus hijos; los hacen -- participar en los asuntos familiares y en la toma de decisiones y alientan el desarrollo de la independencia apropiado a la edad, pero que también guardan para sí la responsabilidad final, padres que en palabras de la psicóloga Diana Baumrind son autoritarios sin ser dictatoriales". (Block, J.H., 1973) - (Nussen, Conger y Kagan, 1979).

Los padres autoritativos o restrictivos ciertamente tienden a dominar a sus hijos y nunca dan ninguna explicación de las limitaciones que imponen (Lieberman, 1970), imponen muchas limitaciones y exigen el cumplimiento estricto de las exigencias en áreas como el ruido, la obediencia, y la agresión (contra los hermanos, los compañeros y los padres). Estos padres también se interesan por la limpieza, las buenas maneras en la

mesa, el cuidado de los muebles de la casa y la conducta recatada (Becker, 1964). Favorecen la obediencia como una virtud absoluta y son propensos a tratar los intentos de protesta -- con medios punitivos y de fuerza. Desalientan cualquier tipo -- de discusión libre o de interacción de doble dirección entre -- el padre y el hijo, con la convicción de que la persona joven -- deberá aceptar sin protestas la palabra del padre (Konopka, -- 1976). Muchos hijos de padres autoritativos emergen de la ad -- lescencia con una carencia de confianza en sí mismos y de auto -- estimación, de actuar con independencia y por su cuenta (Edler, G., 1962).

Por el contrario, los padres democráticos ejercen un control en el sentido de que informan a los niños acerca de la -- realidad de las cosas, explican la razón de ser de las limitaciones que imponen, exigen el cumplimiento de las reglas (Lieberman, 1970), se caracterizan por cualidades como la aceptación, aprobación, comprensión y enfoque centrado en el niño y muestran un gran uso de la alabanza en la disciplina.

Las actitudes parentales hacia sus hijos pequeños y los -- patrones de crianza infantil influyen sobre la capacidad del -- niño para hacer frente al ambiente (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1977). Los padres aceptantes (democráticos) tienden a tener hijos inquisitivos, independientes, capaces de asumir -- responsabilidades y bajos en agresión antisocial, dicho en pocas palabras tienden a tener hijos muy elevados en aptitudes --

de competencia social. Por el contrario, los padres rechazantes (autoritarios) tienden a tener niños dependientes, hostiles, altos en agresión antisocial o retrasados y sumisos, en pocas palabras niños bajos en competencia social. (Schaefer, --- 1965) (Lieberman, 1970).

A partir de los resultados obtenidos en este estudio se confirma lo dicho anteriormente por Schaefer, Lieberman, Black, Messen, Conger y Kagan; ya que éstos nos indican claramente -- que si una madre tiende a comportarse hacia el extremo autoritario su hijo tenderá a tener poca habilidad para resolver problemas interpersonales; generar alternativas, por ejemplo: al pedirle al niño que piense diferentes maneras para solucionar una historia de la mejor manera cuando se le presentan varias alternativas éste no lo puede hacer. También tendrá poca habilidad para considerar las consecuencias de actos sociales, por ejemplo: al preguntarle "Juan tiene un coche y ha estado jugando con él. Paco quiere jugar con el coche por lo que se lo --- arrebató a Juan ¿Qué pasará después en la historia?", el niño no sabe qué contestar o tiene una ejecución baja. Por último, tendrá poca habilidad de pensamiento causal cuando se le presentan eventos hipotéticos, por ejemplo: al preguntarle: "La rodilla de Raúl está sangrando, él ahora está hablando con su madre ¿qué crees que le esté diciendo?" el niño no dirá una posible causa del evento; es decir, tendrá una ejecución baja en cuanto a pensamiento causal. Por el contrario, si una madre tiende hacia el extremo democrático su hijo presentará una eje

cución alta en cuanto a competencia social (para generar alternativas, para considerar consecuencias de actos sociales y de pensamiento causal).

Con la finalidad de comprobar que las diferencias entre las calificaciones de Competencia social se debían a su relación con el Estilo disciplinario, se analizó si existían diferencias significativas en las calificaciones de ambos sexos y se observó que los puntajes no presentaban diferencias, por lo tanto, se concluyó que estas diferencias se debían al estilo disciplinario empleado por las madres.

Este estudio nos indicó que ya a los seis años se distinguen claramente dos grupos de niños en cuanto a la eficacia para hacer frente al ambiente: los niños competentes socialmente y los que no lo son.

White y sus colegas opinan que los años en que el niño empieza a andar constituyen un periodo crítico para la organización de la competencia, ya que es precisamente durante estos años cuando la madre (o el padre) apoya y fomenta los impulsos del niño hacia la autonomía e independencia o restringe, o tal vez suprime, sus esfuerzos autónomos y de iniciativa para hacer frente eficazmente al medio.

Por lo tanto, en este estudio se refleja claramente que tanto maestros como padres deben fomentar la independencia y



ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

autonomía en los niños desde muy temprana edad, y de ninguna manera la dependencia y la sumisión que sólo ofuscarían al desarrollo de la competencia social en el niño y de esta forma crearían una incapacidad en el niño para hacer frente eficazmente al ambiente.

En base a los resultados obtenidos se recomienda dar una orientación a las madres de familia para concientizarlas acerca del efecto que ejerce el estilo disciplinario empleado en la formación de la personalidad de sus hijos; particularmente en su desenvolvimiento y desarrollo social.

Por otro lado, también sería conveniente brindar orientación a maestros y directores de escuelas con la finalidad de aclarar y de delimitar qué factores de tipo escolar favorecen el desarrollo de la competencia social. Algunos de estos factores serían: fomentar la independencia en los niños, delegarles ciertas responsabilidades, permitiéndoles tomar algunas de decisiones (considerando su edad), respetarlos. Asimismo, sería adecuado evitar maestros rechazantes y/o dictatoriales y, al mismo tiempo, buscar otros aceptantes y/o democráticos.

Esto no quiere decir que los padres y maestros exageren del otro lado y sean "laissez-faire" o que adopten una actitud "igualitaria" falsa y exagerada, ya que esto tampoco brinda el tipo de apoyo que el adolescente o el niño necesita en el mundo actual. En diversos estudios recientes de adolescentes de-

clase media, el consumo peligroso de drogas y otras formas de conducta desviada ocurrían con mayor frecuencia entre los jóvenes con padres que, mientras expresaban exteriormente para --- ellos mismos y sus hijos valores como la individualidad, la -- comprensión de sí mismos y la necesidad de igualdad dentro de la familia, empleaban en realidad estos valores para evitar la responsabilidad paterna (Blum, R.H., 1972).

Para futuras investigaciones se sugiere que en lugar de - tomar únicamente a las madres de familia se incluya también a los padres para que de esta forma se conozca el estilo disciplinario de ambos. Esto se podría llevar a cabo mediante un - cuestionario elaborado para ambos y mediante la observación de los experimentadores en casa. Esto, con la finalidad de descu  
brir cuál de los estilos disciplinarios de los padres es el -- predominante.

En esta investigación se tomó en cuenta únicamente el estilo disciplinario de la madre, debido a que se considera que en nuestra sociedad, por lo general, la madre es la que convive mayor parte del tiempo con sus hijos; por lo tanto, es la - que tiene mayor influencia en la disciplina. Otros factores - importantes en esta decisión fue la falta de cooperación por - parte de los padres en los asuntos escolares, la posibilidad - de que existiera desacuerdo entre ambos padres en el momento - de responder el cuestionario y la imposibilidad de que los experimentadores fueran a observar a las casas de los niños, de-

bido a que no se autorizó en una de las escuelas.

Con el propósito de ampliar el campo de la Competencia Social sería conveniente averiguar cómo influyen otros factores en el desenvolvimiento de ella, por ejemplo: El divorcio de los padres, la posición económica de la familia, niños de orfanatos o de guarderías, familias en el cual ambos padres trabajan, posición o lugar del niño en la familia, etc.

En conclusión, este estudio nos lleva a reflexionar sobre la gran influencia que pueden ejercer los padres sin ser conscientes de lo que su comportamiento y actitud ante sus hijos puede ocasionarles en su vida presente y futura, ya que el componente social es esencial en la vida de todo ser humano, y éste determina, en gran parte, la independencia, la seguridad y confianza en sí mismo.

**CAPITULO VI**

**APENDICES**

## Apéndice No. 1

México, a 9 de septiembre de 1965.

Estimadas madres de familia:

Por medio de la presente nos permitimos distraer su atención, con la finalidad de explicar el motivo por el cual pedimos su cooperación para contestar este cuestionario.

Somos alumnas egresadas de la escuela de Psicología Educativa en la Universidad Anáhuac; como es de su conocimiento, para obtener el título profesional es necesario efectuar una investigación que se conoce con el nombre de "Tesis". En este caso nuestro proyecto consiste en correlacionar sus respuestas en el cuestionario con la presencia o ausencia de ciertas aptitudes en sus hijos.

Es importante mencionarles que los resultados obtenidos serán confidenciales; es decir, no afectarán o interferirán en absoluto con los asuntos escolares. Asimismo, es necesario --mencionarles que su ayuda debe ser totalmente voluntaria.

Posteriormente se les podrá dar una retroalimentación sobre los resultados generales obtenidos en nuestra investigación, si ustedes así lo desean.

Agradecemos sus atenciones, y esperamos contar con su colaboración.

Atentamente

Fanny Cheres            y            Beatriz Sánchez

A continuación se presentan varias afirmaciones seguidas de varias respuestas alternativas.

Elija la respuesta que crea más conveniente o que mejor refleje su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo:

Cuando un niño miente es porque quiere conseguir algo .

- a) Completamente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) No sabría qué decir.
- d) En desacuerdo.
- e) Completamente en desacuerdo.

Supongamos que usted está de acuerdo con esta afirmación- marcará la respuesta "b", ya que es la que mejor refleja su forma de pensar. Si por el contrario, usted está en completo- desacuerdo marcará la respuesta "e".

Le suplicamos que conteste este cuestionario lo más honesta y sinceramente que pueda.

1.- En cualquier decisión familiar los padres deben de tomar en cuenta las opiniones de sus hijos:

- a) Completamente de acuerdo.
- b) De acuerdo.
- c) No sabría qué decir.
- d) En desacuerdo.
- e) Completamente en desacuerdo.

- 2.- Si a los niños se les habla mucho acerca del sexo, seguramente les gustará ir más lejos experimentando con ello.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 3.- A un niño que tenga entre 13 y 19 años se le debe permitir decidir la mayoría de las cosas por sí solo.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 4.- Es mejor que una esposa confíe y apoye las decisiones que toma su marido, ya que probablemente él sepa mejor ciertas cosas.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.

- 5.- "Una nalgada a tiempo es necesaria", es una creencia válida aún en estos tiempos modernos.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 6.- No es normal que a un niño le guste estar solo, se le debe alentar a que juegue con compañía.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 7.- A largo plazo es más beneficioso para el niño, si se le presiona a conformarse con las ideas de sus padres.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.



- 8.- Uno de los peores problemas de nuestra sociedad es el "amor libre", ya que estropea el verdadero valor de las relaciones sexuales.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 9.- Un niño "bien criado" es aquel al que no se le necesita decir las cosas dos veces para que obedezca.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 10.- Es natural que una persona piense que su familia es mejor que otras.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.

- 11.- Un hombre que no mantenga bien a su familia posiblemente se sienta un fracaso como marido y padre.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 12.- Un niño no debe de alzarle la voz a sus padres ya que si lo hace perderá el respeto por ellos.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 13.- Algunas investigaciones muestran que debemos tratar a la juventud con firmeza para salvar los patrones morales.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.

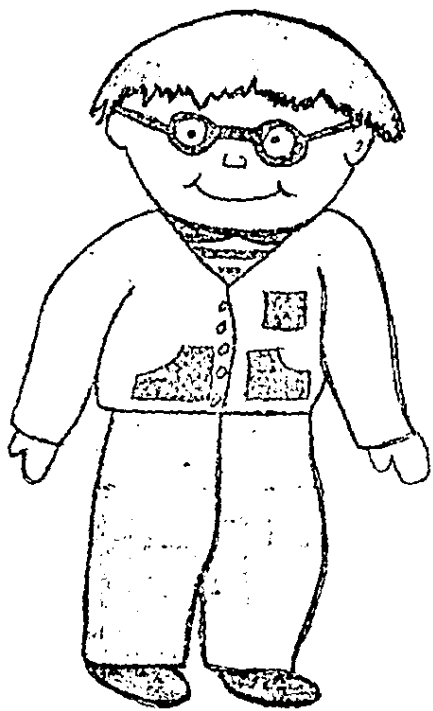
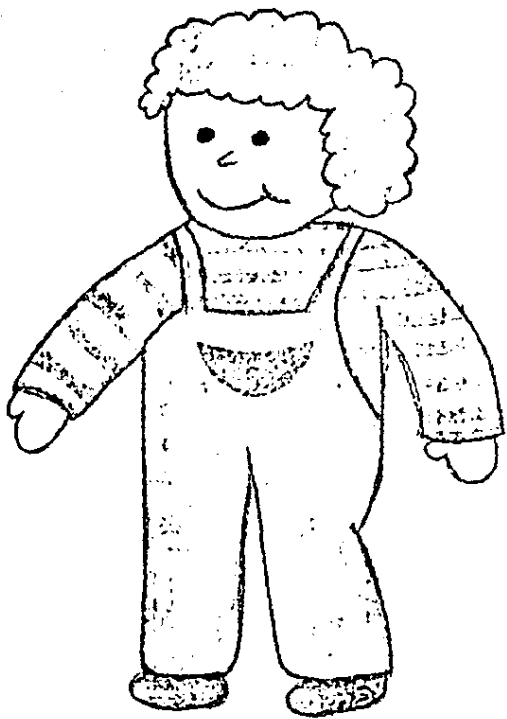
ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

- 14.- El dicho "la madre sabe mejor" sigue siendo una gran verdad.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 15.- Es importante enseñarle al niño lo antes posible las costumbres y modales de la sociedad.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 16.- Muchos de los problemas sexuales de una pareja surgen por que sus padres han sido muy estrictos con ellos acerca - del sexo.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.

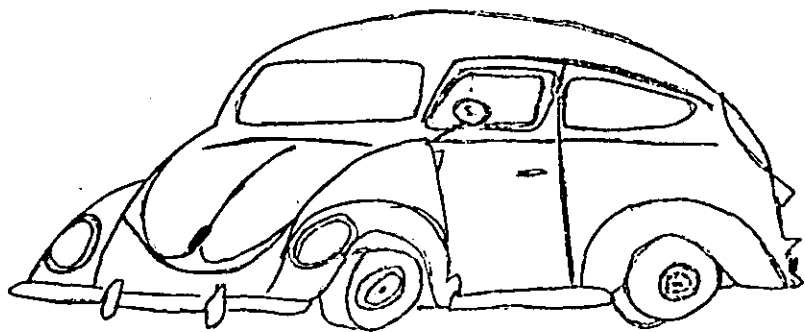
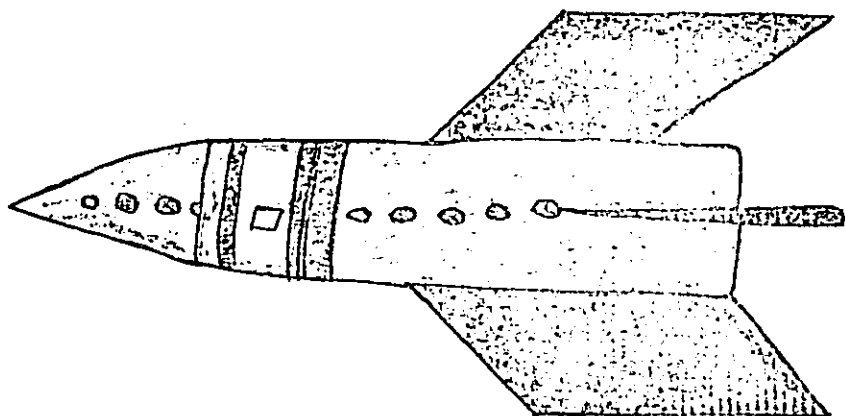
- 17.- Una mujer que tiene hijos "desordenados y alborotados" ha fallado en sus deberes de madre.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 18.- Un niño que actúa en forma extraña debe ser alentado a agtuar en forma más parecida a la de los otros niños.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamente en desacuerdo.
- 19.- Difícilmente hay algo más deprimente que ver a una persona que no siente un gran amor, gratitud y respeto por sus --padres.
- a) Completamente de acuerdo.
  - b) De acuerdo.
  - c) No sabría qué decir.
  - d) En desacuerdo.
  - e) Completamento en desacuerdo.

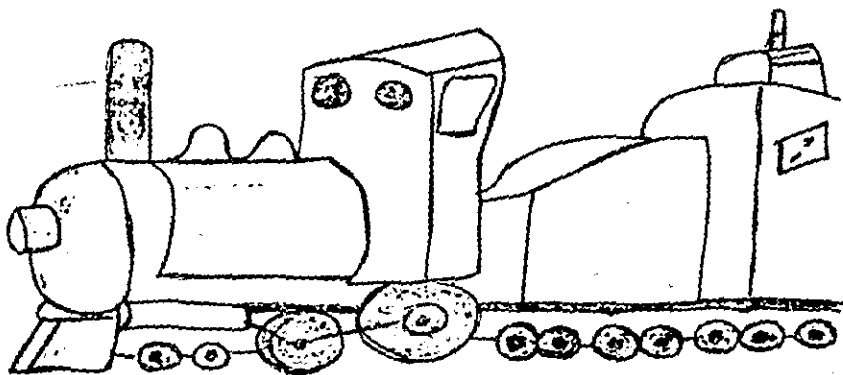
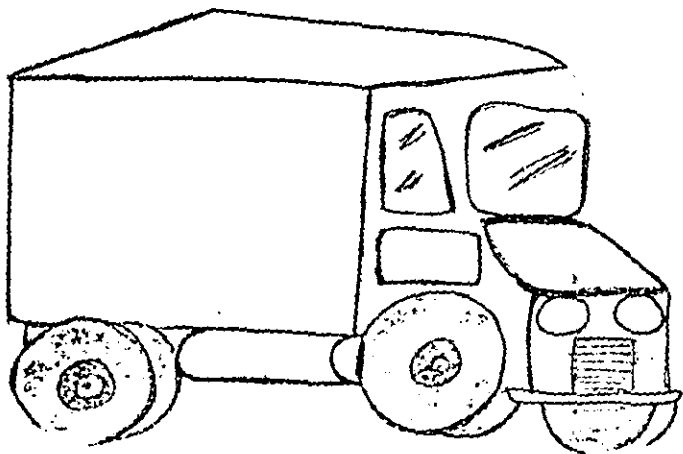
Nombre: \_\_\_\_\_

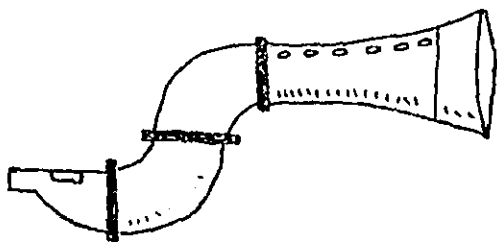
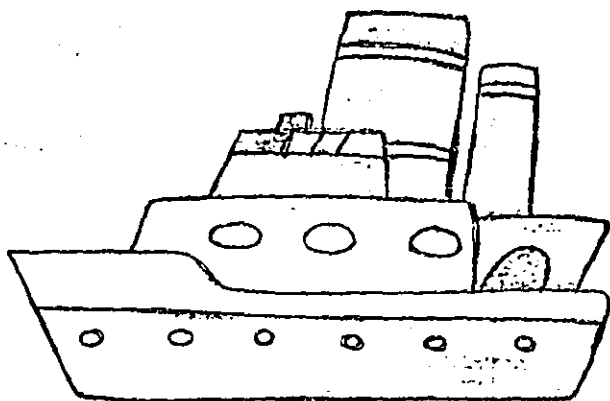
Grupo: \_\_\_\_\_



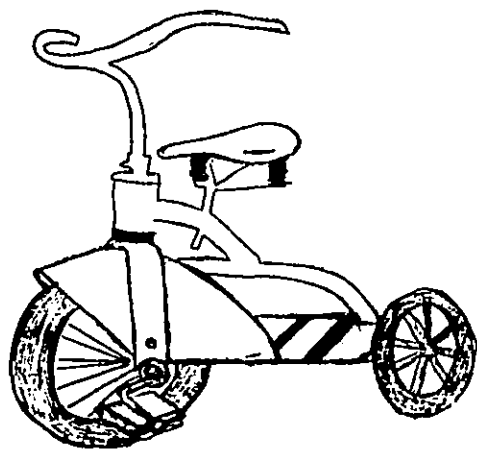
APÉNDICE 2 PRUEBA I Y II:  
CAPACIDAD DE GENERAR ALTERNATIVAS (ta. serie; problema con compañero)  
ANTICIPACION DE CONSECUENCIAS



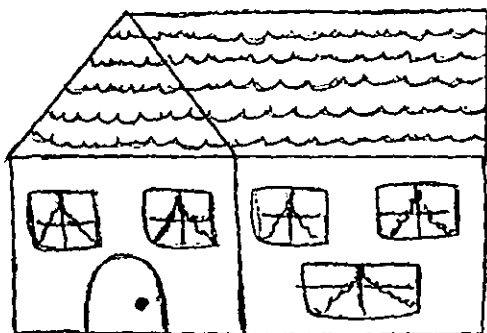


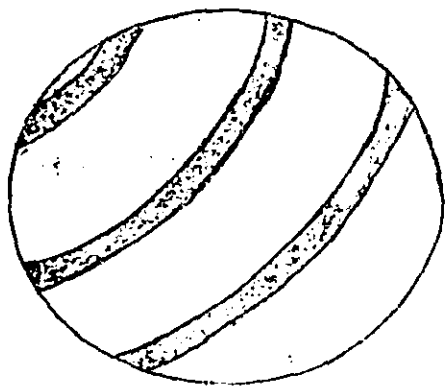
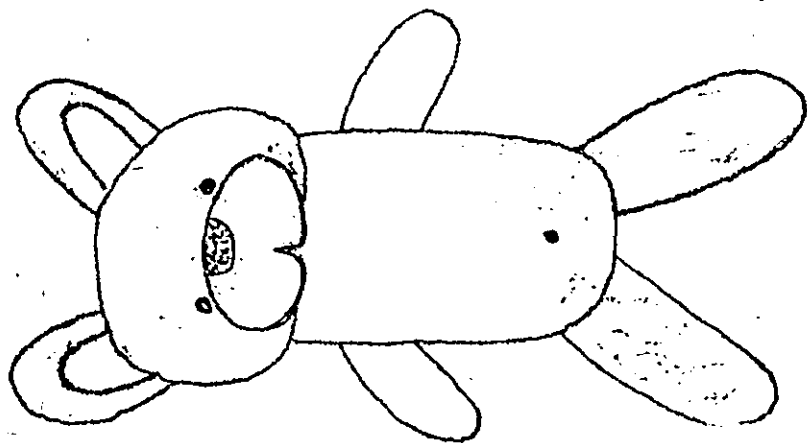


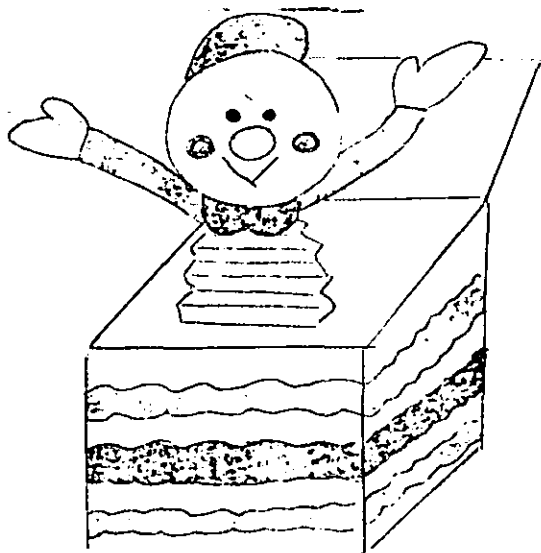
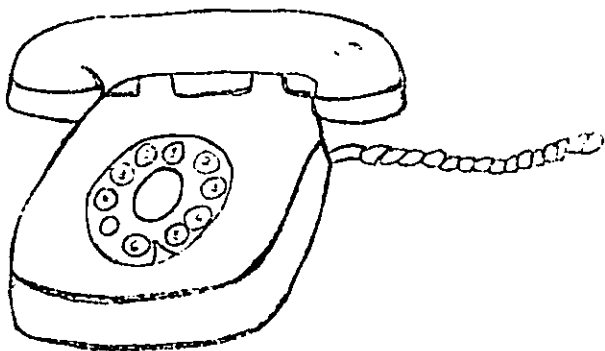


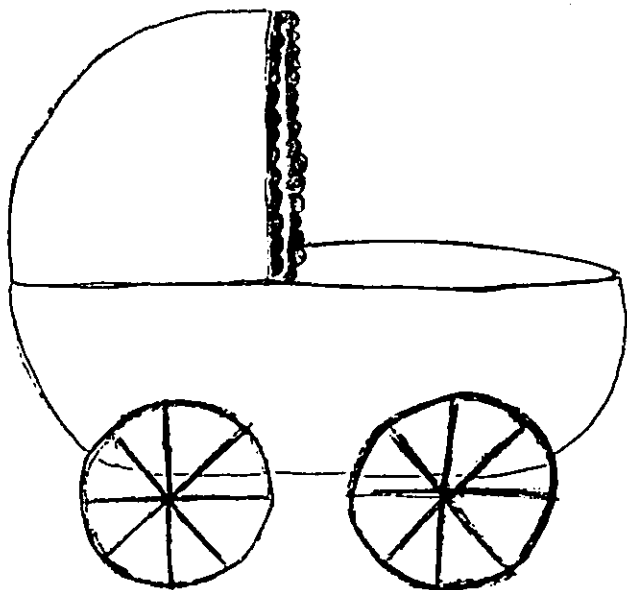


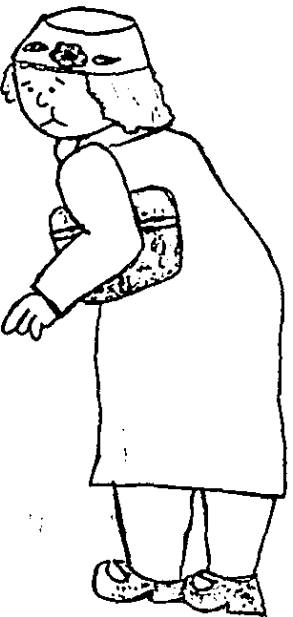


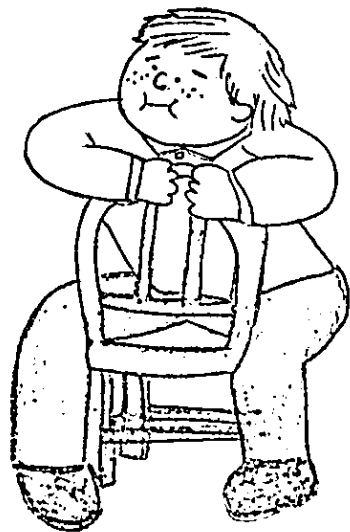








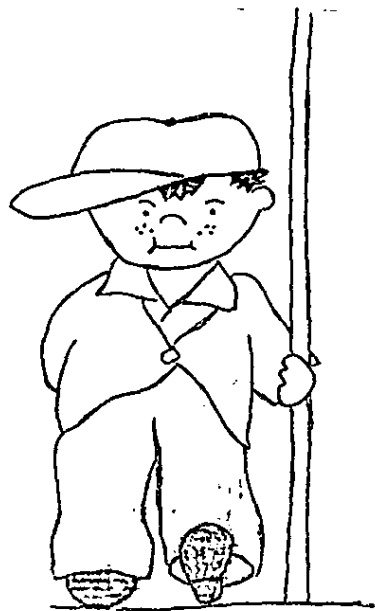
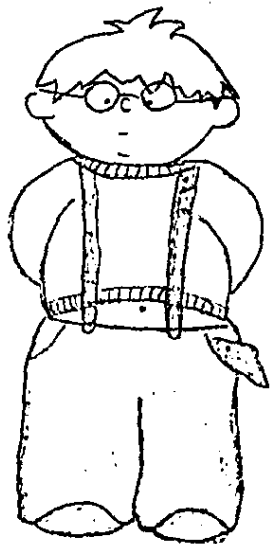


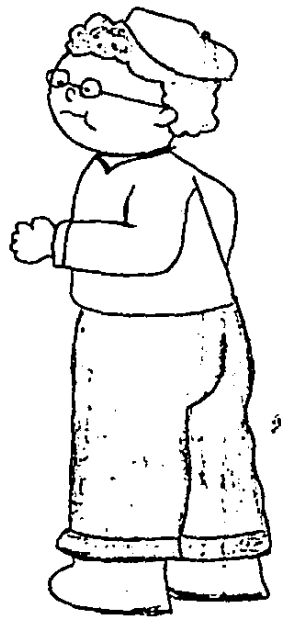
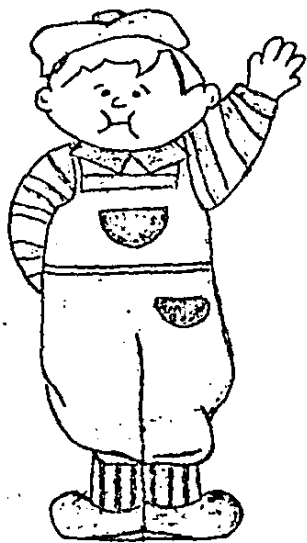




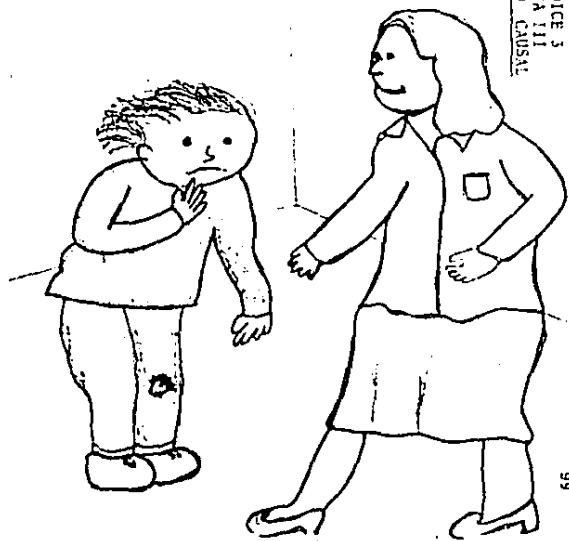
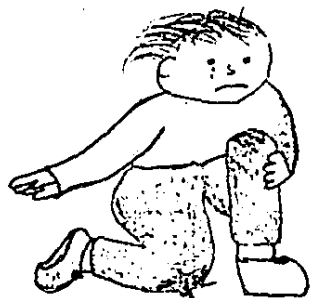


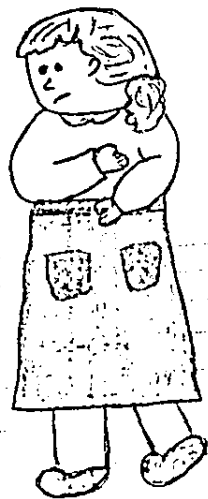


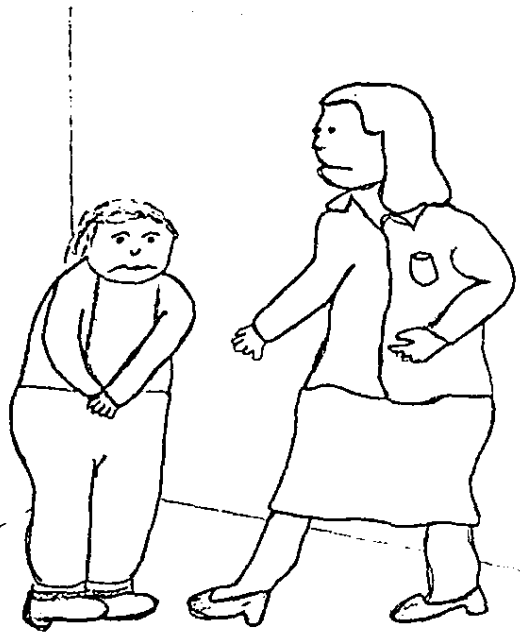
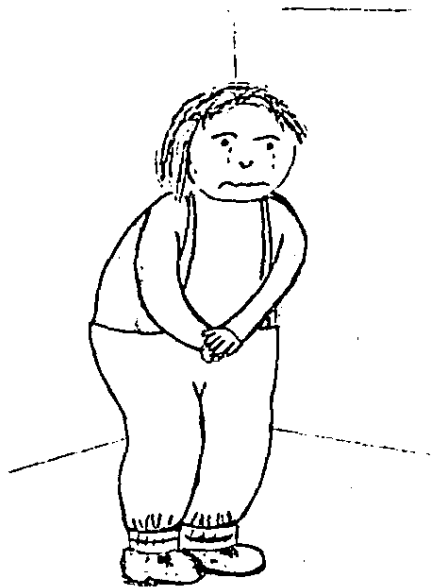




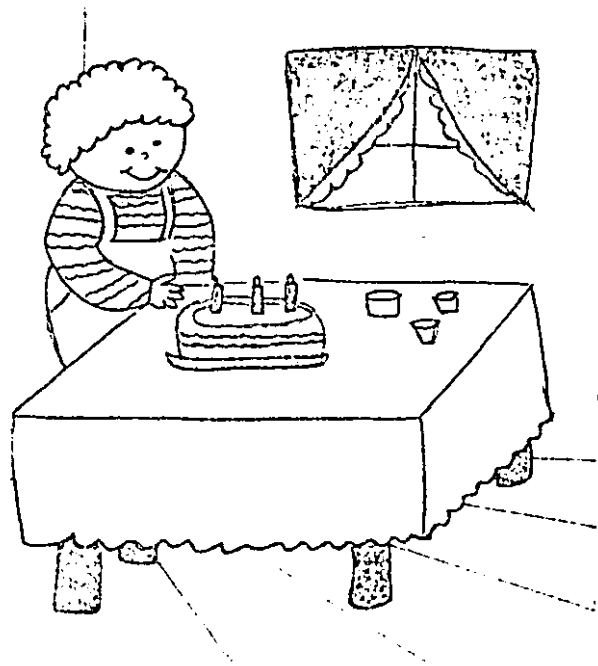


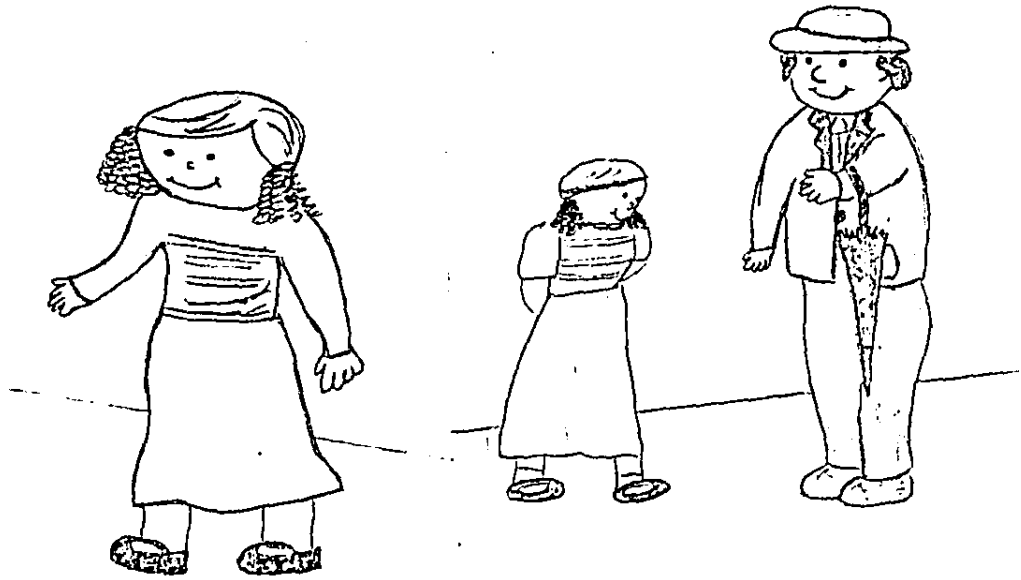












**CAPITULO VII**

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Baldwin, A. L., The effect of home environment on nursery school behavior. Child Development, 1949, 20, 49 - 61.
- Baumrind, D., Authoritarian vs. authoritative control. Adolescence, 1968, 3, 2555-272.
- Baumrind, D., Effects of authoritative parental control in child behavior. Child Development, 1966, 37, 887 - 907.
- Baumrind, D., Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, 1971, 4 (1), 1 - 103.
- Becker, W.C., Consequences of different kinds of parental discipline. En M.L. Hoffman and L. W. Hoffman (dirs.) Review of child development, vol 1. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1964.
- Bijou S. and Baer D., Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta. México, Ed. Trillas, 1982.
- Blum, R. H., et al., Horatio Alger's Children. San Francisco: Jossey - Bass, 1972.
- Block J. H., Conceptions of sex role: Some Cross-cultural and longitudinal perspectives. American Psychologist. 1973, 28, 512 - 529.
- Conger, J. J., Adolescence and youth: Psychological development in a changing world. Nueva York: Harper and Row 1977.

- Coopersmith, S., The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- Dennis, W., Children of the crèche. Englewood -- Cliffs, N/J.: Prentice - Hall, 1973.
- Elder, G.H., Jr., Structural variations in the child-rearing relationship. Sociometry, --- 1962, 25, 241 - 262.
- Elder, G.H., Jr., Adolescent socialization and personality development. Skokie, Ill.; Rand Mc Nally, 1971.
- Fitzgerald, H., Strommen E. and McKinney, J., Psicología del desarrollo: El lactante y el preescolar. México: Ed. El-manual moderno, 1981.
- Frenkel-Brunswik, E.A. A study of prejudice in children. Human Relations, 1948, 1, 295 - 306.
- Harris, D., Gough, H. y Martin, W.E. Children's ethnic attitudes. Relationships to Parental beliefs concerning child training. Child Development, -- 1950, 21, 169 - 181.
- Hartup, W.W., Peer interaction and social organization. En P.H. Mussen (dir) Casmischael's manual of Child psychology, Vol. 1, - Nueva York; W. Let, 1970.
- Kandel, D. B., y Lesser, G. S., Youth in two worlds. San Francisco: Jossey - Bass, 1972.
- Kagan, J., y Moss, H.A. Birth to maturity. Nueva York: Wiley, 1962.

- Keislar, E. R., Experimental development of "like -- and "dislike" of others among adolescent girls. Child Development, 1961.
- Kessler, J. W. Psychopathology of childhood. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, -- 1976.
- Konopka, G., Young girls: A portrait of adolescence. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.
- Kutner, B., Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. -- Psychological Monographs, 1958, 72, -- No. 7.
- Liberman, A. M., The grammars of speech and language. Cognitive Psychology, 1970, 1, 301 -- 323.
- McCandless, B. R., Children: Behaviour and development. - Nueva York: Holt, Rinehart & Winston, 1967.
- Meyers, A. W., & Craighead, W. E., Cognitive behaviour therapy with children. Nueva York. Plenum Press, 1984.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Woold, R.P. & Kazdin, A. E., Social skills assesment and training with children. Nueva York, Plenum -- Press, 1983.
- Mussen, H., Congor, J., & Kagan, J., Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad del niño. México, Ed. Trillas, 1984.

- Patterson, G. R., The aggressive child: Victim and architect of a coercive System. In L.A. -- Hamerlynck, L. C. Handy, y E.J. Mash, Behaviour Modification and families, - Vol. 1: Theory and research. Nueva - York: Brunner/Mazel, 1976.
- Sears, R.R., The relations of early socialization-experiences to aggression in middle-child hood. Journal of abnormal social Psychology, 1961, 63, 466 - 492.
- Sears, R. R., Relation of early socialization experience to self-concepts and gender role in middle child hood. Child Development, 1970, 41, 267 - 290.
- Shure, M. & Spivack, G. Means-ends thinking adjustment and social class among elementary school-aged children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 38, -- 348 - 353.
- Shure, M. & Spivack, G., Preschool interpersonal problems solving (PIPS) test: Manual. Philadelphia: Department of Health Sciences - Hahnemann Community Mental Health/Mental Retardation Center, 1974.
- Spivack, G. & Shure, M., Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey - Bass, 1974.

- Spivack G., Platt, J. & Shure, M., The problem solving approach - to adjustment. San Francisco: Jossey - - Bass Inc. 1976.
- Strommen, E., McKinney, J. & Fitzgerald, H., Psicología del desarrollo: Edad escolar. México, Ed. Manual Moderno, 1981.
- White, B. L., Watts, J. C., y otros. Experience and environment. Vol. Englewood Cliffs N.J.: Prentice - Hall, 1973.