

01963

N:2
2Ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

AMBIENTE FAMILIAR Y RENDIMIENTO
ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

P R E S E N T A

MARIA ESTELA JIMENEZ HERNANDEZ

SINODALES:

DIRECTOR DE TESIS: DR. RODOLFO GUTIERREZ MARTINEZ
DRA. SILVIA MACOTELA FLORES
DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
DRA. LAURA HERNANDEZ GUZMAN
DR. SERAFIN MERCADO DOMENECH

MEXICO, D. F.

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



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 está 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.

A TODAS LAS PERSONAS QUE ME
BRINDARON SUS CONOCIMIENTOS, SU
AYUDA Y SU VALIOSO TIEMPO PARA
LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO,
MI MAS SINCERA GRATITUD.

Al Dr. Rodolfo Gutiérrez por su gran dedicación y apoyo a
lo largo de tanto tiempo.

A la Dra. Silvia Macotela por todo lo que he aprendido de
ella, por ser siempre una verdadera amiga.

A la Dra. Laura Hernández y al Dr. Serafín Mercado,
por sus valiosas recomendaciones.

Al Dr. Javier Aguilar, al Dr. Rolando Díaz-Loving
y muy especialmente a la Mtra. Sofía Rivera Aragón,
gracias por ayudarme tanto con el análisis estadístico.

A todos los padres y niños que me regalaron su ayuda y en
particular a la Directora de la "Escuela Primaria
República de Jénes", Profra. Ma. Teresa Morino,
gracias por su confianza.

A MIS PADRES

Por su ejemplo de vida,
por su inmenso cariño y apoyo.

A MIS HERMANAS

Por querermos y hacernos sentir siempre la fuerza de la familia.

A MI OTRA FAMILIA

Que me ha dado tanto cariño y particularmente
a la Sra. Adela por tratarme como a una hija.

A MARY CARMEN

Por todo su cariño y la alegría que lo dió a nuestras vidas.

A TODOS MIS AMIGOS

Gracias por su afecto y por hacer de mi mundo
un lugar tan agradable.

A ROSY

Por comprenderme y ayudarme en todo momento.

A JJO

*Por estar siempre a mi lado,
por querermelo y cuidarme tanto,
por hacermelo muy feliz.*

A ALEX

*La fuerza y el gran orgullo de mi vida.
Por la nobleza de sus sentimientos,
por ser así como es.*

A RAFA

*Que me dejó tantos recuerdos de felicidad,
su risa en mi corazón,
y sus sueños grabados en el papel.*

INDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
Primera Parte	
MARCO TEORICO	7
1 DESARROLLO DEL NIÑO	7
1.1 CONCEPTOS HISTORICOS DE LA NIÑEZ	7
1.1.1 El niño como un adulto pequeño	7
1.1.2 El niño y su maldad innata	8
1.1.3 El niño como "pizarrón en blanco"	9
1.1.4 El niño bueno por naturaleza	9
1.1.5 El niño como propiedad	10
1.1.6 El niño como persona en desarrollo	11
1.2 PRINCIPALES TEORIAS PSICOLOGICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO	13
1.2.1 Teoría del Sentido Común	13
1.2.2 Perspectiva Mecanicista	17
El Condicionamiento Operante de Skinner	18
Explicación al Desarrollo del Niño de Bijou y Baer	23
Teoría del Aprendizaje Social	24
a) La Aportación de Bandura	24
b) La Obra de Sears	30
Conclusiones de la Perspectiva Mecanicista	35
1.2.3 Perspectiva Organícista	38
Teoría de Campo de Kurt Lewin	40
Teoría de Desarrollo de Gesell	43
Teoría de Tareas Evolutivas de Havinghurst	45
Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget	47
Aplicaciones Educativas de la Teoría Piagetiana	49
Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg	50
Conclusiones de la Perspectiva Organícista	52

1.2.4	Perspectiva Psicoanalítica	59
	La Teoría Psicoanalítica de Freud	60
	El Psicoanálisis de Anna Freud	66
	Conclusiones de Perspectiva Psicoanalítica	68
1.2.5	Perspectiva Humanista	72
	Teoría de Maslow	73
	Psicología del Individuo de Allport	76
	Enfoque Centrado en la Persona de Rogers	82
	Conclusiones de la Perspectiva Humanista	87
1.2.6	Postulados más importantes sobre el desarrollo del niño que presentan las diferentes perspectivas teóricas	90
	Análisis comparativo de los postulados	105
	Conclusión del análisis comparativo de los postulados	112
2	FACTORES RELACIONADOS CON EL DESARROLLO INTELECTUAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR	116
2.1	LA CONFIGURACION FAMILIAR	117
2.1.1	Orden de Nacimiento	117
2.1.2	Tamaño de la Familia	118
2.1.3	Sexo de los hermanos y espaciamiento entre ellos	119
2.1.4	Relación general entre la configuración familiar y el funcionamiento cognoscitivo	119
2.2	FACTORES GENETICOS	120
2.3	NIVEL SOCIOECONOMICO	122
2.4	AMBIENTE FAMILIAR	126
2.4.1	Estudios sobre relaciones causales entre variables ambientales y medidas intelectuales	149
2.4.2	Síntesis de la literatura de investigación revisada sobre la relación entre el ambiente familiar y el desempeño del niño	151
3	MODELO CONCEPTUAL DE LA PRESENTE INVESTIGACION	168

Segunda parte

OBJETIVOS	171
FASE I CONSTRUCCION DEL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR	172
METODO	172
Sujetos	172
Procedimiento y materiales	172
FASE II VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR	176
FASE III ESTUDIO CORRELACIONAL DE LA ESTIMULACION FAMILIAR Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR	176
METODO	176
Sujetos	176
Variables	177
Instrumentos	177
Procedimiento	178
RESULTADOS	181
A RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS MADRES	181
B RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS PADRES	213
C RELACION EXISTENTE ENTRE EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DEL NIÑO Y TODAS LAS VARIABLES CONSIDERADAS EN ESTE ESTUDIO	227
DISCUSION	232
CONCLUSIONES	250
Limitaciones del estudio y sugerencias	252
BIBLIOGRAFIA	256

ANEXOS	270
ANEXO I Validación de Contenido del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar	270
ANEXO II Estructura y Contenido del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar	279
ANEXO III Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar	286
ANEXO VI Gráficas de características de los sujetos participantes en el estudio	308

RESUMEN

Los problemas de bajo rendimiento y fracaso escolar que afectan significativamente a nuestro país y los resultados de investigación que señalan la relevancia del ambiente familiar sobre ellos, llevaron a tratar de identificar los factores que intervienen en esta relación.

Se construyó un instrumento diagnóstico-prescriptivo para evaluar la estimulación del hogar y se aplicó a 108 madres y 82 padres de 110 niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria. Se analizó la relación entre la estimulación del hogar y el promedio escolar de los niños, así como su asociación con la habilidad intelectual de estos últimos y con las características sociológicas tanto de los padres y como de los niños.

Se encontró que la estimulación que los padres proporcionan a sus hijos está mediada por las características sociológicas de ellos y de sus niños; empero el rendimiento escolar de los niños está ligado al comportamiento de sus madres en apoyo a su disciplina, aprendizaje y autonomía. En el caso de los niños de 2o. y 6o. grado, también se demostró la relevancia de su propio potencial intelectual.

La información obtenida, puede ser utilizada en el desarrollo de programas de orientación familiar encaminados a la prevención y corrección del bajo rendimiento escolar.

INTRODUCCION

Un serio problema existente en nuestro país es el fracaso escolar. El índice de reprobación en la educación primaria asciende al 45% y en zonas rurales e indígenas rebasa el 80%; en la secundaria es de 26% y en la educación media de 44%. Adicionalmente, cerca de 880 000 niños abandonan cada año la escuela primaria y 380 000 la secundaria; ésto sin considerar a más de cuatro millones de adultos analfabetas, a 300 000 niños de seis a catorce años de edad que no tienen acceso a la escuela y que se incorporan anualmente a la población analfabeta, además de 1 700 000 niños de diez a catorce años de edad que no están matriculados en el sistema escolar. A tal situación se añade 20 millones de adultos que no han concluido la primaria y 16 que no han terminado la secundaria. Todo ello viene significando una escolaridad promedio de seis grados, advirtiendo disparidades de uno a cuatro en población rural, indígena y urbana marginada (Poder Ejecutivo Federal, 1989).

Cada alumno es para la comunidad mexicana una inversión y su fracaso significa para la familia, la sociedad y el estado, una carga económica en términos de repetición de grados, abandono de estudios, escuelas especiales y limitación de la potencialidad de la fuerza de trabajo.

El problema del fracaso escolar presenta una incidencia sumamente alta en los sectores marginados de nuestra población y su fundamento o móvil puede provenir de factores adversos de índole muy diversa: de problemas hereditarios, de una alimentación insuficiente o inadecuada, de las deficiencias en la salud física o mental del menor, de las particularidades de la personalidad en fricción con factores externos, de situaciones familiares perturbadoras, de ciertas formas de vida o hábitos negativos, de un sistema de enseñanza ya obsoleto, de maestros demasiado ocupados en varios turnos de trabajo para así poder cubrir sus necesidades económicas y también, de la aparición en los últimos años del uso y abuso de fármacos, drogas e inhalantes que cada día afectan a un número mayor de jóvenes y niños.

El bajo rendimiento y el fracaso escolar son fenómenos concretos originados por causas multivariadas. La complejidad de los factores intervinientes: personales,

sociales, estructurales, institucionales, ideológicos, etc., hacen extraordinariamente difícil el enfoque y la solución del problema.

Ante todo ésto, el psicólogo se encuentra comprometido a contribuir al entendimiento de los problemas y a desarrollar alternativas que protejan y promuevan el crecimiento psicoeducativo de los niños.

La presente investigación constituye un esfuerzo por conocer y valorar la estimulación presente en el hogar mexicano y por aportar información que pueda servir de base para el desarrollo de propuestas psicopedagógicas experimentales dirigidas a favorecer la estimulación que proporciona el ambiente familiar y de esta manera elevar el rendimiento escolar del niño de primaria de nivel socioeconómico bajo.

Con esta finalidad se analizó la relación que existe entre el grado y tipo de estimulación que proporciona el ambiente familiar y el rendimiento escolar de un grupo de niños de primaria de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo.

Aunque no pueden derivarse inferencias causales de los datos de la investigación correlacional (Campbell y Stanley, 1970), la descripción que se presentará sobre los patrones de asociación entre el ambiente del hogar y las diferencias de grupo e individuales, ayudará en la estructuración de modelos de intervención que podrán ponerse a prueba.

El estudio realizado se centró en una muestra indicativa de un solo nivel socioeconómico, debido a que la asociación entre el estatus socioeconómico y el desempeño intelectual de los niños es uno de los hallazgos más documentados en la literatura de las ciencias sociales (Valencia y col. 1985). Al restringir el estudio a una clase social, fue posible analizar las diferencias del rendimiento escolar relacionadas con las características del ambiente del hogar, dejando de lado las marcadas diferencias originadas por el nivel económico.

Como se han encontrado CI más bajos en niveles socioeconómicos inferiores (Kenedy, Van Riet y White; Deutsch y Brown; Witeman y Deutsch; Witeman, Brown y Deutsch; Tulkin, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973; Rodríguez, 1980; Lesser, Fifer y Clark, citados por Henderson, 1981), así como un rendimiento escolar también más

bajo en relación con la clase social (Knobloch y Pasamanik, 1963; Osborne; Cooper; Feldmann y Weiner; Deutsch, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973; Laosa, 1984; Duyme, 1988), era evidente la necesidad de obtener información sobre las características de ambientes del hogar facilitadores y no facilitadores del desarrollo intelectual en el nivel socioeconómico bajo. Ante esta consideración, el presente estudio se realizó con una población de clase media-baja y baja.

Se eligió trabajar con niños en edad escolar considerando la incidencia alta del fracaso escolar en el nivel básico (Poder Ejecutivo Federal, 1989) y porque se ha demostrado que el ambiente familiar contemporáneo presenta relaciones altas más numerosas con el rendimiento del niño en edad escolar, que el ambiente temprano y la estabilidad en el ambiente (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).

Se estudió la relación entre las características específicas del ambiente del hogar y el desempeño escolar de los niños. Se tomó en cuenta que el nivel socioeconómico proporciona sólo un indicador crudo del ambiente de la familia y oculta diferencias importantes que contribuyen directa e indirectamente al desarrollo intelectual (Valencia y col., 1985), y se consideró también la investigación numerosa y sólida que ha demostrado una correlación alta entre el rendimiento del niño en edad escolar y las características del hogar, independientemente del nivel económico y de la estructura familiar (Henderson y Merrit, 1968; Firkowska, 1978; Friedman; Kifer; citados por Ehrlich, 1981; Maccoby y Martin, 1983; Hess y col., 1984; Kinard y Reinherz, 1986; White; Baumrind; Rollins y Thomas, citados por Amato y Ochiltree, 1986; Grinswold, 1986; Dornbusch y col., 1987; Stevenson y Baker, 1987; Hess y Holloway, citados por Dornbusch y col., 1987; Ertwisle y Hayduk, citados por Phillips, 1987; Bradley, Caldwell y Rock, 1988; Dubow y Tisak, 1989; Groinick y Ryan, 1989; Brown y Pacini, 1989; Wentzel, 1991a; Rourke y col., y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991; Portes, 1991).

El estudio no se centró en la relación entre el rendimiento escolar y la capacidad intelectual, puesto que se ha demostrado la primacía de los factores genéticos sobre este último aspecto (Grotevant y cols., 1977; Erlenmeyer, Kirmling y Jarvik; Wilson y Harpring; citados por Papalia y Wendkos, 1985). Asimismo se ha demostrado que, mientras las puntuaciones en pruebas de inteligencia se encuentran más relacionadas con factores genéticos, el desempeño escolar presenta una relación mayor con el ambiente familiar (Newman, Freeman y Holzinger; Fisch, Bilek, Deinard

y Chang, citados por Papalia y Wendkos, 1985).

Para poder analizar la estimulación que proporcionan los padres a sus hijos en todos aquellos aspectos relacionados con el aprovechamiento escolar, fue necesario construir un instrumento que permitiera conocerla y medirla, ya que gran parte de los instrumentos que existen actualmente, únicamente evalúan la percepción del ambiente familiar particularmente en la dimensión afectiva o las actitudes de los padres hacia la crianza de los hijos. Algunos se enfocan en la detección de la disfunción familiar, otros han sido diseñados para valorar el ambiente de infantes y preescolares, y casi todos se han desarrollado en otros países. Las diferencias culturales e idiosincrásicas con el país de origen de algunos de estos instrumentos, no permitan la medición adecuada de las características presentes en los hogares mexicanos.

Entre los instrumentos revisados se encuentran: la "Escala del Ambiente Familiar" o FES (Moos y Moos, 1974), que evalúa la percepción de niños o adultos respecto a su ambiente familiar, principalmente en el área socio-afectiva (Portes encontró en 1991 que ninguno de los factores medidos con esta escala se relacionaba significativamente con el desempeño académico del niño); "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales" o FACES (Olson, Bell y Pointers, 1979) y su versión modificada, estandarizada con población mexicana universitaria "Escala Evaluativa de la Percepción Familiar: Reglas y Apoyo" o EEPFRA, que evalúa la percepción real e ideal que tiene el individuo de su familia, así como algunos aspectos psicopedagógicos (Braverman, 1986); "Social Support Appraisals Scale" que evalúa la percepción del niño sobre el apoyo que recibe de sus padres, maestros y compañeros (Dubow y Ullman, 1989); "Parental Attitude Research Instrument" (Schaefer y Bell, 1958), que mide las actitudes de los padres hacia la vida familiar y la crianza de los hijos; "Guía Conjunta de Evaluación Familiar" y su versión adaptada y validada con población mexicana: "Nueva Escala de Evaluación Familiar" o ESCEVFAM, que se emplean para la detección comunitaria de disfunción familiar (Espejel, 1987); "Fuerza Familiar" (Otto, 1963) que también se utiliza para detectar disfunción en la interacción familiar; "Cuestionario Clarice de las Relaciones Padres-Hijo" de Languevin y Paitch, que es un instrumento dirigido a adultos, para conocer los sentimientos hacia sus padres, el cual obtuvo una confiabilidad muy baja al ser utilizado en México con niños (Pinzón y Sánchez, 1987); "Home Observation of Measurement of the Environment" o HOME, que evalúa la calidad del ambiente de

infantes y preescolares mediante la observación (Caldwell y Bradley, 1979); "Elementary version of the HOME Inventory" (Bradley, Caldwell y Rock, 1988), que evalúa la calidad del ambiente de escolares también mediante observación; "The Child Rearing Practices Report" o CRPR (Block, 1965) que detecta actitudes, conductas y valores hacia la crianza del niño y "Henderson Environmental Learning Process Scale" o HELPS que mide el ambiente intelectual del hogar (Henderson, Bergan y Hurt, 1972). Los 3 últimos instrumentos que se mencionaron (diseñados para población estadounidense), aunque coincidían en los propósitos de medición de la presente investigación, no abarcaban todos los aspectos que se pretendía medir, consideraban formas de estimulación que no son comunes en nuestra población, omitiendo estilos propios de hogares mexicanos y hábitos característicos de estratos socioeconómicos bajos.

El presente estudio incluye en su primera parte, los antecedentes generales del tema. Se presentan los conceptos, teorías e investigaciones sobre el desarrollo del niño que sirvieron de base para la construcción del instrumento de "Evaluación de la Estimulación Familiar". Asimismo, se describen las contribuciones de estudios realizados sobre la vinculación entre el ambiente familiar y el rendimiento escolar, así como las contradicciones encontradas al respecto, información que también fue contemplada en la determinación del contenido específico de dicho instrumento.

La *segunda parte* explica el método y los procedimientos seguidos tanto en la estructuración del instrumento de evaluación mencionado, como en la investigación sobre la relación entre el ambiente familiar y el desempeño escolar. A continuación se describe el análisis de los datos, los resultados, la interpretación de los resultados y las conclusiones. Para finalizar se hace una evaluación crítica del trabajo y se plantean algunas recomendaciones a ser consideradas en investigaciones subsiguientes.

MARCO TEORICO

1 DESARROLLO DEL NIÑO

El estudio del comportamiento y desarrollo humano no es sólo la búsqueda de datos, sino que requiere de una estructura de los hechos, de explicaciones de los hechos y de principios generales que nos permitan comprender cómo llegamos a ser lo que somos y cómo debemos guiar el desarrollo infantil.

1.1 CONCEPTOS HISTORICOS DE LA NIÑEZ

En todos los tiempos han existido creencias acerca de la naturaleza del niño y de cómo se desarrolla. La concepción que han tenido los grupos culturales diferentes sobre los niños ha regido la forma en que los adultos han interactuado con ellos, los ambientes en que se han desarrollado y las expectativas que han tenido sobre su comportamiento.

Análisis diferentes de la literatura sobre este campo, realizados por Thomas (1979) y por Newman y Newman (1985) nos brindan una visión muy completa de las concepciones contrastantes sobre el niño que han surgido a través de los tiempos, las cuales han tenido una influencia significativa en el desarrollo de teorías existentes numerosas en la actualidad.

A continuación se presenta una descripción que resume e integra los planteamientos históricos de dichos autores.

1.1.1 *El niño como un adulto paqueño*

En esta postura los niños se ven como potencialmente capaces de adoptar la misma conducta que los adultos. La edad sólo proporciona mayor tamaño físico y más experiencia. Esta consideración prevaleció durante los siglos XVI y XVII, en países como Inglaterra y Francia, en donde los niños participaban en la vida total de los adultos. Los niños y los adultos dormían en la misma habitación, se vestían igual, realizaban las mismas labores y participaban en las mismas actividades recreativas (Newman y Newman, 1985).

A pesar de que en el siglo XVII empezó a surgir un nuevo concepto de la inocencia del niño, todavía en el siglo XVIII los biólogos que realizaban estudios sobre la herencia seguían considerando al niño como adulto pequeño.

Esta falta de diferenciación entre niños y adultos repercutía en el ambiente en que se desenvolvían los niños. No se proporcionaban experiencias diferenciales de acuerdo con la edad de los niños y no existían ambientes u objetos específicos para ellos. Las expectativas altas que tenían los padres de sus hijos podía generarles el desarrollo de habilidades muy especiales o bien frustración, sentimientos de ineptitud y vergüenza.

1.1.2 El niño y su maldad innata

Los estudios realizados por Thomas sobre esta postura, señalan sus antecedentes más remotos en las ideas de los teólogos medievales y de los filósofos-psicólogos del Renacimiento. Los conceptos desarrollados en ese tiempo posteriormente se modificaron por los líderes del protestantismo para incorporar algunas de sus creencias. Esto ocurrió alrededor de 1530, con John Calvin un teólogo francés, quien siguiendo las ideas de Martín Luther, emprendió su propio movimiento de protesta en contra de la iglesia de Roma. Los planteamientos hechos por Calvin sentaron las bases para el puritanismo en Inglaterra y en la América colonial (Thomas, 1979).

El concepto central de la doctrina puritana es la maldad innata de la naturaleza humana. Se concibe al niño recién nacido como un pecador, con una inclinación natural hacia el mal. Padres y educadores tienen la obligación de encontrar formas de disuadir al niño de su naturaleza maligna, para hacerlo merecedor de entrar al cielo después de la muerte.

Siguiendo tal orientación, se exigía a los niños, enérgicamente y desde edad temprana, que controlaran sus impulsos y se comportaran moralmente. Los castigos eran despiadados, por lo que el trato entre adulto y niño era a distancia y de desconfianza mutua (Newman y Newman, 1985).

Este punto de vista fue particularmente dominante en países diversos del siglo XVII al XIX, posteriormente su popularidad decayó; sin embargo, los conceptos puritanos

sobre el desarrollo del niño no desaparecieron totalmente. Elementos de esta doctrina se encuentran actualmente en las palabras y acciones de muchos adultos. Por lo tanto, el conocimiento de la teoría subyacente, ayudará al entendimiento de los orígenes religiosos y culturales de las prácticas de crianza estrictas que actualmente se llegan a observar en algunos hogares y salones de clase.

1.1.3 El niño como "pizarrón en blanco"

La noción de que el niño es un pizarrón en blanco donde nada hay escrito y que por lo tanto no es malvado en sí y no posee conocimientos innatos, fue propuesta por Locke en 1693. Este autor afirmó que el conocimiento era adquirido por las experiencias sensoriales y era resultado de tales experiencias. La sociedad enseñaría la virtud y la sabiduría educando a los niños. El modelo de la persona educada idealmente era el "gentleman" inglés y la educación moral era más importante que la adquisición del conocimiento (Newman y Newman, 1985).

Dentro de esta aproximación se niegan las capacidades innatas y las diferencias de comportamiento debidas a características heredadas. Se piensa que si todos los niños pasaran por las mismas circunstancias ambientales, todos se comportarían igual; por lo tanto, conviene presentar a los niños el mismo ambiente ideal, donde aprendan las normas de comportamiento aprobadas culturalmente.

1.1.4 El niño bueno por naturaleza

En contraposición a los conceptos anteriores, el filósofo francés Rousseau en 1773, propone en su obra "Emile", al niño que nace bueno moralmente. El niño que por naturaleza hace lo correcto a menos que sea corrompido por el ambiente social. Por lo tanto, el planteamiento que Rousseau hace sobre el desarrollo del niño es el resultado de su preocupación por encontrar formas de guiar el crecimiento del niño de manera tal que permanezca con sus inclinaciones naturales (Thomas, 1979).

Siguiendo la teoría de Rousseau, la educación debe satisfacer las necesidades del niño y mejorar sus predisposiciones e intereses naturales. El maestro tiene que estar dedicado a entender a los niños y a ayudarlos a que se realicen completamente. Esta noción del niño bueno sacudió las técnicas de disciplina rigurosa, de lecciones muy estructuradas y de un trato formalista entre alumnos y maestros, producto de

considerar a los niños como malvados o como pizarrón en blanco. Rousseau sostenía que la instrucción formal se debía postergar hasta que el niño llegara a la adolescencia. Los primeros años se debían dedicar al disfrute de actividades físicas, de los juegos, de la fantasía y de experiencias inmediatas. La meta principal de la educación, según él, era fortalecer el juicio independiente; el niño debía aprender a confiar y a apoyarse en su capacidad de razonar.

Esta visión humanista del niño produjo muchísimas controversias. Aceptar la noción que tenía Rousseau de la naturaleza del niño, equivalía a decir a nivel social que el individuo estaba por encima del Estado y que tenía derecho a un ambiente que cubriera sus necesidades personales. Posteriormente esta teoría ejerció una influencia significativa en generaciones de teóricos, educadores y padres de diversas partes del mundo.

1.1.5 El niño como propiedad

Mientras que los aristócratas, teólogos y filósofos debatían sobre la naturaleza esencial del ser humano y proponían una educación ideal para los niños, las realidades sociales y económicas, por otro lado, llevaron a considerar al niño como propiedad o como un recurso económico.

La costumbre de tratar al niño como propiedad (lo cual hasta la fecha se llega a observar en muchos países en desarrollo), ocurrió por ejemplo entre familias campesinas de Inglaterra en el siglo XVI. Por ese tiempo, los niños de seis y siete años trabajaban en los quehaceres domésticos y al llegar a los nueve o diez años debían dejar la familia para trabajar de sirvientes en casas de familias acomodadas (Guillis, citado por Newman y Newman, 1985).

A principios del siglo XVII se promulgaron leyes para que los niños huérfanos y sin hogar se dedicaran a algún oficio como aprendices, en vez de andar vagando y mendigando. Era frecuente que estos aprendices no recibieran pago alguno. Los patrones eran responsables de su estilo de vida, procuraban que se alimentaran lo menos posible y que estuvieran a su total arbitrio (Blincoe, en Newman y Newman, 1985). Alrededor de 1914, la industrialización incrementó el trabajo remunerado, disminuyendo así la servidumbre.

Por otro lado, surgió el sistema esclavista de Norteamérica, en el cual los niños nacidos de padres esclavos pertenecían a sus amos y no a sus padres naturales. Los niños esclavos podían ser vendidos, con o sin sus progenitores. No existían leyes que les concedieran derechos o protección a su bienestar. La responsabilidad de alimentación, vestido o educación de los niños se dejaba a criterio de sus dueños y por lo general se cubrían sólo aquellas necesidades básicas que tenían que ver con su capacidad para el trabajo.

En el siglo XIX son promulgadas las leyes contra el trabajo infantil y después surge la legislación contra el maltrato a los niños, lo cual viene a reflejar el interés de la sociedad por protegerlos de la explotación y de la crueldad.

1.1.6 El niño como persona en desarrollo

A lo largo de la historia se ha manejado la noción de que la niñez es una etapa o conjunto de etapas con cualidades únicas y exclusivas. Platón en "La República", presentó un plan de educación basado en el progreso del desarrollo de las capacidades intelectuales y del control emotivo. Siglos después, Shakespeare escribió sobre una teoría del desarrollo que marcaba siete etapas durante las cuales la persona pasaba de ser un lactante a la vejez. Levy describe en 1949 los períodos diferentes de desarrollo del individuo que señalaba la cultura china tradicional durante la dinastía Ching (1644-1911 DC); en esta cultura se proporcionaba a las personas un ambiente diferencial con actividades y responsabilidades específicas de acuerdo con la edad, capacidad y experiencia (Newman y Newman, 1985).

La idea moderna de que la niñez tiene características únicas y que constituye una etapa del desarrollo, empezó con la teoría de la evolución de Charles Darwin. Para este autor el estudio de la niñez era indispensable como un medio para el entendimiento de los orígenes y la naturaleza de los seres humanos.

Posteriormente surgieron teorías muy diversas sobre aspectos diferentes del desarrollo: psicosexual, psicosocial, cognoscitivo, etc., todas ellas provenientes de una perspectiva evolutiva, donde al niño se le ve como un ser más primitivo que el adulto, con necesidades, capacidades y orientaciones conceptuales cualitativamente distintas a las de éste último. Dichas teorías difieren por su contenido específico, pero todas concuerdan en que la niñez se compone de varias etapas a través de las

cuales se va desarrollando gran parte del pensamiento lógico y de las características sociales y emotivas que influirán en el comportamiento adulto.

Las teorías modernas del desarrollo difieren en el número de etapas que postulan en el proceso de cambio y en el modo preciso en que el curso de las etapas iniciales repercute en el comportamiento posterior. En las teorías evolutivas se presupone que el comportamiento humano depende del dominio temprano de competencias básicas, de donde se desarrollarán competencias y relaciones sociales más complejas.

Las concepciones históricas diferentes sobre la niñez que aquí se han presentado, continúan influyendo hasta la fecha en la opinión que tienen las personas sobre la naturaleza del niño y sobre la forma de educarlo. Así, tanto los padres como los profesionales mantienen creencias múltiples diversas y a veces contradictorias, que aunque no se declaren abiertamente, dirigen sus acciones en relación con los niños.

Los adultos que consideran a los niños como adultos pequeños, les exigen que participen en las labores domésticas u otros trabajos fuera del hogar y no se preocupan por proporcionarles oportunidades recreativas de acuerdo con su edad. Los adultos que creen que el niño es bueno por naturaleza, estimulan su iniciativa propia, le permiten explorar su ambiente con libertad y son pacientes con sus errores. Aquellos adultos que aún creen en los impulsos perversos innatos, son sumamente restrictivos con el niño y mantienen una disciplina rigurosa y severa.

Por otro lado, quienes están de acuerdo con la perspectiva evolutiva, se preocupan por conocer las capacidades y necesidades particulares del niño en cada uno de los períodos del desarrollo. Asimismo procuran proporcionarle recursos y experiencias encaminadas al aprovechamiento de sus capacidades y al desarrollo de habilidades gradualmente más complejas.

Aunque hasta la fecha en algunos grupos de bajo nivel socioeconómico continúa considerándose al niño como propiedad, se puede decir que la perspectiva evolutiva es la más aceptada; no obstante, es muy frecuente que esta perspectiva se lleve a la práctica mezclada con otras posturas.

1.2 PRINCIPALES TEORIAS PSICOLOGICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Las teorías diversas que se han desarrollado, tratan de explicar qué hechos son más importantes para el entendimiento del niño y qué clases de relaciones son más significativas en la producción de ese conocimiento.

Al analizar el origen de las teorías de desarrollo, Thomas (1979) señala que todos los teóricos fueron influenciados por el campo de conocimiento en el cual recibieron su entrenamiento principal. Por ejemplo, las ciencias biológicas originaron explicaciones sobre el desarrollo más centradas en la herencia que en el ambiente del niño. En contraste, la sociología afectó en la dirección opuesta.

No sólo los antecedentes académicos influyeron sobre el desarrollo de las teorías; los problemas que los investigadores encontraban diariamente en su trabajo llamaron su atención hacia hechos particulares y sus posibles relaciones. Por otro lado, las fuentes de información que empleaban les conducían a diferentes conclusiones. Finalmente, los intereses personales, no profesionales, de los teóricos, ejercieron una influencia importante en sus propuestas sobre el desarrollo.

En suma, una variedad de factores interactuaron para que los teóricos estuvieran insatisfechos o en desacuerdo con las explicaciones del desarrollo, lo cual los estimuló a formular nuevos modelos. Como resultado, actualmente existen diversas teorías principales y numerosos minimodelos que se han derivado de éstas. Como ninguna de las teorías puede explicar el desarrollo del comportamiento humano en toda su extensión y complejidad, se puede esperar que muchas otras teorías aparezcan en los años siguientes.

1.2.1 El punto de vista de la gente sobre el desarrollo del niño. Teoría del Sentido Común de Heider

Se ha denominado sentido común al conjunto de ideas que la mayoría de la gente sostiene acerca del desarrollo del niño, las cuales en su mayoría son conclusiones evidentes. Fritz Heider señaló que estas ideas no son sólo una conglomeración desorganizada de opiniones, ya que poseen un patrón subyacente que garantiza su identificación como teoría del desarrollo (Thomas, 1979).

Aunque podría parecer que la opinión popular no merece atención en un análisis formal de teorías del desarrollo, se ha considerado, de acuerdo con los argumentos planteados por Thomas (1979), que esta clase de psicología es la que todos empleamos en mayor o menor grado al tratar con niños en nuestra rutina de vida diaria. Por lo tanto, el estudio de la estructura y contenido de estas nociones puede contribuir en la determinación de su validez, lo cual a su vez servirá de base para substituir las ideas incorrectas por otras más precisas.

El análisis del sentido común también ayudará al entendimiento de la naturaleza de teorías formales del desarrollo, ya que éstas frecuentemente incluyen nociones basadas en éste.

Otro motivo para el estudio de la teoría del sentido común es que las teorías formales frecuentemente han surgido de las reacciones de los teóricos contra las nociones de la psicología de sentido común que han considerado erróneas (Thomas, 1979). Asimismo es importante contar con una perspectiva acerca de las raíces históricas de las creencias ampliamente aceptadas en nuestra sociedad actual.

Bajo esta perspectiva, siempre existirá el problema del consenso, ya que al analizar las creencias de la gente frecuentemente se hallarán divergencias de opinión, principalmente en sociedades modernas extensas en donde existe mayor oportunidad para el análisis, incluyendo la especulación acerca de la naturaleza humana.

Para el estudio de la teoría de sentido común, Thomas (1979) tomó como base el trabajo de Heider, psicólogo alemán, quien se dedicó en la Universidad de Kansas a diseñar la estructura del modelo de desarrollo que denominó "psicología ingenua". Como la teoría descrita por este autor se enfoca principalmente al adulto, se incluyó el estudio de la conversación típica acerca del niño y la inspección de las leyes relacionadas con la niñez, lo cual refleja las convicciones de la sociedad a este respecto.

Sobre las causas del comportamiento humano, Heider señala tres factores determinantes: la capacidad o fuerza personal, el esfuerzo o motivación y la dificultad de la tarea, siendo ésta última un aspecto extrínseco a la persona (Thomas, 1979).

Desde esta perspectiva, el estudio del desarrollo del niño se puede definir como la investigación de los cambios que ocurren en la capacidad y las motivaciones del niño, entre el nacimiento y el fin de la adolescencia, ésto en relación con los ambientes diferentes en los que ha interactuado durante esos años.

Las habilidades se consideran como atributos permanentes de un individuo que aunque no cambian, se incrementan en forma regular o irregular durante los periodos de la niñez y la adolescencia. De forma general, el estudio del desarrollo del niño es el estudio de la manera como se incrementan las habilidades. Un niño con problemas en la escuela es aquel cuyas habilidades no se están incrementando al ritmo esperado.

Las habilidades están determinadas por la herencia y el ambiente; sin embargo, la proporción en que estos dos aspectos contribuyen al desarrollo de habilidades y la manera en que las dos interactúan no es clara.

El factor de motivación tiene dos aspectos: la dirección o intención que tiene una persona para hacer algo y la cantidad o intensidad del esfuerzo. Se espera que el nivel de atención de dedicación y esfuerzo que pone un niño en sus acciones, se incremente conforme éste va creciendo. Se considera que este factor de motivación se encuentra más controlado por el individuo mismo, que la capacidad y la dificultad de la tarea. En consecuencia es más reprochable que una persona falle por no esforzarse, que por la falta de habilidad o por la dificultad de la tarea. De esta manera, el concepto de motivación es elemental cuando tratamos de entender o predecir el comportamiento (Thomas, 1979).

El último de los factores determinantes es el ambiente o "dificultad de la tarea". Esto consiste de aquellos aspectos del ambiente que influyen en forma favorable o desfavorable que el niño lleve a cabo la tarea que pretende realizar. Siguiendo la línea de razonamiento de Heider, la dificultad de la tarea se juzga por el número de niños o jóvenes de edad determinada que pueden realizarla y por el esfuerzo que ésto requiere. Las condiciones del ambiente se dividen en dos categorías generales: a) aquellas que son estables y operan en forma predecible y b) eventos inesperados, que usualmente se les llama "oportunidad" o "suerte" (Thomas, 1979).

De lo anterior se desprenden las siguientes consideraciones para la crianza: las personas que están a cargo de los niños favorecerán su bienestar ajustando la dificultad de las tareas a su nivel de habilidad, el cual se irá incrementando gradualmente conforme el niño crezca. Cuando un niño está fallando en su desempeño, lo primero que hay que hacer es averiguar cual de los tres factores está originando el problema, para después poder tratar de remediarlo.

Como otras teorías del desarrollo, la teoría del sentido común describe el crecimiento del niño en etapas, siendo las principales: infancia, niñez y adolescencia. Los límites entre éstas se distinguen por cambios fisiológicos y psicológicos relativamente repentinos (Thomas, 1979).

Paralelamente a estos cambios de maduración física se dan una serie de cambios en cuanto a los privilegios y responsabilidades que la sociedad considera aceptables para el niño en relación con su edad. Conforme el niño se desarrolla, sus habilidades crecientes lo capacitan a hacer más cosas por sí mismo, por lo tanto gradualmente se le permite llevar a cabo una mayor variedad de acciones y tomar más decisiones por sí mismo.

Como el mayor consenso respecto al nivel de desarrollo es la edad cronológica, la sociedad la ha tomado como criterio para determinar el momento en que una persona cuenta con las habilidades suficientes para poder realizar determinadas tareas o tomar ciertas decisiones. Algunas de estas expectativas se han convertido en costumbres y otras se han formalizado mediante leyes y normas (Thomas, 1979).

En resumen, la psicología del sentido común propone a) generalizaciones que describen al niño promedio y b) modificaciones menores que describen al niño que se desvía de la norma. Las conclusiones de esta psicología se encuentran en las costumbres, normas y leyes que se aplican a la vida en el hogar, en la escuela y en la comunidad.

De acuerdo con las reflexiones realizadas por Thomas (1979), esta teoría es criticable por las contradicciones numerosas que se presentan tanto en sus planteamientos como en su interpretación y aplicación a la crianza de los niños; sin embargo, es una teoría que describe con una precisión aceptable el mundo real del niño y del adolescente. Por otro lado, es una teoría que no especifica todas las condiciones o

causas que interactúan en la ocurrencia de un evento del desarrollo, por lo tanto, puede conducir a predicciones erróneas. Además supone que el niño posee libre albedrío, lo cual hace aún más difícil la predicción.

Se trata de una psicología que contiene muchas nociones cotidianas que han permitido a la gente guiar el desarrollo de los niños más o menos adecuadamente a través de las generaciones. A pesar de ello, constituye una teoría demasiado simple que no alcanza a explicar la complejidad de los fenómenos, lo que viene a limitar su valor para la crianza del niño.

1.2.2 La Perspectiva Mecanicista

Esta perspectiva plantea que el ser humano tiene más capacidad reactiva que iniciativa y que su comportamiento está determinado por el ambiente en que se desarrolla.

La investigación psicológica, bajo esta perspectiva, pretende identificar y aislar los factores ambientales, para poder analizar y predecir sus efectos en el comportamiento humano.

Los seguidores de este modelo aplican las mismas leyes básicas de aprendizaje para explicar el comportamiento a todas las edades y en todos los aspectos del desarrollo. Atribuyen los cambios secuenciados de la conducta a alteraciones del ambiente y consideran todo cambio como alteración cuantitativa del comportamiento, negando la posibilidad de cambios cualitativos.

El modelo mecanicista, tiene sus antecedentes en el asociacionismo inglés, caracterizado por la doctrina de Locke desarrollada alrededor de 1693, según la cual el recién nacido es un "pizarrón en blanco" en el que el mundo imprime su mensaje (Thomas, 1979).

Esta tradición mecanicista, se vió apoyada fuertemente por el movimiento conocido como conductismo, promovido en 1914 por el psicólogo norteamericano John B. Watson. Este movimiento surge como una reacción contra los procedimientos subjetivos de la introspección y contra los conceptos mentalistas que entonces

ocupaban a la psicología. Oponiéndose a los procedimientos subjetivos, Watson destacó que la psicología debía considerar solamente los hechos observables (Thomas, 1979).

Watson combinó en un solo sistema el pragmatismo filosófico de James, el funcionalismo psicológico de Dewey, el método experimental de psicología animal de Yerkes y el condicionamiento de Pavlov y Bekhterev. La psicología de Watson, denominada por él, "ciencia de la conducta", se basó en el determinismo, el empirismo, el reduccionismo y el ambientalismo (Wolman, 1973).

Este autor adoptó una postura radicalmente ambientalista en la controversia naturaleza-nutritura. No negaba que algunas conductas fueran innatas, pero consideraba que eran muy limitadas en número y más bien carecían de importancia comparadas con el papel de la experiencia. "Dadme una docena de niños sanos y bien formados para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger: médico, abogado, artista, hombre de negocios e, incluso, mendigo o ladrón, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados" (Watson, 1925, p. 82, citado por Wolman, 1973).

Así, los primeros conductistas, Watson, Weiss, Holt, Hunter y Lashley, entre otros, planteaban una psicología en la que, dado el estímulo, podría predecirse la respuesta y en la que sólo se incluyeran datos observables. De esta manera, simplificaron excesivamente los problemas en lugar de resolverlos. Creían que podían reducir la conducta humana a las funciones manifiestas del organismo y a su interacción con el ambiente y esperaban poder presentar la psicología en términos fisiológicos. Al hacer ésto, sólo trataban una parte de los fenómenos, pero ni siquiera estos fenómenos eran traducidos en términos científicamente correctos (Wolman, 1973).

EL Condicionamiento Operante de Skinner

B F. Skinner (1904-1990), psicólogo norteamericano, desarrolló una importante y controversial aplicación de su teoría de aprendizaje a la solución de problemas educativos, de ajuste personal y a problemas sociales.

Su conductismo tuvo raíces en el trabajo realizado por el psicólogo ruso Ivan Pavlov sobre la teoría de los reflejos condicionados o condicionamiento respondiente. Este investigador demostró que al asociar o presentar simultáneamente un estímulo neutral y un estímulo que invariablemente produce un reflejo o una respuesta incondicionada, después de varias presentaciones el estímulo neutral era capaz de producir una respuesta semejante a la que antes originaba el estímulo incondicionado.

Los conductistas americanos adoptaron el concepto estímulo-respuesta de Pavlov, como un modelo apropiado para explicar el comportamiento humano, sin tener que especular acerca de lo que pudiera estar pasando dentro del sistema nervioso central del organismo. Observando qué clase de estímulos producían qué clases de respuestas, los psicólogos podían explicar el comportamiento de las personas.

Como muchas veces no fue posible identificar qué estímulos producían las respuestas, entonces se procedió a suponer la operación de los estímulos responsables. Ante este problema, Skinner propuso alrededor de 1930, el condicionamiento operante. Este autor diferenció entre una conducta respondiente, la cual se originaba por estímulos provocadores específicos y una conducta operante, que ocurría cuando estos estímulos no se presentaban. Para el entendimiento de la conducta, era necesario observar las consecuencias que se daban a ella, las cuales proporcionaban alguna satisfacción al organismo y por lo mismo, aumentaban la probabilidad de que la conducta se volviera a presentar (Thomas, 1979). El término "operante", según Skinner, subrayó el hecho de que la conducta opera sobre el ambiente para originar consecuencias (Wolman, 1973).

Skinner aseguró que toda o casi toda la conducta era resultado de condicionamiento respondiente y operante, siendo éste último, el origen de la mayor parte del comportamiento del niño conforme va creciendo (Thomas, 1979).

Según las premisas básicas del condicionamiento operante, cuando las consecuencias a una conducta son agradables, la conducta será aprendida y podrá repetirse la próxima vez que el niño se encuentre ante una situación similar (reforzamiento positivo). Lo mismo ocurrirá con aquellas conductas cuyas consecuencias den fin a situaciones desagradables (reforzamiento negativo). Las conductas que hayan sido recompensadas, ya sea mediante reforzamiento positivo o

negativo, llegarán a formar hábitos y formarán el patrón de conducta o de personalidad del niño. Si la conducta es "castigada" mediante consecuencias desagradables o simplemente no "reforzantes", las conductas tenderán a desaparecer del repertorio del niño (extinción). Así, el comportamiento se convierte en un instrumento para alcanzar recompensas o evitar castigos (Wolman, 1973; Thomas, 1979).

Para explicar el aprendizaje de comportamiento complejo, Skinner propuso además, los procesos de reforzamiento secundario, generalización de estímulos, moldeamiento y encadenamiento (Wolman, 1973; Thomas, 1979).

El principio del reforzamiento secundario es equivalente al condicionamiento respondiente propuesto por Pavlov. En el caso de un niño recién nacido, para quien su madre y las palabras no tienen significado alguno, pronto adquieren importante influencia en el niño, a través de su repetida asociación con el alimento o cuidados que se proporcionan simultáneamente. Estos reforzadores secundarios, después se llegan a generalizar a una gran diversidad de comportamientos.

El moldeamiento consiste en el reforzamiento inicial de cualquier conducta que constituya una aproximación gruesa al comportamiento deseado. Una vez que esta aproximación se encuentra bien establecida, se puede ir dando forma al comportamiento deseado, exigiendo al niño cada vez mejores aproximaciones antes de proporcionar el reforzamiento.

El encadenamiento permite a una persona enlazar una secuencia de pequeños actos individuales condicionados, para componer una habilidad compleja. El proceso de encadenamiento empieza al final de la cadena; los eslabones precedentes a la conducta final, se van incorporando uno a uno mediante su asociación con aquellas conductas de la cadena previamente establecidas a través de reforzamiento.

Skinner también analizó los efectos diferenciales del reforzamiento en la conducta, dependiendo de la forma en que es administrado. Según este autor, el reforzamiento puede ser proporcionado en forma continua o intermitente, y este último puede administrarse bajo un criterio de respuesta fijo o variable, ya sea de frecuencia o de tiempo. Estas diferencias combinadas con muchas otras, podían producir resultados conductuales diferentes (Thomas, 1979).

Para Skinner el desarrollo del niño era el proceso de aprendizaje de comportamiento gradualmente más complejo y refinado, como resultado de las consecuencias que han seguido a las conductas que ha presentado. Bajo este contexto, el papel de padres y maestros consiste en: a) hacer que los niños realicen conductas adecuadas y b) proporcionar consecuencias a las conductas de los niños, de manera que el comportamiento deseable sea reforzado y el indeseable eliminado mediante el castigo o el retiro del reforzamiento (Thomas, 1979).

La teoría de Skinner es amplia en su alcance, ya que puede explicar el desarrollo humano en cualquier cultura; sus principios pueden aplicarse a todas las edades, desde el período prenatal hasta la muerte. Explica la conducta en todas sus esferas(Thomas, 1979).

Skinner se distingue de los primeros conductistas que se negaron a considerar fenómenos tales como los pensamientos y sentimientos, por no ser aspectos objetivos y observables. Para diferenciar su posición, Skinner denominó a los primeros "conductistas metodológicos" y se denominó a sí mismo como "conductista radical", que reconocía los pensamientos y sentimientos como acciones cubiertas y que aceptaba la introspección como medio legítimo de investigación (Thomas, 1979).

De esta manera, Skinner aceptó los pensamientos y sentimientos, pero consideraba que las técnicas para investigarlos no habían sido bien desarrolladas y no eran muy confiables. En consecuencia, afirmó que era preferible depender del análisis de las condiciones ambientales y de las reacciones observables de las personas para el entendimiento del comportamiento humano (Thomas, 1979).

Por otro lado, Skinner concibió al individuo como una unidad integrada; no hizo la división tradicional de los aspectos físicos y mentales. Señaló que algunas acciones eran observables (conductas abiertas) y que otras eran observables únicamente por el individuo mismo mediante la introspección (conductas cubiertas) (Thomas, 1979).

Con respecto a la importancia del ambiente y de la herencia en el desarrollo del individuo, Skinner también diferenció su posición de la de los conductistas metodológicos y propuso una concepción más balanceada con respecto a la

contribución relativa de los factores genéticos y ambientales. Skinner rechazó la idea de una personalidad humana completamente maleable, tal como lo afirmaba Watson y afirmó que los factores hereditarios influyen significativamente en las diferencias individuales (Skinner, 1974).

Skinner creía que el impulso básico que guía tanto la conducta humana como la de las especies, era sobrevivir. Bajo esta línea de pensamiento, consideró que los potenciales que una persona hereda han sido determinados a lo largo de los siglos. Afirmó que se hereda la capacidad de aprendizaje o habilidad para sacar provecho de las consecuencias de la propia conducta. Así, el nivel de inteligencia y de adaptación de los individuos, tiene como punto de partida su potencial genético para el condicionamiento operante. Una vez aceptada la importancia de la herencia, Skinner asignó un papel muy importante a las fuerzas medioambientales (Thomas, 1979).

En cuanto al desarrollo, Skinner criticó a los modelos desarrollistas y estructuralistas que proponen un crecimiento a través de cambios grandes y repentinos, seguidos después por un lento avance, suponiendo como causa de los cambios a la maduración interna. Skinner concibió al desarrollo como un continuo, una secuencia de acciones condicionadas específicas que se va incrementando. Consideró que era más preciso contemplar el desarrollo en pasos muy pequeños y enfocarse no sólo en lo que pasa en una etapa particular, sino también en el porqué. A Skinner le interesó el control del desarrollo y no sólo su descripción (Thomas, 1979).

Bajo esta perspectiva, Skinner (1948) desarrolló un modelo que prescribe la forma de tratar a los niños en las diferentes edades para promover su óptimo desarrollo. Propuso una comunidad utópica denominada Walden Dos.

En este sistema para la crianza ideal, los niños viven en centros comunales desde el nacimiento hasta la pubertad. Alrededor de los 13 años, los adolescentes se establecen individualmente o por parejas en apartamentos. La filosofía básica durante los dos primeros años de vida, se centra en la importancia de cubrir completamente las necesidades de los niños. Después, a partir de los tres años, las demandas y molestias de la vida normal se introducen gradualmente y se controlan científicamente, para asegurar que el niño pueda dominarlas sin adquirir sentimientos y actitudes negativos. Este sistema de condicionamiento operante controlado, está

diseñado para promover emociones positivas y productivas, felicidad y bienestar.

Explicación sobre el Desarrollo del Niño de Bijou y Baer.

Estos autores adoptaron los tres períodos de desarrollo sugeridos por Kantor: universal, básico y social, e ilustraron detalladamente como el conductismo tradicional podía explicar los cambios observados en los niños en cada uno de los períodos de crecimiento (Bijou y Baer, 1969).

La *etapa universal*, comprendida desde el período prenatal hasta la adquisición del lenguaje, alrededor de los dos años, es llamada así bajo la consideración del hecho de que el crecimiento de los infantes en todas las sociedades es muy similar durante esos primeros años. El ambiente social y físico de los infantes difiere muy poco de una cultura a otra, no sólo por las limitaciones impuestas por la extrema inmadurez biológica, sino también por la extensa uniformidad de las prácticas de crianza. A pesar de que el infante interactúa con el ambiente y por lo tanto es influenciado por las consecuencias de sus acciones, el mayor determinante de la conducta en esa etapa es la maduración biológica.

La *etapa básica* del desarrollo abarca entre los 2 y los 5 o 6 años. Para entonces el desarrollo biológico es suficientemente estable para cubrir sus necesidades básicas, por lo tanto es más efectivo en la interacción con su ambiente y puede dedicar más energía al desarrollo de conductas psicológicas. Durante esos años preescolares el niño adquiere las discriminaciones básicas y la estructura de su personalidad, todo ello dependiendo en gran parte de la clase de oportunidades y contingencias que sus padres y otros miembros de la familia le proporcionan habitualmente; sin embargo, parte de las características del niño están todavía determinadas por su estructura biológica que resulta de la herencia genética.

La *etapa social* comienza alrededor de la época en que el niño entra a la escuela primaria y continúa a través de los años de escolaridad. Durante este período, multitud de influencias de la cultura alteran y expanden el patrón básico de acción o estructura de personalidad del niño, anteriormente conformada por la herencia biológica y las prácticas de crianza de su familia.

Teoría del Aprendizaje Social.

Algunos conductistas han especulado acerca de lo que ocurre dentro del organismo y que transforma el estímulo en respuesta. Este es el caso de la mayoría de los conductistas modernos y entre ellos, los teóricos del aprendizaje social.

La teoría del aprendizaje social explica la conducta humana en términos de la interacción recíproca continua entre factores cognoscitivos, conductuales y ambientales. Bajo esta concepción, enfatiza las variables sociales como determinantes de la conducta y personalidad, enfocándose en la capacidad que tienen los niños para aprender observando a otros.

Los estudios de esta teoría, han conducido a explicaciones demostrables sobre el aprendizaje y desarrollo del niño y a sugerencias para el mejoramiento sobre las prácticas de crianza.

Hilgar y Bower enfatizan que la teoría de aprendizaje social provee el mejor compendio integrativo de las teorías modernas de aprendizaje en contribución a la solución a los problemas prácticos. También provee un marco de trabajo compatible con las teorías de procesamiento de información en comprensión de lenguaje, memoria, imaginación y solución de problemas. "Por tales razones, la teoría de aprendizaje social proporciona un marco teórico "concensual" dentro del cual se desarrollará mucha de la investigación sobre aprendizaje (especialmente en humanos)..." (1975, p. 605).

a) La Aportación de Bandura

Albert Bandura (1969-1977) como muchos otros, encuentran inconcebible que los niños desarrollen la gran diversidad de conductas que presentan como consecuencia del reforzamiento de su aparición fortuita.

Este autor sostiene que los niños aprenden la mayor parte de su comportamiento imitando lo que otras personas hacen o dicen. Las acciones nuevas de los niños no son simplemente espontáneas o casuales, los niños reproducen lo que observan. En algunos casos esto ocurre mediante un solo ensayo y en otros, el niño presenta una aproximación a la conducta que requiere de un moldeamiento a través del

reforzamiento de su ambiente, antes de que pueda llevarla a cabo adecuadamente (Bandura, 1969).

Algunos teóricos consideran que este proceso sólo opera cuando los esfuerzos del niño son directamente reforzados; sin embargo, Bandura y otros investigadores han aportado pruebas de que el niño también aprende una conducta cuando observa que otra persona es reforzada por ella (reforzamiento vicario). También ha demostrado que el niño puede llegar a aprender en algunos casos de una observación incidental, guardando en la memoria los resultados de un comportamiento observado, a pesar de que éste no responda a una necesidad propia y no sea seguido de reforzamiento (aprendizaje incidental). Diversos teóricos del aprendizaje suponen que ante determinada situación cada persona ha aprendido una serie de respuestas posibles que no presentará abiertamente a menos que hayan recibido suficiente recompensa; de esta manera no todas las respuestas serán igualmente plausibles (Thomas, 1979).

Para explicar la presentación de una conducta nueva, Bandura concluye que: "Cuando un observador ha sido expuesto a diversos modelos, rara vez norma su conducta de una sola fuente, ni adopta todos los atributos de los modelos preferidos. En su lugar, los observadores combinan los aspectos de varios modelos en nuevas amalgamas que difieren de los modelos individuales... Diferentes personas adoptan distintas combinaciones de las características observadas" (1977, p. 48).

Bajo la aproximación del aprendizaje social, la conducta original resulta de la combinación que hace el niño de aspectos diferentes de varias conductas que ha observado en otras personas, incluyendo la observación directa de eventos y otras formas indirectas como son, el leer o escuchar acerca de ideas y acciones (Thomas, 1979).

De acuerdo con Bandura, el niño aprende de un modelo si la información que adquiere le ayuda u obstaculiza para cubrir sus necesidades en alguna ocasión futura. "Este proceso de aprendizaje consiste de cinco funciones principales: atención, codificación de la información, retención en la memoria y realización de acciones motoras, todo lo cual requiere de motivación" (Bandura, 1977, p. 22-29).

Cuando el niño observa un modelo, debe dirigir su atención a los aspectos clave de

la situación e ignorar todo aquello que no es relevante; de no ser así, posteriormente el niño no realizará bien la actividad, especialmente si se trata de una conducta compleja.

Después de dirigir su atención, el niño graba en la memoria una imagen visual o un código semántico de la acción presenciada. Como se requiere de un sistema adecuado de codificación para guardar en la memoria la información recibida, los niños mayores que poseen mayor habilidad para el uso de símbolos, aprenden mejor del desempeño de otros que los niños pequeños. Con respecto al aprendizaje de los infantes, Bandura (1977) ha señalado que sólo tiene lugar la imitación instantánea, pero conforme el niño crece y va teniendo más experiencia en la asociación de palabras o imágenes con objetos y eventos, podrá guardarlos para recuperarlos y reproducirlos después de períodos cada vez más extensos.

Para que el conocimiento aprendido esté disponible cuando sea requerido, es necesario que permanezca en la memoria. Los recuerdos se desvanecen o desaparecen con el tiempo; por lo tanto, una gran parte de lo que el niño aprende de la observación de modelos, ya no está disponible cuando éste lo necesita para resolver algún problema que se le presenta. Actividades tales como la revisión, la práctica y la asociación de una variedad de palabras o imágenes ligadas al evento, pueden favorecer la permanencia de lo aprendido en la memoria (Thomas, 1979).

El éxito del aprendizaje a través del modelamiento también requiere de la reproducción adecuada de la actividad motora observada. No es suficiente que el niño tenga la idea de las acciones a realizar o que codifique o guarde la idea adecuadamente, es necesario que adquiera la conducta motora, que sienta la acción muscular y que experimente la conducta. Por lo regular, el niño no realizará ésto al primer intento, sino que serán necesarios varios ensayos y retroalimentación sobre su desempeño para que corrija sus desviaciones de la conducta original. Este proceso aunado al incremento de la fuerza y control muscular del niño conforme va creciendo, tiene como resultado un aprendizaje observacional gradualmente mejor (Thomas, 1979).

En relación al papel de la motivación o consecuencias de la conducta y a su forma de operar dentro del proceso de aprendizaje social mencionado, Bandura difiere de la interpretación que hace Skinner y otros conductistas radicales. "A pesar de que

este aspecto no está completamente resuelto, hay pocas pruebas de que los reforzadores moldeen automáticamente la conducta humana... Una gran cantidad de estudios han demostrado que el reforzamiento funciona principalmente como informador y motivador, más que como un fortalecedor mecánico de la respuesta" (Bandura, 1977, p. 21).

Bandura considera que la recompensa o el castigo informan al niño bajo que circunstancias es conveniente intentar una conducta particular en el futuro, ya que le proporcionará consecuencias placenteras o no placenteras. El niño aprenderá la conducta modelada y estará motivado a realizarla si es capaz de valorar sus consecuencias. Por lo tanto, el niño puede aprender tanto de su comportamiento como de la observación de los demás, puesto que éste le puede proporcionar la misma información que la retroalimentación a su propio desempeño (Thomas, 1979).

Por lo que se refiere al aprendizaje de conductas complejas, Bandura tampoco comparte las ideas de los conductistas tradicionales; no cree que el niño aprenda estas conductas mediante la imitación de un pequeño elemento del patrón observado, mismo que después se va completando por la gradual adquisición de elementos sucesivos con base en su reforzamiento diferencial. Los patrones de conducta se adquieren por lo regular en largos segmentos o en su forma completa, siguiendo las demostraciones de un modelo o las instrucciones de la conducta deseada. Una vez que la conducta haya sido comprendida mediante observación, la posibilidad de que llegue a formar parte de la personalidad del niño estará determinada por las consecuencias que reciba.

El niño no responde igual a los diferentes modelos de comportamiento. Los modelos que son poderosos, que tienen control de los recursos o que son recompensados por sus actos, suelen gozar de más "prestigio" como objetos de imitación. Asimismo, los niños son más influenciables por modelos que perciben similares a sí mismos, como son las personas del mismo sexo, edad o estatus social (Bandura y Walters, citado por Thomas, 1979).

La respuesta de los niños tampoco es igual ante un mismo modelo. Los niños dependientes, carentes de autoestima, incompetentes y que con frecuencia han recibido recompensas por su comportamiento imitativo, tienden a prestar mucha atención al comportamiento de los demás. De esta manera, el refuerzo vuelve a

constituir un factor importante en el aprendizaje por imitación, aumentando o reduciendo la reacción a la conducta observada.

En la aplicación práctica de este modelo de desarrollo, Bandura ha centrado su atención en la corrección de la conducta antisocial. Este autor está convencido de que "la conducta que es dañina para el individuo o que difiere ampliamente de las normas sociales y éticas, no es un síntoma de enfermedad, sino simplemente la forma en que el individuo ha aprendido a responder a su ambiente y a sus propias demandas" (1969, p. 10).

Ante esta perspectiva, el tratamiento o modificación de conducta de un niño que presenta conducta antisocial consistirá en la manipulación de las consecuencias a su comportamiento, para de esta forma hacerle más recompensante la conducta adecuada. Contrastando con la aproximación psicoanalítica, que busca la causa de los problemas presentes en el inconsciente por conflictos ocurridos durante la niñez, este modelo de intervención busca las causas subyacentes a los síntomas que presenta el niño, en el ambiente que le rodea. El término "causa" se refiere a las consecuencias que proporcionan satisfacción al comportamiento antisocial del niño.

Según la postura psicoanalítica, dicho tratamiento sólo suprime el síntoma particular enfocado y como las causas subyacentes o conflictos reprimidos no han sido tratados, otros síntomas podrán surgir posteriormente. A esta crítica, los teóricos del aprendizaje social argumentan que otras conductas antisociales surgen porque el niño ya ha aprendido una jerarquía de respuestas posibles; al suprimir la más frecuente surgirán otras que el niño considere convenientes, las cuales muchas veces serán también indeseables.

Por lo tanto, la terapia consistirá en ayudar al niño a aprender conductas nuevas aprobadas socialmente y recompensarlas de forma tal que adquieran prioridad sobre las demás respuestas indeseables disponibles en su repertorio; todo esto sin dejar de considerar que la conducta que es antisocial en un grupo de referencia, puede ser recompensante en otro medio que tenga más influencia sobre el niño (Bandura, 1969).

Para completar su interpretación del comportamiento complejo, Bandura (1977) señala que los factores personales, ambientales y la conducta no funcionan

Independientemente, sino que se determinan mutuamente. Afirma que las condiciones ambientales afectan al niño diferencialmente o no lo afectan, dependiendo de factores personales, como son los conocimientos y las experiencias. Después, la conducta que se presenta determina en parte las influencias ambientales que entrarán en juego y éstas a su vez, los repertorios conductuales que se activarán.

Este autor asigna un rol central a los procesos de autorregulación. Afirma que a través del modelamiento y los principios de condicionamiento el niño adquiere sentimientos, pensamientos, valores, conocimientos y la capacidad de autocontrol y autodirección, lo cual le permite seleccionar, organizar y transformar la estimulación que recibe. Así, el niño influye sobre su propia conducta mediante inducciones y consecuencias autogeneradas, (Bandura, 1977).

Las influencias relativas ejercidas por estos factores interdependientes difieren entre contextos y conductas. En algunas ocasiones los factores ambientales ejercen una acción decisiva sobre el comportamiento y en otras, los factores personales son más determinantes (Bandura, 1977).

La investigación de Bandura ha demostrado que el desarrollo del autocontrol está muy influenciado por los modelos que el niño observa y los patrones de reforzamiento empleados en su medioambiente, tales como las medidas disciplinarias empleadas por sus padres y maestros (Thomas, 1979).

Las características del modelo son un factor de influencia muy importante, así como el momento, la duración y la forma en que son administradas las consecuencias al comportamiento. Se ha demostrado que la conducta se modifica con mayor efectividad mediante el análisis de las consecuencias de prácticas perjudiciales y de la opción a otras alternativas que ofrezcan mayores ventajas, que mediante la imposición de prohibiciones (Bandura, 1977). Se ha observado que es más efectiva la retención de privilegios que la aplicación de estímulos aversivos y también se ha encontrado que esta retención favorece el desarrollo de autocontrol cuando es administrada por personas cálidas y afectuosas y cuando su terminación es contingente a la manifestación de culpa y arrepentimiento por parte del niño (Bandura y Walters, citados por Thomas, 1979).

b) La Obra de Sears

La obra de Sears intenta conciliar la teoría psicoanalítica con la conductista. Organiza la teoría del aprendizaje sobre la base de la teoría psicoanalítica y en forma paralela a ésta.

Dentro de un marco de aprendizaje social, Sears ilustra el papel que juegan algunos conceptos freudianos como es la identificación, en el desarrollo social del niño.

Como los demás conductistas, Sears afirma que las consecuencias a la conducta del niño determinan lo que aprende de su medio ambiente; sin embargo, considera que la mayor parte de lo que los niños asimilan de sus padres no ha sido resultado de una instrucción consciente y consistente, mediante premios y castigos. Sears supone que la identificación es un proceso intermediario entre estímulo y respuesta que "desde muy temprana edad permite al niño aprender de sus padres sin una enseñanza directa, lo cual crea además un mecanismo autoreforzante que cumple efectivamente en algunas instancias con fuerzas externas de reforzamiento" (Sears, Rau y Alpert, 1965, p. 2).

Sears explica esto argumentando que cuando el niño es pequeño, presenta una relación de completa dependencia hacia sus padres, pero conforme va creciendo, ellos van retirando la atención a sus necesidades. El niño, que trata de compensar esa pérdida y de cubrir sus necesidades, empieza a imitar al padre y encuentra que esa conducta imitativa le proporciona algunas de las satisfacciones o reforzamiento, antes recibidos de sus padres. De esta manera, la dependencia viene a ser la fuente principal de la identificación.

La identificación no produce necesariamente conductas deseables, puesto que el niño tiende a adoptar todas las conductas adultas que percibe como apropiadas para cumplir con su rol, proceso que puede involucrar a cualquier miembro de su familia, pero sobre todo a uno de los padres o a los dos, dado que por lo menos en parte, la identificación con una persona depende de la calidad de la relación con ella. En los varones, la identificación original con la madre tiende a ser trasladada al padre, ya que conforme van creciendo se les alienta a modificar su identificación fundamental. Esta identificación con el padre, se fortalece si éste es un modelo que goza de la estima de la madre y cabe suponer que la misma fórmula es aplicable a

las niñas (Sears, citado por Maier, 1979).

Toda la conducta reforzada a través de los demás o de la propia conducta, forma sistemas motivacionales secundarios o deseos aprendidos socialmente que van a promover gran parte del comportamiento que presenta una persona. Aquí se incluye la conducta de conformidad con la cultura, porque los actos significativos socialmente se basan en motivos condicionados gradualmente mediante las experiencias sociales.

Con el tiempo, la sociedad inculca motivos, intereses, conocimientos y actitudes "apropiados" en el niño, a medida que éste aprende a actuar en concordancia con las expectativas ambientales. De esta manera, el desarrollo del niño viene a ser un proceso continuo y ordenado. Conforme el niño crece, renuncia a modos de conducta que ya no son "apropiados" y adquiere nuevas formas de acción adecuadas a su edad y condiciones de vida (Sears, citado por Maier, 1979).

En toda su obra, Sears destaca la influencia que los padres ejercen en el desarrollo de la personalidad del niño, ya que los padres constituyen los agentes de reforzamiento más importantes. Señala que son las prácticas de crianza del progenitor las que determinan la naturaleza del desarrollo del niño y que las diferencias de personalidad entre los individuos responden sobre todo, a las posibilidades de acceso de los padres a la información sobre las prácticas de crianza de los niños. Por consiguiente, es importante que los padres tengan acceso a los conocimientos más modernos (Maier, 1979).

Sears no reconoce a las clases socioeconómicas u otros núcleos sociales per se, como variables que discriminen entre las prácticas de crianza. Este autor considera que las diferencias entre los distintos grupos socioeconómicos con respecto a las prácticas de crianza, disminuirán a medida que aumente el acceso a la misma información a todas las capas de la sociedad.

Gran parte del medio social en que el niño nace tiene implicaciones inherentes para su eventual desarrollo. El sexo del niño, su posición en la constelación familiar, las características de su madre y el estatus educacional de la familia son variables importantes que afectarán de un modo u otro su desarrollo.

El sexo del niño "constituye un estímulo importante para la madre. Sitúa al niño en una categoría social que tiene enormes repercusiones en la educación". Asimismo, la posición ordinal del niño es significativa, debido a la distancia que debe recorrer el control ejercido por los padres. En las familias numerosas hay una distancia considerable hasta el control final; el primogénito se halla expuesto a una educación más directa por parte del padre, mientras que los hermanos restantes suelen tener un intermediario adicional en cada hermano mayor. Pero aún más importante que la posición ordinal, es la distancia entre las edades de los niños y la libertad de que goza la madre para tratar directamente con cada niño, sin necesidad de diluir dichos contactos con otros niños mayores que también compiten por su atención (Sears, 1957, p. 419, citado por Maier, 1979).

Por otro lado, la educación de la madre también tiene cierta relevancia o por lo menos, la tiene su capacidad para tratar adecuadamente a sus hijos que se encuentran en diferentes puntos del desarrollo. Las capacidades de la madre están estrechamente asociadas con su propia autoestima, su evaluación del padre y sus sentimientos acerca de su situación actual en la vida. Un índice elevado en cada uno de estos tres factores, se correlaciona con un gran entusiasmo y una profunda calidez en la crianza del niño (Sears, citado por Maier, 1979).

Finalmente, el estatus social, la educación y los antecedentes culturales de la madre predeterminan muchas prácticas concernientes a la crianza. El niño tiene mayores probabilidades de lograr un desarrollo saludable si la madre no anhela otra situación en la vida. La posición general de la madre en la escala socioeconómica parece afectar el desarrollo del niño en grado menor que la amplitud de su educación. La madre menos instruida (generalmente la madre de nivel socioeconómico bajo) es la que adopta actitudes inapropiadas con respecto a la permisividad y el control. Inversamente, un nivel de educación más elevado y el acceso a los conceptos contemporáneos acerca de la crianza, preparan a las madres para una aplicación del control más racional y una permisividad más acentuada hacia la independencia (Maier, 1979).

Con respecto al logro de mejores prácticas de crianza, Sears considera que es determinante la manera como el adulto trata la dependencia y el control. El desarrollo de la niñez temprana descansa esencialmente en la satisfacción que se extrae de la dependencia aprendida respecto de la persona que dispensa cuidados.

Tan pronto como la dependencia se convierte en un equivalente del impulso, el castigo o la frustración de aquella, determina la persistencia de este impulso secundario, porque ni uno ni otra calman esta necesidad de dependencia adquirida socialmente. La mera permisividad hacia la dependencia, tampoco resulta; sólo la gratificación y la modificación gradual que tienen lugar cuando el niño va aprendiendo a imitar y a satisfacer sus propias necesidades, puede reducir la necesidad de dependencia (Sears, citado por Maier, 1979).

El estado de dependencia del niño se transforma gradualmente en un estado de afecto y estima hacia sus padres. A partir de entonces, el afecto y la atención por parte de los padres u otras personas que han cubierto sus necesidades, se convierten en reforzadores poderosos y en una arma para la crianza. Sears considera que la suspensión o la amenaza de suspensión de la atención o el afecto es una alternativa para el refuerzo; el niño tenderá a modificar su conducta con el fin de asegurarse un apoyo permanente de sus progenitores, siempre y cuando halle satisfacción en la relación con ellos. Si su dependencia respecto de un adulto está asociada con experiencias insatisfactorias, la amenaza o pérdida de ésta, apenas lo motivarán a cambiar porque la continuación de la dependencia es igualmente poco promisorio para él.

Alrededor de los cinco años, el medio social del niño adquiere una participación más importante. La dependencia de los padres sigue disminuyendo a medida que el niño aprende a apoyarse en un número creciente de personas. Por lo general el maestro se convierte en uno de estos recursos nuevos de dependencia y conforme el niño se desarrolla, va dependiendo más de los compañeros de su misma edad (Maier, 1979). En la edad escolar, el deseo de independencia del niño tiene que equilibrarse con su aceptación del control y con el conocimiento de su propio ámbito de libertad.

Como se mencionó anteriormente, es muy importante la manera como los padres controlan el comportamiento de sus hijos. El autocontrol del niño se va formando mediante el control ejercido por sus padres desde los primeros meses de vida.

La permisividad excesiva de los padres hacia las exhibiciones de frustración del niño, deja en el niño un caudal de agresión no canalizada y hace que el niño atribuya un valor positivo a dicha conducta. La limitación excesiva de la agresión puede ser igualmente perjudicial. Se exige al niño que soporte su frustración y conviva con su

cólera, lo cual acentúa la frustración y los sentimientos de agresión. Por consiguiente, tanto el exceso de permisividad como de restricción fomentan sentimientos agresivos. Para poder encausar la agresión de un modo apropiado a las circunstancias, se requiere un equilibrio delicado de permisividad y restricción durante los primeros años de desarrollo

Por otra parte, la aceptación permisiva de la dependencia conduce lógicamente al niño a una dependencia más acentuada respecto del adulto que le dispensa atención. Al mismo tiempo, implica que el adulto haga lo que el niño se niega a resolver por sí mismo. De esta manera se concluye que tanto la aceptación a la dependencia como demasiado control o limitaciones, inhiben el comportamiento del niño (Maier, 1979).

En cuanto a las consecuencias que se proporcionan para reforzar la conducta, Sears presta escasa atención al castigo como alternativa ante la recompensa. En sus estudios fundamentales realizados en 1965 y 1957 (en Maier, 1979), señala que el castigo no tiende a extinguir la conducta; no obstante, el castigo suscita una reacción y da lugar a una respuesta frente a quienes lo administran. Así, cuando el niño es castigado por su madre, experimenta la conducta punitiva de su progenitora como la expresión de una persona colérica, en lugar de relacionar los actos de la madre con sus propios actos. Por lo tanto, un auténtico aprendizaje social depende de que se reemplace el aprendizaje anterior con experiencias más recientes, fundadas en satisfacciones más apropiadas, antes que en la evitación de las experiencias ingratas o en el temor a las consecuencias.

En esencia, el niño desarrolla su propia personalidad de acuerdo con la dirección impartida por los adultos en el curso de la crianza. El éxito de cada método de crianza depende de que se encuentre un terreno intermedio; tanto el exceso como la insuficiencia de la dependencia o del control, deformarán el progreso normal del desarrollo.

Maier hace un análisis muy completo de la obra de Sears y concluye que "utiliza metodología sistemática de investigación y un control adecuado de variables para predecir la conducta; sin embargo, al interpretar sus hallazgos a veces extrae inferencias que exceden el alcance de sus datos" (1979, p. 172).

Conclusiones de la Perspectiva Mecanicista

La aproximación mecanicista presenta posibilidades amplias de intervención puesto que ofrece leyes que explican el curso completo del desarrollo, basadas en el análisis de las condiciones ambientales y de las reacciones observables de las personas, las cuales pueden emplearse con propósitos de promoción, prevención o corrección.

Los principios de la teoría de condicionamiento operante de Skinner, como son el reforzamiento secundario, la generalización de estímulos, el moldeamiento y el encadenamiento, ayudan a explicar el aprendizaje, presentando así algunas posibilidades de favorecer el desarrollo y de corregir alteraciones.

Tomando como base los principios de reforzamiento, se espera que un manejo adecuado y oportuno de las consecuencias que los padres y maestros proporcionan al comportamiento del niño, conducirá a un aprendizaje mejor, más rápido y con menos tropiezos. Las consecuencias agradables e inmediatas al buen comportamiento o el retro también inmediato de situaciones desagradables, incrementará las posibilidades de que se repita la conducta adecuada. Por el contrario, si no se otorgan consecuencias, si se aplican consecuencias desagradables o se retiran las consecuencias placenteras, la conducta tenderá a desaparecer.

Asimismo es de gran utilidad el conocimiento sobre el funcionamiento del reforzamiento secundario y la generalización de estímulos. A este respecto se podrá procurar la asociación cuidadosa de estímulos placenteros con estímulos neutrales que posteriormente puedan emplearse como herramientas para facilitar el aprendizaje del niño.

Los principios de moldeamiento y encadenamiento podrán considerarse en la enseñanza de conductas complejas o secuencias de conductas. La estimulación de pequeñas aproximaciones a la conducta deseada en los niños pequeños y la gradual exigencia de aproximaciones mejores, agilizará el aprendizaje difícil y evitará frustraciones tanto en el padre como en el niño, reduciendo así el uso de correctores.

También el conocimiento de los efectos diferenciales de los reforzadores,

dependiendo de la forma como sean administrados, ayudará al fortalecimiento de comportamientos adecuados y evitará el arraigamiento de conductas indeseables.

La investigación y la intervención para el mejoramiento del desarrollo del niño podrá considerar los períodos de crecimiento sugeridos inicialmente por Kantor y la caracterización de cada uno de estos períodos explicada por Bijou y Baer (citados por Thomas, 1979). Se tomará en cuenta que en la etapa básica que abarca de los 2 a los 5 o 6 años son importantes las oportunidades y contingencias que los padres proporcionan al niño para estimular su aprendizaje y desarrollo. Asimismo se prestará atención a la etapa social, cuando el niño entra a la primaria, ya que en ese tiempo son determinantes las relaciones y experiencias tanto del hogar como de la escuela.

Convinando con los teóricos del aprendizaje social sobre la relevancia de la capacidad que tienen los niños de aprender observando a otros, se deberá cuidar todo el comportamiento de los padres y no sólo la relación que llevan con sus hijos. Si el niño aprende la conveniencia de presentar o evitar una conducta por las consecuencias que recibe directamente o por las que otra persona recibe, entonces se procurará que el medio familiar, escolar y la comunidad en que se desenvuelve, presenten modelos de conducta apropiada. Se estimulará al niño a seguir ejemplos adecuados y en el caso de modelos negativos se harán evidentes las consecuencias que originan tales comportamientos.

Como los modelos más poderosos para los niños los constituyen aquellas personas que cubren sus necesidades y que tienen mayor "prestigio" (Bandura y Walters, citados por Thomas, 1979), serán entonces los padres quienes modelen su conducta durante los primeros años y en particular aquel progenitor con quien lleven una mejor relación (Sears, citado por Maier, 1979). Se deberá tomar en cuenta que conforme el niño vaya creciendo, empezará a seguir también los ejemplos de compañeros de su mismo sexo y edad, así como de las personas que sean valoradas y recompensadas por sus acciones, principalmente si tales recompensas son equivalentes a estímulos que el niño aprecia o necesita. Para que los padres puedan seguir influyendo en el comportamiento del niño, deberán conservar su imagen de prestigio, ésto mediante una relación buena con el niño y un comportamiento que no contradiga los valores que ellos mismos le han enseñado. Asimismo, la madre deberá considerar que su hijo tenderá más a seguir la conducta

de su padre, si éste goza de la estima de la madre y viceversa.

En el caso de la corrección de la conducta antisocial, se indicará a padres, maestros y terapeutas la necesidad de modificar las consecuencias al comportamiento del niño. Será necesario buscar las causas de la conducta inadecuada en su ambiente y hacerle más recompensante una conducta adecuada que la sustituya o en caso necesario, enseñar al niño conductas nuevas aprobadas socialmente.

Con respecto a la reducción o eliminación de las conductas inapropiadas, se tomará en cuenta: a) que el análisis de las consecuencias perjudiciales de las conductas negativas y la presentación de opciones de comportamiento más ventajosas, es más efectiva que la imposición de prohibiciones, b) que la retención de privilegios es preferible a la aplicación de estímulos aversivos, debido a que favorecen el desarrollo del autocontrol en el niño, c) que el retiro de la sanción deberá ser contingente a la manifestación de culpa y arrepentimiento del niño, y d) que para obtener resultados mejores es necesario que padres y maestros lleven una relación afectuosa con el niño.

Así, el aprendizaje del comportamiento adecuado estará basado en experiencias satisfactorias y no en evitación de castigos o temor a las consecuencias.

Siguiendo el señalamiento de Bandura (1977) sobre la importancia de que el niño aprenda a valorar las consecuencias de su conducta, se deberá proporcionar al niño reforzadores o castigos que independientemente de su naturaleza agradable o desagradable, le informen sobre las consecuencias naturales de su comportamiento.

Con base en las pruebas aportadas por Bandura, los padres y maestros procurarán que el aprendizaje responda a las necesidades del niño y dirigirán la atención de éste a los aspectos clave de la situación. Para favorecer la permanencia de lo aprendido en la memoria, promoverán en el niño el uso de conceptos o símbolos, y conforme vaya creciendo, le irán exigiendo la recuperación y reproducción de lo aprendido después de períodos cada vez más prolongados. También serán convenientes las actividades de revisión y sobre todo la práctica y la retroalimentación al desempeño del niño.

De acuerdo con Bandura, los esfuerzos de investigación e intervención deberán

tomar en consideración la interrelación que opera entre las características personales del niño, el ambiente que le rodea y su propio comportamiento. Se pondrá atención especial en el papel que juega el ambiente y en particular los progenitores en el establecimiento del autocontrol y la autodirección en el niño.

Coincidiendo con los teóricos del aprendizaje social, se concluye sobre la importancia trascendental del papel de los padres en el aprendizaje y desarrollo de la personalidad del niño. Se considera que el nivel socioeconómico no es una variable determinante y se asigna este valor al conocimiento que los padres poseen sobre prácticas de crianza mejores y a su habilidad para guiar el comportamiento y aprendizaje del niño en las etapas diferentes del desarrollo.

1.2.3 Perspectiva Organicista

Contrastando con el modelo mecanicista, esta perspectiva de inspiración orgánica, considera a los individuos como organismos activos, que promueven su desarrollo mediante sus propias acciones. Se supone que los motivos del cambio en el comportamiento son más internos que externos y se considera que la totalidad del comportamiento es superior a la simple suma de sus componentes, por lo que no es posible analizar secciones del comportamiento para predecir relaciones de causa-efecto (Papalia y Wendkos, 1985).

Los organicistas se interesan más por el proceso del desarrollo que por el producto; se preocupan por estudiar la forma en la que ocurre el cambio y se enfocan más en el cambio cualitativo que en el cuantitativo; en los saltos de un estadio a otro. Consideran las experiencias de la vida no como la causa básica del desarrollo, sino como factores que pueden apresurarlo o retardarlo. Describen el desarrollo como una secuencia establecida de diversos estadios cualitativos y discontinuos (Papalia y Wendkos, 1985).

Bajo esta perspectiva, los teóricos señalan a la maduración como la principal explicación de los cambios de la conducta en el curso del desarrollo. Se concibe a la maduración como la continuación de los procesos de desarrollo prenatal que producen cambios cualitativos en los tejidos o en la organización anatómica y fisiológica. De esta manera, la maduración modifica las capacidades de acción y

reacción.

Los teóricos de esta postura admiten que se realiza un aprendizaje, pero lo consideran primordialmente como la activación de estructuras que ya se han formado en el organismo (Stone y Church, 1983).

Generalmente describen la progresión de la inmadurez a la madurez en términos de etapas de la vida que se caracterizan por modos de acción particulares; sin embargo, no hay acuerdo entre los autores diversos respecto de la edad exacta en que comienzan o terminan esos períodos.

Algunos de los autores principales que han sostenido este punto de vista han sido: Lewin (1936), Gesell (Gesell e Ilg, 1949), Havinghurst (1953), Piaget (Piaget e Inhelder, 1969) y Kohlberg (1987).

Es característico de estos autores su interés primordial por los procesos cognoscitivos y por el origen y naturaleza del conocimiento. Se han preocupado por rastrear el desarrollo de la lógica y de la razón desde la infancia hasta la adolescencia, identificando los procesos que entran en función en cada etapa evolutiva.

Estas teorías se encuentran muy relacionadas con la psicología de la Gestalt y particularmente con la teoría de campo de Lewin (Shaw y Constanzo, 1970). La psicología de la Gestalt se interesa por las cualidades de las totalidades organizadas y enfatiza la continuidad del desarrollo psicológico (perceptual, intelectual y social), partiendo de una estructura inicialmente organizada hacia una diferenciación creciente de la estructura original. El crecimiento psicológico se lleva a cabo mediante una elaboración diferenciada de procesos mentales ya presentes, más que por la adición de nuevas funciones, es decir, por diferenciación más que por acrecentación e integración.

Los teóricos cognoscitivos han hecho tres aportaciones importantes al concepto sobre la inteligencia del niño. En primer lugar, opinan que la manera como el niño organiza e interpreta los sucesos del ambiente es diferente cualitativamente, de la manera como lo hacen los adultos. En segundo término, estos teóricos han hecho resaltar el nexo que existe entre las propiedades estructurales de los receptores

sensoriales o sea el cerebro y el sistema nervioso, y la capacidad de conocer el mundo. En este sentido, los teóricos cognoscitivos afirman que existen componentes universales del "conocer" que reflejan semejanzas entre todos los seres humanos por lo que respecta a percibir, recordar e integrar información. En tercer lugar, los teóricos de esta postura suelen considerar la adquisición de conocimiento como un proceso activo continuo. La necesidad de dar significado a la experiencia y de reducir la ambigüedad sirven como motivos internos del cambio cognoscitivo. Los niños continuamente suscitan hipótesis nuevas sobre la experiencia, las cuales comprueban mediante manipulación, observación y experimentación (Newman y Newman, 1985).

Teoría de Campo de Kurt Lewin

Kurt Lewin (1890-1947) fue un psicólogo alemán que emigró a los Estados Unidos en 1932. Aunque era más bien un teórico general, pasó parte de su vida profesional dedicado al estudio de los niños.

Lewin trató de identificar principios generales o patrones del desarrollo que fueran válidos para todos los aspectos del desarrollo: cognoscitivo, físico, social y emocional; sin embargo, no propuso un sistema completo de etapas de crecimiento.

Baldwin (1967, p. 87), señaló que es más adecuado hablar de la "aproximación Lewiniana" que de la "teoría Lewiniana", porque Lewin nunca presentó una descripción claramente estructurada sobre su concepción del desarrollo del niño. En su lugar presentó artículos especulativos y reportes de investigación numerosos, que proponían una teoría formada por interpretaciones sobre los fenómenos particulares que estaba estudiando, tales como, las reacciones de los niños en actividades de juego, la productividad de grupos de niños bajo clases diferentes de liderazgo y los cambios psicológicos que ocurren en el desarrollo del niño.

Las ideas de Lewin tienen sus antecedentes en la escuela europea de la Gestalt (palabra alemana que significa "configuración"), lo cual lo llevó a considerar el desarrollo del niño como una totalidad organizada. Este punto de vista holístico, típico de los teóricos europeos en muchas disciplinas científicas, contrasta con el asociacionismo británico, del cual se derivó parcialmente el conductismo.

El asociacionismo representa una tradición que concibe al desarrollo como procedente de incrementos pequeños y aditivos que se acumulan gradualmente para formar la personalidad o el repertorio de conductas del niño. En la orientación holística o de la Gestalt, un estímulo o experiencia nuevos, no añaden simplemente un elemento más al comportamiento o conocimiento del niño sin que se alteren los elementos previos. En su lugar, cada nueva experiencia modifica la relación de muchos de los elementos existentes que han formado la personalidad hasta ese momento. De esta forma, el patrón total de la personalidad es influenciado.

A la aproximación de Lewin se le llama teoría topológica de campo y su base es el espacio vital. Este concepto en la vida del niño, consiste de todos los hechos que influyen su conducta en un momento determinado. Dentro de este sistema, los hechos no son observaciones objetivas y verificables de la realidad. Un hecho es cualquier elemento dentro del ambiente psicológico del niño que afecta su conducta o pensamiento y que puede provenir de fuentes muy diversas. Puede ser originado por condiciones fisiológicas, por necesidades sociales, etc.; puede provenir no sólo de aspectos conscientes, sino de todas las fuerzas desconocidas por el niño que influyen su forma de actuar. Algunos hechos corresponden al pasado y otros al presente o al futuro (Lewin, 1936).

Con respecto a los hechos del pasado, Lewin se interesaba sólo por los vestigios de las experiencias que existen en la memoria presente (Thomas, 1979).

Desde el punto de vista lewiniano, el comportamiento del niño es producto tanto de factores genéticos, como de las experiencias de su ambiente (Thomas, 1979).

Como ya se mencionó, aunque Lewin no desarrolló una teoría formal, planteó los principios que gobiernan el desarrollo del niño. Propuso cinco tipos de cambios que ocurren conforme el niño crece (Barker, Dembo y Lewin, citados por Thomas, 1979):

- a) La *diferenciación*, mediante la cual se modifica el espacio vital, ya que los hechos se incrementan como resultado del aumento de las experiencias del niño y por su capacidad mayor para percibir diferencias entre una situación y otra.
- b) La *rigidez*, estipula que al crecer el niño los límites entre los hechos del espacio vital se fortalecen; de ésta forma, las tensiones o necesidades van a ejercer

menos influencia sobre otros aspectos del comportamiento.

- c) La *expansión*, indica que el espacio vital se amplía debido a la evolución del niño. Su desarrollo físico le va a permitir el desarrollo de más actividades, más complejas y la participación en más ambientes. Al adquirir más conocimiento sobre su ambiente y sobre estrategias de solución de problemas, va a poder obtener ventajas mayores de las situaciones. Socialmente, va a ser más responsable, por lo que va a poder desempeñarse cada vez con mayor independencia.

También ocurre una expansión en cuanto al tiempo; se incrementa su capacidad para recordar e integrar información y experiencias; los conocimientos que va adquiriendo y su aprendizaje de la historia van ampliando su visión del futuro y le van brindando posibilidades de planear y mejorar.

- d) La *interdependencia organizada*, plantea que los hechos del espacio vital vestan cada vez más relacionados en forma de sistemas jerárquicos de secuencias de acciones, encaminadas al logro de metas cada vez más complejas. Esto ocurre tanto en las actividades físicas como en lo referente a operaciones intelectuales.
- e) El *realismo*, se incrementa conforme el niño crece, lo que significa que la habilidad para distinguir niveles de realidad se desarrolla gradualmente.

Lewin reconoció y explicó mediante diagramas topológicos los períodos de crecimiento comúnmente aceptados, tales como infancia, niñez temprana y adolescencia. Representó el espacio vital con un diagrama marcado con rutas y barreras que indican tipos de actividades permitidos y posibles o prohibidos e inaccesibles. Explicó los cambios en el espacio vital del individuo, pasando de regiones definidas claramente con los límites propios de la niñez, hacia las regiones de la adolescencia vagas y cambiantes, para después pasar al espacio vital de la madurez adulta delineado claramente (Thomas, 1979).

Los diagramas explican porqué el niño actúa en una forma particular y en un momento determinado. El comportamiento del niño está dirigido a la satisfacción de sus necesidades propias, pero frecuentemente se va a encontrar entre dos o más necesidades incompatibles al mismo tiempo. Puede encontrarse con barreras físicas,

sociales o psicológicas antes de alcanzar la meta deseada. De esta forma, el espacio vital del niño consiste de una variedad de regiones o elementos, cada uno ejerciendo una fuerza particular en una dirección determinada. La decisión final acerca de cómo actuar estará determinada por las fuerzas más poderosas (Thomas, 1979).

Los elementos del espacio vital y la fuerza de ellos varía dependiendo del nivel de desarrollo del niño. El niño mayor será capaz de diferenciar más una situación de otra, las tensiones y necesidades ejercerán menos influencia sobre su comportamiento y su desarrollo físico e intelectual le permitirá desarrollar un mayor número de actividades, de mayor complejidad y en situaciones más diversas. Así, las metas y las posibilidades de acción serán gradualmente más complejas y realistas.

De acuerdo con los conceptos vertidos, la meta de la educación sería entonces enseñar de qué modo operan las fuerzas orgánicas y ambientales en las etapas diferentes del desarrollo y cómo se puede actuar sobre ellas.

A pesar de todas sus aportaciones, la postura lewiniana ha sido criticada por la falta de claridad de sus conceptos y porque éstos no son suficientemente accesibles a la observación y medición; los métodos existentes para la medición de los tipos y fuerzas de las metas, necesidades, barreras, habilidades, temores y el resto de los hechos del espacio vital, son muy primitivos para proveer la información requerida para la explicación o predicción (Thomas, 1979).

El sistema de Lewin no ofrece una explicación adecuada del pasado y no constituye en sí, una guía para la crianza del niño; sin embargo, a pesar de dichas limitaciones, las ideas básicas de la aproximación lewiniana constituyen elementos de gran valor en la investigación sobre el desarrollo del niño. Este autor manifiesta enfáticamente la complejidad de las fuerzas que intervienen en la determinación del comportamiento del niño y señala la necesidad de considerar todas las fuerzas que están presentes en el ambiente psicológico del niño, en las etapas diferentes del desarrollo y en cada niño en particular.

Teoría del Desarrollo de Gesell

La investigación sobre el desarrollo del niño realizada en los Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XIX, estuvo dominada por los estudios normativo-

descriptivos del crecimiento. Estos estudios consisten en la observación y medición de las características físicas, intelectuales, sociales y emocionales de los niños, con el propósito de establecer normas del comportamiento de los niños para niveles de edad diferentes.

G. Stanley Hall, con su publicación intitulada "The Contents of Children's Minds on Entering School" realizada en 1891, inició la tradición en los estudios normativo-descriptivos. Más tarde, Arnold Gesell (1880-1961), médico y psicólogo, influenciado por el trabajo de Hall, establece alrededor de 1911, una clínica para realizar investigación descriptiva con niños, la cual dirigió durante 37 años. El propósito de Gesell era describir los cambios observables en el crecimiento y conducta del niño del nacimiento a la adolescencia en un amplio rango de aspectos del crecimiento. Gesell adoptó una visión multifacética, en lugar de concentrarse en uno o dos aspectos del desarrollo (Gesell e Ilg, 1949). Los estudios de Gesell son los más representativos de la escuela normativo-descriptiva.

Gesell consideró que el cambio en la estructura y conducta de los niños estaba determinado genéticamente; los genes establecían el momento en que las características del niño aparecerían y el ambiente físico y social tenía poco efecto en ellas. Se reconocía la prevalencia de diferencias significativas en el desarrollo de los niños, las cuales estaban también determinadas por factores genéticos (Gesell e Ilg, 1949).

Bajo esta concepción, la misión más importante en el campo del desarrollo del niño, era catalogar las características físicas y mentales normales (promedio) de cada nivel de edad con el propósito de informar a padres, maestros y pediatras sobre los rasgos que podían esperar en cada etapa de crecimiento. En aquellos casos que se desviaban de la norma, se ofrecían sugerencias acerca de lo que podía hacerse para promover un mejor ajuste (Gesell e Ilg, 1949); sin embargo, se debe hacer notar que estas sugerencias no se derivaban de los principios inherentes a la teoría de Gesell, sino del sentido común o de otras teorías (Thomas, 1979).

Se propuso la existencia de fases del desarrollo mejores o peores que aparecen en ciclos recurrentes y que son esencialmente las mismas para todos los niños. Una mejor etapa era aquella en que el niño parecía estar bien adaptado, tanto consigo mismo, como con las personas a su alrededor. En una etapa mala, el niño se

encontraba infeliz y confundido consigo mismo e inconforme con su ambiente físico y social.

Considerando que dichas etapas de desequilibrio son determinadas por factores de maduración interna, los investigadores de esta aproximación aconsejan a padres y maestros ser pacientes y esperar a que pasen los años difíciles (Ilg y Ames, 1955).

Con respecto a las diferencias individuales, Gesell y su grupo postulaban que había una clara correlación entre el tipo de cuerpo del niño y su personalidad. Siguiendo la teoría propuesta por William Sheldon (citado por Thomas, 1979), consideraban que los somatotipos influyen en las diferencias de personalidad de los niños. A un niño gordo (endomorfo) correspondía una personalidad afectiva, sociable y relajada. Si el cuerpo del niño era fuerte y musculoso (mesomorfo), su personalidad era asertiva, dominante y de mucha actividad. Un niño delgado y débil (ectomorfo), era un niño introvertido y muy sensible.

Una crítica al esquema de Gesell sobre el desarrollo, es que más que una teoría, es una aproximación con un solo constructo, la maduración (Zigler, citado por Thomas, 1979). Sus postulados son confirmables, puesto que las descripciones de conductas por edad y las normas establecidas con base en ellas, son el resultado de hallazgos empíricos; no obstante, sus explicaciones sobre las causas del desarrollo son generales y simplistas, ya que ignoró toda la evidencia de las influencias ambientales. También debe considerarse que los datos fueron extraídos de una muestra muy reducida de niños y aunque se han llevado a cabo repeticiones diversas, no se puede asegurar que sean aplicables a todos los niños. Además de esto, la inclinación de Gesell a reducir sus observaciones a promedios sobre las características típicas de cada nivel de edad, llega a distorsionar la realidad del desarrollo infantil.

Teoría de las Tareas Evolutivas de Havinghurst

Otra aproximación a la descripción de las etapas hacia la madurez, está representada por la teoría de las tareas evolutivas, que se desarrolló de 1930 a 1940 en los Estados Unidos dentro del movimiento de educación progresiva que dominó el pensamiento educacional de esa época. Esta teoría, producto del trabajo de psicólogos y educadores, fue postulada en su forma más extensa y sistemática por

Robert J. Havighurst en 1953, en su obra "Human Development and Education" y por Carolyn Tryon and Jesse Lilienthal en "Fostering Mental Health in Our Schools", obra publicada en 1950 (Thomas, 1979).

Los líderes de esta teoría trataron de identificar las características del desarrollo de diferentes períodos de edad, pero a diferencia de Gesell, no realizaron observaciones y mediciones sistemáticas directamente. Se basaron principalmente en los datos de los estudios empíricos realizados por Gesell, en investigaciones antropológicas y sociológicas, en observaciones de los maestros de los niños, así como en ideas de sentido común acerca de la crianza de los niños (Thomas, 1979).

En suma, mientras Gesell estaba interesado en describir como son los niños en cada fase de su crecimiento, los teóricos de la aproximación a las tareas evolutivas trataban de inferir de esas descripciones, la clase de metas que los niños tratan de alcanzar o las necesidades a cubrir con su conducta.

De acuerdo con la teoría de las tareas evolutivas, el proceso que sigue la vida del nacimiento a la muerte, consiste en el trabajo que realiza un individuo para pasar de una etapa a otra, mediante la resolución de los problemas que va encontrando en cada etapa. Estos problemas, comunes a todos los individuos dentro de una cultura particular, son las tareas evolutivas. Si una persona tiene éxito en una tarea, se sentirá satisfecha y recibirá la aprobación de su sociedad, lo cual constituye una base buena para el logro de tareas subsecuentes. Si el individuo falla en una tarea, se sentirá infeliz, la sociedad no lo aprobará y encontrará dificultad con las tareas siguientes (Havighurst, 1953).

Ejemplos de las tareas evolutivas en la infancia, son aprender a hablar y a caminar. Algunas de las tareas propias de la niñez media, son el desarrollo de habilidades para la lecto-escritura. Tareas evolutivas que ocurren en la adolescencia, son el logro de independencia emocional de los padres y la preparación para el desempeño de una ocupación.

Esta teoría analiza las bases biológicas, sociales y psicológicas del desarrollo en las etapas diferentes; éste es, a) la estructura y función biológica del individuo, b) la sociedad o cultura particular en que vive, y c) los valores y aspiraciones personales.

Son tareas evolutivas de origen biológico: el aprendizaje del control de esfínteres y la aceptación de los cambios físicos en la adolescencia. Tareas originadas principalmente por presión de la sociedad son: el aprendizaje de la lecto-escritura y el aprender a respetar la propiedad de otros. Tareas provenientes principalmente de los valores y motivos personales son: la selección de una ocupación y el establecimiento de las convicciones religiosas y filosóficas personales.

Teoría sobre el Desarrollo Cognoscitivo de Piaget

Jean Piaget (1896-1976), psicólogo suizo, es el defensor más destacado de la perspectiva organicista. Partiendo de su particular e intenso interés por el origen del conocimiento, Piaget aplicó sus conocimientos amplios sobre biología, filosofía, lógica y psicología a observaciones meticulosas sobre los niños y construyó una teoría compleja sobre el desarrollo cognoscitivo.

Empezando en 1921 y continuando a lo largo de 50 años, Piaget publicó cientos de artículos y libros sobre toda clase de aspectos relacionados con el desarrollo de los procesos de pensamiento del niño: las percepciones, el lenguaje, la inteligencia, el juego, los sueños, el juicio moral, etc.. La metodología que empleó Piaget, conocida como método clínico, consistió en el planteamiento de problemas a los niños y la observación de cómo los solucionan.

Según Piaget el conocimiento es un proceso de acciones informacionales, más que un inventario de información almacenada. Cuando el niño es pequeño, adquiere el conocimiento a través del contacto físico con su ambiente; conforme va creciendo, gana más experiencia y madura internamente, de tal manera que va siendo capaz de producir imágenes mentales y símbolos que representan objetos y relaciones.

En cuanto a la forma como los objetos o eventos son guardados en la mente del niño, Piaget opina que las imágenes que el niño percibe del mundo que le rodea son modificadas por la condición de su mecanismo propio de percepción, influido por las experiencias pasadas del niño y por su estado de maduración interna. Por lo tanto, el recuerdo de la información guardada en la memoria no puede ser simplemente la repetición del conocimiento original, ya que el pensamiento del niño ha sido alterado por experiencias adicionales y maduración interna subsecuente.

Piaget concibe el desarrollo de la inteligencia como un esfuerzo constante de parte del niño por expandir y refinar su conocimiento o repertorio de acciones mentales, para hacerlos más completos y efectivos (Thomas, 1979).

De acuerdo con el sistema de Piaget, el propósito de toda conducta o pensamiento es capacitar al organismo para adaptarse a su ambiente en formas cada vez más satisfactorias.

Para la descripción del desarrollo cognoscitivo, Piaget plantea estadios definidos. Cada estadio representa un cambio cualitativo de un tipo de pensamiento o comportamiento a otro. Todos los individuos pasan por los mismos estadios, en el mismo orden; sin embargo, el tiempo de ocurrencia varía de una persona a otra, haciendo que la edad de demarcación de cada estadio sea sólo aproximada. Cada estadio se construye con base en el anterior y a su vez, se constituye en el fundamento para el siguiente; no obstante, hay considerable superposición entre los estadios, así como retención de algunas características de estadios precedentes.

En cada estadio de desarrollo, la representación personal del mundo o "esquema" de un individuo va siendo cada vez más complejo, más abstracto y más realista. Según Piaget e Inhelder, "un esquema es la estructura u organización de acciones que son transferidas o generalizadas por la repetición en circunstancias similares o análogas" (1969, p. 4).

El desarrollo del conocimiento es resultado de dos pasos consistentes en tomar información nueva acerca del mundo (asimilación) y cambiar las ideas propias para incluir este conocimiento nuevo (acomodación).

De esta forma, el desarrollo cognoscitivo avanza a través de cuatro estadios principales, cada uno de los cuales se caracteriza por una visión particular del mundo, resultado de una interacción entre la maduración y el ambiente.

Según Piaget (Piaget e Inhelder, 1969), los cuatro principales estadios del desarrollo cognoscitivo, son :

Sensoriomotriz (del nacimiento a los dos años). En esta etapa el infante pasa de los reflejos a la formación de esquemas sensorios y motores cada vez más complejos, por lo que empieza a ser capaz de organizar sus actividades para obtener

respuestas de su ambiente.

Pensamiento Preoperativo (de los dos a los siete años). El niño comienza a representar las acciones con símbolos, ésto es, imágenes, palabras o dibujos y trata de imitar el comportamiento de otros. El conocimiento sigue siendo ilógico, puesto que todavía se halla muy ligado a sus propias percepciones.

Pensamiento Operativo Concreto (de los siete a los once años). El niño va a ser capaz de realizar operaciones que están relacionadas directamente con objetos, pero no puede generar hipótesis sobre conceptos puramente filosóficos o abstractos. Asimismo, el niño comienza a apreciar la necesidad lógica de ciertas relaciones causales. Alrededor de los diez años, el niño cuenta con habilidad para considerar la causa de eventos físicos y está listo para resolver no sólo problemas que involucran objetos, sino también problemas concernientes a hipótesis y proposiciones acerca de relaciones.

Pensamiento Operativo Formal (de los 11 a los 15 años). En la adolescencia, el individuo ya no está limitado por lo que ve u oye directamente. Ahora puede imaginar las condiciones de un problema pasado, presente o futuro y desarrollar hipótesis acerca de lo que podría ocurrir bajo diferentes combinaciones de factores. El individuo puede pensar en términos abstractos, enfrentarse a situaciones hipotéticas y sacar deducciones.

Aplicaciones Educativas de la Teoría Piagetiana.

Según el análisis de la teoría Piagetiana realizado por Thomas (1979), se han derivado aplicaciones numerosas al ámbito escolar.

Por lo general, cuando los educadores seleccionan metas de aprendizaje para los alumnos, usualmente siguen criterios tradicionales o toman en cuenta aquello que los niños necesitan para tener éxito en la cultura en que se desarrollan.

Contrastando con los 2 criterios mencionados, se encuentra la postura derivada de la teoría Piagetiana, que se ha denominado aproximación al desarrollo cognoscitivo. Bajo esta aproximación, la instrucción formal que ocurre en la escuela, necesita ser precedida de maduración y desarrollo psicológico para que tenga éxito. Por lo tanto,

el objetivo central de la escuela dentro de esta perspectiva, no es enseñar hechos y conceptos particulares o enseñar soluciones a problemas de ajuste personal-social. En lugar de ésto, el propósito de la escuela es promover el desarrollo óptimo de habilidades de pensamiento apropiadas para cada nivel de crecimiento. Como resultado de tal escolaridad, cuando el niño alcance la adolescencia, va a ser capaz de aplicar eficientemente el pensamiento operacional formal para la comprensión de la vida y la solución de problemas.

Los señalamientos de la teoría piagetiana sobre la secuencia en que se desarrollan las habilidades de pensamiento, han sugerido el orden en que los objetivos deben aparecer en el currículum. Con esta base, se ha buscado la coordinación entre el desarrollo del niño y las actividades de aprendizaje.

Con respecto a la metodología de enseñanza, un currículum de orientación cognoscitiva define como responsabilidades básicas del maestro:

- 1) determinar el nivel en que se encuentra el niño y la secuencia que el currículum debe promover, y
- 2) ofrecer al niño las actividades que lo estimulen a avanzar al grado siguiente de desarrollo cognoscitivo.

Bajo esta postura, el maestro no es fuente de aprendizaje o dispensador de materiales; se espera que el maestro guíe los patrones de pensamiento del niño y provea oportunidades para que el niño explore y descubra por sí mismo.

Teoría de Desarrollo Moral de Kohlberg

Inspirado por Piaget, el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (nacido en 1927) elaboró una teoría sobre el desarrollo moral en los niños. Según los estudios de este autor, el crecimiento del juicio moral avanza a través de tres niveles de desarrollo (Kohlberg, 1987):

Nivel Pre-Convencional. La persona observa las normas de otros solamente para obtener recompensas o para evitar castigos, en vista de la fuerza de la autoridad que impone las reglas.

Nivel Convencional. El comportamiento se guía por las expectativas de la familia, grupo social o nación; en esta etapa es importante agradecer o ayudar a otros y recibir aprobación de ellos.

Nivel Post-Convencional. El grado de razonamiento moral es más alto en este nivel. Implica la autoaceptación de principios morales, y la actuación de la persona de acuerdo con sus propias normas referentes a lo correcto y lo incorrecto. Los juicios morales están fundamentados en principios universales de justicia, en la reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y en el respeto a la dignidad de las personas.

En la determinación de las etapas del desarrollo, Kohlberg adoptó una postura interaccionista. Él no cree que estas etapas sean producidas por completo por la herencia genética o por factores del ambiente. En su lugar, propone la interacción de cuatro factores principales. El primero y el de mayor influencia genética es el nivel de razonamiento lógico, como lo identifica Piaget en su sistema de desarrollo cognoscitivo. El segundo, factor personal que comprende elementos tanto genéticos como ambientales, es el deseo o motivación del niño.

Los dos factores siguientes son completamente ambientales: las oportunidades del niño para aprender roles sociales y la estructura de justicia de los grupos o instituciones sociales cercanas al niño (familia, amigos, escuela, iglesia, comunidad, nación y medios de comunicación, tales como radio, televisión, libros, revistas.

A diferencia de algunos científicos sociales que consideran que los principios morales varían de una cultura a otra y que no hay forma lógica de reconciliarlos, Kohlberg considera que el desarrollo moral no depende de las ideas de justicia dominantes de una sociedad particular. En su lugar, afirma que sus etapas de desarrollo son universales e integradas, lo que significa que las decisiones morales de una persona reflejarán un nivel similar de desarrollo en otros aspectos.

En cuanto a la aplicación práctica del modelo de Kohlberg a la educación moral, éste autor adopta el principio de equilibrio propuesto por Piaget. Cuando un niño está cognoscitivamente maduro y cuando ha tenido experiencias suficientes de relación con grupos que posean estructuras de justicia apropiadas, puede ser estimulado su desarrollo moral mediante la confrontación con problemas de conflicto moral.

El sistema de educación moral concebido por Kohlberg, consiste en estimular el juicio del niño a través de las etapas universales válidas para todas las culturas. La metodología que el maestro debe adoptar es brindar oportunidades para que los niños tomen decisiones ante problemas morales y para que conozcan argumentos diferentes tanto del mismo nivel, como de un nivel superior. El conflicto de argumentos pretende producir un desequilibrio en los niños que se acercan a una etapa nueva (Kohlberg, 1987).

Kohlberg no está de acuerdo con las prácticas comunes de moralización por parte de los padres y maestros cuando el niño se desvía de las reglas de funcionamiento, así como en la insistencia por inculcarle los valores estereotipados de la mayoría. En vez de imponer los valores, Kohlberg recomienda la estimulación del desarrollo natural del juicio moral del niño y de las capacidades que le permitan usar su juicio para controlar su conducta (Kohlberg, 1987).

De acuerdo con el análisis realizado por autores diversos (Papalia y Wendkos, 1985; Thomas, 1979) la teoría de Kohlberg constituye un esfuerzo importante por establecer que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo cognoscitivo y que se da en una pauta secuencial definida. A pesar de ello, el esquema propuesto tiene varias limitaciones. Se basa solamente en el desarrollo del sentido de justicia, mientras que omite otros aspectos de la moralidad, tales como el interés por los demás, la compasión, la integridad o la autonomía.

Otro problema consiste en la dificultad que existe para determinar en qué estadio se encuentra un individuo. A pesar de la existencia de escalas del desarrollo moral supuestamente estandarizadas, la evaluación no deja de ser subjetiva; por lo tanto, es difícil confirmar los hallazgos de Kohlberg. Por otro lado, la ocasional regresión de un individuo a un nivel de razonamiento moral más bajo, niega el principio de que los estadios de desarrollo se manifiestan en una secuencia invariable de orden ascendente.

Conclusiones de la Perspectiva Organicista

Aunque en principio no concordamos con una aproximación que en lo general presta poca atención al papel que juega el ambiente en el desarrollo del niño, no se puede dejar de reconocer la utilidad de numerosos postulados teóricos y pruebas de

investigación originadas dentro de esta postura organicista, principalmente de todas las aportaciones a la explicación del desarrollo del conocimiento.

Se conviene en considerar a los individuos como organismos activos y se acepta que las acciones propias pueden promover el desarrollo. Asimismo, se coincide en que la totalidad del comportamiento es superior a la suma de sus componentes.

Por otro lado, no es posible señalar categóricamente que los motivos del cambio en el comportamiento son más internos que externos, ya que el peso de unos y otros varía dependiendo del aspecto del desarrollo en cuestión, de la etapa de desarrollo y de los antecedentes o experiencia del mismo individuo. Evidentemente, la maduración orgánica modifica las capacidades de acción y de reacción; pero también se ha demostrado que la experiencia puede originar cambios estructurales y funcionales del organismo.

Es pertinente señalar que los estudios normativo-descriptivos son de gran utilidad, puesto que nos proporcionan información valiosa para planear la promoción del desarrollo de los niños, así como para brindar atención oportuna a aquellos aspectos que manifiesten algún atraso, en ambos casos, respetando la secuencia de evolución natural de los organismos.

La ubicación de los progresos del desarrollo en etapas gruesas, proporciona amplios márgenes que permiten el manejo de las diferencias individuales y ofrece una estructura de organización que facilita la aplicación de los conocimientos al ámbito familiar y escolar. El hecho de que no haya acuerdo entre los diversos autores en cuanto a la precisión de las etapas o la edad en que aparecen, reitera nuevamente la existencia de las diferencias individuales.

Con respecto a la adquisición del conocimiento, se reconoce lo siguiente:

- a) Las semejanzas universales en cuanto a los procesos de percepción, memoria e integración de la información.
- b) La relación entre las características estructurales del sistema nervioso y la capacidad de aprender.
- c) Que el niño organiza e interpreta los sucesos del ambiente en forma diferente de como lo hacen los adultos.

- d) Que la ambigüedad de la experiencia sirve como estímulo para el desarrollo cognoscitivo.

Sobre el sistema de *Lewin*, se puede afirmar que una de sus mayores contribuciones es su énfasis en la complejidad de las fuerzas que intervienen en la determinación de la conducta en un momento en particular, lo cual contrasta con la noción simplista de estímulos aislados que originan el comportamiento (Thomas, 1979). Es viable la explicación de que cada nueva experiencia no es sólo un elemento más que se incorpora al comportamiento, sino que viene a alterar la relación de los elementos que lo han conformado, modificando así el patrón total de la personalidad. Para aquellos que han trabajado directamente con niños, resulta congruente con la realidad, el aceptar que cualquier elemento dentro del ambiente psicológico del niño, puede influenciar su conducta o pensamiento, ya sea observable o no, conciente o inconciente y perteneciente al presente, pasado o futuro.

Con respecto a los hechos del pasado y discrepando con *Lewin* que sólo se interesaba por los hechos presentes en la memoria, debe tomarse en cuenta que algunas experiencias pasadas llegan a tener una gran influencia en el comportamiento aunque no estén presentes en la memoria.

También los principios de crecimiento propuestos por este autor y su hipótesis respecto a las fuerzas orgánicas y ambientales que influyen en las etapas diferentes del desarrollo, han proporcionado una forma de concebir la dirección de los cambios de la infancia a la edad adulta. Se deberá considerar que las explicaciones de *Lewin* y sus colegas acerca del comportamiento del niño, son el resultado tanto de experimentos numerosos y estudios observacionales como de la especulación.

Por otro lado, esta postura ofrece algunas explicaciones de las diferencias individuales entre los niños de la misma edad, ya que afirma que la combinación de hechos del espacio vital de cada niño es diferente.

Los estudios de *Gesell* pueden ser tomados en consideración por padres, maestros y profesionistas relacionados con el ambiente educativo, para obtener una orientación sobre la secuencia y los problemas que va a ir presentando el niño en casi todos los aspectos de su desarrollo. En algunos casos puede dar lugar a una actitud más comprensiva o de mayor apoyo hacia el niño y en otros puede facilitar la detección

de algún atraso significativo. Asimismo, la información sobre las pautas del desarrollo, puede ser de gran ayuda en la planeación curricular y en el diseño de procedimientos y materiales de enseñanza. En todos estos casos deberán tomarse en cuenta las diferencias individuales originadas por variaciones tanto en la maduración como en el ambiente de cada niño.

No podrá negarse la existencia de fases de mayor o menor adaptación, que pueden estar originadas en parte por factores orgánicos y que deberán ser consideradas por padres y maestros; sin embargo, a fin de lograr una mejor adaptación del niño a la sociedad, se sugiere que se estudien las exigencias del medio en las etapas diferentes del desarrollo, para después poder proponer actitudes más favorables.

Con respecto a la correlación señalada entre el tipo de cuerpo del niño y su personalidad, también se sugiere el estudio de los factores medioambientales. Se considera necesario someter a investigación empírica la relación que tiene la constitución física del niño con las variables del hogar, y en particular, con la actitud de los padres, para así poder determinar la magnitud y dirección de tales relaciones con la personalidad del niño.

La teoría de las tareas evolutivas de *Havinghurst* puede tener funciones predictivas, ya que describe el proceso de desarrollo que sigue el individuo desde la niñez hasta la edad adulta, lo cual proporciona una visión más completa de los procesos de cambio. Presenta una descripción bastante coherente con la realidad, puesto que trata de abarcar e integrar el desarrollo biológico, el social y el psicológico, lo que no ocurre con otras posturas que se circunscriben a aspectos específicos. En caso de un desajuste en el desarrollo, sugiere las causas posibles en términos de tareas no logradas adecuadamente; no obstante, la teoría es más descriptiva que explicativa, ya que no provee una respuesta clara a la interacción de los factores.

En términos de crianza de los niños, la teoría de *Havinghurst* indica los problemas que irá experimentando el niño a cada edad, pero no ofrece a padres y maestros una orientación específica para promover el éxito en las tareas. Le da importancia a la satisfacción personal y a la aprobación de la sociedad como una base para el logro de tareas subsecuentes, lo cual coincide con los postulados de las teorías del reforzamiento.

Deberá de tomarse en cuenta que la descripción del desarrollo que presenta este autor corresponde a una cultura y una clase social en particular, por lo que será necesaria la investigación en otros grupos sociales con el fin de poder generalizar los hallazgos.

Aunque esta teoría es limitada para explicar la conducta, dado que aún requiere que sus postulados sean sometidos a comprobación directa, no deja de ser una perspectiva útil para describir la conducta de los niños, la cual puede ser considerada por padres, maestros, psicólogos y pedagogos como un apoyo para el conocimiento y la comprensión del desarrollo integrado, así como para favorecer los procesos de cambio y adaptación.

Pasando a la teoría de *Piaget*, manifestamos conformidad con una gran parte de sus postulados. Consideramos que el propósito de la conducta y del pensamiento es capacitar al organismo para adaptarse a su ambiente en formas cada vez más satisfactorias; sin embargo, no es posible hacer extensiva esta afirmación a las conductas problema o a aquellas que pueden llegar a lo patológico.

La aproximación piagetiana es limitada en su explicación de las diferencias individuales. Sus postulados están centrados en el niño promedio y aunque sugiere que el medio social en que el niño es criado puede afectarle, no presta atención a los factores ambientales que originan las diferencias. En consecuencia, ésta perspectiva viene a resultar insuficiente para la promoción del desarrollo y de poca utilidad para el manejo de conductas problema, las cuales no coinciden con el comportamiento del niño promedio.

Por otra parte y de acuerdo con *Piaget*, concebimos al conocimiento como un proceso de adquisición de información que requiere de maduración y experiencia. Sobre el papel que estos dos factores ejercen, coincidimos en que las condiciones de maduración y el contacto con el ambiente alteran las imágenes percibidas, mismas que a continuación son modificadas por la maduración y experiencias subsecuentes. En este punto hay cierta similitud con las ideas de *Lewin* sobre el desarrollo del comportamiento, las cuales indican que cada nueva experiencia que tiene el individuo altera la relación de los elementos que han conformado su comportamiento, modificando así el patrón total de la personalidad.

El esquema detallado del desarrollo intelectual que Piaget nos presenta, explica con gran precisión la evolución de los procesos de pensamiento de los niños en culturas muy diversas. Por lo tanto, permite hacer predicciones sobre los tipos de conducta cognoscitiva y la secuencia que puede presentarse, ofreciendo además, una gran cantidad de orientación para la crianza del niño en las áreas cognoscitivas.

En general, estamos de acuerdo con las aplicaciones de esta teoría a la educación. Coincidimos en que la escuela debe promover el desarrollo óptimo de habilidades de pensamiento y en que la programación de la instrucción debe tomar en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular, para así poder detectar oportunamente algún atraso o para estimular su desarrollo en la secuencia adecuada. Para lograr mejores resultados, pensamos que esta labor de la escuela deberá operar en estrecha coordinación con el hogar.

Se deberá tomar en cuenta que conforme el niño crece (según la taxonomía de Piaget), su conocimiento va siendo cada vez más complejo, más abstracto y más realista. La estimulación del desarrollo cognoscitivo del niño pequeño, deberá considerar principalmente, que a partir de los dos años, el niño es capaz de aprender a través de la imitación y de manejar símbolos, pero también se deberá tener presente que su aprendizaje se verá todavía limitado por sus propias percepciones, que le proporcionan una imagen incompleta o distorsionada de la realidad.

Para el niño en edad escolar, particularmente de los siete a los nueve años, la promoción del desarrollo intelectual deberá atender la necesidad lógica de las relaciones causales que el niño comenzará a presentar, ésto sin dejar de tomar en cuenta que el niño sólo va a ser capaz del razonamiento que esté relacionado directamente con los objetos. Se tendrá presente que alrededor de los diez u once años, el niño comenzará a manejarse considerando la causa de los eventos e irá adquiriendo habilidad para enfrentarse a problemas hipotéticos y a relaciones múltiples, incluso sobre situaciones abstractas. Gradualmente irá siendo capaz de manejarse analíticamente con una visión más amplia, que incorpore la reflexión sobre eventos pasados y futuros.

Con respecto al papel de padres y maestros en la promoción del desarrollo cognoscitivo, estamos de acuerdo en que es importante que conozcan la evolución

general del conocimiento, para que puedan determinar el grado de desarrollo específico de cada niño dentro de ésta y detecten oportunamente cualquier atraso o anomalía. Asimismo, un conocimiento más completo sobre la mecánica de la progresión intelectual del niño, proporcionará a los educadores la orientación necesaria para poder estimular al niño a avanzar en su desarrollo cognoscitivo con mayor armonía y eficiencia.

La teoría del desarrollo moral de *Kohlberg* nos proporciona orientación sobre la adquisición de las normas y valores personales que rigen el comportamiento de los individuos, aspecto de gran relevancia en su adaptación a la sociedad.

Aunque los postulados de este autor son de difícil comprobación debido a su subjetividad, su paralelismo con el desarrollo cognoscitivo demostrado por Piaget, nos mueve a tomarlos en consideración.

En forma especial, nos ha llamado la atención la postura interaccionista que fundamenta ésta teoría; Kohlberg acepta la interacción de aspectos de maduración orgánica con la estimulación proveniente del ambiente familiar y social.

A pesar de que esta concepción del desarrollo moral es en esencia diferente de la señalada por la aproximación mecanicista, se observa cierta coincidencia con el aprendizaje explicado mediante los principios del reforzamiento y del aprendizaje social. El aprendizaje inicial de las normas, en respuesta a las recompensas y castigos directos por parte de los progenitores, gradualmente pasa a convertirse en una respuesta condicionada generalizada, influida particularmente por el medio social.

Alejándonos de la postura mecanicista y de conformidad con la crítica de Kohlberg a la imposición de los valores, consideramos acertada su recomendación de estimular el desarrollo natural del juicio moral del niño mediante la confrontación con problemas de conflicto moral acordes con su nivel de pensamiento y experiencia. Asimismo, nos parece de beneficio particular, el brindarle oportunidades para que tome sus propias decisiones y para que conozca otras opiniones o argumentos del mismo nivel o de un nivel más elevado. Todo ello redundará en un comportamiento más autónomo y responsable por parte del niño.

1.2.4 La Perspectiva Psicoanalítica

Esta visión del ser humano enfatiza las experiencias de la niñez en el desarrollo de la personalidad. Se concibe a las experiencias de los primeros cuatro o cinco años de vida como eventos altamente dramáticos y significativos que sientan las bases de la personalidad adulta, así como del estilo de vida.

Esta teoría gira en torno a cuestiones sobre la emoción, la motivación y las actividades inconscientes. Llama la atención sobre los deseos, sueños, fantasías y temores, no sólo como temas legítimos para entender el comportamiento humano, sino esenciales para tal propósito.

Bajo esta aproximación se supone que toda la conducta está motivada y que los motivos primarios son los impulsos sexuales, los agresivos y los de supervivencia. Los intentos del niño por dar satisfacción a esos instintos básicos, forman, el fundamento de los conflictos, angustias y predisposiciones únicas que se irán repitiendo de continuo durante el resto de la vida. Así, las personas se mantienen siempre en conflicto entre sus impulsos naturales y las restricciones que les impone la sociedad. La naturaleza de los conflictos va a depender de la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona.

Se considera que la mayor parte de los motivos del comportamiento se encuentran en el inconsciente, pugnando por expresarse mediante el simbolismo, actos de olvido, errores, y en los casos más graves, a través de síntomas.

La perspectiva psicoanalítica, desarrollada originalmente por Sigmund Freud, surgió en el campo de la medicina. Constituyó una parte de la disciplina médica que avanzó muy lentamente en su empeño de comprender y tratar el trastorno mental. Mientras la medicina seguía rigurosamente el camino de la anatomía y la fisiología, el psicoanálisis adoptaba conceptos "no científicos", "mentalistas" y "metafísicos", y estudiaba los aspectos irracionales e incluso parapsicológicos de la vida humana. Freud y sus seguidores introdujeron el método racional de la investigación científica en el área del irracionalismo (Wolman, 1973).

Freud estudió inicialmente el trastorno mental y después pasó al análisis de los factores etiológicos. Entonces formuló una teoría general del dinamismo de la

personalidad y a continuación un estudio de la naturaleza humana a través de las edades y una teoría del impacto de la sociedad, la cultura y la religión en la personalidad. Finalmente, el psicoanálisis, que en un principio no era sino una técnica psicoterapéutica, se convirtió en una gran teoría psicológica, abarcando casi todas las áreas de la personalidad normal y anormal (Wolman, 1973).

Se puede presentar al psicoanálisis como una teoría de estímulo-respuesta. Los estímulos actúan sobre el organismo; entonces sobreviene alguna acción. Lo que sucede en el organismo entre el estímulo y la respuesta constituye el objeto del estudio psicoanalítico. Freud elaboró un sistema de hipótesis que permite, dado un estímulo, conocer y predecir la respuesta o, dada la respuesta, establecer cual fue el estímulo. Freud aceptó el determinismo riguroso que afirma: "no hay causas sin efectos, no hay efectos sin causas", y éste es el principio de investigación más general del psicoanálisis (Wolman, 1973).

La Teoría Psicoanalítica de Freud

Para un mejor entendimiento del modelo teórico desarrollado por Freud, deberán considerarse los enigmas médicos que lo estimularon a especular sobre la naturaleza de los niños y las fuerzas que determinan su desarrollo.

Sigmund Freud (1856-1939) fue un neurólogo austriaco que en la práctica de la medicina, encontró casos con padecimientos que no podían ser explicados por el conocimiento fisiológico tradicional. A pesar de que los síntomas de sus pacientes sugerían un daño en el sistema nervioso, éste se mostraba intacto. Después de conocer el trabajo que realizaba Charcot en la sugestión de síntomas inexistentes, así como en la cura de padecimientos a través del hipnotismo, Freud se dio a la tarea de estudiar los métodos y efectos de la hipnosis (Thomas, 1979).

Todo esto llevó a Freud a preguntarse acerca de la estructura de la personalidad y de como estaba relacionada la mente y el cuerpo para que esto pudiera ocurrir. Así, tratando de contestar a tales interrogantes, Freud se dedicó al desarrollo de su teoría psicoanalítica de la personalidad.

Freud creía que el objetivo de la investigación científica consiste en comprender los fenómenos, establecer la relación existente entre ellos y controlarlos. "La realidad

siempre permanece incognoscible. Lo que la labor científica logre ... consistirá en una visión de las conexiones e interdependencias que están presentes en el mundo exterior..., y cuyo conocimiento nos permite comprender algo del mundo exterior, para preverlo y posiblemente alterarlo" (Freud, 1938, p. 106).

Freud procedía a generalizaciones e interpretaciones a partir de los fenómenos observables, pero no detenía la investigación en los fenómenos observables. Elaboró hipótesis de largo alcance que debían ser verificadas por la observación. Siempre que sus observaciones clínicas no corroboraban sus hipótesis o sus hipótesis fracasaban al interpretar datos empíricas, éstas eran modificadas (Wolman, 1973).

La teoría psicoanalítica es sumamente compleja. No sólo tiene numerosas ramificaciones, sino que además sus seguidores frecuentemente están en desacuerdo en los aspectos más importantes. El mismo Freud alteró la teoría en múltiples ocasiones.

Freud propuso algunos principios generales, tales como la causación, la energía mental y el principio del placer. Aunque no ha sido posible probar empíricamente estos principios, en la medida en que no se disponga de datos contradictorios y en la medida en que el estudio empírico suministre datos que queden dentro de la línea de los principios postulados, éstos deberán ser considerados como hipótesis de trabajo científicamente útiles.

La concepción psicológica de Freud fue primordialmente una teoría dinámica, o sea motivacional del comportamiento. Consideró una gran variedad de motivos humanos o impulsos, pero determinó dos fuerzas motivacionales básicas: los instintos de vida y de muerte. La influencia del instinto de vida se refleja en los actos constructivos, el amor y el altruismo. El instinto de muerte se traslada a actos destructivos, odio y agresión. El proceso de la vida consiste en la competencia continua entre las fuerzas de la vida y la muerte, amor contra odio, preservación de la vida contra la autodestrucción (Thomas, 1979).

Freud consideró que la personalidad está formada por tres aspectos: el ello, el yo y el superyo. El ello es la fuente inconsciente de motivos y deseos, que actúa de acuerdo al "principio del placer", buscando la gratificación inmediata. Opera sin tomar en cuenta las restricciones que impone la realidad. El yo representa la razón o

el sentido común, se encuentra entre el ello y el superyo y se rige por el principio de la realidad. El superyo o conciencia incorpora la moral de la sociedad y está constituido por prohibiciones e ideales (Papalia y Wendkos, 1985).

Los niños son egocéntricos en el sentido de que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior; todo gira alrededor de la satisfacción de sus necesidades. Conforme el tiempo pasa y se incrementa la experiencia del niño con el mundo, éste adquiere una conciencia mayor sobre el ambiente. El niño comienza a desarrollar su ego y a diferenciarse del mundo que le rodea. Ante la demora de la gratificación, el niño aprende formas razonables de obtenerla y de esta manera va desarrollando la capacidad de adaptarse a su medioambiente. El super ego surge más tarde, a la edad de cuatro o cinco años, por lo general mediante la identificación con el progenitor del mismo sexo.

Se puede considerar el surgimiento del yo diferenciándose del ello y el del superyo diferenciándose del yo, como un proceso de desarrollo cognoscitivo.

Freud aceptó los fundamentos orgánicos de la vida mental. El ello, decía, contiene "todo lo que se hereda, que está presente en el nacimiento" (Freud, 1938, p. 2). Para explicar las consecuencias de la interacción persona-ambiente, Freud empleó la noción de identificación. Motivados por amor, temor o admiración, los niños emulan activamente las características de quienes cuidan de ellos e internalizan los valores de tales personas. Mediante esa identificación es como los ideales de los padres se convierten en aspiraciones de los hijos. Es también mediante la interacción del niño y sus padres, en torno a un conjunto específico de asuntos vitales, como son la alimentación, el control de esfínteres y la educación moral, que se forman las fuerzas y conflictos básicos de la personalidad.

Freud considera que en la vida adulta, la persona funciona de acuerdo con una recapitulación de las experiencias de la niñez, pero sin tomar en cuenta la adaptación continua a las nuevas situaciones ambientales. Por lo mismo, no considera interacción alguna entre persona y ambiente como fuente de prácticas adaptativas nuevas.

Paralelamente al proceso de desarrollo representado por la formación del yo y del super yo, se produce una serie de cambios motivacionales que Freud denominó

etapas psicosexuales del desarrollo, las cuales denotan su insistencia en el papel de la sexualidad como fuerza impulsiva. Cada una de las etapas (oral, anal, fálica, latente y genital) se refiere a un período de la vida, en el que una zona somática determinada es fuente de gratificación de importancia sobresaliente. Las motivaciones siguen siendo las mismas a lo largo de toda la vida; lo que cambia es su modo de expresión. El orden de los cambios de la energía instintiva de una zona corporal a otra es siempre el mismo, pero el nivel de maduración de un niño es el que determina cuando se darán los cambios.

Etapas Psicosexuales del Desarrollo:

Etapa Oral (desde el nacimiento, hasta los dos años). El niño recibe gratificación a través de la boca; los objetos gratificantes son el pezón y la madre que lo ofrece, y en menor medida, cualquier objeto que se lleve a la boca. Toda la energía del niño está orientada a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Etapa Anal (de los dos a los tres años). El canal principal de satisfacción es el ano. En éste período la atención del padre y del hijo se centra en la actividad anal por el conflicto inevitable en relación a su control.

Etapa Fálica (de los tres a los cinco o seis años). La gratificación es proporcionada mediante estimulación genital. Se busca la gratificación sin preocuparse por los demás. En esta etapa, el niño dirige sus impulsos hacia la madre (complejo de Edipo) y la niña hacia el padre (complejo de Electra). El niño entra en conflicto con su padre, a quien ama y odia a la vez, y la niña presenta sentimientos ambivalentes hacia su madre.

Etapa de Latencia (de los cinco o seis años a la pubertad). Por la resolución de los complejos de Edipo/Electra, los niños se encuentran calmados sexualmente. En este período, el niño se identifica con el padre y la niña con la madre, asimilando sus estilos de acción e internalizando los valores morales correspondientes. De ésta manera, se forma la base del superyo.

Etapa Genital (de la pubertad en adelante). Los cambios hormonales llevan a la sexualidad adulta madura. Los impulsos sexuales se renuevan, para orientarse hacia las experiencias heterosexuales con personas ajenas a la familia. Esta etapa se va a

caracterizar por la consideración de los sentimientos ajenos.

Las experiencias que se tengan durante estas etapas o estadios, determinan pautas de ajuste y rasgos de la personalidad para la vida adulta. Los individuos pueden quedar ligados a una etapa determinada si sus necesidades no se satisfacen o también si se satisfacen excesivamente. La fijación en una etapa, implica una vinculación inmadura que permanece en una forma neurótica e interfiere con el desarrollo normal.

Frustraciones extremas, como son el destete muy temprano, entrenamiento de control de esfínteres muy severo o sanciones fuertes hacia las conductas de masturbación, tienen como resultado una limitación de la energía libidinal disponible para las transacciones con el ambiente en etapas posteriores. Asimismo, una frustración excesiva puede originar un retroceso a la etapa anterior en que se sintió satisfecho. Este es el caso de tipos de carácter adulto que expresan fijaciones parciales en niveles anteriores; por ejemplo, el carácter oral adulto se caracteriza por un comportamiento infantil, dependiente y exigente. La fijación en la etapa anal puede identificarse por la tacañería, la adhesión rígida a rutinas o bien por la rebelión contra la autoridad. El carácter fálico se puede caracterizar por el interés sexual egoísta.

De esta manera, el gasto excesivo de energía en una etapa, empobrece la personalidad con respecto a su potencialidad para responder adecuadamente en circunstancias de frustración subsecuentes.

La maduración neuronal y la experiencia con el mundo en las diferentes etapas de crecimiento, permiten al niño adquirir un rango amplio de conductas adaptativas que van fortaleciendo al yo y que mantienen al mínimo las represiones que originan síntomas neuróticos. Por lo tanto, el desarrollo de una personalidad armónica, tiene su base en la constitución de un yo fuerte durante la niñez.

Thomas (1979) interpreta las ideas de Freud, afirmando que un yo fuerte posee las técnicas de ajuste necesarias tanto para cubrir sus necesidades instintivas propias, como para satisfacer las expectativas impuestas por el ambiente y por el superego. Un ego débil enfrentado a demandas conflictivas que no puede satisfacer, va a hacer uso de mecanismos de represión. Entre más débil sea el yo, mayor será la acumulación de represiones en el inconsciente, a menos que un agente externo,

como pueden ser los padres del niño, intervengan para reducir el número de demandas que ejercen presión en el yo.

De acuerdo con la teoría psicoanalítica, nada puede hacerse para controlar los instintos provenientes del ello, entonces el niño requiere ayuda de agentes externos para controlar su ambiente. Esta ayuda puede ser proporcionada de dos formas:

- a) Los padres pueden proveer al infante de aquello que no pueda obtener por sí mismo y le pueden brindar en forma gradual oportunidades para que el niño ejercite su cuerpo y su sistema perceptual, de forma tal que adquiera conocimientos sobre su mundo y aprenda a actuar sobre él de manera cada vez más efectiva.
- b) Los padres pueden proteger al infante de estímulos intensos que sobrepasen sus capacidades perceptuales y le atemoricen por no poder entenderlos o controlarlos, y lo que es más importante, pueden proteger al niño de las expectativas de la sociedad que estén por encima de sus posibilidades (Thomas, 1979).

Dentro del pensamiento freudiano, el desarrollo psicosexual normal requiere que tanto el niño como los padres desempeñen roles definidos perfectamente en el "drama" psicosexual. Se considera que esos papeles son instintivos y por lo tanto, imperativos biológicos. Se supone que toda desviación de los imperativos biológicos conduce a trastornos de la conducta.

Thomas (1979) plantea cinco principios que de acuerdo a la teoría psicoanalítica, los padres y demás personas al cuidado de los niños deben seguir si desean guiar el crecimiento del niño hacia el desarrollo de un yo fuerte que guarde al mínimo las represiones que originan los síntomas neuróticos:

- a) Reconocer la naturaleza de los instintos y aceptar la deseabilidad de permitir su expresión.
- b) Reconocer las etapas de desarrollo psicosexual normal y la clase de conflictos que el niño enfrenta en cada etapa.
- c) Proveer en cada etapa de desarrollo suficientes oportunidades para que el niño satisfaga sus instintos dentro de una atmósfera de comprensión, cuidando que no obtenga demasiada satisfacción que pueda hacer que el niño no desee pasar a la

etapa siguiente.

- d) Proporcionar mucha protección y cuidados al infante en los primeros años, de forma tal que el yo del niño no se vea tan presionado por el ambiente físico y los estándares de la sociedad.
- e) Conforme pase el tiempo, proveer una mayor guía para la solución de problemas, de forma tal que el ego desarrolle un repertorio cada vez mayor de técnicas de ajuste para toda clase de demandas instintivas y bajo toda clase de condiciones ambientales.

El Psicoanálisis de Anna Freud

Ana Freud (nacida en 1895) pasó alrededor de 40 años de su vida (de 1920 a mediados de 1960) aplicando el psicoanálisis al tratamiento de la neurosis en los niños.

Sus contribuciones están relacionadas con:

- a) el tratamiento psicoanalítico del niño mientras su superego se encuentra en formación,
- b) el valor de las observaciones directas en los niños, y
- c) las implicaciones del psicoanálisis en la crianza del niño normal (Thomas, 1979).

Al igual que su padre, Anna Freud explicó que gran parte de las neurosis existentes en la edad adulta resultaban de un superego demasiado punitivo. Consideraba que era tarea del psicoanalista ayudar al paciente a reorganizar el contenido de su superego para adecuarse más a la realidad y para aspirar estándares razonables. En el adulto neurótico, esta tarea de reconstrucción es larga y dolorosa, porque el superego, desde la adolescencia, llega a ser un poderoso componente de la personalidad altamente resistente a alteraciones. En la niñez y en la pubertad, el superego se encuentra todavía en proceso de formación. El niño se encuentra en la transición entre recibir órdenes o valores de sus padres y recibir órdenes de su superego en evolución, el cual aún no ha sido separado del ego o de sus fuentes externas (padres, maestros y compañeros).

El psicoanálisis en el adulto involucra sólo al paciente y al analista. En la opinión de Anna Freud, el tratamiento de la neurosis infantil debe incluir al niño y a los agentes importantes en su ambiente, como son los padres y maestros. Mediante el

tratamiento al niño y el cambio en las expectativas de los padres, el analista pretende influenciar al superego que todavía es dependiente y curar la neurosis en menos tiempo del que es posible en el adulto, en quien el demandante superego ya se ha solidificado.

"El analista que trabaja con niños manipula el ambiente, además de reformar las relaciones existentes entre la personalidad del niño y el ello, el ego y el superego" (A. Freud, 1974, vol I, p. 57-58).

"En el psicoanálisis del adulto, la fuente de información del terapeuta es casi exclusivamente lo que el paciente habla acerca de sí mismo. En el caso del niño, es más difícil que ante la demanda, éste explique su historia, preocupaciones y fantasías... En el análisis del niño, cierto tipo de observaciones pueden substituir a la asociación libre de datos, en el que usualmente se basa el análisis de los problemas psicológicos de los adultos" (A. Freud, 1974, vol V, p. 95-101). Anna Freud recomienda que la interpretación de los sueños sea complementada con información proporcionada por la familia del niño y con observaciones del comportamiento del niño por parte del terapeuta. Mediante la observación de los patrones de alimentación, sueño, enfermedad, juego y similares, el analista podrá percatarse de las anomalías existentes, considerando las etapas de desarrollo marcadas por la teoría psicoanalítica.

"Mientras que no nos es posible alterar las facultades innatas del ser humano, estamos en la posición de reducir algunas de las presiones que interactúan con ellas" (A. Freud, 1974, vol. V, p. 265-266). Anna Freud considera que para el alivio de tales presiones es necesario ayudar a los padres a "comprender el daño potencial hecho a los niños pequeños durante los años críticos de su desarrollo, por la manera en que han respondido a sus necesidades, impulsos, deseos y dependencias emocionales" (p. 226).

El tratamiento que ella propone incluye:

- 1) esclarecimiento sobre el desarrollo sexual del niño,
- 2) reconocimiento del rol del conflicto, la conciencia y la ansiedad en el niño, lo cual reduce la autoridad ejercida sobre el niño,
- 3) libertad para la expresión de la agresión,
- 4) reconocimiento de la importancia de la relación madre-hijo, y

- 5) comprensión del rol de la madre como ego auxiliar para el niño en crecimiento (Thomas, 1979).

Conclusiones de la Perspectiva Psicoanalítica

La teoría freudiana presenta limitaciones importantes para la explicación del desarrollo del niño. Se fundamenta en datos obtenidos de una clientela altamente selectiva de adultos neuróticos de clase media alta en terapia. Sus hipótesis explican mejor la conducta patológica que la normal. Su concentración en la resolución del conflicto psicosexual, como la clave del desarrollo saludable, resulta demasiado estrecha. La subjetividad de la teoría, ha impedido su verificación a través de la investigación (Papalia y Wendkos, 1985).

Por su forma de obtener la información, los datos no permiten la predicción del comportamiento; el analista hace una interpretación personal del material simbólico derivado de los sueños y memorias informados por adultos acerca de sus experiencias de la niñez, después de una o más décadas. Por lo tanto, los datos pueden constituir una distorsión del comportamiento, de los pensamientos y de las emociones del niño.

A pesar de todo lo anterior, la postura psicoanalítica ha hecho contribuciones importantes a nuestras concepciones acerca del desarrollo de la personalidad y ha tenido su efecto principal en las prácticas de crianza.

Sus sugerencias se han centrado en las necesidades emocionales de los niños; por ejemplo, se ha recomendado atención especial a la satisfacción de las necesidades de alimentación y de afecto, así como permisividad para la expresión de los sentimientos y necesidades, ya sean éstos positivos o negativos. También se han desprendido sugerencias para padres y maestros en relación al adiestramiento de conductas adaptativas, tales como el control de esfínteres; sobre este aspecto, se ha recomendado que éste no se le proporcione temprana o tardíamente y que no se ejerza por la fuerza, en forma punitiva, de forma tal que el niño asocie sus problemas o dificultades con la pérdida de afecto por parte de sus padres.

De esta manera, la teoría psicoanalítica ofrece una guía para el manejo del desarrollo emocional del niño, aunque ofrece muy poca ayuda en relación al crecimiento

cognoscitivo.

La teoría freudiana ha dirigido la atención de investigadores, terapeutas, padres y maestros a la sexualidad infantil, a la naturaleza de nuestros pensamientos y emociones inconscientes, a nuestros mecanismos de defensa, al significado de los sueños, a la importancia de las relaciones progenitor-hijo en los primeros años, a la ambivalencia de tales relaciones y a muchos otros aspectos relacionados con el funcionamiento emocional cuya existencia no podemos negar.

Coincidimos en la importancia que tiene la relación padres-hijos de los primeros cuatro o cinco años de vida sobre la formación de la personalidad; sin embargo, no le restamos trascendencia a la relación que prevalece en los años subsiguientes, hasta concluir la adolescencia.

No estamos de acuerdo en la atención centralizada en las emociones, deseos y necesidades, y sobre todo en aquello que proviene del inconsciente; empero, consideramos que nuestro empeño por entender el comportamiento no debe excluir tales aspectos. No debemos cejar en la búsqueda de procedimientos objetivos para su medición.

Para explicar la incoherencia del comportamiento autodestructivo en el individuo, Freud postuló la existencia de fuerzas motivacionales básicas de vida y de muerte en continua competencia, lo cual no presenta posibilidades de verificación. Contraponiéndose a estas hipótesis, el conductismo ha presentado explicaciones sobre el comportamiento destructivo (basadas en los principios del reforzamiento), que han sido demostradas mediante la investigación.

Ante nuestra convicción sobre la necesidad de teorías demostrables, en general resulta inaceptable la explicación psicoanalítica al desarrollo de la personalidad, puesto que apela a estructuras subjetivas como son el ello, el yo y el superyo. A pesar de ello, la dinámica de la evolución que se plantea haciendo uso de tales conceptos, corresponde al comportamiento observable del niño a través de la maduración y las experiencias.

Sobre las consecuencias de la interacción del niño con los padres, existe cierto paralelismo con la teoría del aprendizaje social de la perspectiva mecanicista. El niño

se ve más influenciado por el comportamiento y las ideas de las personas que satisfacen sus necesidades, y en particular por el padre del mismo sexo.

Con respecto a los estadios de desarrollo que plantea Freud, aceptamos que existen cambios motivacionales en relación con fuentes de gratificación que se van modificando conforme el niño crece; también aceptamos que las experiencias que el niño tenga en cuanto a la satisfacción de sus cambiantes necesidades, va a tener efectos sobre su comportamiento posterior. La progresión del comportamiento psicosexual señalada por Freud y los efectos de la experiencia pueden ser apreciados directamente; no obstante, esta visión del desarrollo resulta muy limitada y las explicaciones freudianas demasiado subjetivas. La aproximación conductual, bajo una óptica muy diferente, ha presentado explicaciones sobre los efectos de la experiencia en el comportamiento que han sido demostradas experimentalmente.

Aunque tiene coherencia el pensar que los impulsos de supervivencia, los sexuales y los agresivos son el fundamento de conflictos y de angustias posteriores, no podemos dejar de considerar a los factores de motivación que dan lugar al desarrollo normal, al aprendizaje per se y a comportamientos tales como el interés por los demás.

Aceptamos que muchas veces existe conflicto entre los impulsos naturales del niño y las restricciones que impone la sociedad; sin embargo, el brindar demasiada atención a las consecuencias negativas de las restricciones, puede originar una actitud permisiva por parte de los padres que promueva la aparición de otras conductas negativas en el niño. Deberá tomarse en cuenta el papel que juegan las restricciones ambientales en el desarrollo de comportamientos adaptativos que favorecen la incorporación del individuo a su medio físico y social.

De conformidad con las ideas de Freud, consideramos que la maduración orgánica y la experiencia conducen al niño a la adquisición de conductas dirigidas tanto a la satisfacción de sus necesidades fisiológicas, como a las necesidades psicológicas, formadas muchas veces por las expectativas de los padres o de la sociedad. Asimismo, pensamos que, las necesidades no satisfechas y las demandas externas contradictorias o que exceden las posibilidades del niño, van a originar un comportamiento inadecuado. Este comportamiento, explicado por Freud mediante la acumulación de represiones en el inconciente y el debilitamiento del yo, ha sido

explicado objetivamente y demostrado a través del condicionamiento operante.

Las inferencias derivadas de la perspectiva freudiana en relación al papel que pueden tener los padres en la promoción y protección del desarrollo del niño, resulta coherente con la aproximación conductual y en algunos casos, con la piagetiana. De acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer oportunidades para el aprendizaje de habilidades o conductas adaptativas gradualmente más complejas, así como para la solución de problemas de creciente dificultad. Asimismo, pueden proteger al niño de demandas externas excesivas para evitar conductas inadecuadas. La precaución en relación al exceso de satisfacción para evitar la fijación en una etapa, podría coincidir con los principios del reforzamiento derivados de la teoría conductual, que también han sido confirmados experimentalmente.

Convenimos en la deseabilidad de la expresión de los instintos o necesidades, puesto que consideramos que ello brinda la pauta para que los padres cubran las necesidades del niño o para que le brinden oportunidades para el aprendizaje de conductas que las satisfagan. La expresión de las necesidades resulta de particular importancia ante la existencia de las diferencias individuales.

El conocimiento de las etapas de desarrollo psicosexual normal y de los conflictos correspondientes en cada una de ellas, proporcionan cierta información sobre este aspecto particular del desarrollo que ha sido contrastada con la realidad (por ejemplo, a través de los estudios normativo-descriptivos de Gesell), y que debe ser considerada por investigadores, terapeutas, padres y maestros.

Las contribuciones del psicoanálisis de *Anna Freud* revisten de particular importancia. Ella señala la necesidad de observar el comportamiento del niño y de tomar información de la familia para detectar anomalías en el desarrollo. También subraya la conveniencia de la intervención en el niño y el adolescente, proponiendo además una labor preventiva que va a resultar más sencilla y de menor duración que la requerida por el tratamiento en la edad adulta.

Estamos de acuerdo en que el tratamiento al niño debe involucrar a las personas que son significativas para el niño, como son los padres y maestros. Consideramos que es acertado el tratar de modificar las expectativas de los padres hacia el niño, así

como sus reacciones ante los sentimientos y necesidades del niño, para así favorecer el desarrollo armónico de su desempeño.

1.2.5 Perspectiva Humanista

En 1962 un grupo de psicólogos estadounidenses fundó la Asociación de Psicología Humanista como una reacción en contra del conductismo y del psicoanálisis. Se rechazaba al conductismo por reducir al ser humano a un sistema de actos observables, ignorando los aspectos más significativos de la personalidad, como son los sentimientos, valores, deseos, temores y ambiciones; se acusaba al psicoanálisis por adoptar un modelo negativo, centrado en la conducta neurótica, fallando al definir la naturaleza del desarrollo de una personalidad saludable (Thomas, 1979).

La psicología humanista tiene sus raíces en dos tradiciones filosóficas: el humanismo y el existencialismo. El humanismo cree en la libre voluntad del hombre para decidir sobre su comportamiento y el existencialismo enfatiza la importancia de la experiencia del individuo en todos los momentos de su vida.

Los exponentes representativos de esta corriente no han sido discípulos o seguidores de algún maestro o de alguna escuela ideológica o científica, confluyeron más bien desde distintas posturas y métodos de investigación en una corriente que destaca la individualidad de la persona, la necesidad de estudiar esa individualidad como un todo inseparable y no en partes aisladas y el respeto por su desarrollo autónomo. Contrastando con las aproximaciones centradas en la patología de las relaciones interpersonales, dan toda la importancia a los aspectos de proceso, crecimiento e integración del individuo (Lafarga y Gómez, 1978).

Esta psicología se construyó a partir de la búsqueda de las raíces motivacionales del método psicoanalítico y con base en las pruebas emanadas de los datos de la psicología experimental, pero no se restringe exclusivamente a algún modelo. Al margen de cualquier dogmatismo ideológico o científico, acepta los principios generados tanto por la práctica como por la investigación psicológica y las unifica en hipótesis abiertas y flexibles sobre la estructura, el funcionamiento y el desarrollo de la persona (Lafarga y Gómez, 1978).

Los humanistas, como los organicistas consideran que las personas poseen la habilidad para manejar sus vidas y fomentar su propio desarrollo. Destacan además, las capacidades individuales para lograrlo en forma saludable y positiva, mediante las cualidades humanas de selección, creatividad, evaluación y autorrealización. Esta teoría se fundamenta en la creencia de que la naturaleza humana básica es neutra o buena y que cualquier característica negativa es resultado del daño sufrido por el ser en desarrollo (Papalia y Wendkos, 1985).

Esta psicología no constituye específicamente una teoría del desarrollo del niño. Fue proyectada por teóricos preocupados por ayudar al adulto a lograr un mejor ajuste personal-social; sin embargo, de los escritos de los psicólogos humanistas se pueden extraer proposiciones teóricas para responder sobre el desarrollo del niño.

Aunque esta perspectiva no fue organizada como un sistema de fases correlacionadas con la edad cronológica, dos líderes principales del humanismo, Abraham Maslow y Charlotte Bühler identificaron dos niveles generales: niñez y adolescencia. En tal sentido, la teoría describe el crecimiento psicológico de la persona (Thomas, 1979).

Más que una teoría de etapas de crecimiento, el modelo humanista es una teoría de direcciones de crecimiento; una persona se desarrolla gradualmente siguiendo direcciones específicas que son determinadas por su misma evolución.

Entre las teorías representativas de esta corriente, se hará referencia al trabajo de Maslow, sintetizador de los procesos de autodeterminación y autorrealización, a la psicología del individuo de Allport y al enfoque centrado en la persona Rogers que sistematiza y unifica el proceso de crecimiento individual y social al proyectar la psicología humanista a las ciencias de la educación y de las relaciones interpersonales.

Teoría de Maslow

Abraham Maslow (1908-1970) consideraba que la naturaleza humana, biológicamente determinada, consiste de necesidades básicas, emociones y capacidades que son neutrales o buenas. Las características "malas", tales como la destructividad, la crueldad y la malicia no son innatas. "Son reacciones violentas

contra la frustración de nuestras necesidades intrínsecas, emociones y capacidades....como la naturaleza interna es buena o neutral más que mala, es mejor inducirla o promoverla en vez de suprimirla...si se le permite guiar nuestra vida, creceremos saludables, productivos y felices" (Maslow, 1968, p. 34).

Tomando en cuenta lo anterior, para guiar el desarrollo del niño es necesario fomentar la expresión de su naturaleza interna. Esta es una tarea crucial y difícil, puesto que la esencia de la personalidad del niño no es muy sólida; es delicada y puede dañarse fácilmente mediante experiencias desfavorables. La supresión o distorsión de la expresión de la naturaleza interna, origina algún tipo y grado de enfermedad, ya sean padecimientos corporales o desviaciones conductuales, que algunas veces se muestran inmediatamente y en otras ocasiones surgen meses o años después.

Al señalar que la conducta humana estaba motivada principalmente por la búsqueda personal dirigida hacia la satisfacción de las propias necesidades, Maslow distinguió dos tipos de necesidades: las necesidades debidas a deficiencias y las necesidades de crecimiento o autorrealización. Dichas necesidades forman un sistema jerárquico, que en orden ascendente se integra por las siguientes categorías (Maslow, 1970, p. 80-98):

- a) Necesidades fisiológicas: de aire, alimento, bebida y descanso, para lograr el equilibrio dentro del organismo.
- b) Necesidades de seguridad: de protección y estabilidad, para verse libre de temor, ansiedad y caos, mediante una estructura que establece leyes y límites.
- c) Necesidades de pertenencia y amor: de afecto, arraigamiento e intimidad proporcionados por la familia, amigos y personas que nos aman.
- d) Necesidades de estima: de autorrespeto y respeto de los demás.
- e) Necesidades de autorrealización: cuando la persona siente que hace lo que es capaz de hacer y está satisfecha con ello; es la búsqueda por cumplir con una misión, destino o vocación; puede ser el conocimiento y aceptación de la propia personalidad.

Cuando una persona ha satisfecho las necesidades más elementales, se esfuerza por satisfacer las del siguiente nivel, y así sucesivamente, hasta que logra satisfacer el orden más elevado de necesidades. Aunque nadie llega a autorrealizarse

completamente, la persona que se desarrolla en forma saludable siempre se acerca a niveles más altos de autosatisfacción. Según Maslow, quien satisface las necesidades elevadas, es la persona ideal o "autorrealizada", posibilidad lograda por el uno por ciento de la población.

La "persona autorrealizada", revela niveles elevados de las siguientes características: a) percepción de la realidad, b) aceptación de sí mismo, aceptación de otros y de la naturaleza, c) espontaneidad, d) habilidad para resolver problemas, e) autonomía y resistencia a la aculturización, f) capacidad de separación y deseo de privacidad, g) serenidad de apreciación y riqueza emocional, h) frecuencia de experiencias integradoras, i) identificación con otros seres humanos, j) mejores relaciones interpersonales, k) estructura democrática de carácter, l) creatividad, m) cambios en el sistema de valores (Maslow, 1968).

Con respecto a los factores que intervienen en el crecimiento psicológico del niño, Maslow asigna a la herencia un rol importante en la determinación de la personalidad. La estructura genética establece el potencial y los talentos; la forma como éstos se desenvuelvan dependerá del ambiente.

El desarrollo psicológico del niño está genéticamente orientado hacia la autorrealización, hacia el logro de metas más claras en la vida y a una mejor integración de sus necesidades y valores. Este desarrollo se encuentra de alguna manera correlacionado con el crecimiento biológico; pero tan sólo el tiempo no es suficiente. Existen muchos adolescentes y adultos que no han alcanzado la madurez psicológica. Se requiere tiempo y experiencia para lograr una mayor autorrealización y mejor correlación entre funciones.

Sobre el papel de la enseñanza, Maslow considera que la principal meta de la educación es ayudar al niño a su autorrealización. A diferencia de los conductistas, que especifican la metodología de enseñanza de la modificación de conducta, Maslow no precisa como los padres o maestros deben conducir la educación.

Maslow confía en las inclinaciones correctas del niño, por lo cual recomienda un régimen permisivo. Esto significa que durante la infancia los padres deben responder a las necesidades del niño, procurando la menor frustración posible; más tarde, conforme el niño adquiere mayor fuerza y experiencia, los adultos deben cesar

gradualmente de gratificar sus necesidades directamente. Deben arreglar su ambiente, de forma tal que él pueda cubrir sus propias necesidades y hacer sus propias elecciones, ya que "él sabe mejor que nadie lo que es bueno para él" (Maslow, 1968, p. 198).

La intención del esquema educativo de Maslow no es evitar las frustraciones al niño, sino proveerle de una buena base de seguridad, amor y respeto en los primeros años de vida y a continuación permitirle enfrentar gradualmente las dificultades, para que así vaya adquiriendo tolerancia a la frustración. Parte de la autorrealización se adquiere conforme el niño aprende acerca de sus fortalezas y limitaciones; aprende a aplicar sus habilidades a través del enfrentamiento de dificultades, "esforzándose al máximo, encontrándose con los retos, con penalidades e incluso mediante el fracaso" (Maslow, 1968, p. 200).

Adicionalmente a lo anterior, Maslow plantea que "las escuelas deben ayudar a los niños a conocerse a sí mismos para que puedan derivar sus propios valores", "deben buscar la espontaneidad y la naturalidad" (Maslow, 1971, p.185-186). Enfatiza la importancia de la expresión a través de las artes para que el niño descubra su propia identidad, pero no descuenta la importancia de las disciplinas académicas para proveer oportunidades de experiencias cumbre y de autodescubrimiento.

Psicología del Individuo de Allport

Gordon W. Allport (1897-1967), fue uno de los psicólogos que trató de introducir la influencia del humanismo a la psicología, relacionando consistentemente sus intereses sociales al estudio de la personalidad.

Allport (1970) combinó el enfoque teleológico o de las causas finales con la idea del aprendizaje por la experiencia.

Este autor consideró que la conducta humana es una corriente continua de energía y que cada acto sucesivo representa una movilización convergente de toda la energía disponible en un momento dado. Los impulsos o presiones proporcionan la energía precisa para la acción.

La acción se origina de un estímulo orgánico interno de persistencia peculiar, que

umenta de intensidad hasta que el organismo actúa de tal forma que mitiga la tensión acumulada.

Cuando se presentan demandas orgánicas urgentes, su satisfacción tiene primacía sobre toda otra forma de actividad.

Un impulso básico puede considerarse como la causa de la conducta de un niño, pero no de un adulto. La conducta de un adulto debe explicarse como un proceso elaborado de aprendizaje y crecimiento. Este proceso interviene entre las necesidades orgánicas de la infancia y las necesidades culturales de la vida adulta, comprendiendo todos los factores lingüísticos, imaginativos y racionales que finalmente transforman los anhelos parciales de la infancia, en unos deseos que ya no tienen conexión funcional con aquellos, sino que ocupan por sus propios méritos un lugar autónomo en la vida personal (Allport, 1970).

El físico, la inteligencia y el temperamento están genéticamente determinadas por la herencia estructural que influye sobre el desarrollo de rasgos y actitudes. Los aspectos hereditarios a veces aceleran la influencia del ambiente y otras veces la limitan. Pero no toda tendencia heredada se manifiesta desde el nacimiento. A lo largo de la vida, se produce una sucesión de maduraciones, que sacan a la luz todas las características heredadas, por lo que nadie puede saber con precisión que es lo que se desarrolla en respuesta a la maduración y que es lo que proviene de la educación (Allport, 1970).

Los intereses especiales y los instintos, al igual que los rasgos y las actitudes, se desarrollan por el esfuerzo múltiple del individuo empeñado en encontrar una posición de equilibrio dentro de su ambiente. La maduración le va presentando nuevas situaciones internas a las cuales debe ajustarse.

La conducta humana está determinada por una totalidad de factores que actúan en un momento determinado. Aunque es evidente que la conducta adulta se desarrolla a partir de la conducta en la infancia, la relación entre pasado y presente es "histórica y no "funcional", ya que se rompe el vínculo existente entre infancia y vida adulta.

El principio de autonomía funcional indica a) que los motivos son contemporáneos..., b) que el carácter de los motivos cambia tan radicalmente de la infancia a la madurez

que podemos hablar de los motivos adultos como suplantadores de los motivos de la infancia (Allport, 1970).

La conducta de un recién nacido está determinada por la herencia, los reflejos innatos y los impulsos congénitos. Pero según la ley de la autonomía funcional que marca la discontinuidad de desarrollo del niño al adulto, la personalidad del niño será diferente en la vida adulta. A medida que el organismo crece, el sistema nervioso central desarrolla formas nuevas y complejas de ajuste, compatibles con las condiciones restrictivas del ambiente.

En la infancia la personalidad es menos estable, menos predecible y menos coherente que en otra época posterior. Gradualmente la personalidad mostrará una mayor coherencia interna. Se irán diferenciando gradualmente habilidades especializadas y respuestas adaptativas precisas. Las especializaciones, una vez adquiridas, parecen influirse mutuamente y unirse en una organización expansiva y de alta consistencia. La integración, al igual que la diferenciación, es considerada como el principio supremo del crecimiento.

En orden ascendente de complejidad se distingue una jerarquía de niveles producidos por la integración (Allport, 1970, p. 155-156):

- 1) Los *reflejos condicionados* constituyen las formas aprendidas más simples de comportamiento adaptativo. El individuo lleva a cabo actos innatos en respuesta a situaciones-estímulo.
- 2) Los *hábitos* o sistemas integrados de respuestas condicionadas implican formas de respuesta estereotipadas frente a situaciones recurrentes de un tipo similar.
- 3) Los *rasgos* o disposiciones más dinámicas y flexibles, son resultantes en parte de la integración de hábitos específicos que expresan modos característicos de adaptación al ambiente (sentimientos, actitudes, valores, complejos e intereses).
- 4) Los *yos* o sistemas de rasgos coherentes entre sí que pueden variar en situaciones diferentes.
- 5) La *personalidad* o integración final progresiva de todos los sistemas de respuesta, lo que representa los ajustes característicos de un individuo a los diferentes contextos.

Así, Allport pensaba que no era preciso recurrir a factores genéticos para explicar la

conducta humana; para ello bastaba la autonomía funcional de los motivos y el principio de la contemporaneidad.

A las disposiciones innatas o de origen principalmente hereditario que se mantienen invariables desde la infancia a lo largo de toda la vida, Allport las consideró pertenecientes al temperamento.

Los rasgos fueron concebidos como una combinación de motivos y hábitos; se trataba de un sistema neuropsíquico que determinaba en gran parte los estímulos que serían percibidos y las respuestas que serían formuladas; tenían efectos motivacionales, inhibitorios y selectivos sobre los elementos específicos de la conducta. Según Allport cada individuo posee un número determinado de tales estructuras mentales o rasgos que determinan su conducta de forma única.

Además de los rasgos, Allport introdujo el concepto de actitud. La actitud, al igual que el rasgo, también constituye una predisposición a actuar de una forma determinada, la cual refleja la relación existente entre la persona y un objeto. Es cuando el individuo siente hacia los estímulos una atracción o repulsión definidas.

Rasgos, sentimientos y actitudes son las "disposiciones" a conducirse de una manera determinada, disposiciones insertas en la propia personalidad. La conducta depende de los rasgos y de las cualidades especiales de los estímulos y de la distribución temporal de las tensiones en el propio sistema psicológico. Los motivos, afirma Allport (1970), son sistemas personalizados de tensiones que no dejan de considerar el fin a lograr, la experiencia pasada, las capacidades y el estilo de la conducta adoptado para alcanzar el fin. El sistema total es integral.

Para este autor, la personalidad indica la manera en que un individuo se adapta a su ambiente físico y social.

Para explicar una personalidad dada, Allport afirmó que "es necesario recurrir a múltiples causas... toda cualidad es influida probablemente por los determinantes inherentes al sistema genético y al mismo tiempo por el curso de la vida en un ambiente activamente estimulante... los factores de la herencia y el ambiente no se suman, están interrelacionados" (1970, p. 122).

Sería imposible formular una regla general respecto al peso relativo de cada uno de los dos factores. Algunas personalidades son en mayor grado producto de la herencia sobre el ambiente y otras a la inversa. En algunos casos, la educación parece sobrepasar con creces la influencia de la herencia y en otros, la relación está invertida.

Allport subrayó repetidas veces la importancia del aprendizaje por medio de la experiencia en oposición a la herencia. Según este autor, el aprendizaje no sólo sirve para difundir y modificar unos propósitos sino también para crearlos. Consideraba que tales propósitos o intenciones son generalmente compartidos por los individuos de una cultura determinada; los individuos tienden a establecer unos géneros de conducta "comparables a grosso modo", denominados "modos de adaptación"... "las personas que viven en un ambiente similar, influidas por una cultura similar, pueden desarrollar unos fines similares y utilizar unos medios similares para alcanzarlos" (1970, p. 129). A pesar de ello, Allport insistió en que cada individuo representa un caso único.

Sobre la continuidad de lo aprendido, este autor indicó que las conductas adquiridas se hacen funcionalmente autónomas, ésto es, independientes de la presión original instigadora. Debido al condicionamiento, una demanda puede ser suscitada por diversos estímulos indiferentes en su origen, que han adquirido poder a través de su asociación con el estímulo efectivo. Así, los modos de conducta son intencionales. Una vez establecidos, persisten.

Los ajustes son el resultado de los intentos que realiza el sistema nervioso central para lograr seguridad y comodidad para el individuo presionado por sus demandas afectivas y las exigencias de su mundo circundante. Pero este ajuste "no debe ser considerado como la mera adaptación reactiva, tal como la pueden ejercer los animales y las plantas. Los ajustes del hombre contienen una gran medida de conducta espontánea y creativa respecto del ambiente" (Allport, 1970, p. 67).

Coincidiendo con las teorías del aprendizaje, Allport admitió que los actos exitosos tienen como consecuencia general el reforzamiento. De este modo, los actos exitosos se "fijan" (1970, p. 170).

Así, la personalidad resulta de la retención de los modos de ajuste que han

producido placer y del rechazo habitual de los sucesos que suscitan displacer. A esta ley del efecto, Allport incorporó una interpretación más amplia ofrecida por la doctrina de la comprensión (insight), que atribuye a los seres humanos la capacidad de examinar y organizar el campo confuso que enfrentan y de comprender en forma inteligente la relación potencial entre los factores diversos presentes en él para adoptar finalmente el curso de comportamiento más útil a sus fines. En virtud de esta capacidad, se comprende que una línea de conducta es más útil que otra y en consecuencia se la adopta. Se da por supuesto, que todo individuo está siempre esforzándose por alcanzar una relación más eficaz entre sí mismo y su ambiente.

De acuerdo con la teoría de aprendizaje social, este autor aceptó que la personalidad del niño y en menor grado la del adulto es modelada en parte por la imitación. Esto significa que muchos modos de ajuste son tomados con poca o ninguna modificación de otras personas, que sirven consciente o inconscientemente de modelos para la conducta del imitador, lo que explica la semejanza creciente entre personas cuya vinculación es constante. "A medida que se avanza hacia los años posteriores de la niñez, la copia deliberada se va volviendo un factor cada vez más importante en la personalidad en desarrollo, en especial, por ejemplo, en la adopción de prejuicios, creencias y actitudes de los mayores" (Allport, 1970, p. 173).

El deseo de comprender, de ejecutar un acto significativo, muestra que el aprendizaje por imitación comprensiva puede superar los principios mecánicos con que se pretende explicar el aprendizaje.

Por otro lado, Allport (1970) concede importancia a la autoestima como conductora del desarrollo de la personalidad. Considera que cuando una persona emprende una tarea, por lo general elige un objetivo que no esté muy por encima de sus capacidades, para no sufrir perturbación y humillación si llegara a fracasar, ni tampoco tan por debajo de sus capacidades, que deba sentirse ineficaz y poco valioso al realizar su tarea. Procura que la cantidad y el tipo de trabajo mantenga su autoestima al máximo. Así, algunas personas prefieren asegurar el éxito y por consiguiente no emprenden más de lo que pueden lograr con seguridad. Otros más arriesgados, mantienen su autoestima por ese acto de coraje o por el grado en que su logro se acerca a su ambición. Pero en todos los casos el nivel de aspiración pone de manifiesto de algún modo la "tendencia ascendente del Ego".

Los niños de poca edad por lo común prefieren las tareas en las que han tenido éxito, mientras que los niños mayores y los adultos prefieren trabajar en tareas hasta el momento inacabadas. Las tareas inacabadas provocan tensiones que tienden a mantener al individuo en el trabajo hasta que son resueltas. En este caso, la realización de la tarea se convierte en una cuasinecesidad dotada de fuerza dinámica propia. Los motivos originales desaparecen por completo y lo que era un medio para un fin, se convierte en un fin por sí mismo. Una vez que se ha formado un sistema de interés, éste no sólo crea una situación tensional y conduce a una conducta manifiesta que satisfaga ese interés, sino que también va a seleccionar y dirigir todo comportamiento vinculado a él. Las personas mayores preocupadas por la frustración y eventual humillación que resultaría al no lograr objetivo, perseveran en su esfuerzo.

Cuando el logro de un alto nivel de autorespeto no es posible, se tiende a recurrir a argucias indirectas como defensas y racionalizaciones. Si los fracasos se repiten y son serios, el niño puede desarrollar una sensación profundamente arraigada de inferioridad y deficiencia. El afectado siente la inseguridad o miedo habituales frente a las situaciones que amenazan revelar ante sí mismo o ante los demás su debilidad e ineficacia.

La persona es persistente, cambia a medida que se desarrolla, es única, es multilateral, es el fundamento de todas sus experiencias y está vinculada a su medio físico y social (Allport, 1970).

Enfoque Centrado en la Persona de Rogers

Carl R. Rogers (1902-1988) psicólogo estadounidense, fue un psicoterapeuta profundamente interesado en la dinámica del cambio de la personalidad, que trató de proponer nuevas explicaciones y nuevas prácticas entre las teorías psicoanalíticas de Freud, Jung y Adler, y las conductistas de Watson y Skinner. Se dedicó a la práctica terapéutica por más de 30 años, experiencia que constituye la base de sus ideas acerca de la dinámica de las relaciones interpersonales, de la estructura y funcionamiento de la personalidad y del significado de la terapia.

Rogers consideraba que una de las mejores maneras de entender a los seres humanos es a través del mundo privado subjetivo de la persona. Afirmaba que el

temor a la especulación subjetiva y creativa, aleja de cualquier hallazgo significativo. Cuando algo es sentido "debe ser percibido en sus propios términos, ya sea que éstos sean externos, tangibles y visibles, o bien internos, subjetivos e invisibles " (Lafarga y Gómez, 1978, 1, p. 44). Sobre la verificación de las hipótesis, Rogers planteaba que el operacionalismo es el modo más satisfactorio de probar una hipótesis y de confirmarla, modificarla o rechazarla. Este autor subrayó que no podemos encontrar seguridad en el conocimiento acumulado, ya que puede ser contradicho por nuevos descubrimientos; la seguridad se halla en el proceso cognoscible y éste es el método científico.

La perspectiva Rogeriana asigna un alto valor a la elección personal en forma consciente. Términos como libertad personal, elección, propósito y meta son de gran significancia.

Según Rogers, la experiencia le ha demostrado que si al ser humano se le proporciona libertad y un clima propicio que no sea amenazante, éste tenderá a evolucionar en un sentido constructivo. "No encuentro que el hombre esté bien caracterizado en su naturaleza básica mediante términos tales como hostil, antisocial, destructivo o malo. No encuentro que el hombre sea en su naturaleza básica, un pizarrón en blanco en el que se pueda escribir cualquier cosa, ni tampoco una masa maleable que puede ser configurada en cualquier forma. No encuentro que el hombre sea esencialmente un ser perfecto, o tristemente desviado y corrompido por la sociedad. El hombre es un ser sumamente complejo cuya conducta puede desviarse, pero cuyas tendencias más profundas lo moverán hacia su bienestar y el de los demás. El hombre es positivo, constructivo, realista y digno de confianza" (Lafarga y Gómez, 1978, 1, p. 29-30).

El enfoque Rogeriano se encuentra orientado hacia el logro de tres objetivos esenciales: a) la congruencia o sinceridad consigo mismo, b) la aceptación o autoestima del paciente y c) la comprensión real y positiva de su mundo (Lafarga y Gómez, 1978).

Según Rogers, los métodos que desarrolló para el logro de dichos objetivos surgieron más bien de su propia experiencia. Denominó a su terapia "centrada en la persona", puesto que se centra en el mundo que el paciente se crea y en el cual evoluciona. La terapia es para el paciente una experiencia de seguridad y libertad. Es

un intento para hacer hablar al individuo de su propia visión del mundo, hasta que el mismo pueda percibirlo más claramente y verificarlo. En todos los casos, el paciente mismo termina por conocer y comprender sus verdaderos problemas (Moussseau, citado por Lafarga y Gómez, 1978, 2).

A través de la terapia se pretende la apertura a la experiencia tanto externa como interna, ésto es, que la persona sea capaz de experimentar todo tipo de situaciones o sentimientos sin distorsionarlos o excluirlos de su conciencia. Tal apertura dará lugar a una mayor adaptabilidad y a la resolución flexible de las necesidades existentes. El curso de la acción estará determinado por todos los factores de la situación existencial: por sus propias necesidades, por el análisis de las demandas sociales y ambientales, por sus recuerdos de situaciones similares, por su percepción de la singularidad de cada situación, etc.. La persona desarrollará confianza en sí misma para seleccionar de las múltiples posibilidades, el comportamiento más satisfactorio en cada situación, estando abierto a las consecuencias de sus acciones y a hacer las correcciones que se requieran (Rogers, 1963).

Cuanto más se aproxime el individuo a un funcionamiento óptimo, su conducta, aunque siempre confiable y apropiada, será más difícil de predecir o controlar. Esto significa que la ciencia de la psicología, en sus más altos niveles, sería quizás una ciencia de comprensión, más que una ciencia de predicción; un análisis de la legitimidad de lo que ha ocurrido más que un control de lo que está por ocurrir. La persona que funciona completamente actúa en forma espontánea y voluntaria; cuando desea y elige aquello que está determinado, experimenta la más absoluta libertad (Rogers, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Rogers consideraba necesario que el psicoterapeuta aprendiera a ayudar a la persona a descubrirse a sí misma, a no asumir una actitud de experto y a no imponer su teoría y sus soluciones dictaminando al paciente cual debía ser su comportamiento. Para ello se requería un clima psicológico muy cálido, comprensivo, lleno de respeto y simpatía hacia el paciente (Moussseau, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Rogers aplicó sus principios al campo de la educación. Criticaba a la educación actual por su rigidez, por permanecer apegada a las tradiciones y porque

generalmente se limita a hacer que los estudiantes asimilen informaciones. Marcó una diferencia entre aprendizaje y enseñanza, afirmando que cuando un individuo aprende, asimila algo que después le permite asimilar otros conocimientos no programados por la escuela; a la enseñanza la identificaba con la evaluación de la información memorizada por los estudiantes mediante los exámenes (Mousseau, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Rogers planteó que la meta principal de la educación debería ser ayudar al individuo a "aprender como aprender" ya que la mayoría de lo que se enseña en la actualidad, será obsoleto dentro de veinte años. Se debe ayudar al individuo a adquirir el aprendizaje, la información y el crecimiento personal que lo capacitarán para enfrentarse más constructivamente con el mundo real (Mousseau, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Propuso a los maestros la no directividad, lo cual se fundamenta en la confianza que tiene en la capacidad del individuo para conocerse a sí mismo y para adquirir conocimientos externos, con la única condición de que se le proporcionen los medios necesarios. Rogers consideraba que las personas saben lo que quieren o lo que les interesa y lo que les afecta mejor que nadie; por lo tanto, de ese punto se debe partir en todo aprendizaje. El individuo no aprenderá aquello que no le interese, por consiguiente, es necesario promover el interés en la materia que se pretende enseñar. No se puede esperar creatividad e iniciativa responsable por parte del estudiante, después de un sometimiento pasivo. Por todas éstas razones, los maestros deben funcionar como "facilitadores" del aprendizaje que estimulen la iniciativa y creatividad del estudiante (Mousseau, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Con base en la teoría Rogeriana, Lafarga plantea que una educación centrada en el estudiante debe tomar como punto de partida y como objetivo al alumno. Considerando la individualidad de la persona, señala que no existe un mejor método para impartir conocimientos, sino tantos métodos como alumnos participen; entonces, la función del maestro consiste en ayudar a cada estudiante a descubrir su propio método. "Si recordamos aquello que hemos aprendido bien, que ha pasado a ser parte de nosotros mismos, constataremos que ha sido aprendido a nuestro modo, a nuestro paso y congruente con lo que somos, podemos y nos interesa" (citado por Lafarga y Gómez, 1978, 2, p. 266-267). En consecuencia, el maestro debe estimular y facilitar el aprendizaje más significativo y más congruente con la

personalidad de cada alumno, y sólo como función secundaria aunque muy importante también, la trasmisión de conocimientos.

En la evaluación del aprendizaje del alumno es importante el ejercicio de la autoevaluación, lo cual educa el juicio del alumno y lo previene contra el vicio más lamentable del sistema educativo: el autoengaño.

Lafarga (citado por Lafarga y Gómez, 1978) concluye que todo sistema educativo debe estimular y facilitar en el estudiante:

- 1) Las iniciativas por las cuales pueda sentirse responsable.
- 2) Las decisiones inteligentes para impulsar y dirigir su propio aprendizaje.
- 3) Las actitudes críticas para evaluar en forma constructiva sus propias realizaciones y las de los demás.
- 4) La integración de conocimientos flexibles, adaptables a problemáticas diversas, más que la memorización acumulativa de materias dispersas.
- 5) La internalización de actitudes adaptativas que lo capaciten para utilizar sus recursos y experiencia ante problemáticas desconocidas.
- 6) La cooperación efectiva con sus compañeros.
- 7) El trabajo por el deseo de beneficiarse a sí mismo y a los demás, más que por el interés monetario o por la aprobación de las figuras de autoridad.

Por otro lado, Rogers consideraba de gran relevancia la labor educativa de los padres. Propone menos énfasis en las escuelas en favor de un ambiente para el aprendizaje mucho más amplio y cuidadosamente ideado, asignando la máxima atención al período comprendido desde la infancia hasta los 8 o 10 años. Sugiere un ambiente de seguridad y confianza en el que el niño aprenda a aprender sobre sí mismo y a relacionarse con los demás; un medio en el cual su disciplina sea la autodisciplina y donde sea recompensado por aprender a su propio paso, lo cual le brindará confianza en sus propias capacidades. Si el niño experimenta un aprendizaje estimulante, si ha participado sólida y responsablemente en la elección de las direcciones de su aprendizaje y si descubre un mundo cambiante que requiere una constante readaptación, entonces el individuo, deseará continuar su aprendizaje durante toda su vida (citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Los padres no deberán ser autoridades que dirijan, sino personas cambiantes que

vivan en interacciones cambiantes con sus hijos, caracterizadas por un genuino respeto. No deberán aferrarse a rígidas costumbres que a través de los siglos han funcionado. Los padres deberán aprender sobre sí mismos, de sus hijos y de los hijos de otros; los hijos deberán aprender sobre sí mismos, de sus padres y de los padres de otros (Rogers, citado por Lafarga y Gómez, 1978).

Rogers también propone un nuevo tipo de educación para los padres, donde hay respeto por el padre como una persona con sentimientos y derechos, así como respeto por el hijo y sus sentimientos y sus derechos, donde la expresión honesta y abierta es mutua.

Conclusión sobre la Perspectiva Humanista

Aunque la perspectiva humanista no presenta una teoría específica sobre el desarrollo del niño, ofrece planteamientos teóricos que pueden ser considerados para su explicación y promoción.

Tenemos nuestras reservas hacia esta teoría básicamente intuitiva, que aunque señala al método científico como vía de comprobación, no ha hecho aportaciones evidentes al conocimiento verificado. A pesar de las limitaciones que ello implica, no podemos rechazar la concepción del ser humano que plantea.

Esta teoría brinda atención a facetas del comportamiento que han sido negadas o relegadas por otras teorías, como son los sentimientos, valores, deseos, expectativas y planes para el futuro, debido a que presentan serias dificultades para su medición y comprobación experimental. La aproximación humanista ha argumentado que los aspectos subjetivos influyen significativamente en la conducta; no obstante, consideramos al igual que Thomas (1979) que las explicaciones y los conceptos que emplea son imprecisos y frecuentemente contradictorios.

Convenimos en la crítica a la visión puramente mecánica del hombre y aceptamos que bajo condiciones propicias de maduración y experiencia, éste puede desarrollar habilidad para manejar su vida y fomentar su propio desarrollo.

Estamos de acuerdo en la relevancia tanto de la herencia como del ambiente sobre el desarrollo y en que la influencia de uno u otro varía de individuo a individuo.

Sabemos que es difícil precisar la influencia de la maduración y de la educación, puesto que la conducta está determinada por la totalidad de factores que actúan interrelacionadamente en un momento específico.

Coincidiendo con Thomas (1979), pensamos que guiar el desarrollo del niño es una tarea crucial y difícil, debido a que durante el crecimiento el niño es altamente susceptible a las experiencias del medio. Su inmadurez limita su comprensión de lo que ocurre a su alrededor, no le permite cubrir por sí mismo sus necesidades y vislumbrar o aplicar soluciones efectivas a sus problemas; por todo ello, el niño es sumamente dependiente de sus padres y maestros.

También concordamos con Maslow (1970) en que el comportamiento humano está orientado básicamente hacia la satisfacción de sus necesidades. Al igual que Allport (1970), pensamos que las necesidades y demás factores de motivación se van modificando de acuerdo con la maduración y la experiencia del individuo. Sabemos además que en la determinación del comportamiento son prioritarias las necesidades debidas a deficiencias y que mientras no estén satisfechas las necesidades más elementales, la persona no tendrá la disposición para esforzarse por satisfacer otras menos indispensables, como son el conocimiento sobre sí mismo, el máximo desarrollo de sus capacidades o el logro de metas altas. Asimismo, resulta coherente pensar que quien tiene cubiertas sus necesidades básicas, tanto fisiológicas como afectivas, presenta una satisfacción mayor y está en posibilidades de desarrollar óptimamente todas sus capacidades, así como un comportamiento más adaptativo.

Aceptamos que los intereses, actitudes y rasgos del comportamiento se van conformando por el esfuerzo que hace el individuo para cubrir sus necesidades en el medio particular en que se desenvuelve y también creemos que los individuos de una cultura determinada tienden a establecer algunos modos de adaptación similares, ésto sin dejar de considerar la individualidad de la conducta.

Estamos de acuerdo en una educación orientada hacia la autorealización, lo que implicaría que padres y maestros se preocuparan por la satisfacción de las necesidades del niño, tanto por las fisiológicas, de seguridad, de afecto y de respeto, como por las necesidades de crecimiento personal, tales como el desarrollo óptimo de las propias capacidades y el logro de metas.

Sobre la forma de conducir la educación que propone Maslow (1968), nos parece acertado y reiterativo de otras posturas, que conforme el niño adquiere maduración y experiencia, los padres vayan retirando la ayuda y protección que le proporcionan, al mismo tiempo que establecen condiciones que promuevan su autosuficiencia.

Convenimos en la importancia que se da a las consecuencias placenteras o no placenteras como formas de fijar o desplazar una conducta y en la capacidad que tiene el ser humano para analizar las opciones de comportamiento y para elegir la que consideren más útil a sus fines. También estamos de acuerdo con Maslow (1968) y con Rogers (citado por Lafarga y Gómez, 1978) en la conveniencia de un ambiente no impositivo, de respeto y comprensión que permita la espontaneidad, la naturalidad y el autodescubrimiento por parte del niño, para de esta manera favorecer la autoaceptación, la autodisciplina y el aprendizaje voluntario y significativo.

Nos parece muy atinado y coincidente con la teoría de aprendizaje social, el señalamiento que hace Allport (1970) sobre la influencia preponderante que tiene la imitación a las personas más cercanas, a medida que se avanza hacia los años posteriores de la niñez. Asimismo, estamos de acuerdo en el papel que ejerce la comprensión y la capacidad de elegir sobre la imitación puramente mecánica.

Otro punto que consideramos acertado es la importancia concedida a la autoestima o necesidad de autorespeto como un factor que interviene en el comportamiento. Se afirma que los niños prefieren la cantidad y tipo de trabajo que mantiene su autoestima al máximo, por lo tanto eligen las tareas en las que han tenido éxito (Allport, 1970). A este respecto, se observa alguna similitud con los principios de aproximación conductual, aunque el planteamiento es diferente.

Aceptamos y apoyamos la crítica a la educación tradicionalista y rígida que existe hasta la fecha y estamos de acuerdo en que la educación debe ayudar al individuo a "aprender como aprender". Consideramos conveniente el papel del maestro "facilitador", en oposición a la directividad; nos parece adecuado que el maestro procure que el alumno aprenda a su propio modo, a su propio paso y de acuerdo a sus capacidades e intereses personales. Asimismo, estamos de acuerdo en que la enseñanza debe promover la iniciativa, la creatividad, la actitud crítica, la autodisciplina y la integración de conocimientos en vez de la memorización.

Por último, coincidimos en la relevancia que esta aproximación otorga a la labor educativa de los padres en el período comprendido desde la infancia hasta la edad de 8 o 10 años y a la necesidad de una educación a los padres en un clima de seguridad, libertad y sobre todo de respeto.

1.2.6 POSTULADOS MAS IMPORTANTES SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO QUE PRESENTAN LAS DIFERENTES PERSPECTIVAS TEORICAS.

A. Postulados acerca de la importancia de la herencia y el ambiente en el desarrollo del niño.

Postura Mecanicista

- | | |
|-----------------|--|
| Skinner | Acepta la influencia de la herencia asignando mayor importancia al ambiente. |
| Bijou y Baer | En la infancia el mayor determinante es la maduración. Conforme el niño crece, la influencia del ambiente va a ser cada vez mayor. |
| Bandura | Considera el determinismo recíproco entre los factores ambientales, personales y comportamentales. |
| Bandura y Sears | Enfatizan las variables sociales como determinantes del comportamiento. |

Postura Organicista

- | | |
|-------------|--|
| Lewin | El comportamiento del niño es producto de todos los hechos que influyen su conducta en un momento determinado. |
| Gesell | El comportamiento del niño está determinado genéticamente, el ambiente físico o social tiene poco efecto. |
| Havinghurst | El comportamiento del niño tiene bases biológicas sociales y |

psicológicas.

- Piaget El desarrollo del conocimiento del niño es resultado de la maduración principalmente, en interacción con el ambiente.
- Kohlberg El desarrollo moral del niño es resultado de la interacción entre factores de maduración y ambientales.

Postura Psicoanalítica

- S.Freud y A.Freud El comportamiento del niño es producto de la maduración y la experiencia.

Postura Humanista

- Maslow La estructura genética establece el potencial y talentos diferenciales, la forma como éstos se desenvuelven depende del ambiente.
- Allport Los factores de la herencia y el ambiente están interrelacionados. Los aspectos hereditarios a veces aceleran la influencia del ambiente y otras veces la limitan.
- Rogers El comportamiento está determinado por todos los factores de la situación existencial.

B. Postulados acerca de la trascendencia de la relación padre-hijo en el desarrollo del niño.

Postura Mecanicista

- Skinner Desarrolla un modelo que prescribe la forma de tratar a los niños en edades diferentes para promover su desarrollo óptimo.
- Bijou y Baer El desarrollo del niño depende en gran parte de las oportunidades y contingencias que sus padres le proporcionan.

Bandura Los modelos más poderosos para el niño son los padres, pues tienen control de los recursos y gozan de mayor "prestigio", en particular el padre del mismo sexo que el niño.

Sears Los padres constituyen los agentes de reforzamiento más importantes. Las prácticas de crianza determinan la naturaleza del desarrollo.

[Nota: A continuación se presentarán algunos postulados entre paréntesis. Estos son inferencias de quien escribe esta tesis, realizadas con base en los postulados del autor].

Postura Organicista

Lewin El comportamiento del niño evoluciona por su capacidad mayor y por el aumento de experiencias.

[inferencia: Las experiencias del niño son generadas principalmente por los padres, entonces se colige que su papel es relevante].

Gesell Es conveniente que los padres estén informados sobre el comportamiento que pueden esperar del niño en cada etapa de su crecimiento.

En caso de desviaciones del desarrollo, se les presentan sugerencias para promover un mejor ajuste.

Havinghurst Una buena base para el logro de habilidades y superación de problemas del desarrollo lo constituye el éxito, la satisfacción personal y la aprobación de los demás.

[inferencia: Los logros y la satisfacción personal del niño son en gran parte resultado de la aprobación y los estímulos que sus padres le proporcionan].

Piaget La experiencia apresura o retarda el desarrollo.

[inferencia: Considerando que las experiencias del niño dependen en gran medida de sus padres, se puede inferir que el papel de éstos es relevante].

Ofrece orientación para la crianza del niño en áreas cognoscitivas.

- Kohlberg** Señala la importancia de la experiencia con estructuras de justicia apropiadas.
Propone a padres y maestros que estimulen el juicio moral del niño para el control de su conducta y una mejor adaptación a la sociedad.

Postura Psicoanalítica

- S.Freud** La relación entre padres e hijos durante la niñez tiene una gran trascendencia sobre el desarrollo de la personalidad adulta.
- A.Freud** Considera necesario orientar a los padres y particularmente a la madre para la promoción y protección del desarrollo de la personalidad del niño.

Postura Humanista

- Maslow** El niño es sumamente susceptible a las experiencias del ambiente y por su inmadurez es muy dependiente de sus padres.
Presenta recomendaciones a padres y educadores para el cuidado y enseñanza de los niños.
- Allport** La personalidad del niño es moldeada por la imitación a las personas con quien tiene vinculación constante.
La personalidad del niño resulta de la retención de los modos de ajuste que le han producido placer y de la autoestima desarrollada.
- [inferencia:** Los padres son quienes tienen mayor vinculación con el niño, por lo tanto éste imita gran parte de su comportamiento. También son los padres quienes a través de su aprobación y estímulos originan gran parte de los sentimientos de autoaceptación y modos de ajuste del niño; entonces se colige que la actuación de los padres tiene importancia en el desarrollo de la personalidad del niño].
- Rogers** Considera de gran relevancia la labor educativa de los padres.
Presenta recomendaciones a los padres para promover la confianza y el aprendizaje del niño.

C. Postulados que señalan el período en el cual la relación padre-hijo es más importante para el desarrollo.

Postura Mecanicista

- Skinner Señala la trascendencia de las prácticas de crianza desde el nacimiento hasta la adolescencia.
- Bijou y Baer A partir de los años preescolares, adquieren relevancia las contingencias y oportunidades proporcionadas por los padres. En la edad escolar se suman a las influencias del hogar, las de la cultura.
- Bandura Los niños que poseen habilidad para el uso de símbolos, aprenden mejor del desempeño de otros.
- Sears Subraya la trascendencia de las prácticas de crianza de los primeros 5 años y del proceso de identificación con el padre del mismo sexo que ocurre de los cinco o seis años a la pubertad.

Postura Organicista

- Lewin El comportamiento del niño está dirigido a la satisfacción de sus necesidades y todas sus experiencias pueden influenciarlo.
- [inferencia: Como la satisfacción de las necesidades del niño y sus experiencias dependen en gran medida de sus padres, entonces la relación padre-hijo es importante a todo lo largo del desarrollo del niño, principalmente durante los primeros años].
- Gesell Marca las actitudes que deben tener los padres hacia el niño en el caso de desviaciones en todas las etapas de su crecimiento.
- Havinghurst Señala las etapas de evolución del nacimiento a la muerte y la importancia del éxito, la satisfacción personal y la aprobación de los demás en este proceso.

- [inferencia: El éxito y la satisfacción personal del niño son promovidas en gran medida por la actitud, las oportunidades y la aprobación que los padres le proporcionan; por lo tanto, se puede deducir que el papel de los padres es particularmente importante durante la niñez].
- Piaget La experiencia apresura o retarda el proceso de desarrollo cognoscitivo y éste ocurre de el nacimiento a los 15 años.
- [inferencia: Las experiencias del niño provienen principalmente de sus padres, sobre todo antes de que éste ingrese a la escuela; por lo tanto, se puede concluir que la estimulación y oportunidades que los padres proporcionan, es importante hasta los 15 años, pero sobre todo durante los primeros 4 años].
- Kohlberg Señala la conveniencia de la estimulación del juicio a lo largo del proceso de desarrollo moral el cual ocurre paralelo al desarrollo cognoscitivo, éste es, de 0 a 15 años.

Postura Psicoanalítica

- S.Freud Indica la importancia de la relación padre-hijo durante la niñez; durante los primeros años por la satisfacción de las necesidades, y de los 5 años a la pubertad por la identificación con el padre del mismo sexo.
- A.Freud Afirma que en la niñez y en la pubertad la personalidad se encuentra en formación, por lo tanto esta etapa es crítica para la prevención y tratamiento de los problemas a través de los padres.

Postura Humanista

- Maslow Marca a la niñez como una etapa delicada en la que los padres deben proveer al niño de cuidados y experiencias que favorezcan su desarrollo psicológico y que lo protejan de experiencias nocivas.
- Allport La personalidad del niño es modelada en parte por la imitación; las personas que viven en un ambiente similar desarrollan fines similares

y utilizan medios similares para alcanzarlos; la autoestima es conductora de la personalidad.

[Inferencia: Tomando en cuenta que el niño pasa tiempo considerable con sus padres y que su autoestima se forma básicamente por la aceptación que ellos le transmiten, se puede subrayar la relevancia del comportamiento de los padres sobre la personalidad de sus hijos a lo largo de toda su niñez, sobre todo durante los primeros 4 años].

Rogers Enfatiza la labor de los padres en el período comprendido desde la infancia hasta los 8 o 10 años, para el establecimiento de un ambiente de seguridad y confianza que sea propicio para el aprendizaje.

D. Postulados que señalan las formas de relación padre-hijo que propician y protegen el desarrollo del niño.

Perspectiva Mecanicista

Skinner Para lograr un comportamiento adecuado y un aprendizaje mejor, más rápido y con menos tropiezos, es importante que los padres proporcionen consecuencias adecuadas y oportunas al comportamiento del niño.

a) Para incrementar las posibilidades de que se repita el comportamiento o aprendizaje adecuado, es necesario que presenten consecuencias agradables e inmediatas y retiren también de inmediato las situaciones desagradables.

b) Para decrementar el comportamiento o aprendizaje inadecuado, se requiere que apliquen consecuencias desagradables o retiren las consecuencias placenteras.

c) Es conveniente que los padres procuren la cuidadosa asociación de estímulos placenteros con estímulos neutrales que posteriormente puedan ser empleados como herramientas para facilitar el aprendizaje del niño.

d) Para la enseñanza de conductas complejas o secuencias de conductas, podrán estimular pequeñas aproximaciones y después irán exigiendo gradualmente mejores aproximaciones.

e) Es necesario que cuiden el momento, la duración y la forma de

administrar las consecuencias, de manera que se fortalezca el comportamiento deseado o se elimine totalmente el no deseado. Una vez logrado ésto, conviene que se desvanezcan gradualmente las consecuencias, de forma tal que el comportamiento deseado se mantenga mediante las consecuencias naturales del ambiente.

Bandura

- a) Es importante que los padres cuiden todo su comportamiento y no sólo la relación con su hijo, en especial el padre del mismo sexo que el niño.
- b) Es conveniente que los padres procuren que el medio familiar, escolar y la comunidad en que se desenvuelve su hijo, presente modelos de conducta apropiada, en particular aquellos modelos que son del mismo sexo o edad que el niño.
- c) Podrán estimular en su hijo el seguimiento de ejemplos adecuados y en el caso de modelos negativos, asegurarse de que su hijo se percate de las consecuencias que originan tales comportamientos.
- d) El niño estará más motivado a seguir las conductas modeladas, si éstas responden a sus necesidades o se hace evidente su utilidad.
- e) Se tendrá mejores resultados al modelar una conducta, si se dirige la atención del niño hacia los aspectos clave.
- f) Para favorecer la permanencia de lo aprendido a través de modelamiento, pedirán al niño la reproducción de la actividad motora, proporcionarán retroalimentación y procurarán la revisión, la práctica y su asociación con palabras o imágenes relacionadas. Conforme el niño crece podrán ir exigiendo la recuperación de lo aprendido después de períodos cada vez más prolongados.
- g) Es importante que cuiden el momento, la duración y la forma en que son administradas las consecuencias al comportamiento aprendido a través de modelamiento.
- h) Ante una conducta antisocial es conveniente que los padres busquen las causas subyacentes a los síntomas que presenta el niño en el ambiente que le rodea; después procurarán la enseñanza o modelamiento de conductas adecuadas y su consecuente recompensa.
- i) Para la corrección del comportamiento es más efectivo el análisis de las consecuencias perjudiciales y la opción a alternativas más

ventajosas, que la imposición de prohibiciones. Es preferible la retención de privilegios en vez de la aplicación de estímulos aversivos; también es conveniente retirar el castigo cuando el niño manifieste su culpa y arrepentimiento.

j) Al administrar las consecuencias negativas, los padres tendrán mejores resultados si llevan una relación cálida y afectuosa con el niño.

Sears

a) Es necesario que el comportamiento de los padres constituya un modelo apropiado, principalmente el del padre del mismo sexo que el niño.

b) El padre o la madre constituirán un modelo más importante para el niño cuando exista una buena relación con éste, particularmente en el caso del padre del mismo sexo que el niño.

c) El padre constituirá un modelo más importante si goza de la estima de la madre y viceversa.

d) Para que la relación madre-hijo sea más benéfica, es necesario que ella posea una buena autoestima, el aprecio de sus capacidades por parte del padre y satisfacción en relación en su situación personal.

e) Es conveniente que entre cada hijo haya la distancia de edad necesaria, para que los padres puedan proporcionarles la atención que requieren durante la infancia.

f) Es necesario que los padres procuren que el medio social del niño le inculque motivos, intereses, conocimientos y actitudes apropiados. También es muy importante cuidar la influencia de los maestros y compañeros del niño.

g) Sin importar el medio socioeconómico, es necesario que todos los padres tengan acceso al conocimiento sobre prácticas de crianza que propicien el óptimo desarrollo del niño.

h) Es indispensable que los padres cuenten los conocimientos y habilidades necesarias para tratar adecuadamente a sus hijos en las etapas diferentes de su desarrollo.

i) Se requiere que los padres apliquen las medidas de control en forma racional y que sean permisivos hacia la independencia del niño.

j) Es importante procurar un equilibrio entre los deseos de independencia del niño, su aceptación del control y el conocimiento

de su ámbito propio de libertad.

k) Es favorable que exista un equilibrio entre la permisividad y la restricción de las exhibiciones de frustración del niño.

l) Conviene que los padres eviten el castigo o la frustración a las actitudes de dependencia del niño; en su lugar procurarán la modificación gradual y la gratificación a las conductas independientes.

m) Ante el comportamiento inadecuado, es preferible estimular el comportamiento adecuado, a emplear el castigo.

n) Ante el comportamiento inadecuado, los padres podrán hacer uso de la suspensión de la atención y conductas afectuosas hacia su hijo, teniendo resultados mejores cuando exista una relación positiva entre padres e hijo.

Postura Organizativa

Lowin

a) Las fuerzas orgánicas y ambientales operan diferencialmente, dependiendo del nivel de desarrollo del niño. Por lo tanto, es importante que los educadores conozcan el modo como ellas operan y como se puede actuar sobre ellas.

b) Conforme el niño evoluciona, las tensiones y necesidades básicas van a ejercer menos influencia sobre su comportamiento, va a ser capaz de diferenciar más una situación de otra, su desarrollo físico e intelectual le va a permitir desarrollar más actividades, más complejas y en situaciones más diversas. Las metas y las posibilidades de acción van a ser gradualmente más complejas y más realistas.

[inferencia:

Se puede concluir que para promover el desarrollo del niño, los padres deberán retirar gradualmente la atención a sus necesidades básicas, proporcionar estimulación que favorezca sus habilidades de discriminación y procurar que realice todas sus actividades en forma cada vez más independiente].

Gesell

Es importante que los padres conozcan la secuencia de desarrollo y los problemas que presentan los niños en las diferentes etapas de su crecimiento.

Esto les permitirá detectar anomalías con oportunidad y reaccionar ante las etapas difíciles con una actitud comprensiva y de apoyo.

- Havinghrst Si el niño tiene éxito en la resolución de los problemas propios de una etapa del desarrollo, se sentirá satisfecho y recibirá la aprobación de su medio social, lo cual constituye una base buena para efectuar tareas subsecuentes.
- [inferencia: A fin de favorecer el éxito, es conveniente que los educadores conozcan las características del niño a cada edad, que le proporcionen condiciones que propicien su aprendizaje y desempeño independiente, y que ante sus logros, le manifiesten abiertamente la aprobación merecida].
- Plaget El desarrollo cognoscitivo presenta etapas definidas caracterizadas por un tipo determinado de pensamiento o comportamiento. Todos los individuos pasan por las mismas etapas en el mismo orden; sin embargo, el tiempo de ocurrencia varía de una persona a otra. Cada etapa se construye con base en la anterior y es fundamento para la siguiente.
- Se ha concluido que es necesario que la instrucción tome en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular.
 - Se requiere que los educadores conozcan la evolución general del conocimiento, para que puedan determinar el nivel de pensamiento específico en que se encuentra cada niño. Ello les permitirá detectar oportunamente algún atraso o estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento en la secuencia adecuada.
 - Es conveniente tomar en cuenta que conforme el niño crece, su conocimiento es cada vez más complejo, más abstracto y más realista.
 - La estimulación del desarrollo cognoscitivo, deberá considerar que el niño pequeño adquiere conocimientos a través del contacto físico con su ambiente, pero a medida que va creciendo, su aprendizaje incluirá una mayor actividad intelectual.
 - Con el niño en edad escolar, particularmente de los siete a los nueve años, se deberá atender su necesidad de conocer las relaciones causales de lo que ocurre a su alrededor; ésto sin dejar de tomar en cuenta, que sólo va a ser capaz del razonamiento que esté directamente relacionado con los objetos.

- Se tendrá presente que, alrededor de los diez u once años, el niño comenzará a comportarse considerando la causa de los eventos, irá adquiriendo habilidad para enfrentarse a problemas hipotéticos y a relaciones múltiples, incluso sobre situaciones abstractas. Gradualmente irá siendo capaz de manejarse analíticamente, incorporando la reflexión sobre eventos pasados y futuros.

El desarrollo de la inteligencia es resultado del esfuerzo constante del niño por expandir y refinar su conocimiento a fin de adaptarse a su ambiente en formas cada vez más satisfactorias. Es resultado de adquirir información y modificar o enriquecer las ideas al incluir el nuevo conocimiento.

[Inferencia: Se colige entonces la conveniencia de que el ambiente del niño le plantee necesidades a cubrir y problemas a resolver].

El maestro no es fuente de aprendizaje o dispensador de materiales; se espera que el maestro guíe sus patrones de pensamiento y le provea de oportunidades para que explore y descubra por sí mismo.

[Inferencia: Un conocimiento más completo sobre la mecánica de la progresión intelectual del niño proporcionará a padres y maestros la orientación necesaria para poder estimular al niño a avanzar en su desarrollo cognoscitivo con mayor armonía y eficiencia. Es evidente que la labor de la escuela debe operar en estrecha coordinación con el hogar].

Postura Psicoanalítica

S.Freud Es importante que los padres y demás personas al cuidado de los niños guíen su crecimiento hacia el desarrollo de un yo fuerte que guarde al mínimo las represiones que originan los trastornos de la personalidad.

a) Es necesario que los padres brinden atención a las necesidades básicas del niño, principalmente durante los años primeros, pero también es recomendable que eviten la satisfacción excesiva; ésto para prevenir que ocurra la fijación en una etapa determinada y dar lugar a conductas adaptativas inmaduras.

b) Es conveniente proteger al niño de demandas externas excesivas

que éste no pueda satisfacer, para evitar la acumulación de represiones en el inconsciente, lo cual puede originar conductas inadecuadas.

c) Es preferible la permisividad en lugar de la censura, para que el niño exprese todos sus sentimientos y necesidades.

d) De acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer oportunidades para que el niño adquiera conocimiento sobre su mundo y aprenda a actuar sobre él de manera cada vez más efectiva.

e) Es recomendable que el adiestramiento de conductas adaptativas no se proporcione temprana o tardíamente y que no se ejerza por la fuerza, en forma punitiva.

f) Puede ayudar a los padres en su desempeño, el conocimiento sobre las etapas de desarrollo psicosexual normal y sobre los conflictos que el niño enfrenta en cada una de ellas. Se tomará en cuenta que de los cinco o seis años hasta la pubertad el niño se identifica con el padre y la niña con la madre, asimilando sus estilos de acción e internalizando los valores morales correspondientes.

A.Freud

Además de coincidir con los postulados de su padre, añade que:

a) Es conveniente la intervención durante la niñez y adolescencia, y también es deseable realizar una labor preventiva a fin de evitar que los problemas se incrementen, se compliquen y que después requieran tratamientos largos en la edad adulta.

b) Para detectar anomalías en el desarrollo del niño y poderle brindar ayuda con oportunidad, es necesario observar el comportamiento del niño y considerar la información que su familia pueda proporcionar sobre su desarrollo sexual.

c) Para el alivio de las presiones que afectan al niño, es necesario que los padres modifiquen sus expectativas hacia él. Se requiere que comprendan el daño potencial hecho a sus niños durante los años críticos de su desarrollo, por la manera en que han respondido a sus necesidades.

d) Para la prevención de las alteraciones de la personalidad, se requiere que la madre conozca la importancia de su relación con el niño y que comprenda cómo puede ayudarlo para que se adecúe más

a su realidad y para que aspire estándares de logro razonables.

Perspectiva Humanista

Maslow a) El comportamiento humano está orientado básicamente hacia la satisfacción de sus necesidades.

[inferencia: Para facilitar el aprendizaje del niño y para que éste se encuentre más motivado, es deseable que los padres procuren que sus enseñanzas respondan a las necesidades del niño, tratando de que éste se percate de la conveniencia o utilidad de dichas enseñanzas].

b) Cuando una persona ha satisfecho las necesidades más elementales, se esfuerza por satisfacer las del siguiente nivel y así sucesivamente hasta llegar hasta las de orden más elevado o autorrealización.

Quien llega a estos niveles presenta un desempeño mejor y más armónico en muchos aspectos de su desarrollo.

La meta principal de la educación es ayudar al niño a su autorrealización.

[inferencia: Se puede concluir sobre la relevancia de que los padres tengan conocimiento sobre las necesidades que el niño presenta conforme va creciendo y sepan responder a ellas].

c) Para la educación del niño, es conveniente un régimen permisivo. Se sugiere a los padres que respondan a las necesidades del niño, procurando la menor frustración posible; más tarde, conforme el niño adquiere más experiencia, deberán dejar de gratificar sus necesidades directamente y en su lugar, arreglarán su ambiente de forma tal que él mismo pueda cubrir sus necesidades y hacer sus propias elecciones.

d) Para el manejo de problemas, es recomendable que los padres permitan al niño enfrentarlos gradualmente. De esta manera adquirirán habilidad para resolverlos y tolerancia a la frustración.

e) Sobre los contenidos de la enseñanza, se enfatiza la importancia de promover la naturalidad y la espontaneidad para que el niño se conozca a sí mismo y derive sus metas y valores propios. Se subraya la necesidad de que los educadores provean oportunidades de autodescubrimiento e integración, así como de expresión a través de las artes.

Allport

a) La personalidad resulta de la retención del comportamiento que ha producido placer y del rechazo habitual de los sucesos que han producido displacer. A esta ley del efecto se suma la capacidad de examinar y organizar el campo confuso que se enfrenta, de comprender la relación entre los factores presentes y de adoptar un comportamiento útil a sus fines.

[inferencia: Se colige entonces la necesidad de que los padres procuren que las conductas adecuadas del niño reciban consecuencias positivas y las inadecuadas negativas, ésto sin dejar de promover simultáneamente el comportamiento analítico-deductivo en el niño].

b) La autoestima es un factor relevante en la determinación de algunos aspectos de la personalidad y por lo tanto del comportamiento. Cuando una persona emprende una tarea, por lo general elige aquella que no esté muy por encima de sus capacidades, por temor al fracaso, pero tampoco tan debajo de sus capacidades, de forma tal que se sienta ineficaz o poco valioso. Los niños de poca edad prefieren tareas en las que han tenido éxito y los niños mayores se van a preocupar por las tareas inacabadas, debido a la situación tensional que crean. Conforme el niño crece va a perseverar más en su esfuerzo. Si los fracasos se repiten y son serios, el niño puede desarrollar una sensación arraigada de inferioridad y deficiencia.

[inferencia: Es importante que los padres gradúen la cantidad y el tipo de trabajo que se asigna al niño conforme va creciendo, de forma tal que se mantenga su autoestima al máximo].

Rogers

El niño requiere un ambiente de aprendizaje en el hogar cuidadosamente ideado, que le proporcione seguridad y confianza.

a) Propone a padres y maestros la no directividad; proporcionar al niño condiciones propicias para aprender, así como los medios necesarios, teniendo confianza en que tiene capacidad para conocerse a sí mismo, para saber lo que le interesa o lo que le afecta, así como para adquirir conocimientos externos. Es necesario que promuevan el interés en lo que se va a enseñar y que estimulen la

iniciativa y creatividad del estudiante.

b) Es importante que los niños aprendan a aprender, en vez de memorizar información. Se debe ayudar al niño a adquirir una preparación que le permita enfrentarse constructivamente a su mundo actual y futuro. Se recomienda la integración de conocimientos flexibles, adaptables a problemáticas diversas, en lugar de las materias dispersas, además de promover en el niño actitudes adaptativas que lo capaciten para utilizar sus recursos y experiencia.

c) Aprendemos mejor lo que hemos aprendido a nuestro modo, a nuestro paso y congruente con lo que somos, podemos y nos interesa. De esta manera, es importante que los educadores ayuden a cada niño a descubrir su método propio para aprender, que procuren que el aprendizaje sea significativo y congruente con la personalidad de los niños y que además los estimulen a dirigir su aprendizaje.

d) Es importante que el niño ejercite la autoevaluación para educar su juicio y desarrollar una actitud crítica y constructiva hacia sus realizaciones y las de los demás.

e) Es necesario que los padres vivan en interacciones cambiantes con sus hijos, caracterizadas por el conocimiento, comprensión y respeto entre padre e hijo.

[inferencia: Se puede concluir sobre la importancia de la educación constante del padre, respondiendo a las necesidades cambiantes tanto del padre como del hijo].

Análisis comparativo de los postulados.

La contrastación de los postulados más relevantes sobre el desarrollo del niño derivados de las aproximaciones teóricas principales, nos permite apreciar lo siguiente:

1 En relación al papel de la herencia y el ambiente en el desarrollo del niño, algunos autores enfatizan el papel de los factores hereditarios sobre la experiencia y otros al contrario. Ciertos teóricos indican períodos o aspectos en los que predomina uno u otro factor. En algunos casos se da peso igual a la maduración y al ambiente, y en otros se marca la interrelación de los factores o la fluctuación de

al ambiente, y en otros se marca la interrelación de los factores o la fluctuación de su peso; sin embargo, a pesar de las diferencias entre las teorías específicas, todas las posturas señalan la influencia del ambiente.

- 2 Con respecto a la trascendencia que tiene la relación padre-hijo sobre el desarrollo del niño**, varios teóricos subrayan el papel de los padres como promotores de un desarrollo óptimo, algunos califican su influencia como determinante del desarrollo o de gran parte del desarrollo y otros denotan sus efectos en la personalidad del niño. En algunos casos se marca la influencia de los padres como generadores de experiencia y aprendizaje y en algunos otros como promotores de las formas de adaptación al medio. Varios autores señalan a los padres como los modelos más poderosos o los agentes de refuerzo más importantes para el niño y algunos destacan su intervención como proveedores de satisfacción y aprobación que origina la confianza y la autoaceptación en el niño.

La mayoría de los teóricos hacen explícita la relevancia del papel de los padres y otros lo hacen indirectamente al denotar la influencia de la experiencia o de la satisfacción y aprobación, por lo que también en esos casos, se infiere la importancia de la acción de los padres. De esta manera, se puede concluir sobre la trascendencia que tienen los padres tanto en la promoción como en la protección del desarrollo del niño.

- 3 Sobre el período en el cual la relación padre-hijo es más importante para el desarrollo**, se observa que casi todos los autores marcan la relevancia de los primeros 5 años, pero también una gran mayoría señala la importancia de la labor de los padres en años posteriores; muchos de ellos enfatizan la influencia de los padres hasta los 10 o 13 años y otros la hacen extensiva hasta los 15. Por otro lado, un autor destaca la etapa comprendida entre los 4 y los 6 años y otro subraya de los dos años en adelante.

Como podrá observarse, gran parte de los autores han manifestado abiertamente la importancia de los padres en una etapa particular del desarrollo; sin embargo, en algunos casos la relevancia de un período específico se ha podido inferir de los planteamientos de los autores sobre el aprendizaje del niño.

Así, aunque existen opiniones diferentes tanto entre posturas como entre autores,

sobre la etapa y los aspectos en los que la relación padre-hijo tiene una trascendencia mayor, hay acuerdo considerable sobre la influencia de los padres durante toda la niñez. En forma general se colige que el desempeño de los padres influye sobre aspectos distintos del desarrollo, en períodos diferentes de crecimiento del niño.

4 Sobre las formas de relación padre-hijo que propician y protegen el desarrollo del niño se puede apreciar tanto entre autores como entre posturas teóricas, una gran diversidad de supuestos para favorecer el desarrollo en aspectos específicos. Aunque las explicaciones y argumentos que presentan las aproximaciones diferentes se alejan considerablemente, al trasladarlas a acciones concretas para estimular el desarrollo del niño, se observan coincidencias numerosas.

a) Con respecto a los conocimientos que requiere el padre para propiciar o proteger el desarrollo del niño, la postura *mecanicista* señala la conveniencia de que todos los padres tengan acceso al conocimiento sobre prácticas de crianza que propicien el desarrollo óptimo del niño en las etapas diferentes de su crecimiento (Sears). La orientación *humanista* postula la necesidad de que los padres vivan en interacciones cambiantes con sus hijos, caracterizadas por el conocimiento (Rogers). Dentro de la postura *organicista* se afirma que las fuerzas orgánicas y ambientales operan diferencialmente, dependiendo del nivel de desarrollo del niño, lo que hace necesario que los educadores conozcan el modo como operan estas fuerzas y como se puede actuar sobre ellas (Lewin). Se marca la importancia de que los padres conozcan la secuencia de desarrollo y los problemas que presentan los niños en las etapas diferentes de su crecimiento (Gesell). Se concluye que es necesaria la coordinación entre el desarrollo del niño y las actividades de aprendizaje (Piaget). Se requiere que los educadores conozcan la evolución general del conocimiento, para que puedan determinar el nivel de pensamiento específico en que se encuentra cada niño en particular, lo cual les permitirá detectar oportunamente algún atraso o estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento en la secuencia adecuada (Piaget). La teoría *psicoanalítica* señala que de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer de oportunidades para que el niño adquiera conocimiento sobre su mundo y aprenda a actuar sobre él de manera cada vez más efectiva. Enfatiza la importancia de que los padres guíen el crecimiento del niño hacia el desarrollo de un yo fuerte que guarde al mínimo las represiones

que originan los trastornos de la personalidad y para ello recomienda a los padres el conocimiento sobre las etapas de desarrollo psicosexual normal, así como de los conflictos que el niño enfrenta en cada una de ellas. (S. Freud, A. Freud).

- b) Con el fin de promover el establecimiento de un comportamiento adecuado,** la perspectiva *mecanicista* propone a padres y educadores la enseñanza a través de aproximaciones pequeñas y el incremento gradual de exigencia (Skinner). La postura *humanista* sugiere a los padres que conforme el niño adquiere más experiencia, dejen de gratificar sus necesidades directamente y que en su lugar, arreglen su ambiente de forma tal que él mismo pueda cubrir sus necesidades y hacer sus propias elecciones; asimismo propone que enfrenten gradualmente al niño a los problemas, para que vaya adquiriendo habilidad para resolverlos y tolerancia a la frustración (Maslow). La perspectiva *organicista* afirma que conforme el niño evoluciona, las tensiones y necesidades básicas van ejerciendo menos influencia sobre su comportamiento; va siendo capaz de diferenciar más una situación de otra y su desarrollo físico e intelectual le va permitiendo desarrollar más actividades, más complejas y en situaciones más diversas (Lewin); las metas y las posibilidades de acción van siendo gradualmente más complejas y más realistas (Lewin, Piaget). También bajo la perspectiva organicista se indica que la instrucción debe tomar en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular; por ejemplo la estimulación del desarrollo cognoscitivo del niño pequeño, deberá considerar que éste adquiere conocimientos a través del contacto físico con su ambiente y a medida que va creciendo, su conocimiento consiste cada vez más en actividad mental; para el niño en edad escolar, particularmente de los 7 a los 9 años, la promoción del desarrollo intelectual deberá atender la necesidad lógica de las relaciones causales, ésto sin dejar de tomar en cuenta que el niño sólo va a ser capaz del razonamiento que esté directamente relacionado con los objetos; alrededor de los diez u once años, el niño comenzará a manejarse considerando la causa de los eventos, irá adquiriendo habilidad para enfrentarse a problemas hipotéticos y a relaciones múltiples, incluso sobre situaciones abstractas; gradualmente irá siendo capaz de manejarse analíticamente, incorporando la reflexión sobre eventos pasados y futuros (Piaget). Por otro lado, la teoría *psicoanalítica* postula que de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, los padres pueden proveer de oportunidades para el aprendizaje de habilidades

o conductas adaptativas gradualmente más complejas, así como para la solución de problemas de mayor dificultad (S.Freud).

Para el establecimiento de conductas apropiadas, la perspectiva *mecanicista* también subraya la relevancia del modelamiento a través del comportamiento de los padres y en especial, el del padre del mismo sexo que el niño (Bandura, Sears). Por otra parte la aproximación *psicoanalítica* remarca la asimilación de los estilos de acción e internalización de valores morales mediante la identificación del niño con el padre y de la niña con la madre (Freud).

- c) Tanto para fortalecer el comportamiento apropiado como para decrementar el inapropiado**, la postura *mecanicista* propone el manejo adecuado y oportuno de las consecuencias (Skinner, Bandura, Sears). También plantea la conveniencia de que el comportamiento deseado se mantenga mediante las consecuencias naturales del ambiente (Skinner). La orientación *humanista* denota el papel de la autoestima en el comportamiento, señalando la preferencia del niño por tareas en las que ha tenido éxito; afirma que la personalidad resulta de la retención del comportamiento que ha producido placer y del rechazo habitual de los sucesos que han producido displacer, aunque agrega además la capacidad de examinar y organizar el campo confuso que se enfrenta, de comprender la relación entre los factores presentes y de adoptar un comportamiento útil a sus fines (Allport). La aproximación *organicista* señala que si el niño tiene éxito en la resolución de los problemas propios de una etapa de desarrollo, se sentirá satisfecho y recibirá la aprobación de su medio social, lo cual constituye una base adecuada para efectuar tareas subsiguientes (Havinghurst). La postura *psicoanalítica* subraya que las experiencias que se tengan durante el desarrollo, determinan las pautas de ajuste y los rasgos de la personalidad en la vida adulta (S. Freud, A. Freud).

También con respecto al establecimiento de un comportamiento apropiado y al manejo de la conducta indeseable, la aproximación *mecanicista* plantea la conveniencia de una disciplina racional y el establecimiento de un equilibrio entre la permisividad a la independencia y la restricción (Sears). Subraya la bondad del análisis de las consecuencias del comportamiento y la opción a elegir alternativas mejores, así como la estimulación del comportamiento apropiado o retención de privilegios en lugar de las consecuencias aversivas (Bandura,

Sears). La postura *humanista* indica un régimen permisivo procurando la menor frustración posible, pero conforme el niño adquiere experiencia incrementar la exigencia (Maslow). La aproximación *psicoanalítica* afirma que para el alivio de las presiones que afectan el comportamiento del niño, es necesario que los padres modifiquen sus expectativas hacia él (A. Freud). Recomienda además que la enseñanza de conductas adaptativas no se proporcione por la fuerza, en forma punitiva (S. Freud). La postura *organicista* aunque no habla de disciplina, describe la progresión del razonamiento en el niño y señala la importancia de que los educadores conozcan y estimulen su avance; advierte la necesidad de relaciones causales entre los siete y los nueve años y posteriormente, la adquisición gradual de habilidad para manejarse considerando la causa de los eventos y de comportarse analíticamente, incorporando la reflexión sobre eventos pasados y futuros. También recalca el papel de la experiencia en el aprendizaje y de que el maestro provea oportunidades para la exploración y el descubrimiento (Piaget). Por otra parte, recomienda la estimulación del juicio moral del niño y de las capacidades que le permitan emplear este juicio para controlar su conducta (Kohlberg).

Tanto para la enseñanza de conductas adecuadas, como para la corrección de las inadecuadas, la aproximación *mecanicista* enfatiza la importancia de que exista una relación buena entre padre e hijo (Bandura, Sears), y entre padre y madre (Sears). Señala que el niño se ve más influenciado por el comportamiento y las ideas de las personas que satisfacen sus necesidades y en particular por el padre del mismo sexo que el niño, que además goza de la estima de su pareja. Por otro lado, esta perspectiva subraya la importancia de que entre cada hijo haya la distancia de edad necesaria para que los padres puedan proporcionar a los hijos la atención que requieren durante la infancia (Sears). La aproximación *psicoanalítica* asigna un gran valor a la relación progenitor-hijo durante los primeros cuatro o cinco años; recomienda atención especial a la satisfacción de las necesidades de alimentación y de afecto. Plantea la deseabilidad de la expresión de las necesidades (S. Freud). La orientación *humanista* habla de la relevancia de la satisfacción de las necesidades en la determinación del comportamiento; advierte que mientras no estén satisfechas las necesidades fisiológicas y afectivas, la persona no tendrá disposición para esforzarse por satisfacer otras necesidades menos indispensables como son el desarrollo máximo de sus habilidades o el logro de metas altas (Maslow). Asimismo plantea

la trascendencia que tiene la autoestima y la necesidad de autorespeto del niño. Propone una educación en un clima de seguridad, libertad y sobre todo de respeto (Allport). La perspectiva *organicista* afirma que el niño presenta ciclos recurrentes en los cuales presenta una adaptación al medio mejor o peor. Sugiere a los padres ser pacientes y esperar a que pasen las etapas de dificultad (Gesell). Por otra parte indica que la aprobación de las personas que rodean al niño constituye una base buena para el logro de tareas subsecuentes (Havinghurst).

Ante el comportamiento inapropiado, la orientación *mecanicista* sugiere la búsqueda y análisis de los factores del ambiente que pudieran estarlo manteniendo o reforzando (Skinner). Por otra parte, la postura *psicoanalítica* ha indicado que para detectar anomalías en el desarrollo del niño es necesario observar el comportamiento del niño y considerar la información que su familia pueda proporcionar sobre su desarrollo sexual (A. Freud).

- d) **Sobre los contenidos de la enseñanza**, la postura *mecanicista* señala la conveniencia de que éstos respondan a las necesidades del niño (Bandura). Por otra parte, la aproximación *humanista* postula que el comportamiento humano está orientado básicamente hacia la satisfacción de sus necesidades (Maslow) y la teoría *psicoanalítica* enfatiza la importancia de que los padres brinden atención a la satisfacción de las necesidades del niño (S. Freud, A. Freud). La orientación *organicista* afirma que el desarrollo de la inteligencia es el resultado del constante esfuerzo del niño por expandir y refinar su conocimiento a fin de adaptarse a su ambiente en formas cada vez más satisfactorias; ha señalado que la instrucción debe tomar en cuenta la maduración y desarrollo psicológico de cada niño en lo particular (Piaget).
- e) **Sobre los métodos de enseñanza**, la perspectiva *humanista* atendiendo a la relevancia de las necesidades del niño, propone la naturalidad y la espontaneidad, así como de las oportunidades para el autoescubrimiento e integración (Maslow). También se indica la no directividad, proporcionar condiciones propicias para aprender, promover el interés en la materia a enseñar y estimular la iniciativa y la creatividad (Rogers). Se recomienda la integración de conocimientos flexibles, adaptables a problemáticas diversas y la promoción de actitudes adaptativas que lo capaciten para utilizar sus recursos y experiencia

a descubrir su método propio para aprender, congruente con su personalidad. Se subraya la importancia de que estimulen a los niños a dirigir su propio aprendizaje y a autoevaluarse (Rogers). Por otra parte, la postura *organicista* espera que el maestro guíe los patrones de pensamiento del niño y que le provea de oportunidades para que el niño explore y descubra por sí mismo (Piaget).

Conclusión del análisis comparativo de los postulados.

Al terminar el estudio comparativo de los postulados más relevantes sobre el desarrollo del niño, se deduce lo siguiente:

Resulta innegable la influencia del ambiente en el desarrollo del niño y en particular de la trascendencia de la labor de los padres sobre aspectos distintos del desarrollo en períodos diferentes de crecimiento. Todas las aproximaciones teóricas reiteran ésto de una u otra manera.

Asimismo, todas las aproximaciones aportan directa o indirectamente sugerencias diversas para que padres y educadores favorezcan el desarrollo de los niños. Cada una de las perspectivas teóricas presenta puntos de vista diferentes sobre el desarrollo. Ofrecen explicaciones disímiles sobre la evolución del niño; no obstante, su traducción a actividades para la protección y promoción del desarrollo llega a ser muy similar.

Ninguna perspectiva teórica ofrece por sí misma una guía completa para estimular el crecimiento bio-psico-social del niño. Constituyen explicaciones parciales del desarrollo y presentan sugerencias para abordar sólo algunos aspectos del mismo.

Todas las aproximaciones coinciden en la necesidad de que los padres adquieran conocimientos y habilidades que optimicen el desarrollo de su hijo en las etapas diversas de su crecimiento. Cada una de ellas puntualiza momentos diferentes o facetas de su evolución y aunque la forma de plantear sus propuestas es diferente, el contenido es semejante.

Todas las posturas teóricas señalan lo que el padre debe hacer o evitar hacer, pero a

excepción de la mecanicista, no precisan como hacerlo. La postura mecanicista presenta procedimientos específicos para manejar el comportamiento del niño; no obstante, al no considerar la conducta no observable, deja de lado aspectos muy importantes del comportamiento.

En relación al aprendizaje del comportamiento adecuado, se puede afirmar que todas las perspectivas teóricas proponen la enseñanza mediante pasos progresivos e incremento gradual de niveles de exigencia; la diferencia estriba básicamente en el aspecto en el cual se enfocan y la objetividad y precisión con que plantean el procedimiento.

También, sobre el aprendizaje del comportamiento, aunque todas las aproximaciones denotan la importancia del papel de los padres, ya sea en forma directa o indirecta, sólo las teorías mecanicista y psicoanalítica hacen referencia a la asimilación que el niño hace del comportamiento de sus padres y marcan su relevancia trascendente. A este respecto, la diferencia entre las teorías radica en la explicación que presentan sobre el proceso y nuevamente, en el grado de especificidad y objetividad.

Aunque cada una de las posturas teóricas se orienta hacia aspectos distintos del comportamiento, todas enfatizan la influencia que tienen las consecuencias en la determinación del comportamiento. A pesar de ello, sólo la mecanicista proporciona estrategias completas y específicas para el manejo de estímulos y consecuencias con fines de promoción o corrección, cuya efectividad ha sido demostrada en contextos muy diversos y con personas de todas las edades.

Se puede apreciar entre estas posturas, que hay cierta coincidencia en relación al tipo de disciplina más apropiado para la educación de los niños. En general se observa una inclinación hacia la disciplina razonada y hacia el balance entre permisividad y restricción. Las perspectivas humanista y la psicoanalítica al parecer se inclinan por la permisividad y la evitación de la frustración, particularmente durante los primeros años; no obstante, afirman que conforme el niño va evolucionando debe procurarse el incremento gradual de exigencia y el enfrentamiento a los problemas, lo cual también conduce hacia el balance antes mencionado.

Por otro lado, la aproximación organicista ha comprobado la secuencia de desarrollo del conocimiento y del juicio moral; sobre esta base ha desarrollado propuestas que apuntan claramente hacia un régimen de razonamiento para que el niño aprenda a controlar su propia conducta.

Tomando en cuenta el consenso que se observa entre posturas diferentes sobre la disciplina razonada y principalmente aquellos postulados derivados de las teorías mecanicista y organicista que han sido verificados mediante la observación y/o experimentación, se puede colegir sobre la posibilidad y conveniencia de promover el razonamiento para el establecimiento del autocontrol. Ante este objetivo, resultan coherentes las propuestas de la teoría mecanicista en relación a su preferencia por la estimulación del comportamiento apropiado y el empleo de consecuencias naturales, como puede ser la retención de privilegios en lugar del uso de castigos.

Para solucionar los problemas del comportamiento, si bien es irrefutable la necesidad del análisis de los factores interventores, únicamente las posturas mecanicista y psicoanalítica lo plantean y lo aplican estratégicamente. Asimismo, sólo el modelo mecanicista aporta procedimientos detallados y objetivos para estudiar las alteraciones del comportamiento, que pueden ser aplicados para la evaluación de la interacción padres-hijo y ser utilizados en el contexto natural, incluso por los propios padres. Las demás aproximaciones no ofrecen alternativas claras para ello.

Con respecto a los contenidos de la enseñanza, se advierte en todas las aproximaciones la preocupación por responder a las necesidades y características del niño. Las posturas humanista y psicoanalítica hacen hincapié en la relevancia de la satisfacción de las necesidades del niño; la mecanicista propone una instrucción orientada hacia dichas necesidades y la organicista plantea la consideración de la maduración particular de cada niño.

Con el propósito estimular el desarrollo del conocimiento en el niño, las teorías humanista y organicista pugnan por métodos que promuevan el autoaprendizaje y la aplicación del conocimiento, así como el respeto a la individualidad del niño. Los postulados de la perspectiva mecanicista no se contraponen con éstos, puesto que sus estrategias para el establecimiento o modificación del comportamiento parten del

análisis de la conducta individual y asignan una importancia fundamental a la generalización y el mantenimiento de la conducta apropiada, lo cual implica la aplicación de lo aprendido en contextos diferentes y el desvanecimiento de los reforzadores para lograr que el niño se responsabilice de su propia conducta. Dentro de esta postura mecanicista no se habla específicamente del autodescubrimiento como método para aprender; sin embargo, puede resultar obvio que para que el niño se responsabilice de su aprendizaje, requiere de cierta habilidad para el descubrimiento.

Los resultados generales de la contrastación entre teorías permiten concluir lo siguiente:

- a) La importancia del papel que juegan los padres.
- b) La necesidad de investigar más sobre las formas óptimas de relación padres-hijos.
- c) La posibilidad de integrar las aportaciones de diversas aproximaciones en el estudio y solución de problemas infantiles.
- d) La posibilidad de considerar los tres puntos anteriores para la investigación en población mexicana.

Del análisis comparativo específico de los postulados, se desprenden los aspectos que son importantes a considerar para la promoción del desarrollo del niño. A este respecto, se hizo evidente la coincidencia entre teorías, así como la conveniencia de guiarse por la postura mecanicista y en particular por la teoría de aprendizaje social, ya que fundamenta la idea central del presente trabajo: "estimular el desarrollo del niño a través de sus padres". El conocimiento derivado del análisis realizado sirvió de base para la estructuración del contenido del cuestionario diseñado en el presente estudio para la detección y evaluación de necesidades de estimulación familiar.

2 FACTORES RELACIONADOS CON EL DESARROLLO INTELECTUAL Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Los niños difieren ampliamente en su capacidad intelectual y en su rendimiento escolar; posteriormente, en la vida adulta, estas diferencias se hacen patentes en los logros académicos y laborales.

Hace más de un siglo, en 1869, Galton señaló la heredabilidad de la eminencia intelectual. Este autor argumentaba que las características intelectuales eran heredadas al igual que los rasgos físicos, proposición que causó gran controversia, ya que en ese tiempo se consideraba que, a excepción de los retrasados mentales, los individuos no diferían mucho en su intelecto. A partir de entonces, los científicos sociales se preocuparon por estudiar esta relación (Valencia, Henderson y Rankin, 1985).

Las ideas de Galton sobre las personas con facultades intelectuales superiores, despertó la suspicacia de otros investigadores que se inclinaron por la influencia de los factores culturales sobre las diferencias individuales en el rendimiento intelectual.

Algunos años más tarde, los estudios de Lynds desarrollados en 1929, y la serie de investigaciones de Warner realizadas en 1941, 1942 y 1945, llamaron la atención hacia los efectos del estatus social sobre el sistema de valores, las prácticas de crianza y la socialización del niño. Los resultados de estos estudios dieron origen a investigaciones numerosas sobre el desarrollo del niño (Caldwell y Ricciuti, 1973).

De esta manera, algunos aspectos del desarrollo llegaron a ser considerados maleables y sujetos a las influencias del ambiente social; sin embargo, la inteligencia tendía a ser concebida como una capacidad fija, producto de la herencia biológica. Ante las diferencias de CI en los grupos minoritarios, surgió la convicción de que las pruebas existentes no permitían la medición de todas sus capacidades (Eells y Davis, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973).

Como estas ideas prevalecieron durante mucho tiempo, los intentos por elevar los coeficientes intelectuales de niños provenientes de niveles socioeconómicos en desventaja, aunque obtuvieron resultados positivos, fueron muy criticados (Wellman;

Skodak; Skeels, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973).

No fue sino hasta la década de los 60's, que surgió un marcado interés por las influencias culturales sobre aspectos diversos del desarrollo (Caldwell y Ricciuti, 1973).

A la fecha, se han acumulado pruebas cuantiosas que documentan relaciones de moderadas a altas entre los antecedentes familiares y los logros intelectuales, ocupacionales y económicos de los individuos en la vida adulta. Scarr y Weinberg (1978) señalan que la mayoría de estos estudios concluyen sobre la importancia del ambiente familiar.

En la búsqueda de factores que puedan influenciar el desarrollo intelectual del niño, investigadores numerosos han tratado de identificar los elementos funcionales de su relación con el ambiente familiar.

Algunos investigadores han documentado esta relación atendiendo a variables de la configuración familiar, tales como el orden de nacimiento, el tamaño de la familia, intervalos de tiempo entre hermanos y sexo de hermanos mayores y menores. Otros han estado a favor de interpretaciones genéticas. Un grupo ha buscado explicaciones a la variación en el desempeño intelectual en las diferencias del estatus socioeconómico y otros autores han concluido sobre la importancia de las características de la estimulación que reciben los niños en su hogar.

2.1 LA CONFIGURACION FAMILIAR

2.1.1 Orden de Nacimiento

Aunque autores diversos han concluido que el hijo primogénito es el más inteligente (Irwin, 1969; Belmont y Marolla, 1973), la revisión de los estudios de referencia no ha producido resultados concluyentes (Murphy, Murphy y Newcomb; Bradley, citados por Henderson, 1981). Se ha indicado que la asociación del orden de nacimiento con el rendimiento intelectual es resultado casi completamente del muestreo estadístico (Ernest y Angst, citados por Valencia y col., 1985).

Angellini (1967) encontró que la motivación para el logro en 180 jóvenes del Brasil, era significativamente más alta en los hijos mayores que en los menores de la misma familia; asimismo notificó que los hijos únicos presentaban las puntuaciones más altas. Por otro lado, Glass, Neulinger y Brim (1974) encontraron que las metas educacionales y los niveles de lectura, eran más altos para hijos únicos y primogénitos, únicamente en el caso de estatus socioeconómico elevado. Schooler (1972) también demostró que se encuentran relacionadas las diferencias de clase social y que los efectos del orden de nacimiento son mínimos.

2.1.2 Tamaño de la Familia

Estudios numerosos realizados en países diversos han revelado que el tamaño de la familia se encuentra relacionado inversamente a puntuaciones del desempeño intelectual (Burt; Thompson; Henderson; citados por Henderson, 1981; Nisbit y Entwistle, 1967; Kellaghan y Macnamara, 1972; Belmont y Marolla, 1973). El estudio de Angellini (1967) sobre la motivación hacia el logro, demostró que mientras mayor era el tamaño de la familia, menor resultaba la motivación de los jóvenes.

Henderson (1981) consideró que los resultados de estos estudios pueden estar confundidos con el nivel socioeconómico, ya que las familias de nivel más bajo tienden a ser más numerosas.

Algunas investigaciones han demostrado que tanto el orden de nacimiento como el tamaño de la familia se encuentran asociados sólo débilmente con el desempeño intelectual, cuando la varianza común con otras variables sociales y demográficas es removida (Henderson; Valencia y col.; citados por Valencia y col., 1985).

La investigación de Kellaghan y Macnamara (1972), estudió muestras de una población en la que las familias grandes son valoradas altamente en todos los medios socioeconómicos y sus resultados también mostraron una correlación significativa entre el tamaño de la familia y la inteligencia. A pesar de ello, hay pruebas de que dicha relación refleja los valores y las expectativas culturales determinadas por el nivel socioeconómico (Henderson, 1981).

2.1.3 Sexo de los hermanos y espaciamento entre ellos

Se ha encontrado que los efectos de la variación son diferentes para los niños y las niñas. Estudios realizados con familias de dos hijos encontraron que el sexo de los hermanos no estaba relacionado con puntuaciones del desempeño intelectual en los niños, pero el espaciamento sí tenía efecto en aquellos nacidos en 2o. lugar. Se concluyó que entre más largo fuera el espaciamento entre los niños varones nacidos en 2o. lugar y sus otros hermanos, menor sería el efecto negativo en su desarrollo cognoscitivo (Rosenberg y Sutton-Smith, 1969).

Para las niñas el menor espaciamento favorecía las puntuaciones altas y las niñas sin hermanas presentaban puntuaciones más bajas que aquellas que tenían hermanas. Por lo tanto, la condición más favorable para el desarrollo cognoscitivo de las niñas parece ser el tener una hermana mayor cercana en edad (Koch, citado por Henderson, 1981).

A pesar de que los resultados son complejos, el patrón general nos dice que el mayor espaciamento favorece a los niños y el menor espaciamento a las niñas; sin embargo, estos resultados no son generalizables a familias con más hijos (Henderson, 1981).

Por otro lado, un estudio realizado sobre la necesidad de logro, encontró que mientras mayor era el espacio de tiempo entre hermanos, mayor era la necesidad de logro. La competencia entre hermanos, la cual debería ser más fuerte en hermanos con menor espacio de tiempo entre ellos y del mismo sexo, parecía inhibir la necesidad de logro. Al parecer, la competencia promovió una mayor necesidad de logro en los primogénitos y la inhibió para los segundos (Hornbostel y McCall, citados por Macías, 1988).

2.1.4 Relación general entre la configuración familiar y el funcionamiento cognoscitivo.

En 1976, Zajonc y Markus presentaron una teoría que afirmaba que la configuración de la familia tenía influencia directa en el desarrollo intelectual del niño; un ambiente de adultos o hermanos mayores promovería un mayor desarrollo intelectual.

Este modelo fue aplicado a datos longitudinales de familias numerosas y los resultados rechazaron la hipótesis de origen (Rodgers, 1984).

Por otro lado, Velandia, Grandon y Page, (1978), encontraron que cuando se incluía una medida de estatus socioeconómico en el análisis, los efectos de la configuración familiar desaparecían.

A esto se añaden los resultados de otros estudios de Page y Grandon (1979), que encontraron que la clase social y el nivel educacional de las familias explicaba la mayor parte de la varianza en el desempeño intelectual; la configuración familiar sólo influye del 3 al 5%. Estos hallazgos señalan claramente que los efectos aparentes del tamaño de la familia son mejor explicados por el grupo étnico y variables de la clase social.

"Se ha demostrado que la varianza genética explica aproximadamente 25 veces más la varianza de las puntuaciones de CI en niños, que la combinación de las variables orden de nacimiento, tamaño de la familia y diferencia de edades entre los niños" (Grotevant y cols., 1977, p. 1703).

2.2 FACTORES GENETICOS

Al parecer el rendimiento en pruebas de inteligencia, particularmente durante la infancia, está relacionado altamente con los factores genéticos. Cuanto más cercanas sean las relaciones biológicas entre dos personas, más parecidos serán los puntajes de CI; sin embargo, a medida que el niño madura, el ambiente llega a tener influencia mucho mayor en el desarrollo intelectual y en el rendimiento escolar (Papalia y Wendkos, 1985).

Algunos investigadores han encontrado que los gemelos idénticos criados en ambientes diferentes, resultan bastante semejantes en su rendimiento en pruebas de inteligencia, mientras que los niños sin parentesco criados en el mismo hogar, resultan muy distintos (Erlenmeyer, Kimling y Jarvik, 1963).

En estudios realizados con gemelos de 3 a 24 meses, no se encontró correlación entre el nivel socioeconómico y el desarrollo de los niños. Hubo un grado alto de

concordancia entre los gemelos idénticos, tanto en su desarrollo mental como en el motor, siendo esta semejanza mucho más alta que la encontrada en gemelos bivitelinos, lo cual indica una influencia genética significativa en estos dos aspectos del desarrollo infantil. Aunque las diferencias existentes en los hogares sí llegaron a afectar a los bebés, los investigadores encontraron que se requería gran disparidad en las condiciones ambientales para originar un cambio fundamental en el curso normal del desarrollo infantil, por ejemplo en casos de prematuridad grave, ambiente deficiente o daño cerebral (Wilson y Harpring, citados por Papalia y Wendkos, 1985).

Otros estudios realizados con gemelos, demostraron que las puntuaciones de CI eran más similares en los gemelos idénticos criados por separado que en los bivitelinos criados juntos; no obstante, las puntuaciones de rendimiento estaban relacionadas más estrechamente en el caso de los gemelos bivitelinos que habían crecido juntos, en comparación con las de gemelos idénticos criados aparte (Newman, Freeman y Holzinger, citados por Papalia y Wendkos, 1985).

Una investigación efectuada por Teasdale y Owen (1986) encontró que las puntuaciones en pruebas de inteligencia y el nivel educacional de 241 varones de 18 a 26 años adoptados, se correlacionaron tanto con la clase social de sus padres biológicos, como con la de sus padres adoptivos. Asimismo se encontró que las correlaciones múltiples entre la clase social de padres biológicos y adoptivos (4000 casos) con la inteligencia y nivel educacional de los adoptados, no diferían significativamente de la simple correlación de la clase social de los padres con la inteligencia y nivel educacional de sus hijos naturales. Estos resultados sugieren que las influencias familiares en el desempeño intelectual y escolar pueden estar determinadas por un modelo aditivo de componentes genéticos y ambientales.

En 1976, Fisch, Bilek, Deinard y Chang (citados por Papalia y Wendkos, 1985) compararon el CI y el rendimiento escolar de niños adoptados criados en un ambiente próspero y niños criados por sus padres biológicos en un medio socioeconómico más bajo. Con respecto a las pruebas de CI, no hubo diferencia entre los dos grupos, lo cual señala que el nivel socioeconómico más elevado en los hogares de las familias adoptivas no sirvió para incrementar las puntuaciones de CI de estos niños; sin embargo, los niños adoptados mostraron los efectos de su ambiente más estimulante, al obtener puntuaciones mejores en lectura y ortografía.

Al parecer, la capacidad intelectual está determinada principalmente por la herencia, pero el ambiente en que se desarrolla el niño ejerce influencia sobre la forma en que usan su inteligencia (Papalia y Wendkos, 1985).

Por otro lado, Cravioto y Arrieta, después de realizar en México estudios numerosos sobre los efectos de un medio empobrecido, afirman que: "la dotación genética no produce un nivel específico de habilidad mental o aprendizaje, sino que proporciona los límites dentro de los cuales se dará el desarrollo intelectual, variando éste en función del conjunto de experiencias ambientales" (1984, p. 28).

2.3 NIVEL SOCIOECONOMICO

La asociación positiva entre el estatus socioeconómico y el desempeño intelectual de los niños es uno de los hallazgos más documentados en la literatura de las ciencias sociales (Valencia y col., 1985).

Los estudios realizados por Knobloch y Pasamanick (1963) demostraron que el nivel socioeconómico es un buen predictor de la dirección del cambio en el rendimiento intelectual. Las puntuaciones de niños provenientes de hogares de clase media y clase baja-alta, se incrementaron después de la infancia; las de los niños de clase baja-media permanecieron casi igual y las de los niños de clase baja-baja, revelaron un descenso.

Un estudio que demuestra la importancia creciente del hogar en el desarrollo del niño, es el de Rubin y Balow (1979). Estos investigadores evaluaron el CI de 1382 bebés de ocho meses pertenecientes a niveles socioeconómicos diferentes y posteriormente realizaron un seguimiento para medir su inteligencia y rendimiento académico de los cuatro a los nueve años. Los niños provenientes de hogares pobres que habían obtenido puntuaciones bajas, realizaron posteriormente una ejecución más baja, mientras que los niños de hogares más prósperos, que también habían tenido puntuaciones bajas a los ocho meses, presentaron una ejecución promedio, en relación con el nivel general. Las ventajas ambientales ayudaron a superar las desventajas en el desarrollo.

Duyne (1988) evaluó la relación entre la clase social y el fracaso escolar en la

adolescencia. Con el propósito de separar los factores genéticos y el ambiente prenatal de las condiciones de crianza, se analizaron los datos de 87 niños adoptados antes de los 3 años por padres de nivel socioeconómico diferente. Los resultados revelaron que mientras más alta era la clase social de los padres adoptivos, menor era la repetición de grado de los adoptados.

Otros estudios centrados en las influencias del nivel socioeconómico, también encontraron CI más bajos para niveles socioeconómicos más bajos (Kennedy, Van Riet y White; Deutsch y Brown; Witeman y Deutsch; Witeman, Brown y Deutsch; Tulkin, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973). Esta relación entre clase social y funcionamiento intelectual se encontró en grupos étnicos diferentes: negros, judíos, chinos y portorriqueños. En todos los grupos, los niños de clase media presentaron un CI más alto que los niños de clase baja (Lesser, Fifer y Clark, citados por Henderson, 1981).

Diversos estudios realizados en México también han demostrado la correlación entre la clase social y el desarrollo intelectual. Al comparar el CI de niños de clase media y baja de 6 a 7 años de edad, se encontraron diferencias significativas favoreciendo a los de clase media (Rodríguez, 1980). Por otro lado, se encontró correspondencia entre el nivel educacional bajo de los padres y el aprovechamiento escolar deficiente en niños de 3o. a 6o. de primaria (Lizárraga, Rodríguez y Medina, 1984), así como entre el nivel sociocultural del padre y las aspiraciones ocupacionales del hijo (Aguarío y Suárez, 1984).

Algunos investigadores han hallado correlaciones más altas entre el nivel socioeconómico y las habilidades verbales (Thurstone y Thurstone, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973). Asimismo, los datos presentados por Laosa (1984) señalan que el rendimiento bajo de niños mexicano-americanos de 3 años en habilidades verbales, cuantitativas y memoria a corto plazo, pueden atribuirse a la combinación de influencias asociadas con el nivel socioeconómico bajo y con las limitaciones de lenguaje de los padres.

Un estudio realizado en Inglaterra con familias de clase media y baja concluyó que la clase social determina el código lingüístico empleado en el hogar, lo cual a su vez influye en el rendimiento escolar de los niños. Se argumentó que los niños de clase baja utilizan un código restringido que les impide el aprovechamiento académico

adecuado, debido a que en la escuela se emplea un código elaborado (Bernstein, citado por Macías, 1988).

Por otro lado, se encontró que la incidencia de problemas en la lectura es considerablemente más alta en los grupos de nivel socioeconómico bajo, que en los de clase media (Osborne; Cooper; Deutsch; Feldmann and Weiner; citados por Caldwell y Ricciuti, 1973).

Un estudio efectuado con 120 estudiantes de educación media, sobre la motivación para el logro en función de la clase social, de la estructura familiar y de la ocupación de los padres, indicó que el estatus socioeconómico de clase media, la estructura familiar nuclear y las ocupaciones de tipo directivo en el padre o una posición de liderazgo, están asociados con una motivación alta para el logro, mientras que el estatus más alto o más bajo, la familia extensa y las ocupaciones burocráticas, están asociadas con una motivación baja (Hardeo Ojha y Praveen Jha, citados por Macías, 1988).

Con respecto al éxito o fracaso escolar de los niños, Laosa (1984) sugirió de acuerdo con sus investigaciones, que cada ambiente presenta requerimientos particulares; por lo tanto, el desempeño escolar del niño dependerá del grado en que coincidan los valores y competencias adquiridos en el hogar con aquéllos requeridos en la escuela.

Aunque las medidas de estatus socioeconómico son poco precisas, la investigación ha mostrado consistentemente que el estatus socioeconómico explica del 6% al 25% de la varianza en las medidas del CI y el rendimiento académico (Lavin; Miner; citados por Henderson, 1981). El valor predictivo de la medida del estatus socioeconómico se atribuye al hecho de que es una variable que sumaría una variedad de valores, actitudes y motivos relacionados con el desempeño académico. Se ha llegado a demostrar que de todas las variables de estatus socioeconómico asociadas con el coeficiente intelectual, el nivel educacional de los padres presenta una correlación mayor (Bradley, Caldwell y Elardo, 1977).

El nivel socioeconómico es un factor determinante del valor que los padres asignan a la educación, de la proporción de ingresos que destinan a ella, del tipo y calidad de la escuela a la que el niño asiste, del interés y dedicación de los padres en relación al

desempeño escolar del niño, del tipo de actividades de recreación, del tiempo dedicado a la lectura, así como de la naturaleza de la lectura, de las prácticas de crianza, etc. (Deutsch, citado por Henderson, 1981).

A pesar de la conveniencia de tener una medida que prediga razonablemente el desempeño intelectual sin el problema de tener que medir todas las características predictivas incluidas, existe la limitación de que algunas características fácilmente detectables tales como la educación formal y la ocupación, suman y ocultan variables importantes de estilo de vida que dan lugar a un rango considerable de variación dentro de los niveles socioeconómicos (Henderson, 1981).

Así, las clases sociales son conglomerados amplios e imprecisos en los que algunas variables intraclase llegan a exceder las diferencias entre clases (Litman, Moore y Pierce-Jones, citados por Caldwell y Ricciuti, 1973).

El nivel socioeconómico proporciona sólo un indicador crudo del ambiente intelectual de la familia que obscurece diferencias importantes que contribuyen directa e indirectamente al desarrollo intelectual (Valencia y col., 1985).

La relación del nivel socioeconómico con el IQ, no significa necesariamente que la clase social sea determinante del aprendizaje, la creatividad u otras habilidades académicas del niño. Los padres de estratos socioeconómicos diferentes pueden actuar diferente debido a tradiciones culturales distintas o debido a que los padres mejor educados han aprendido más sobre las necesidades de los niños. También pueden ser distintos simplemente porque tienen más dinero y no tienen que invertir la mayor parte de su energía en satisfacer las necesidades básicas (como señala Maslow, 1954), lo que puede originar que se sientan más a gusto con sus niños y que presten más atención a aspectos de su desarrollo que van más allá de la simple supervivencia.

Una vez demostrada la relación entre el nivel socioeconómico y el desempeño intelectual quedaron muchas preguntas por responder. La utilidad de la variable socioeconómica en el diseño de estrategias de intervención fue muy limitada, ya que al estereotipar como homogénea la estimulación que se provee a los niños en estos medios, no fue posible determinar el tipo de experiencias que necesitaban los niños.

Se requería investigación centrada en comportamientos específicos de los padres y en la interacción con sus hijos, más que en categorías socioeconómicas amplias (Papalia y Wendkos, 1985).

Era indispensable la búsqueda de variables mediadoras en el esfuerzo por conocer qué aspectos del ambiente (gruesamente descritos como "nivel socioeconómico") estaban más relacionados con los aspectos de la conducta incluidos bajo el rubro "inteligencia".

2.4 AMBIENTE FAMILIAR

Literatura numerosa ha documentado el hecho de que las características específicas del ambiente del hogar explican consistentemente una proporción importante de la varianza en el desempeño intelectual y académico.

En 1966, Coleman publicó un estudio a gran escala sobre las influencias de las escuelas estadounidenses en el rendimiento escolar de los niños. Su hallazgo más polémico fue que las diferencias entre escuelas sólo explican una fracción pequeña de las diferencias en el logro escolar. La mayor parte de la varianza del logro se explicó mediante lo que los niños traen consigo a la escuela.

Esto lo confirmó sólidamente un estudio realizado en Polonia, a raíz del establecimiento del socialismo. Dicho estudio concluyó que la igualdad en cuanto a condiciones de vida y escolaridad, no era capaz de superar las circunstancias familiares. Los datos recopilados pusieron de manifiesto que el CI y los rendimientos intelectuales de los niños de Varsovia se hallaban muy relacionados con la educación y la actividad profesional de los padres, no obstante la igualdad de viviendas, escuelas y oportunidades (Firkowska, 1978).

En la búsqueda de influencias del hogar en el rendimiento intelectual, Dave en 1963 y Wolf en 1964 (citados por Henderson, 1981), postularon una serie de variables interventoras. Cada variable se identificó mediante características ambientales específicas que podían medirse a través de una entrevista dirigida y la aplicación de escalas de medida para cada característica. Wolf encontró una correlación múltiple de .79 entre medidas ambientales y desempeño académico; Dave encontró una R

múltiple de .80 para la relación entre medidas ambientales y el CI.

Iverson y Walberg (citados por Walberg y Tsai, 1985) realizaron una síntesis cuantitativa de 18 estudios de correlación entre el ambiente del hogar y el desempeño escolar. Estimaron que la correlación típica era de .35 aproximadamente.

A pesar de que esta asociación entre el ambiente del hogar y el desempeño intelectual y escolar se ha demostrado frecuentemente, el significado de la relación aún no es claro.

Un rango amplio de antecedentes familiares, características del ambiente del hogar y factores demográficos, han presentado correlaciones con el desempeño en pruebas de inteligencia y de rendimiento escolar; sin embargo, algunos factores han demostrado ser mejores predictores que otros.

La investigación realizada por Valencia y col. (1981) con familias mexicano-americanas encontró que el lenguaje y la escolaridad de los padres daban cuenta de la mayor proporción de la varianza en el rendimiento intelectual, ésto en comparación con la varianza explicada por el nivel socioeconómico.

Los estudios de Laosa (1982) apoyan estos resultados sobre la importancia del lenguaje y escolaridad de los padres. Este autor argumenta que la escolaridad de los padres interviene directamente en el desarrollo intelectual de los niños, puesto que influye en la interacción de los padres con sus hijos y ésto a su vez en el desarrollo de habilidades cognitivas. Los resultados de ello pueden traducirse en el grado de continuidad o discontinuidad que los niños encuentran en los valores, expectativas y habilidades relativas a la escuela y el hogar.

Posteriormente, Valencia y col., (1985) estudiaron la contribución relativa de los antecedentes familiares y el ambiente del hogar en el desempeño cognoscitivo de 140 niños preescolares mexicano-americanos de nivel socioeconómico bajo. Los resultados de esta investigación confirmaron que la medición de las características del ambiente familiar pueden proveer predicciones mejores del desempeño intelectual que la configuración familiar o algunos componentes del estatus socioeconómico, tales como la ocupación o la escolaridad de los padres. El ambiente familiar medido a través de HELPS (Henderson Environmental Learning

Process Scale, de Henderson, Bergan y Hurt, 1972), explicó el 12.5% de la varianza en el índice global de funcionamiento cognoscitivo, lo cual resultó ser más del doble de la varianza originada por los demás factores medidos: escolaridad y lenguaje de los padres, nivel socioeconómico y tamaño de la familia. La medición del ambiente familiar con la escala HELPS, refleja la naturaleza de las oportunidades de aprendizaje a las que se expone al niño y la cantidad de incentivos recibidos por actividades intelectuales, como es la lectura.

En esta investigación, el lenguaje y escolaridad de los padres explicó sólo el 2.2% de la varianza en los resultados del funcionamiento cognoscitivo. La diferencia entre estos datos y los antes presentados por Laosa, (1982), podrían deberse a que estos últimos no incluyeron la medición directa del ambiente familiar. En su lugar, Laosa utilizó una medida observacional de la interacción materna en una situación de enseñanza al niño, lo cual se encuentra más relacionado con el grado de escolaridad de los padres. Estos resultados llaman la atención al respecto de la necesidad de considerar este tipo de medidas en estudios posteriores (Valencia y col. 1985).

La investigación de Valencia y col. (1985) demostró que la naturaleza de las experiencias provistas por los padres a sus niños, no estaban completamente controladas por el lenguaje y la escolaridad de los padres, por el nivel socioeconómico o la constelación familiar. Se comprobó que algunos padres que presentan un nivel socioeconómico bajo, limitaciones de escolaridad, de lenguaje y familia numerosa, llegan a proveer a sus hijos experiencias más ricas y variadas que otros padres que presentan características presuntamente más favorables en esas dimensiones.

Caldwell y Bradley (1979) desarrollaron una medida del ambiente en el hogar (HOME) basada en la observación, que ha sido objeto de estudios numerosos. Estos autores encontraron una correlación alta entre dicha medida y el CI obtenido mediante la escala de Stanford Binet. Asimismo los resultados señalaron la importancia de determinadas características de las madres en el desarrollo intelectual de niños pequeños. Se llevaron a cabo observaciones en el hogar y mediciones de la inteligencia de 77 niños, a los seis meses de edad, al año y a los tres años. Los niños que mostraron un incremento progresivo en las puntuaciones de las pruebas, por lo general tenían madres que presentaban una relación más estrecha con ellos; los estimulaban, los desafiaban a desarrollar habilidades nuevas y les proporcionaban

materiales de juego más variados (Elardo, Bradley y Caldwell, 1975; Bradley y Caldwell, 1976).

Bradley, Caldwell y Elardo (1979) intentaron determinar la dirección de los efectos a través de un estudio correlacional transversal. Tomaron medidas del desarrollo infantil a los 6 meses, al año y a los dos años con las escalas Bayley y evaluaron simultáneamente la estimulación ambiental con algunas escalas del inventario HOME. Detectaron un patrón general en el cual las variables ambientales eran influidas por la habilidad cognoscitiva del niño en las etapas tempranas. El análisis sugiere que niños con mayor capacidad influyen sobre sus madres para que les provean más material de juego y para que interactúen más con ellos. En el segundo año de vida parece ser que el desempeño intelectual del niño se ve influenciado por la estimulación parental; sin embargo, los autores afirman que estos resultados no garantizan inferencias sólidas.

Por otro lado, se encontró que las medidas ambientales proporcionan predicciones estables del CI y del rendimiento escolar a través del tiempo. Un estudio de seguimiento de niños mexicano-americanos cuyos ambientes fueron medidos cuando ingresaron al 1er grado, predijeron significativamente su rendimiento en lectura, medido en el 3er. grado (Henderson y Merritt, 1968).

La estabilidad de esta relación es especialmente interesante si se considera otro estudio muy similar realizado por Henderson y Rankin (1973) con una muestra de niños de la misma población. Se evaluó a los niños con la escala de Wechsler y los resultados indicaron que la medida de CI no era predictora del rendimiento en la lectura.

Aparentemente las medidas de características específicas del ambiente del hogar proveen una porción suficiente de varianza en medidas intelectuales que son prácticamente significativas y que proveen predicciones estables a través del tiempo (Henderson, 1981).

Para examinar la relación entre la competencia escolar de los niños y el ambiente del hogar en momentos diferentes del desarrollo, Bradley, Caldwell y Rock (1988) evaluaron el ambiente del hogar de 42 niños cuando eran infantes (a los 6 meses y a los 2 años), y posteriormente durante la niñez media (10 años), lo cual permitió

también valorar los efectos acumulativos de ambientes estables. Se encontraron correlaciones significativas entre el desempeño escolar y el ambiente del hogar medido tanto a los 2 años como a los 10; la estimulación del hogar valorada a los 6 meses sólo se relacionó con la conducta del niño en el salón de clases. Se notaron correlaciones altas más numerosas para el ambiente contemporáneo medido a los 10 años; no obstante, éste por sí solo no explicaba todos los resultados escolares de los niños. El ambiente temprano y la estabilidad de la estimulación también presentó asociación importante con algunos aspectos del desempeño escolar.

Los resultados específicos del estudio anterior mostraron que la consistencia en la responsabilidad parental, la provisión de materiales y la variedad de estimulación desde la infancia, tenía una relación importante con la conducta del niño en el salón de clases a los 10 años. La consistencia en la participación de los padres presentó vinculación tanto con el comportamiento como con el aprovechamiento escolar del niño. El clima emocional del hogar contemporáneo se correlacionó con el desempeño en matemáticas. También se pudo apreciar que cuando la familia realiza con el niño experiencias estimulantes y cuando los padres hacen arreglos para que sus hijos participen en actividades sociales y culturales diferentes, su rendimiento académico es mejor y según sus maestros se orientan más hacia la tarea y se adaptan mejor, ésto independientemente del ambiente temprano de estimulación. Los autores concluyeron sobre la importancia de la acción ambiental en todas las etapas del desarrollo del niño, ya que resultados diferentes del desempeño escolar se relacionaron con patrones de experiencias y edades también diferentes.

Otros autores midieron las contribuciones relativas de los recursos familiares estructurales y de proceso. Como resultado de ello notificaron que la habilidad lectora de niños de primaria y de secundaria se encontraba relacionada tanto con aspectos socioeconómicos, como con las relaciones interpersonales de la familia. En el caso de los niños de primaria, la educación de la madre, el estatus ocupacional del padre o de la madre y los ingresos familiares explicaban el 14% de la varianza de las puntuaciones en lectura. Las aspiraciones y expectativas de los padres, el interés de la madre en el niño, las actividades familiares y la necesidad del niño de obtener más ayuda de sus padres (asociación inversa en este último caso), explicaban otro 14% de la varianza. En los alumnos de secundaria el rendimiento en lectura se asoció positivamente con la educación de los padres, con sus ingresos y con sus aspiraciones y expectativas educacionales. Las variables socioeconómicas

representaban el 6% de la varianza y las de proceso el 13% (Amato y Ochiltree, 1986).

Por otro lado también se observó que las características familiares se vinculaban con la autoestima. En el caso del niño, era importante la educación, el estatus ocupacional y las expectativas educativas de los padres, así como las actividades familiares, el interés del padre, la interacción verbal padres-hijo y la necesidad de obtener ayuda de los padres (relación inversa). En los adolescentes la autoestima se relacionó con el interés y la interacción verbal padre-hijo, con las actividades familiares y con los conflictos de interacción en el hogar (relación negativa). Las variables socioeconómicas explicaron el 4% de la varianza en la autoestima de los niños y el 8% en adolescentes. La interacción familiar representó el 23% de la varianza en niños y el 13% en adolescentes. En general, se pudo apreciar que la asociación entre los recursos familiares y la competencia del niño, tanto en aspectos académicos como socioemocionales, fue más alta en niños que en adolescentes (Amato y Ochiltree, 1986).

Al discutir sobre las raíces familiares del aprendizaje escolar y los desórdenes conductuales, Friedman (citado por Ehrlich, 1981) señaló que las actitudes y la conducta escolar de los niños están vinculadas con el clima psicológico e interpersonal del hogar y con la forma en que la familia negocia la autoridad y la asignación de recompensas y castigos.

El análisis efectuado por Papalia y Wendkos (1985) sobre los estudios concernientes al desarrollo intelectual del niño, también llevó a concluir que el funcionamiento intelectual está relacionado estrechamente con el funcionamiento emocional y con el temperamento del niño. Un niño activo, seguro de sí mismo, curioso y que probablemente recurre a su iniciativa, tendrá éxito en las pruebas de CI y en la escuela.

Kohn y Rosman (1973) presentaron resultados similares. Encontraron una relación significativa entre el funcionamiento social y emocional de niños preescolares y su rendimiento intelectual posterior. Con base en su funcionamiento socioemocional, se clasificó a 323 niños de tres años que asistían a diversos centros preescolares y más tarde se comparó esta medida con la clasificación académica hecha por los maestros de los niños cuando estos últimos asistían a primero y segundo grado. "Los

datos encontrados sugieren que un niño que es curioso, despierto y asertivo aprenderá de su ambiente y que el niño que es pasivo, apático y retraído finalmente aprenderá menos, debido a que tiene menos contacto con su ambiente, e incluso puede evitar activamente dicho contacto" (p. 450).

Otro estudio realizado con un grupo pequeño de adolescentes que cursaban el 7o. grado, valoró y comparó el desempeño y características de alumnos con rendimiento escolar alto y bajo. Para controlar las variables socioeconómicas y de capacidad intelectual, todos los alumnos seleccionados calificaban alto en una prueba estandarizada de habilidad, pertenecían a una clase social media y sus padres presentaban un nivel de educación alto. Considerando la opinión de estudiantes, padres y maestros, se encontró que los padres de los niños con rendimiento alto tienen una imagen más positiva de la madurez cognoscitiva y social de sus hijos y disciplinan a sus hijos en forma autoritativa o razonada. Los niños con rendimiento bajo se esfuerzan menos, muestran menos confianza en sí mismos, son más inmaduros social y emocionalmente, más dispersos y más imprecisos en sus percepciones acerca de sí mismos y de su trabajo. Asimismo, presentan menos habilidad para comunicarse con sus padres, piensan que sus progenitores están menos interesados en su trabajo escolar y que son menos estrictos. Los niños con rendimiento bajo necesitan más aprobación, tienen más dificultad para relacionarse y son menos aceptados entre sus compañeros. Estos alumnos no sólo obtienen calificaciones más bajas, sino también estudian menos y muestran atención menor. Al parecer, los niños con rendimiento bajo caen en un círculo vicioso de inseguridad social y académica en donde una situación exacerba la otra (Mufson y col., 1989).

Un estudio sobre las atribuciones causales que hacen los niños acerca de sus éxitos o fracasos en su desempeño, menciona que en niños de 1o. a 7o. de primaria, las referencias causales son más internas para el éxito y más externas para el fracaso. Los niños exitosos generalmente atribuyen su desempeño a sus habilidades y esfuerzo personal, los niños no exitosos consideran que su desempeño se debe más al tipo de tarea realizada o a otros factores externos (Whitley y Frieze, 1985).

Radin (1971) observó la relación madre-hijo en 52 casos de familias blancas y negras de nivel socioeconómico bajo. La investigadora concluyó que, en general, los niños de cuatro años cuyas madres apoyan su aprendizaje y son afectuosas, obtenían puntuaciones más altas en las pruebas de inteligencia y lograban beneficios mayores

durante los años preescolares. Estas madres educaban a sus hijos tanto con sus palabras como con sus acciones, consultaban con ellos, les invitaban a participar en la toma de decisiones y además eran capaces de preveer los requerimientos o sentimientos de sus hijos.

Posteriormente, la misma investigadora observó a los padres de niños de cuatro años y encontró que los padres que eran más afectuosos tenían hijos con CI altos. Al parecer, los padres más restrictivos, que amenazan a sus hijos, que dan órdenes sin explicaciones, que les reprenden constantemente o les pegan, tienen hijos con cocientes intelectuales más bajos. Esta relación se presentó en la clase media más no en la clase baja; no obstante, en ambas clases se encontró una relación positiva entre la tendencia del padre a pedir información a su hijo y el CI del niño (Radin, 1972).

En el estudio realizado por Radin y Epstein, (citado por Papalia y Wendkos, 1985) con niños de clase media, media-baja y baja, se informó que el desarrollo intelectual de los niños era más avanzado cuando tenían un padre afectuoso; empero, esta relación no se observó en las niñas.

Se ha señalado que la influencia del padre en el desarrollo intelectual llega a situarse en un punto central durante los años escolares y que tanto los niños como las niñas responden a dicha influencia (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).

Con respecto a la ausencia del padre, los hallazgos de Shinn (1978) indican que los niños se ven más afectados cuando éste se ausenta durante los primeros años de la infancia, que cuando la ausencia se produce después. También encontró que los niños sufren más cuando la falta de su padre promueve ansiedad y sentimientos de abandono, como en el caso del divorcio, a diferencia de cuando el padre muere. Se observó una mejoría en el desempeño intelectual de los niños cuando las madres compensaron la ausencia del padre con mayor atención y estimulación a la independencia de sus hijos, así como cuando existía un familiar, amigo o hermano mayor que substituyera la imagen del padre.

Para estudiar los efectos de la separación de los padres en la aptitud y el rendimiento escolar de los niños, Kinard y Reinherz (1986) llevaron a cabo un estudio longitudinal con niños desde edad preescolar hasta que tenían 9 años. Los datos permitieron

afirmar que los niños que viven sólo con su madre como consecuencia de un divorcio reciente, muestran más problemas académicos que los niños cuyos padres se separaron desde años atrás y que aquellos niños que viven con ambos padres. Al considerar el orden de nacimiento ante divorcio reciente, se observó que los hijos primeros presentan un nivel de aprovechamiento más bajo que hijos posteriores. También se observó que tanto en el caso de familia nuclear como en los casos de separación, el nivel educativo de la madre tenía una correspondencia directa con el rendimiento del niño.

Un estudio realizado con 219 alumnos de octavo grado de clase social media, demostró que aquellos que viven con ambos padres muestran un aprovechamiento escolar mejor y una conducta menos problemática que los que viven bajo custodia de su madre o con su padrastro. A pesar de las diferencias significativas encontradas entre los tres tipos de estructura familiar, esta variable sólo dió lugar al 7% de la variabilidad del desempeño académico y el comportamiento escolar. El sexo del niño no modificó esta varianza, el conflicto familiar la incrementó en un 2% y el ambiente familiar orientado hacia el logro y al desempeño intelectual representó el 8% de la varianza. Los datos mostraron que la variabilidad en el rendimiento escolar se explica mejor mediante la combinación de todas estas variables: la estructura, el conflicto familiar, el sexo del niño y un ambiente familiar orientado hacia el logro (Kurdek y Sinclair, 1988).

Brown y Pacini (1989) examinaron las percepciones de padres de niños con déficits de atención, atendiendo al ambiente familiar y a la depresión de los padres. Se pudo apreciar que los padres de los niños con déficit de atención, a diferencia de los casos sin problema, consideran que el nivel de interacción dentro de su familia es bajo. Los datos también indicaron mayor frecuencia de sintomatología depresiva y más casos de separación o divorcio entre los padres de niños con déficit de atención.

Por otro lado, numerosos profesionales en contacto con niños que experimentan problemas en su desempeño académico han notado que una proporción importante de ellos sufre de una o más dificultades de tipo emocional. Los informes del trabajo de Rourke y col. en 1983 y 1986 y de Rothstein y col. en 1988 (citados por Rourke y Fuerst, 1991) presentan ejemplos de interacciones diversas y complejas que anteceden los problemas en el aprendizaje y limitan el progreso académico de los

estudiantes. Mencionan conflictos serios de relación entre maestro y niño o entre padre-hijo, demandas excesivas de padres y maestros, falta de motivación hacia el logro escolar, expectativas sociales que se contraponen con las escolares y problemas de depresión.

Los autores arriba mencionados afirman que los niños cuyas dificultades en el aprendizaje persisten, son sometidos a críticas y evaluaciones negativas constantes por parte de padres, maestros y compañeros. Señalan que tales críticas originan en el niño ansiedad y menor confianza en sí mismo, lo cual a su vez resulta en nuevos fracasos, más ansiedad y más sentimientos de inferioridad. De esta manera, el niño cae en un círculo vicioso, que hace que los problemas se incrementen en severidad.

Rourke y Fuerst (1991) llevan a cabo una revisión extensa de la literatura sobre el funcionamiento psicosocial de los niños con problemas de aprendizaje. Examinan la investigación reciente (desde 1980), relatada en 300 artículos y como resultado de ello concluyen que:

- a) No existe un patrón unitario de características de personalidad, adaptación psicosocial, competencia social, autoconcepto u otras facetas de funcionamiento socioemocional que caracterize a todos los niños con dificultades en el aprendizaje.
- b) Las manifestaciones de desórdenes emocionales y conductuales son más frecuentes entre los niños con problemas de aprendizaje, que entre sus compañeros con desempeño escolar normal.
- c) Las alteraciones de funcionamiento socioemocional que experimentan algunos niños con dificultades en el aprendizaje fluctúan de leves a severas.
- d) No hay pruebas concluyentes de que las alteraciones emocionales de los niños con problemas en su aprendizaje se agraven con la edad, lo que puede estar reflejando el aprendizaje de conductas compensatorias.
- e) No existen pruebas suficientes para demostrar una relación causal clara entre las dificultades en el aprendizaje y los problemas de funcionamiento psicosocial.

Después de analizar los factores relacionados con los problemas de aprendizaje a temprana edad, Horn y Packard (1985) concluyen que los aspectos socio-emocionales predicen el desempeño tanto o mejor que los factores de habilidad intelectual, déficits sensoriales o factores neurológicos.

Para valorar la posible contribución de la afectividad del niño sobre su

aprovechamiento académico, Feshbach y Feshbach (1987) efectuaron un análisis longitudinal y transversal. Los datos resultantes señalaron que el desempeño escolar se encuentra ligado a los atributos emocionales de los niños, y particularmente de las niñas. Se encontraron relaciones significativas entre la empatía que presentan las niñas de los 8 a los 9 años y el desempeño en lectura a los 10 u 11 años. La valoración del maestro sobre el estado depresivo de los niños y de las niñas se relacionó inversamente con su rendimiento escolar a los 8 y 9 años y fue un buen predictor del desempeño posterior de las niñas. La evaluación de la agresividad de los niños por parte del maestro sólo se correlacionó y fue predictiva del rendimiento académico de las niñas. Sobre la relación a la inversa del rendimiento inicial y disposiciones afectivas posteriores, sólo la puntuación en lectura a los 8 y 9 años se relacionó significativamente con la empatía de la niña a los 10 y 11 años.

Tomando en cuenta la estabilidad de las autopercepciones del niño que emerge durante sus primeros años de escuela, y particularmente después del 2o. grado (Nicholls y Miller; Weisz, citados por Phillips, 1987), diversos investigadores han estudiado la vinculación entre el desempeño escolar y las autopercepciones del niño.

Phillips (1987) observó que alumnos muy brillantes de 5o. grado que erróneamente se juzgan como académicamente incompetentes, tienen expectativas bajas de éxito y son considerados por sus maestros como menos persistentes y de menor rendimiento que sus compañeros que presentan mayor confianza en sí mismos.

El estudio de Eccles (citado por Phillips, 1987) probó que las autopercepciones de los niños sobre sus habilidades matemáticas están más relacionadas con las apreciaciones de sus padres que con sus calificaciones en la materia.

Con el fin de determinar las relaciones predictivas de las percepciones de los padres sobre la competencia de su hijo, Phillips, (1987) estudió una muestra de clase media y alta, formada por 81 niños de 3er grado de primaria competentes académicamente y por sus padres. La autora encontró que más del 20% de los niños y las niñas poseen autopercepciones que subestiman seriamente sus habilidades, perciben que sus padres juzgan sus capacidades menos favorablemente y que tienen expectativas más bajas de ellos, ésto en comparación con aquellos niños que tienen más confianza en sí mismos. Asimismo, estos niños presentan expectativas más bajas de éxito escolar futuro y encuentran más difícil el trabajo escolar. Se pudo apreciar que

la valoración que hace el padre sobre la competencia de sus hijo, así como las expectativas que tiene hacia su éxito escolar, muestran una asociación más fuerte con las autopercepciones del niño que las apreciaciones de la madre. Al observar que las percepciones de los padres sobre la competencia de ellos mismos no tenían relación con las autopercepciones de sus hijos, se concluyó que el modelamiento proveniente de los padres no constituye un factor de importancia sobre las creencias del niño respecto de su competencia. Sobre la relación predictiva de las variables, el análisis de ruta realizado permite afirmar que percepciones del niño sobre su propia competencia están más influenciadas por las apreciaciones de sus padres que por su propio desempeño.

Estos resultados coinciden con los aportados anteriormente por Thomas (citado por Phillips, 1987) quien señala que las creencias de los padres sobre la competencia del niño en las matemáticas son mejores predictores de la habilidad del niño en la tarea y de las percepciones de los niños, que variables diversas del ambiente del salón de clases. Asimismo, el estudio de Entwisle y Hayduk (citado por Phillips, 1987) informa que las expectativas de padres de clase media, tienen una relación moderada con las expectativas del niño y una relación fuerte con sus calificaciones escolares.

Algunos estudios realizados en México han puesto de manifiesto la vinculación que existe entre la percepción que tiene el niño sobre las relaciones entre los miembros de su familia y su rendimiento escolar. Aguayo y Suárez (1984) analizaron el rendimiento escolar de 200 niños de 6o. de primaria de escuelas oficiales y encontraron una relación alta con un ambiente agradable en el hogar, aceptación entre los padres y entre padres e hijos, convivencia en actividades recreativas, interés de los padres en el desempeño escolar de sus hijos, así como disponibilidad de los padres hacia ellos.

Otro estudio realizado con 132 estudiantes de licenciatura mostró diferencias significativas en las características de la dinámica familiar percibida por los alumnos que aprueban y los que reprobaban. Los que aprueban perciben un mayor apoyo por parte de la familia, una estructura familiar flexible con progresión a la autonomía individual y delimitación clara de roles y funciones; a mayor percepción de apoyo y reglas, los alumnos pueden organizar y distribuir de manera más eficaz el tiempo que destinan a estudios y recreación. La estructura familiar predominante en los alumnos reprobados era caótica, rechazante y podía ser aglutinada o desligada

(Macías, 1988).

Algunos investigadores han encontrado que el apoyo social proveniente de fuentes diferentes puede relacionarse diferencialmente con la adaptación del niño. Cauce y col. (citado por Dubow y col. 1991) encontraron que el apoyo de la familia se relacionaba con un autoconcepto escolar más elevado y que el apoyo de compañeros se asociaba con un autoconcepto social mejor.

Cauce y Srebnik (citados por Dubow y col, 1991) encontraron que el soporte de la familia muestra relaciones más consistentes con las percepciones del niño sobre su competencia, que el apoyo proveniente de compañeros, probablemente porque la familia provee un rango más amplio de apoyos al niño o adolescente, lo cual transmite al niño un sentido de seguridad y autovalía.

Por otro lado, se ha señalado que la relación con compañeros puede tener una influencia fuerte en la respuesta emocional y motivacional hacia la escuela, ya que provee seguridad emocional e incentivos hacia el desempeño (Dubow y col, 1991).

Los estudios de Berndt demostraron que conforme el niño crece, la identificación y la conformidad con compañeros se incrementa dramáticamente. Epperson encontró una asociación importante entre la relación del niño con sus compañeros y la motivación de éste hacia la escuela (citados por Wentzel, 1991b).

Las conductas positivas con compañeros han sido relacionadas consistentemente con resultados académicos positivos (Cobb, 1972; Green y col., 1980). Asimismo, la aceptación por parte de maestros y compañeros en niños de edad escolar ha sido relacionada frecuentemente con el desempeño académico en todas las edades (Green y col., 1980; Feldhusen y col. 1970; Ford y Tisak, 1983). La aceptación por compañeros en niños en edad escolar es debida principalmente a la responsabilidad social, indicada por conducta cooperativa, prosocial y no agresiva (Dodge, 1983).

La responsabilidad social del niño refleja su adherencia a las reglas sociales y a las expectativas que se tienen de su rol. Si se toma en cuenta que el seguimiento de las normas que gobiernan la interacción social dentro del salón de clases ayudan a crear un ambiente favorable a la instrucción y al aprendizaje en grupo, entonces la responsabilidad social del niño puede tener un papel relevante sobre el desempeño

académico.

Para analizar la relación entre la competencia social del niño y su aprovechamiento académico, Wentzel (1991b) estudió una muestra de 423 estudiantes de 12 y 13 años provenientes de clase baja. Sus hallazgos correlacionales indicaron que la conducta de responsabilidad social es un aspecto crítico de la competencia social escolar y un predictor poderoso del aprovechamiento académico en la pre-adolescencia. Los niños que son populares ante sus compañeros, que son capaces de autorregular su interacción con los demás y que solucionan sus problemas interpersonales en formas adaptativas, logran calificaciones más altas que sus compañeros que no presentan tales características.

Asimismo, la responsabilidad social ante la toma de decisiones ha sido asociada positivamente con los resultados académicos en educación media (Ford y Tisak, 1983).

Wentzel (1991a) hace una amplia revisión de la literatura sobre la responsabilidad social y el desempeño académico. Señala que tanto el trabajo teórico como empírico sugieren que la responsabilidad social puede facilitar el aprendizaje y el logro escolar, esto mediante la promoción de interacciones positivas con maestros y compañeros, y desde una perspectiva motivacional, proporcionando al estudiante incentivos adicionales para su desempeño.

Al estudiar las actividades de los padres en relación a las habilidades verbales y matemáticas del niño, Bing (1963) descubrió que actitudes distintas de los padres pueden fomentar habilidades diferentes. Los niños de diez años, cuyas habilidades verbales eran mucho más altas que sus habilidades en números o en relaciones espaciales, tenían a tener madres que hablaban mucho más a sus hijos durante la infancia y la niñez temprana, les compraban más libros de cuentos, les permitían participar más en conversaciones y eran más restrictivas. Sus bebés recibían más atención y estimulación y a medida que crecían, tenían más control y restricciones. Asimismo eran más exigentes y críticas hacia el rendimiento académico en edad escolar. Las madres de los niños que tenían habilidades espaciales y numéricas mejores, permitían a sus niños mayor libertad para experimentar por ellos mismos, lo cual puede ser un factor crucial para el desarrollo de estas habilidades, puesto que la habilidad espacial requiere interacción con el ambiente físico y la facilidad numérica

requiere habilidad para concentrarse y para realizar tareas por sí mismo. Los resultados de este estudio ofrecen algunos indicadores para explicar la superioridad verbal de las niñas, así como la superioridad de los niños en tareas espaciales y numéricas.

Con base en la revisión de estudios numerosos, se define la imagen de los padres de niños que obtienen puntuaciones altas en pruebas de inteligencia y de aquellos cuyo CI se incrementa durante el período preescolar. Estos padres son cálidos y afectuosos, aceptan en grado alto el comportamiento de sus niños, permitiéndoles explorar y autoexpresarse. Para modificar el comportamiento del niño, emplean el razonamiento o apelan a sentimientos más que a normas rígidas. Hacen uso de lenguaje elaborado, de estrategias de enseñanza y estimulan la independencia, la creatividad y el aprendizaje de sus hijos por medio de lecturas, enseñanzas y juegos. Al parecer los niños responden a estas acciones manifestando curiosidad, siendo creativos, explorando nuevas situaciones y desempeñándose bien en la escuela (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).

Amato y Ochiltree (1986) remarcan las características de ambientes familiares que se encuentran relacionadas altamente con la competencia del niño; mencionan los datos aportados por White que demuestran la importancia de que los padres animen al niño a explorar y manipular su ambiente y de que le hablen frecuentemente; enfatizan los resultados de Rollins y Thomas que denotan la relevancia de que el padre tenga una relación cercana y de apoyo con su hijo, de que emplee técnicas de inducción y que señale al niño las consecuencias de su conducta.

Friedman (citado por Ehrlich, 1981) afirma que los problemas de comportamiento en el salón de clases pueden resultar de la manera como los padres disciplinan al niño; estándares de comportamiento en el hogar que son contradictorios e inconsistentes pueden resultar en una distorsión no deliberada de las normas escolares. El niño no respetará la reglamentación escolar o la desobedecerá frecuentemente.

Con respecto a los resultados de los tipos diferentes de disciplina, Wentzel (1991a) plantea que la docilidad o sumisión es una característica indeseable, puesto que va minando los sentimientos de autodeterminación, creatividad y pensamiento independiente. Considera que el empleo de sanciones negativas para someter al niño pueden conducir al conformismo o a la rebeldía y que a diferencia de ello, la

adherencia a reglas y normas confianza, lealtad y respeto, características necesarias para mantener la estabilidad y la armonía en todo grupo social. Al parecer, el razonamiento inductivo y las sanciones positivas dirigidas a una conducta socialmente responsable puede promover respeto a las normas, sin afectar los sentimientos de autonomía y autocontrol.

Después de analizar la literatura que versa sobre las prácticas diferentes de socialización y sus efectos, Maccoby y Martin (1983) concluyeron que la calidez de los padres, la disciplina inductiva, las sanciones no punitivas y la consistencia en la crianza del niño, se encuentran asociadas al desarrollo adecuado en los niños. Los niños que son criados bajo una disciplina autoritativa o razonada, califican más alto que aquellos que provienen de hogares permisivos o autoritarios, en una amplia variedad de medidas de competencia, salud mental, autoestima, desarrollo social y desempeño escolar.

Baumrind (citado por Dornbusch y col., 1987) observó que el estilo de disciplina empleado por los padres se asociaba con patrones de comportamiento y de desempeño escolar diferentes. El patrón autoritario, que enfatiza el control, la obediencia y el respeto a la autoridad, alto en exigencia y bajo en apoyo al niño, se relacionaba con niveles bajos de independencia y responsabilidad social en el nivel preescolar. Bajo una disciplina permisiva, en la cual los padres muestran aceptabilidad y tolerancia hacia los impulsos del niño, permiten autoregulación considerable por parte del niño, son poco demandantes y evitan el uso del castigo, se observó que los niños preescolares eran inmaduros, mostraban falta de control y de responsabilidad social, así como dependencia. Los niños mayores (de 8 y 9 años) conducidos tanto bajo una disciplina autoritaria como permisiva, mostraron niveles bajos de competencia, tanto social, como académica. En cuanto a la disciplina autoritativa o razonada, caracterizada por normas y estándares claramente especificados por los padres, aplicación de sanciones cuando son requeridas, fomento de la independencia y la individualidad, comunicación abierta entre padres e hijos y reconocimiento de los derechos de padres e hijos, se apreciaron conductas más positivas; los niños preescolares mostraron independencia y responsabilidad social, y a mayor edad los niños mostraron un grado alto de competencia social y escolar.

La investigación de Hess y McDevitt, (1984) marca la relevancia de los patrones

disciplinarios durante toda la niñez, al demostrar que los efectos del control parental persisten sobre el rendimiento escolar a la edad de 12 años.

Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) analizaron los patrones de competencia escolar y ajuste personal de 4,100 adolescentes provenientes de diversos grupos socioculturales y educados bajo diferentes regímenes de disciplina. Los datos indicaron que los estudiantes que caracterizan a sus padres como autoritativos (que muestran aceptación, dedicación y disciplina consistente e inductiva), presentan las puntuaciones más altas en competencia académica y conducta psicosocial, y las más bajas en disfunción emocional y comportamental, así como en adicciones (cigarro, alcohol, drogas). Resultados opuestos se encontraron en los adolescentes que describieron a sus padres como negligentes (aquellos que se desentienden de sus responsabilidades hacia la educación del niño). Los casos de padres autoritarios (que son muy estrictos, que supervisan estrechamente al niño y muestran poca dedicación), calificaron bien en medidas de obediencia y conformidad con los estándares adultos, pero el concepto que tenían de sí mismos era relativamente más pobre que el de los demás. En contraste, los adolescentes provenientes de hogares indulgentes (cuyo nivel bajo de control obedece a una orientación ideológica fundamentada en la democracia y la confianza), mostraron un grado alto de confianza en sí mismos y de competencia social, pero mostraron una frecuencia alta en adicciones, en problemas de conducta escolar y eran menos dedicados en la escuela. En esta investigación no se observó interacción entre el estilo de disciplina y el sexo, nivel socioeconómico o grupo étnico, lo cual sugiere que los beneficios de la disciplina autoritativa y los costos de la negligencia de los padres trascienden a los grupos demográficos, por lo menos en los rangos de edad estudiados.

Se aprecia la coincidencia en estos resultados y los antes mencionados de Baumrind. Deberá considerarse que el trabajo de Baumrind se llevó a cabo con una muestra más pequeña y medidas similares, con la diferencia de que las medidas empleadas por este último autor se derivaron principalmente de observaciones, tanto de situaciones reales como de laboratorio. Por lo tanto, los resultados de Lamborn y Mounts ofrecen una prueba a favor del empleo del autoreporte para la valoración de las prácticas parentales (Lamborn y col., 1991).

Para evaluar la relación entre el estilo de disciplina parental y el rendimiento escolar

de los adolescentes, Dornbusch y col., (1987) emplearon una muestra muy amplia y diversa de estudiantes (7,836). El análisis de las percepciones de los adolescentes demostró que mientras los estilos autoritario y permisivo se relacionan negativamente con las calificaciones escolares, la disciplina autoritativa o razonada se asoció positivamente. Esta relación se encontró en familias con estructura y grado de educación diferentes, en ambos sexos, en todos los grupos de edad considerados (14 a 18 años), y en los grupos étnicos diferentes (blancos, negros, asiáticos e hispanos); no obstante, se observó que las relaciones encontradas predicen mejor el rendimiento de estudiantes blancos que de otros grupos. El estilo autoritario presentó una relación negativa con el logro escolar más fuerte que los otros dos estilos de disciplina, excepto en varones de origen hispano. Las diferencias en la consistencia del estilo disciplinario dejaron ver que en las familias con estilo autoritativo puro se encontraron los alumnos con las calificaciones más altas; en las familias inconsistentes, donde se combina la actitud autoritaria con otros estilos, se presentaron las calificaciones más bajas.

Sobre la relación que existe entre los tipos diferentes de disciplina y las características sociales de padres e hijos, el estudio mencionado de Dornbusch y col., (1987) encontró que en las familias con nivel educativo bajo era más frecuente la disciplina autoritaria y permisiva, y menos frecuente la autoritativa o razonada. En familias hispanas, asiáticas y negras resultó más común el estilo autoritario y también se pudo apreciar que madres y padres solos tendían a presentar actitudes más permisivas que las familias nucleares. Asimismo se observó que la disciplina autoritaria era menos frecuente a edad mayor de los hijos y que la autoritativa o razonada no se incrementaba con la edad, lo cual indicó que este último estilo de crianza está más vinculado con la ideología de los padres. De todo lo anterior y a pesar de las diferencias encontradas entre grupos, los autores concluyeron que el estilo autoritario de los padres es mejor predictor del logro escolar que el estatus social de la familia.

Tratando de identificar las variables de la interacción familiar que están asociadas significativamente con el aprovechamiento escolar del niño, Hess y Holloway (citados por Dornbusch y col, 1987) examinaron datos derivados de estudios numerosos realizados con niños desde los cuatro años hasta la adolescencia. Estos autores identificaron cinco procesos que enlazan el ambiente familiar y el desempeño escolar: 1) relaciones afectivas positivas entre padres e hijos, 2) interacción verbal

entre madre e hijo, 3) creencias de los padres acerca de sus hijos y atribuciones que hacen sobre ellos, 4) expectativas de los padres hacia el desempeño de los hijos, y 5) estrategias de disciplina y control. Los estudios de Baumrind, de Hess y McDevitt y de Marjoribanks (citados por Dornbusch y col, 1987) llevaron a concluir que de todos los procesos mencionados, la disciplina y las estrategias de control parecen ejercer una influencia mayor sobre el desempeño escolar.

Por otra parte, autores diversos han estudiado la asociación de la autonomía del niño con su competencia intelectual, debido a que la autoregulación implica el establecimiento de metas, la planeación y el automonitoreo, habilidades que son esenciales para el trabajo académico.

Sobre el apoyo de ambos padres a la autonomía del niño, Grolnick y Ryan (1989) hallaron una asociación importante con el logro académico de éste, con los autoreportes de los niños sobre su autorregulación y competencia y con la opinión del maestro sobre su rendimiento y ajuste escolar.

Cariou analizó la relación entre las actitudes de autonomía en el hogar y el desempeño escolar de jóvenes franceses de preparatoria (citado por Macías, 1988); este autor encontró que un grado alto de autonomía en la familia favorece la autonomía en el salón de clases, así como la motivación alta y un mejor rendimiento escolar.

Al examinar al papel que juegan las expectativas de los padres Chapulsky y Coles (citado por Ehrlich, 1981) hallaron una relación significativa de éstas con la actitud que presentan los estudiantes hacia la escuela. Los datos indicaron que a expectativas mayores de los padres correspondían actitudes más positivas de los niños. Los autores aseveraron que la percepción de los estudiantes sobre las expectativas de sus padres era mejor predictor de sus actitudes positivas hacia la escuela, que las expectativas mismas de los padres.

Los resultados de las investigaciones de Kifer (citado por Ehrlich, 1981) sugieren que para favorecer el éxito escolar de los niños se requiere: a) proveer tiempo y lugar especial al niño para la realización de su trabajo escolar, b) interesarse en el desempeño escolar del niño y apoyar los conocimientos que está adquiriendo, y c) trabajar con el niño cuando enfrenta dificultades en su tarea escolar.

Sobre el apoyo de los padres al desempeño escolar de su hijo y la relación que ello tiene con el aprovechamiento académico de este último, Stevenson y Baker (1987) analizaron los datos de una muestra representativa de la población estadounidense. Participaron 179 niños de 5 a 17 años de edad, sus padres y maestros. Se encontró que el nivel de estudios de la madre se relacionaba positivamente con el apoyo que ambos padres ofrecían y que éste era mayor cuando su hijo tenía menor edad. No se observó vinculación de este apoyo con el tiempo que la madre pasa trabajando fuera de casa o con el número de hijos menores de 17 años. Se pudo apreciar que el nivel educativo de la madre y la edad del niño eran predictores mejores del interés parental al desempeño escolar de los niños que de las niñas. No se encontró una relación directa entre el grado de estudios de la madre y el aprovechamiento escolar del niño, independiente del apoyo de los padres al aprendizaje escolar.

Grolnick y Ryan, (1989) hallaron que el grado de participación de la madre en la crianza del niño y en su desempeño escolar se asociaba positivamente con el logro académico del niño, con la competencia de éste valorada por el maestro y con algunos aspectos de su adaptación escolar. A diferencia de esto, la participación del padre no presentó asociación significativa con el rendimiento escolar. También se observó que la provisión de una estructura de organización dentro del hogar sólo presentó vinculación con la comprensión del control por parte del niño.

Otro investigador que analizó las características de la interacción padres-hijo en relación con el aprovechamiento académico de niños en edad escolar, encontró que la guía verbal que la madre proporciona al niño ante una actividad académica, era un predictor significativo del rendimiento del niño en la escuela. La guía verbal materna consistía de información directa e indirecta de la madre hacia el niño, comentarios, preguntas y respuestas entre ambos, reforzamiento positivo, estar de acuerdo con el niño y darle ánimo. Esta guía verbal de la madre representaba el 16% de la varianza total sobre el desempeño académico. Los resultados en las áreas académicas diferentes mostraron que en lectura, la guía verbal materna explicaba en 14% de la varianza y la estructura familiar el 17%. (los niños que vivían con ambos padres se desempeñaban mejor). En lenguaje, la guía verbal de la madre explicaba el 14% de la varianza y el estatus socioeconómico el 17%. En matemáticas el único predictor significativo fue la guía verbal materna, representando el 16% de la varianza. Las expectativas de los padres hacia el éxito del niño se relacionaban significativamente

con la guía verbal que proporciona la madre, pero las diferencias de sexo, raza y estructura familiar no presentaron vinculación con esta variable (Portes, 1991).

Para examinar la estabilidad de la asociación entre la conducta materna y el rendimiento escolar del niño, Hess y col. (1984) realizaron un estudio longitudinal. Los datos resultantes de 67 casos en la fase inicial y de 47 en el seguimiento, demostraron que las medidas del desempeño de la madre en su interacción con el niño en edad preescolar predecían niveles significativos del rendimiento académico del niño a los 12 años. La correlación más fuerte se encontró en el nivel preescolar. Las variables maternas más asociadas con el rendimiento escolar del niño fueron: las estrategias de enseñanza de la madre, las expectativas de ella sobre el desempeño del niño y sobre su logro académico y ocupacional, la eficiencia en la comunicación madre-hijo, el tono afectivo de su interacción y sus métodos para controlar la conducta del niño. Se hace notar que se observó una relación negativa con respecto a la disciplina autoritaria y a las estrategias de enseñanza centradas en la dirección del niño y en la crítica a sus errores. La variable materna de mayor peso en los niños preescolares, fué la eficiencia en la comunicación; en niños mayores fue la demostración de afecto. Los autores concluyeron que la acción materna puede afectar el desempeño del niño indirectamente, promoviendo en el niño pequeño habilidades para desempeñarse adecuadamente en la escuela, las cuales parecen mantenerse durante toda la niñez.

Otros autores han considerado que el desempeño exitoso puede depender de la habilidad del estudiante para responder a los problemas en forma adaptativa, ya que si éste es capaz de controlar sus reacciones afectivas negativas ante el fracaso y persiste en la solución de sus problemas, rendirá más que aquellos que tiendan a alterarse, puesto que serán incapaces de centrar su atención en la tarea a realizar (Dweck y Leggett, 1988).

Dubow y Tisak (1989) informaron que el logro escolar y la adaptación conductual de niños de 3o. a 5o. de primaria se encontraban vinculados a la habilidad de los niños para solucionar problemas (lo cual implica la consideración de las soluciones probables y su efectividad). Asimismo señalaron una relación importante entre la adaptación conductual del niño y el apoyo social que recibe el niño en su hogar y en su escuela (grado en que el niño se siente querido, valorado y aceptado). Asimismo, encontraron que niveles altos de apoyo social y de habilidad del niño para

solucionar problemas disminuyan la relación observada entre los eventos estresantes que ocurren en la vida de los niños y los problemas de comportamiento que presentan, tanto en la casa como en la escuela. Los autores presumen que la habilidad del niño para resolver problemas, le permite formular estrategias para manejar los eventos estresantes y así prevenir problemas conductuales y de bajo rendimiento escolar. También consideran que los sentimientos de afecto, aceptación y seguridad dentro de la familia ayudan al niño a sobrellevar los problemas que están fuera de su control.

Dubow y col, (1991) examinaron la relación prospectiva de los eventos estresantes y dos recursos: el apoyo social que recibe el niño (que le indica como es valorado por los demás) y sus habilidades de solución de problemas. Los datos derivados de 655 niños de clase media, de sus padres y maestros, mostraron que los eventos estresantes y los recursos presentan algunas correlaciones significativas con los índices de ajuste dos años después. Se observaron efectos prospectivos del apoyo social sobre el rendimiento posterior y sobre la competencia del niño valorada por el maestro. Asimismo, se pudo apreciar que el incremento del apoyo social y de las habilidades de solución de problemas se vincularon significativamente con el mejoramiento en la adaptación conductual y académica del niño. Llama la atención que el apoyo del maestro no presentó relación con la adaptación del niño, como tampoco tuvieron importancia los cambios en el apoyo del maestro a lo largo del tiempo. Se hace notar que los eventos estresantes tampoco fueron predictivos de la adaptación posterior.

Walberg y Tsai (1985) realizaron un estudio con una muestra nacional de los Estados Unidos para analizar la relación entre el aprovechamiento en lectura, estatus socioeconómico de la familia, actividades y materiales del hogar y características y recursos escolares. Se analizaron los datos de 1459 alumnos de 9 años de edad. Los datos mostraron que el rendimiento en lectura presentó una relación positiva alta con la actitud de los padres hacia la lectura y con la existencia de material de lectura en el hogar. Los niños que asistían a escuelas privadas y que tenían padres más educados presentaban mejor aprovechamiento. El tiempo que el niño pasaba viendo televisión se relacionó negativamente con su aprovechamiento en lectura. También se observó que las niñas obtenían calificaciones más altas en lectura y que mostraban más interés hacia esta actividad que los niños.

Una síntesis efectuada por Williams y col. (1982) sobre los hallazgos empíricos relativos a la vinculación entre el aprendizaje escolar y el tiempo de televisión indicó que la correlación total entre las horas de televisión y el aprovechamiento escolar era negativa aunque pequeña (-.05). Los efectos fueron ligeramente positivos cuando el tiempo de televisión fue de hasta 10 horas por semana y los resultados fueron negativos y más deteriorantes cuando el tiempo de televisión llegaba a 35 o 40 horas, después de lo cual el tiempo adicional no parecía ser importante. En niños con CI altos y en mujeres, los efectos fueron más adversos que en otros grupos.

Grinswold (1986) examinó la asociación entre las actividades familiares fuera de casa y el aprovechamiento escolar en lectura y matemáticas de 1715 niños pertenecientes a diferentes grupos raciales. Se pudo advertir que la relación difiere entre culturas diferentes. Para la población de origen hispano, fueron significativas las salidas al campo y para la población anglosajona la visita a centros recreativos; empero, el mejor predictor de rendimiento para ambos grupos fué la asistencia a bibliotecas. Para el grupo negro no hubo un solo predictor.

Conclusión del estudio de los factores del ambiente familiar relacionados con el desempeño intelectual y escolar

La literatura revisada sobre las relaciones entre variables ambientales y medidas intelectuales abarcó estudios realizados con sujetos en un amplio rango de edades, con diferentes grupos étnicos y con diferentes instrumentos diseñados para medir una serie de constructos muy similares. Aunque muchos de los estudios emplearon muestras pequeñas para el tipo de análisis conducido, los resultados fueron notablemente consistentes.

Casi toda la investigación realizada hasta la fecha sobre el ambiente familiar ha sido correlacional y aunque provee generalizaciones sobre la clase de experiencias en el hogar que pueden influenciar el desarrollo intelectual de los niños, no se establecen las causas (Henderson, 1981).

Algunos autores como Willerman (1979) critican estos estudios, afirmando que los correlatos ambientales del desempeño intelectual identificados, son causalmente ambiguos; los efectos y el tamaño de las correlaciones muestra claramente que los factores hereditarios y ambientales están confundidos.

Ciertos investigadores emplearon diseños prospectivos y modelos estadísticos para poder derivar algunas inferencias causales débiles. A pesar de ello, su aproximación correlacional ha restringido las inferencias sobre causalidad. Ningún estudio de campo correlacional prospectivo, sin importar los procedimientos estadísticos para analizar los datos, puede indicar definitivamente causalidad.

Los estudios correlacionales deben ser seguidos de diseños experimentales y cuasi-experimentales en los que los niveles de recursos sean manipulados. Se supone que la participación de los padres afecta el desempeño escolar del niño; empero, también es factible que opere una relación a la inversa en la que los niños influyan en el comportamiento de los padres. Así tenemos que cuando los niños muestran un mejor desempeño, los padres se interesan más por sus actividades escolares.

2.4.1 Estudios que buscan relaciones causales entre variables ambientales y medidas intelectuales.

Existen pocos estudios que hayan tratado de identificar relaciones causales entre variables del hogar y desempeño intelectual.

Algunos autores han manipulado experimentalmente las conductas parentales que la literatura correlacional ha señalado para observar si el aprendizaje del niño se modifica en la dirección esperada. Esta aproximación difiere de la larga serie de programas de entrenamiento a padres en la que se manipulan muchas variables simultáneamente y no es posible determinar qué variables conducen a qué resultados (Henderson, 1981).

Un estudio desarrollado en un grupo minoritario, demostró que cuando el interés por los libros lo reforzaban y estimulaban las madres durante un período determinado, los niños adquirían preferencia por esa actividad, contrastando ésto con las respuestas obtenidas por el grupo control. Asimismo, se observó que los efectos del tratamiento se generalizaban al salón de clases (Swanson y Henderson, 1976).

Henderson y García (1973) adiestraron a un grupo de padres de un barrio de nivel socioeconómico bajo para que estimularan a sus hijos a hacer preguntas ante libros de láminas. Se tomaron datos de línea base, al terminar la fase experimental y en un

tiempo posterior, para evaluar la generalización de la habilidad. Los resultados mostraron un desempeño significativamente superior comparado con el desempeño del grupo control. El patrón de respuestas para las dos muestras era muy similar al que presentarían dos grupos provenientes de diferentes medios socioeconómicos. Estos resultados fueron repetidos más tarde en un diseño similar con otra población (Henderson y Swanson, 1974).

Smith (citado por Ehrlich, 1981) desarrolló un programa para apoyar la lectura de los niños desde el hogar. Los padres debían leer a su hijo y escucharlo leer. Los niños cuyos padres participaron en el programa a lo largo de 5 meses lograron un avance de 5.4 puntos en una prueba estandarizada de lectura, mientras que los niños de los padres que no participaron, únicamente mejoraron 2.5 puntos en el mismo período.

Otros investigadores obtuvieron resultados similares al promover la participación de los padres en el tutorio de la lectura de sus hijos. Participaron 2760 niños ingleses de 5 a 13 años, de todos los niveles sociales. Después de un período de 6 a 10 meses en que los padres escuchaban y corregían la lectura de sus hijos, se observó que la calidad de su lectura había mejorado tres veces más que la del grupo control (Topping y Whiteley, 1990).

En un estudio de McKinney (citado por Ehrlich, 1981), los niños cuyos padres recibieron 30 horas de adiestramiento en habilidades de tutorio, mostraron un desempeño significativamente superior en lectura y matemáticas, a diferencia de los niños de padres no adiestrados.

Una síntesis cuantitativa de 15 estudios que versan sobre los efectos de la tarea en el aprendizaje, reveló que el 85% de las medidas que se compararon (69 de 81) estaba a favor de las tareas. Los efectos de las tareas escolares sobre el desempeño académico y la actitud del estudiante de primaria y secundaria fueron mayores para los niños de cuarto y quinto grado. Resultados mejores se obtuvieron ante tareas de tipo tradicional y cuando la tarea recibe calificación y comentarios del maestro. El nivel de aprendizaje más alto se presentó en materias que exigen tarea diaria (Paschal y col., 1984).

Mize (citado por Ehrlich, 1981) informó sobre un estudio en el cual los padres fueron entrenados para que apoyaran más el desempeño escolar de sus hijos. Se orientó a

los padres para que conocieran y comprendieran más el comportamiento de su hijo en la escuela y para que estimularan los esfuerzos de éste. Los niños de esos padres calificaron significativamente más alto que los estudiantes cuyos padres no recibieron el adiestramiento, en pruebas de motivación para el aprendizaje, autoestima, actitudes académicas y desempeño en lectura.

Un estudio realizado en México con niños de 6o. grado de primaria demostró los efectos de la participación de los padres en las tareas académicas de sus hijos. Se observó un incremento significativo de las calificaciones escolares en el grupo experimental formado por 37 niños cuyos padres fueron instruidos para apoyar en las tareas (Rubin, 1983).

Así, la literatura de investigación experimental presentada confirma las relaciones causales entre el aprovechamiento académico y algunas características particulares del ambiente del hogar, lo cual facilita la identificación de necesidades o posibilidades de intervención.

Si las experiencias del ambiente hacen diferir el desempeño intelectual o rendimiento escolar, la medición de ellas en el contexto mexicano puede proveer una mejor explicación y predicción del desempeño intelectual de nuestros niños. Al ser indentificadas tales experiencias, podrían desarrollarse programas de intervención para propiciar la inclusión de éstas en los hogares en los que están ausentes.

2.4.2 Síntesis de la literatura de investigación revisada sobre la relación entre el ambiente familiar y el desempeño del niño.

Relación cuantitativa

a) Estimación de la relación entre el ambiente familiar y el CI.

Varianza del CI explicada por el ambiente familiar:

2.2% por el lenguaje y la escolaridad de los padres (Valencia y col. 1985).

12.5 % por el ambiente familiar en niños preescolares mexicano-americanos de bajo nivel socioeconómico (Valencia y col. 1985).

64% por una combinación de variables del ambiente familiar (R múltiple) (Dave,

citado por Henderson, 1981).

b) Estimación de la relación entre el ambiente familiar y el rendimiento escolar.

Varianza del rendimiento escolar del niño de primaria explicada por el ambiente familiar:

2% por el conflicto familiar (Kurdek y Sinclair, 1988).

7% por la estructura familiar (Kurdek y Sinclair, 1988).

8% por el ambiente familiar orientado hacia el logro y el desempeño intelectual (Kurdek y Sinclair, 1988).

12% Por el ambiente familiar (varianza típica encontrada en 18 estudios) (Iverson y Walberg, citados por Walberg y Tsai, 1985).

16% por la guía verbal de la madre ante la actividad académica (Portes, 1991).

62% por una combinación de variables del ambiente familiar (R múltiple) (Wolf, citado por Henderson, 1981).

En lectura:

14% por el estatus ocupacional del padre o de la madre, los ingresos familiares y la educación de la madre (Amato y Ochiltree, 1986).

14% por las aspiraciones y expectativas de los padres, el interés de la madre en el niño, las actividades familiares y relación inversa con la necesidad del niño de obtener más ayuda de sus padres (Amato y Ochiltree, 1986).

14% por la guía verbal de la madre ante la actividad académica (Portes, 1991).

17% por el estatus socioeconómico (Portes, 1991).

En matemáticas:

16% por la guía verbal de la madre (Portes, 1991).

Varianza del rendimiento escolar del adolescente explicada por el ambiente familiar:

En lectura:

6% por el estatus ocupacional del padre o de la madre, los ingresos familiares y la educación de la madre (Amato y Ochiltree, 1986).

13% por las aspiraciones y expectativas de los padres, el interés de la madre en el hijo, las actividades familiares y relación negativa con la necesidad del adolescente de obtener más ayuda de sus padres (Amato y Ochiltree, 1986).

c) Estimación de la relación entre el ambiente familiar y la autoestima del niño.*Varianza de la autoestima en niños escolares:*

4% por variables socioeconómicas (Amato y Ochiltree, 1986).

23% por variables de interrelación familiar (Amato y Ochiltree, 1986).

Varianza de la autoestima en adolescentes:

8% por las variables socioeconómicas (Amato y Ochiltree, 1986).

13% por variables de interrelación familiar (Amato y Ochiltree, 1986).

Relación cualitativa**a) Resultados encontrados sobre la relación entre el ambiente familiar en general y el desempeño intelectual del niño.**

El ambiente familiar medido cuando el niño ingresa al 1er grado es un predictor estable del CI y del rendimiento escolar medido en el 3er grado (Henderson y Merrit, 1968).

El CI cuando el niño ingresa al 1er grado no es predictor del rendimiento en lectura en el 3er grado (Henderson y Merrit, 1968).

La estimulación ambiental es influenciada por la habilidad cognoscitiva del niño pequeño (Bradley, Caldwell y Elardo, 1979).

El ambiente familiar contemporáneo presenta relaciones altas más numerosas con el rendimiento escolar, que el ambiente temprano y la estabilidad en el ambiente (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).

b) **Resultados encontrados sobre la relación entre las características específicas del ambiente familiar y el desempeño del niño a lo largo de su desarrollo.**

En los cuadros que se presentan a continuación, se enumeran las características de los padres y después las del hijo que mostraron una relación significativa con el desempeño de este último en los siguientes aspectos: coeficiente intelectual (CI), rendimiento escolar (RE), conducta escolar (CE) y autoestima (A). Se especifica el nivel escolar en que se encontró la relación: preescolar (P), escolar (E), intermedia (I) y superior (S), y en rendimiento escolar se particulariza el área académica: lectura (L) y matemáticas (M). También se indica si la relación encontrada fue positiva (+) o negativa (-).

Características de los padres Características sociales	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Estructura familiar nuclear. (Kinard y Reinherz, 1986; Kurdek y Sinclair, 1988; Portes, 1991).			+	+	+			+		
Vivir sólo con madre (Kinard y Reinherz, 1986).			-	-						
Separación o divorcio (Brown y Pacini, 1989).							-			
Separación reciente de los padres (Kinard y Reinherz, 1986).			-	-						
Papel del padre (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).		+								
Ausencia del padre o falta de involucración del padre con el niño, principalmente cuando éste ocurre durante la infancia y cuando hay abandono o divorcio. (Shinn, 1978).		-								
Nivel de estudios de los padres (Walberg y Tsai, 1985; Amato y Ochiltree, 1986).				+L	+L				+	
Educación y actividad profesional de padres (Firkowska, 1978).		+		+						
Nivel educativo de la madre. (Kinard y Reinherz, 1986; Amato y Ochiltree, 1986).				+	+L					
				+L	+L					

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Nivel educativo de la madre y edad menor del niño se relacionó con mayor involucración de los padres (Kinard y Reinherz, 1988).										
Lenguaje y escolaridad de los padres (Valencia y col., 1981; Laosa, 1982).	+			+						
Lenguaje elaborado de los padres. (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).	+									
Estatus ocupacional del padre o madre (Amato y Ochiltree, 1986)				+L						+
Trabajo de la madre y número de hijos no se relacionó con el grado de involucración de la madre (Stevenson y Baker, 1987).										
Ingresos familiares (Amato y Ochiltree, 1986).				+L	+L					+
Características dinámicas										
Area Afectiva										
Sub-área: Comunicación										
Interacción verbal entre padres e hijo. (Amato y Ochiltree, 1986; White, citado por Amato y Ochiltree, 1986).				+						+
Interacción verbal madre-hijo (Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col., 1987).				+	+	+				
Interacción verbal padre-hijo (Amato y Ochiltree, 1986).										+
Interacción verbal madre-hijo durante la infancia y la niñez temprana (Bing, 1963).						+L				
Eficiencia de la comunicación madre-hijo durante la edad preescolar (variable de más peso en esta edad) (Hess y col., 1984).				+	+					
Sub-área: Afecto										
Afecto de los padres (Radin, 1971, 1972; Clarke-Stewart, citados por Papalia y Wendkos, 1985; Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col., 1987).	+				+	+				

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Relación cercana y de apoyo de los padres hacia el niño. (Rollins y Thomas, citados por Amato y Ochiltree, 1986).				+						
Calidez de los padres (Maccoby y Martín, 1983).				+						
Relación más estrecha padres-hijo durante la infancia (Elardo, Bradley y Caldwell 1975; Bradley y Caldwell 1976).	+									
Afectividad en la interacción madre-hijo durante la edad preescolar (variable de más peso en edad escolar) (Hess y col., 1984).				+						
Afecto del padre hacia el niño varón (Radn y Epstein, 1985)	+									
Conflictos de relación entre padre e hijo (Rourke y col. y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991).					-					
Interés de la madre en el niño (Amato y Ochiltree, 1986).					+L					
Interés del padre en el niño (Amato y Ochiltree, 1986).									+	+
Conocimiento de los padres sobre las necesidades y sentimientos de su hijo. (Radn, 1971).	+		+							
Responsabilidad parental desde la infancia (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).								+		
Atención y estimulación de la madre durante la infancia (Bing, 1963).					+L					
Dedicación de la madre hacia el niño. (Grolnick y Ryan, 1989).					+					
Dedicación del padre al niño no presentó relación (Grolnick y Ryan, 1989).										
Consistencia en la involucración de los padres (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).					+			+		
Sub-área: Armonía Familiar										
Clima emocional del hogar. (Friedman, citado por Ehrlich, 1981; Bradley, Caldwell y Rock, 1988).					+M			+		
Claves:	C = Coeficiente Intelectual		R = Rendimiento Escolar		C = Conducta Escolar		= Autoestima	= Preescolar	= Escolar	
	= Intermedia		= Superior		= lectura		= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa	

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Eventos estresantes (Dubow y col. 1991).							-			
Sintomatología depresiva en los padres (Brown y Pacini, 1989).							-			
Gritos y discusiones familiares constantes (Amato y Ochiltree, 1986)										-
Sub-área: Cohesión Familiar										
Nivel de interacción dentro de la familia (Brown y Pacini, 1989).				+			+			
Actividades familiares (Amato y Ochiltree, 1986).				+L					+	+
Participación de la familia con el niño en experiencias estimulantes. (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).				+			+			
Sub-área: Autovalía y Autoconfianza										
Aceptación del comportamiento del niño. (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).	+									
Apoyo social en hogar y escuela que le indica al niño que es querido, valorado y aceptado (Dubow y Tisak, 1989).				+						
El apoyo social disminuyó la relación entre eventos estresantes y problemas de comportamiento (Dubow y Tisak, 1989).										
El apoyo del maestro no presentó relación prospectiva con la adaptación escolar (Dubow y col, 1991).										
Creencias de los padres acerca de sus hijos y atribuciones que hacen sobre ellos (Hess y Holloway, citado por Dombusch y col, 1987)			+		+					
Percepciones de los padres sobre la competencia del niño en matemáticas (Thomas, citado por Phillips, 1987).				+M						

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Area Social Sub-área: Autonomía	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Apoyo de los padres a la autonomía. (Radin, 1972; Macías, 1987; Groinick y Ryan, 1989).	+			+		+				
Alto grado de autonomía en la familia (Cariou, citado por Macías, 1987).						+				
Libertad para explorar y autoexpresarse. (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).	+									
Libertad al niño para interactuar con el ambiente físico y para experimentar por ellos mismos (Bing, 1963).						+M				
Actividad de los padres que propicia que el niño explore y manipule su ambiente (White, citado por Amato y Ochiltree, 1986).						+				
Estimulación para adquisición habilidades nuevas durante la infancia. (Elardo, Bradley y Caldwell 1975; Bradley y Caldwell 1976)	+									
Participación de los niños en la toma de decisiones (Radin, 1971).	+		+							
Sub-área: Organización										
Tipo de disciplina empleada por los padres (Hess y Holloway; Baumrind; Hess y Mc Devitt; Marjoribanks, citados por Dombusch y col., 1987; Mufson y col., 1989).				+	+	+				
Forma de negociar la autoridad en la familia (Friedman, citado por Ehrlich, 1981).								+		
Asignación de recompensas y castigos al comportamiento del niño. (Friedman, citado por Ehrlich, 1981).								+		
Control no punitivo (Radin, 1972).	+									
Disciplina consistente (Friedman, citado por Ehrlich, 1981).						+				
Disciplina inconsistente (Dombusch y col., 1987).										-

Claves:	C = Coeficiente intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Razonamiento inductivo y sanciones positivas dirigidas hacia la responsabilidad social, promueven el respeto a las normas sin afectar los sentimientos de autonomía y control (Wentzel, 1991a).										
Disciplina razonada. (Radin, 1972; Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985; Baumrind, citado por Dombusch y col., 1987; Mufson y col., 1989; Lamborn y col., 1991).	+				+				+	+
Disciplina razonada y no autoritaria o permisiva. (Baumrind, citado por Amato y Ochiltree, 1986; Dombusch y col., 1987).				+	+					
Disciplina razonada también se relaciona positivamente con la conducta psicosocial e inversamente con disfunción emocional y comportamental, así como con adicciones (Lamborn y col., 1991).										
Disciplina razonada se relaciona positivamente con independencia y responsabilidad social en preescolares (Dombusch, 1987).										
Disciplina autoritaria de la madre en edad preescolar (Hess y col., 1984).					-	-				
Disciplina autoritaria y control punitivo en edad preescolar (Radin, 1972).	-									
Disciplina autoritaria (Dombusch y col., 1987; Lamborn y col., 1991).				+	-			+	-	-
Disciplina permisiva (Dombusch y col., 1987; Lamborn y col., 1991).					-			-		+
Disciplina permisiva y negligencia de los padres (Lamborn y col., 1991).					-			-		
Mayor control y restricciones conforme los niños crecen (Bing, 1963).					+L					
Coherencia entre palabras y comportamiento de los padres (Radin, 1971).	+									
Organización dentro del hogar sólo se relacionó con la comprensión del control en el niño. (Grolnick y Ryan, 1999).										

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Area Cognoscitiva	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Proveer tiempo y lugar especial al niño para la realización de su trabajo escolar (Kifer, citado por Ehrlich, 1981).				+						
Interés de los padres en el desempeño escolar (Kifer, citado por Ehrlich, 1981; Mufson y col., 1989) y apoyo a los conocimientos que está adquiriendo. (Kifer, citado por Ehrlich, 1981).				+	+					
Apoyo de los padres al desempeño escolar de su hijo. (Stevenson y Baker, 1987; Mize, citado por Ehrlich, 1981).				+	+		+		+	
Este apoyo de los padres se relacionó con educación mayor de la madre y edad menor del niño (Stevenson y Baker, 1987).				+L						
Apoyo de la madre al desempeño escolar del niño. (Grolnick y Ryan, 1989; Rubin, 1983).				+						
Este apoyo de la madre no se relacionó con el trabajo de la madre y con el número de hijos (Stevenson y Baker, 1987).										
Apoyo del padre al desempeño escolar del niño no presentó relación. (Grolnick y Ryan, 1989).										
Tutoreo de los padres al trabajo escolar del niño. (Topping, Keith y Whiteley, 1990; McKinney, citado por Ehrlich, 1981).				+L						
Tutoreo de la lectura de sus hijos. (Smith; McKinney, citados por Ehrlich, 1981; Topping, Keith y Whiteley, 1990).				+L	+L					
Trabajo de los padres con el niño cuando enfrenta dificultades en su tarea escolar (Kifer, citado por Ehrlich, 1981).				+						
Estimulación de los padres a los esfuerzos del niño en la escuela. (Mize, citado por Ehrlich, 1981).				+L			+		+	
Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar				
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa				

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Guía verbal materna ante la actividad académica, consistente de información directa e indirecta de la madre hacia el niño, comentarios, preguntas y respuestas entre ambos, reforzamiento positivo, estar de acuerdo con el niño y darle ánimo (Portes, 1991).				+						
				+L						
				+M						
Subárea: Adquisición de Conocimientos										
Provisión de materiales desde la infancia (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).							+			
Estimulación y materiales de juego más variados durante la infancia. (Elardo, Bradley y Caldwell 1975; Bradley y Caldwell 1976).	+									
Variación de estimulación desde la infancia (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).							+			
Experiencias más ricas y variadas (Valencia y col. 1985).								+		
Material de lectura en el hogar (Walberg y Tsai, 1985).				+L						
Libros de cuentos durante la infancia y la niñez temprana (Bing, 1963).				+L						
Reforzamiento proporcionado por las madres al interés de los niños por los libros (Swanson y Henderson, 1976).							+			
Actitud de los padres hacia la lectura (Walberg y Tsai, 1985).				+L						
Subárea: Razonamiento y Creatividad										
Hacer preguntas al niño (Radin, 1972).	+									
Estrategias de enseñanza de la madre centradas en la dirección del niño y en la crítica a sus errores durante la edad preescolar (Hess y col., 1984).			-	-						
Estimulación a la creatividad y aprendizaje mediante lecturas, enseñanzas y juegos (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985).	+									

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Subárea: Logro Intelectual	CI		RE				CE		A		
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I	
Expectativas de los padres hacia el desempeño de los hijos. (Amato y Ochiltree, 1988; Hess y Holloway, citado por Dombusch y col., 1987; Entwisle y Hayduk, citado por Phillips, 1987).			+	+L	+L					+	
Expectativas de los padres hacia el éxito del niño se relacionan con la gafa verbal de la madre (Portes, 1991).											
Expectativas de la madre sobre el desempeño del niño y sobre su logro académico y ocupacional durante la edad preescolar (Hess y col., 1984).			+	+							
Más exigencias en relación al rendimiento académico (Bing, 1983).					+L						
Expectativas altas de los padres (Chapulsky y Coles, cit. por Ehrlich, 1981)								+			
Demandas excesivas de los padres. (Rourke y col. y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991).					-						
Expectativas sociales que se contraponen con las escolares. (Rourke y col., y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991).					-						
Características de los hijos											
Características sociales											
Sexo del niño (las niñas muestran más interés y se desempeñan mejor. (Walberg y Tsai, 1985).					+L						
Edad menor del niño se relacionó con mayor apoyo de los padres. (Kinard y Reinherz, 1986).											
Orden de nacimiento del niño. Primeros hijos en situación de reciente divorcio (Kinard y Reinherz, 1986).					-						

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Características dinámicas	CI		RE				CE		A			
	Area Afectiva		P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
	Funcionamiento emocional (Papalia y Wendkos, 1985).		+		+							
Funcionamiento socio-emocional (Hom y Packard, 1985).				+								
Madurez social y emocional (Mufson y col. 1989).						+						
Desórdenes emocionales y conductuales (Rourke y Fuerst, 1991).						-						
Depresión (Feshbach y Feshbach, 1987; Rourke y col., y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991).						-						
						-L						
Subárea: Comunicación												
Habilidad para comunicarse con sus padres (Mufson y col., 1989).						+						
Subárea: Afecto												
Necesidad del niño de obtener más ayuda de sus padres (Amato y Ochiltree, 1986).						-L					-	
Percepción del niño sobre la disponibilidad de los padres hacia él. (Aguarío y Suárez, 1984).						+						
Subárea: Autovalía y Autoconfianza												
Confianza en sí mismo. (Mufson y col., 1989)						+						
Precisión de las autopercepciones (Mufson y col., 1989).						+						
Autoestima académica baja y expectativas bajas de éxito (Phillips, 1984).						-						
Autopercepción académica del niño más relacionada con la apreciación de sus padres que con sus calificaciones escolares (más con apreciaciones del padre) (Phillips, 1987; Eccles, citado por Phillips, 1987).												
Autopercepción académica se relaciona con apoyo familiar. (Cauce y Srebnik, citado por Dubow y col., 1991).												

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Las atribuciones causales que hace el niño con rendimiento escolar alto sobre su desempeño se apoyan más en características propias que en factores externos (Whitley y Frieza, 1985).										
Subárea: Armonía Familiar										
Percepción del niño sobre las relaciones familiares (Aguarío y Suárez, 1984).				+						
Percepción del niño sobre la aceptación entre los padres (Aguarío y Suárez, 1984).				+						
Percepción del niño sobre la aceptación entre padres e hijos. (Aguarío y Suárez, 1984).				+						
Subárea: Cohesión Familiar										
Percepción de apoyo familiar (Macías, 1987).							+			
Percepción del niño sobre la convivencia familiar en actividades recreativas (Aguarío y Suárez, 1984).				+						
Área social										
Funcionamiento socio-emocional (Hom y Packard, 1985).				+						
Madurez social y emocional (Mufson y col, 1989).					+					
Subárea: Autonomía										
Iniciativa del niño (Papalia y Wandkos, 1985).		+		+						
Habilidad para realizar las tareas por sí mismo (Bing, 1963).				+M						
Habilidad para solucionar problemas (consideración de las soluciones posibles y de su efectividad) (Dubow y Tisak, 1986; Dubow y col., 1991).				+			+			

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Subárea: Organización Familiar	CI		RE			CE	A	
	P	E	P	E	I	S	E	I
Percepción sobre la delimitación de roles y funciones (Macías, 1987)						+		
Subárea: Relación Social								
Sociabilidad del niño (Kohn y Rosman, 1972).				+				
Relación con compañeros (Bemdt, citado por Wentzel, 1991b).				+				
Relación prosocial con compañeros (Cobb, 1972; Green y col. 1980; Feshbach y Feshbach, 1987).						+		
Comportamiento pro-social y empatía de las niñas (Feshbach y Feshbach, 1987).				+L				
Responsabilidad social (Wentzel, 1991a y 1991b; Ford y Tisak, 1983).				+				
Habilidad para relacionarse (Mufson y col., 1989).					+			
Autoregulación de su interacción con los demás (Wentzel, 1991b)				+				
Solución de problemas interpersonales en formas adaptativas (Wentzel, 1991b).				+				
Aceptación por parte de sus compañeros (Mufson y col., 1989).					+			
Aceptación de compañeros es debida principalmente a la responsabilidad social, indicada por conducta cooperativa, prosocial y no agresiva (Dodge, 1983).								
Aceptación de maestros y compañeros. (Feldhusen y col., Ford y Tisak, Green y col., citados por Wentzel, 1991a).				+				
Participación del niño en actividades sociales y culturales. (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).				+		+		
Salidas al campo (en niños hispanos) y a centros recreativos (en anglosajones) (Grinswold, 1986).				+				

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

Área cognoscitiva Subárea: Hábitos de Estudio	CI		RE			CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E
Nivel de atención (Mufson y col., 1989).					+				
Cantidad de estudio (Mufson y col., 1989).					+				
Esfuerzo en desempeño escolar (Mufson y col., 1989).					+				
Realización de la tarea escolar (Paschal y col., 1984).					+	+		+	+
Percepción del niño sobre el interés de los padres en su desempeño escolar (Aguarío y Suárez, 1984).					+				
Subárea: Adquisición de Conocimientos									
Actividad y curiosidad del niño (Papalia y Wendkos, 1985)			+		+				
Actividad y curiosidad del niño en edad preescolar (Kohn y Rosman, 1972).					+				
Tiempo que ve el niño TV (Williams y col., 1992; Walberg y Tsai, 1985).					-L				
Tiempo de TV que no excede de 10 hrs. semanales (efectos ligeramente positivos) (Williams y col., 1982).					+				
Tiempo de TV que llega a 35 o 40 hrs. semanales (Williams y col., 1982).					-				
Participación del niño en actividades sociales y culturales. (Bradley, Caldwell y Rock, 1988).					+			+	
Asistencia a bibliotecas (Grinswold, 1988).					+				
Subárea: Razonamiento y Creatividad									
Habilidad del niño para solucionar problemas (implica la consideración de las soluciones posibles y de su efectividad) (Dutow y Tisak, 1989; Dubow y col., 1991).					+			+	
Subárea: Logro Intelectual									
Percepción de los niños sobre las expectativas de sus padres. (Chapulsky Coles, citado por Ehrlich, 1981).								+	

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

	CI		RE				CE		A	
	P	E	P	E	I	S	E	I	E	I
Expectativas del niño relacionadas con las expectativas de los padres. (Entwisle y Hayduk, citado por Phillips, 1987).				+						
Falta de motivación del niño hacia el logro escolar. (Rourke y col. y Rothstein y col., citados por Rourke y Fuerst, 1991).				-						

Claves:	C = Coeficiente Intelectual	R = Rendimiento Escolar	C = Conducta Escolar	= Autoestima	= Preescolar	= Escolar
	= Intermedia	= Superior	= lectura	= Matemáticas	= Relación positiva	= Relación negativa

3 MODELO CONCEPTUAL DE LA PRESENTE INVESTIGACION

La revisión teórica y empírica que se llevó a cabo, particularmente el estudio y las propuestas de Amato y Ochiltree (1986), la teoría del Aprendizaje Social de Bandura y Sears (Bandura 1969, 1977; Sears, Rau y Alpert, 1965; Thomas, 1979; Maier, 1979) y sobre todo la experiencia de trabajo directo con niños y sus padres, condujo al desarrollo del modelo conceptual que sirvió de guía para la presente investigación.

La premisa principal de este modelo es que la naturaleza y calidad de las interacciones entre padres e hijo ejercen una influencia determinante sobre el comportamiento del niño, y en el caso particular de este estudio, sobre su aprovechamiento escolar.

Dentro de este modelo conceptual se concibe a los padres como los principales satisfactores de las necesidades de los niños y por lo mismo, modelos poderosos de su comportamiento. Los padres son además instructores, informadores, motivadores y proveedores de consecuencias que moldean la mayor parte de la conducta del niño. El comportamiento de ambos padres es mediado por sus propias características físicas, emocionales y socioculturales, así como por su interacción continua y cambiante entre ellos mismos, con cada uno de sus hijos, con familiares y amigos, y con su comunidad.

El niño se caracteriza por ser un agente activo, quien a través de sus pensamientos, sentimientos y su acción, tiene un impacto causal dentro del proceso familiar. Se trata de una relación recíproca circular. Si la estimulación que recibe el niño en su hogar es favorable, promoverá en él la confianza en sus capacidades, lo conducirá a intentar nuevos retos y a persistir en el logro de sus objetivos, lo cual resultará en mayor confianza en sí mismo y en más intentos de logro. En los padres esto se traducirá en sentimientos de orgullo por su hijo, manifestaciones de agrado y mayor apoyo al niño. Si la interacción es perjudicial, originará en el niño ansiedad, inseguridad y expectativas pobres acerca de sí mismo, lo cual a su vez resultará en nuevos fracasos, más ansiedad y más sentimientos de inferioridad. Ante esta situación, la relación de los padres con el niño y la estimulación del hogar se deteriorará aún más, ya que los padres se verán afectados por sentimientos de

Ineficiencia, culpa y frustración.

El comportamiento que presenta el niño también es el resultado de sus características físicas, emocionales y socioculturales, así como de su interacción continua y cambiante con sus padres, con sus hermanos, maestros, compañeros y con su comunidad.

El modelo incluye enlaces recíprocos entre las características sociales y dinámicas de los padres y del niño, los recursos físicos y sociales del hogar, y la interrelación entre los logros del niño y el concepto que éste tiene de sí mismo.

Se trata de un modelo complejo de interacción entre padre e hijo que enfatiza los efectos multifacéticos que ocurren entre ambos; abarca componentes físicos, cognoscitivos, sociales y emocionales que se refuerzan unos a otros.

El planteamiento sobre la reciprocidad de los efectos entre padre e hijo, reconoce la acción de los padres temprana, cotidiana, continua y trascendente sobre sus hijos y acepta la influencia poderosa que ejercen los sentimientos, actitudes y conductas de los padres sobre la conducta y desarrollo del niño. Se toma como base que el adulto tiene más conocimientos y experiencia, más conciencia sobre sus acciones, más recursos y mayor libertad de acción, así como un control importante sobre la conducta de su hijo. Se considera que el niño está restringido para actuar y para tomar decisiones que le permitan optimizar su desarrollo, debido a su inmadurez y a su dependencia hacia el adulto.

Se piensa que la fuerza de la relación afectiva entre padres e hijo, la responsabilidad que sienten los padres hacia su hijo, así como sus deseos de logro y bienestar hacia éste justifican la búsqueda de alternativas para optimizar la estimulación del hogar.

La presente investigación no pretende demostrar todos los aspectos de este modelo, sólo analiza la contribución relativa de algunas características sociales y dinámicas del ambiente familiar y del niño sobre el desempeño escolar de este último.

Se estudiaron las siguientes características sociales de la familia: edad de los padres, ingresos familiares, estatus ocupacional y nivel educativo de los padres, estructura familiar y años de separación en casos de divorcio o muerte de uno de los

cónyugues. Las características sociales del niño consideradas fueron: sexo, edad, número de hermanos y orden de nacimiento. Se tuvo presente que casi todos estos factores varían a lo largo del desarrollo del niño, están fuera de su control y necesita adaptarse continuamente a ellos.

Se consideró la estimulación que recibe el niño en su hogar en 4 áreas principales: afectiva, social, cognoscitiva y psicomotora.

Las características dinámicas o de procesos familiares estudiadas en el área afectiva fueron: la comunicación padres-hijo, el manejo de las emociones del niño, el afecto que recibe el niño de sus padres, el apoyo a la autoestima del niño, y los niveles de armonía y cohesión dentro de la familia. En el área social fueron incluidos: el apoyo a la autonomía del niño, la organización familiar y la promoción de las relaciones sociales y de recreación grupal del niño. El área psicomotora abarcó la estimulación dirigida a la coordinación motriz gruesa, fina y al deporte. El área cognoscitiva incorporó la promoción de hábitos de estudio y la adquisición de conocimientos, el estímulo al razonamiento y a la creatividad, así como las aspiraciones y expectativas de los padres hacia el niño.

Se estudiaron todos estos factores bajo la convicción de que son modificables y de que pueden ser influidos por la orientación y apoyo que se proporcione a los padres con el fin de optimizar el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO

10. Desarrollar un instrumento para la evaluación del grado y tipo estimulación que proporciona el ambiente familiar a los niños, el cual deberá presentar las siguientes características:

- a) Que su contenido responda a las condiciones y características particulares de la población mexicana.
 - b) Que permita evaluar la estimulación que reciben en su hogar los niños de 10. a 60. de primaria.
 - c) Que sea un instrumento diagnóstico-prescriptivo; los resultados de la evaluación servirán como guía para desarrollar programas de asesoría familiar.
 - d) Que pueda utilizarse en cualquier medio socioeconómico, una vez que sea adaptado en los diferentes estratos.
 - e) Que pueda aplicarse individual o grupalmente a los padres de los niños.
 - f) Que pueda contestarse verbalmente en el caso de padres que no puedan leer o escribir.
20. Determinar la validez y confiabilidad del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar.
30. Determinar el grado de relación que existe entre la estimulación que proporciona el ambiente familiar y el rendimiento escolar de un grupo de niños de primaria de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.
40. Determinar qué aspectos de la estimulación que proporciona el ambiente familiar al grupo de niños mencionado, se encuentran más estrechamente vinculados con su rendimiento escolar.

FASE 1 CONSTRUCCION DEL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR.

METODO

Sujetos

En el piloteo de los reactivos participaron 30 padres de niños con alto y bajo rendimiento, de nivel socioeconómico bajo, medio y alto. Participaron 18 padres en el primer piloteo y 12 en el segundo. En ambas ocasiones colaboraron tanto padres como madres, de niños y niñas, de los tres niveles socioeconómicos.

En la validación de contenido de los reactivos participaron 11 psicólogos (4 especialistas en desarrollo del niño, 6 psicólogos educativos y un psicólogo clínico).

Procedimiento y materiales

Diseño del cuestionario.

- 1o. Se analizaron las diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo del niño y la investigación realizada sobre factores del ambiente familiar relacionados con el rendimiento escolar.

- 2o. Se revisó el objetivo, estructura y contenido de diversos instrumentos utilizados para la evaluación del ambiente familiar:
"Parental Attitude Research Instrument (Schaefer y Bell, 1958), "Fuerza Familiar" (Otto, 1963), "The Child Rearing Practices Report" (Block, 1965), "Henderson Environmental Learning Process Scale" (Henderson, Bergan y Hurt, 1972), "Family Environmental Scale" (Moos y Moos, 1974), "Home Observation of Measurement of the Environment" (Caldwell y Bradley, 1979), "Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales" (Olson, Bell y Pointer, 1979), "Escala Evaluativa de la Percepción Familiar: Reglas y Apoyo" (Braverman, 1986), "Portage Parent Program" (Boyd, Stauber y Blerma, 1987), "Guía Conjunta de Evaluación Familiar", "Nueva Escala de Evaluación Familiar" (Espejel, 1987), "Cuestionario Clarice de las Relaciones Padres-Hijo" (Languevin y Paitch, citado

por Pinzón y Sánchez, 1987), "Elementary version of the HOME Inventory" (Bradley, Caldwell y Rock, 1988) y "Social Support Appraisals Scale" (Dubow y Ullman, 1989).

- 3o. Se estudió bibliografía sobre construcción de cuestionarios y escalas de actitudes y comportamiento (Schaefer y Bell, 1958; Adkins, 1965; Gutiérrez, 1966; Oppenheim, 1966; Magnusson, 1969; Morales, 1975; Frederick, 1980; Fernández y Carroles, 1981; Nadelsticher, 1983; Edwards, 1983; Miller, 1983).
- 4o. Se determinaron las hipótesis y las 10 áreas o aspectos del desarrollo del niño que incluiría el cuestionario. A continuación se definió el contenido de cada una de las áreas y de las subáreas a evaluar dentro de cada área.
- 5o. Se diseñó la primera versión del cuestionario consistente de 150 preguntas abiertas y directas sobre las conductas a evaluar dentro de cada subárea. En algunos casos se preguntaba al padre cuál era el comportamiento particular que presentaba hacia su hijo y en otros se le preguntaba sobre lo que hacía el niño, lo cual aportaba información acerca del comportamiento que el padre promovía, ya sea porque lo permitía o porque lo estimulaba específicamente.
- 6o. Se piloteó el cuestionario diseñado con el fin de realizar el análisis gramatical de las preguntas y de recoger posibles respuestas. Debido a que el cuestionario era muy extenso se dividió en tres partes. Cada sección fue aplicada a 6 padres (padres y madres de niños y niñas con alto y bajo rendimiento, que correspondían a niveles socioeconómicos diferentes). La aplicación se llevó a cabo ante la presencia de un instructor con el propósito de observar las reacciones de los padres, de comentar con ellos acerca de ellas y de tomar nota de sus sugerencias.

Después de analizar las respuestas y sugerencias de los 18 padres participantes, se procedió a modificar, añadir o eliminar algunas preguntas y a formular las opciones de respuesta.

Para cada reactivo se plantearon cinco opciones de respuesta que diferían en el grado de estimulación que el padre proporciona al niño. Al nivel más bajo de estimulación correspondería una puntuación de 1 y al más alto de 5. Se procuró

que el nivel intermedio fuese neutral, para indicar una acción del padre que no es favorable, pero tampoco perjudicial.

- 7o. Se pilotó esta segunda versión del cuestionario para completar el análisis gramatical de los reactivos y para determinar su poder discriminativo. Se aplicó a 6 padres y 6 madres de niños y niñas con alto y bajo rendimiento, que correspondían a niveles socioeconómicos diferentes. Esta aplicación se realizó ante la presencia del instructor.

Con base en la información obtenida, algunas preguntas se añadieron y otras se eliminaron o modificaron. Se hicieron cambios tanto en las preguntas como en las opciones de respuesta, ya sea en el contenido o en la redacción. De ello resultó la tercera versión del cuestionario que abarcó cuatro áreas generales y 83 reactivos.

Validación de contenido del cuestionario mediante la técnica de jueces.

La tercera versión del cuestionario fue analizada por 12 psicólogos, con el fin de determinar la representatividad o adecuación muestral de los reactivos. Se pidió a los expertos que juzgaran la pertinencia de los reactivos en las áreas cognoscitiva, social, afectiva y psicomotora y que dentro de cada área jerarquizaran los reactivos por su importancia; ésto considerando las definiciones de las áreas que les fueron proporcionadas. Asimismo, se pidió a los jueces que hicieran todas las observaciones o sugerencias que consideraran necesarias.

Se entregó a cada uno de los jueces un sobre que contenía:

- a) Una carta que solicitaba su colaboración. Se describía a grandes rasgos el objetivo de la investigación, la estructura del cuestionario a valorar y se precisaba la tarea que debían realizar (ver anexo I-A).
- b) 4 sobres pequeños (uno para cada área) que contenían tarjetas que describían la definición y los reactivos de cada área (una tarjeta para la definición y una para cada reactivo). Cada tarjeta presentaba únicamente la pregunta-estímulo del reactivo; se omitieron las opciones de respuesta para simplificar la tarea a los jueces (ver definiciones y reactivos de cada área en anexos II y III-C).

Resultados de la validación de contenido.

Con base en las opiniones de los jueces se llevaron a cabo las modificaciones pertinentes a la escala. Unos reactivos se cambiaron de área y otros se eliminaron o añadieron. Algunos fueron modificados en su redacción y otros en su orden de presentación.

Para la eliminación de reactivos se consideró el peso promedio asignado por todos los jueces a cada uno de los reactivos. En las áreas que tenían un número excesivo de reactivos, se eliminaron los que presentaban los promedios más altos, mismos que correspondían a los menos adecuados, según los jueces. Para decidir acerca de la modificación o inclusión de reactivos y sobre los cambios de área o de ordenación, se tomó en cuenta tanto la opinión coincidente de varios jueces, como los argumentos presentados por los jueces en lo individual (ver anexo I-B).

Como resultado de esto, la escala original que comprendía 83 reactivos se redujo a 67. En el área cognoscitiva, de 25 reactivos quedaron 19; en el área social, de 36 quedaron 20; el área afectiva se incrementó de 16 a 22 reactivos y el área psicomotora también aumentó de 6 a 7 reactivos (ver estructura y contenido del cuestionario en el anexo II).

El orden de presentación de los reactivos se determinó aleatoriamente, para evitar que las respuestas a las preguntas precedentes de un área específica, guiaran la contestación a las subsecuentes de la misma área. Aquellos reactivos que versaban sobre un contenido muy personal (por ejemplo, los relativos a la relación de pareja), se insertaron en la última cuarta parte del cuestionario, mezclados con otros menos personales. Al final se dejaron los reactivos que requieran un tipo de respuesta diferente (ver la versión final del cuestionario en el anexo III-C).

FASE II VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR

FASE III ESTUDIO CORRELACIONAL DEL AMBIENTE FAMILIAR Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

METODO

Sujetos

Tanto para determinar la validez de construcción del cuestionario, como para analizar la relación entre el promedio escolar y la estimulación de los padres, se estudió una muestra formada por un total de 190 padres de 110 niños de 2o., 4o. y 6o. grado de primaria de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

Los niños pertenecían a la "Escuela Primaria República de Túnez", institución oficial ubicada en la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México. Participó el 20% del total de los niños incorporados a esta escuela (490).

El grupo de niños consistió de 56 varones y 54 niñas. Se seleccionó de cada grado escolar y de cada uno de los grupos (A, B y C), a los 3 niños y 3 niñas de rendimiento más alto y los 3 niños y 3 niñas de rendimiento más bajo. De 2o. grado participaron un total de 35 niños, de 4o. grado, 36 niños y de 6o. grado, 39. Los datos relativos a edad, orden de nacimiento, número de hermanos, calificaciones y CI se presentan en gráficas (ver anexo IV-A).

El grupo de padres estuvo conformado por 108 madres y 82 padres de los niños seleccionados. Participaron ambos padres de 80 niños, sólo la madre de 28 niños y sólo el padre de 2 niños. Los casos de un solo progenitor fueron por motivos de divorcio o separación (18 casos), muerte (4 casos), madres solteras (6 casos) y porque se negaron a participar (2 padres). Los datos relativos a edad, estudios, ocupación, ingresos y estructura familiar se presentan en gráficas (ver anexo IV-B).

Variables

Variable independiente: Estimulación Familiar.

Variable dependiente: Rendimiento Académico.

Valores: alto y bajo rendimiento.

Variables atributivas correlacionadas con la variable independiente:

- a) de niños: sexo, edad, orden de nacimiento, número de hermanos, puntaje en prueba de inteligencia, grado escolar y escuela.
- b) de padres: sexo, edad, estudios, ocupación, ingresos, estructura familiar y cuando fuera el caso, número de años que llevan de separación, divorcio o muerte.

Definiciones de las Variables:

Estimulación Familiar.- Grado y tipo de apoyo que proporcionan los padres al desarrollo de sus hijos tanto dentro como fuera del hogar, medido mediante el Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar diseñado para este estudio.

Rendimiento Académico.- Expresión numérica equivalente a la media de la calificación obtenida por los niños a lo largo del último período escolar.

Rendimiento alto = promedio de 9 y 10.

Rendimiento bajo = promedio de 6 y 7.

Instrumentos

- Registros de calificaciones bimestrales del período escolar anterior (1990-1991) de todos los niños participantes.
- Prueba Barsit (Barranquilla Rapid Survey Intelligence Test) para uso de escolares de habla hispana (Del Olmo, 1958). Prueba de papel y lápiz que puede emplearse colectivamente con niños de 3er grado en adelante y adultos con instrucción primaria. Fue desarrollada en Colombia y ha sido probada en países diversos de habla hispana, incluso en México. Su objetivo es determinar un índice del nivel de

inteligencia y aptitud para aprender, mediante la valorización de factores de inteligencia verbal y razonamiento numérico, haciendo intervenir elementos cognoscitivos lógico-verbales y de información general. La confiabilidad de esta prueba es de .91 y los estudios de validez realizados en Colombia y Venezuela indican una correlación de .44, .45 y .71 con las calificaciones escolares.

- Hoja de información e instrucciones para los padres (ver anexo III-A).
- Cuestionario para padres sobre datos generales del niño y de los padres (ver anexo III-B).
- Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar diseñado para este estudio (ver anexo III-C).

Procedimiento

Diseño de Investigación

Se empleó un diseño multigrupo de grupos correlacionados (Kerlinger, 1988) ya que se evaluó la estimulación familiar que reciben los niños y las niñas que presentan rendimiento escolar alto y bajo, incorporados de 2o., 4o. y 6o. de primaria. Para formar grupos homogéneos y obtener una muestra representativa se realizó un muestreo intencional estratificado (Kerlinger, 1988).

A Obtención de calificaciones de los niños y evaluación de su habilidad intelectual.

- 1o. Se registraron las medias de las calificaciones obtenidas por cada uno de los niños durante el período escolar anterior.
- 2o. Se aplicó a los niños la prueba Barsit para la evaluación de la habilidad intelectual. Esto se hizo en forma grupal por grados (un grado a la vez).

B Aplicación del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar.

- 1o. Con la intención de lograr la participación de la mayoría de los padres y

tomando en cuenta la dificultad o imposibilidad que existe para que acudan a la escuela de su hijo, aún en situaciones de importancia para ellos mismos, se tomó la determinación de enviar los cuestionarios a domicilio por medio de los niños. Se les envió un sobre que incluía:

- a) Una hoja de información general (ver anexo III-A). Mediante esta forma se informó a los padres sobre los objetivos del estudio y se señaló la necesidad de su colaboración. Se les informó sobre la manera en que se utilizarían los datos, subrayando la confidencialidad de ello. Para motivar a los padres, se les ofreció un diagnóstico sobre la situación de la estimulación familiar en su caso particular, así como sugerencias específicas al respecto. Se proporcionaron instrucciones generales para el llenado de los cuestionarios, advirtiéndoles de la importancia de la veracidad de sus respuestas y de no consultar a su pareja al contestar el cuestionario.
- b) Un formato del "Cuestionario sobre datos generales del niño y de los padres" (ver anexo III-B).
- c) Dos formatos del "Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar" (ver anexo III-C). Uno para ser llenado por el padre y otro por la madre.

- 2o. A partir del día siguiente que se enviaron los cuestionarios, se acudió a la escuela de los niños diariamente durante un mes, con la finalidad de recoger los cuestionarios contestados por los padres y de insistir a los niños cuyos padres no lo había enviado. Se regresaban los cuestionarios que no habían sido contestados por completo, los que se regresaban en blanco y los que se notaba que habían sido contestados por la misma persona, junto con una nota aclaratoria. En algunos casos se insistió a los padres telefónicamente. No fue posible cerciorarse de que los padres no se consultaran entre sí para contestar el cuestionario.

C Verificación de la validez de constructo y de la consistencia interna del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar.

- 1o. Se determinó la capacidad discriminativa de los reactivos del cuestionario mediante un análisis de frecuencias de las respuestas de los padres y de las madres.

- 2o. A continuación se realizó un análisis factorial para determinar la validez de construcción del cuestionario y después el análisis de correlación de Pearson para conocer la vinculación y la posible integración de los factores obtenidos.
- 3o. Se reconfirmó el cuestionario con base en resultados del análisis factorial.
- 4o. Se verificó la confiabilidad del cuestionario reestructurado, en términos de su consistencia interna a través del coeficiente Alpha de Cronbach.

D Análisis de la relación de la estimulación que ofrecen los padres a sus hijos y las características de los padres y de los niños.

Para conocer las diferencias entre grupos de los puntajes obtenidos por padres y madres en el Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar se realizaron análisis de covarianza y de varianza, considerando las características de los padres y de los hijos como variables de clasificación.

E Análisis de la relación del promedio escolar de los niños con la estimulación proveniente de sus padres y con las características de los padres y de los hijos.

Para estudiar la vinculación entre el aprovechamiento académico de los niños y todas las variables consideradas en el presente estudio, se aplicó el análisis de correlación de Pearson (para variables ordinales) y el análisis de varianza (para variables nominales).

RESULTADOS

A RESULTADOS OBTENIDOS DE LAS MADRES

A.1 VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

Análisis de Frecuencias.

Para determinar la capacidad discriminativa de los reactivos del cuestionario, se realizó un análisis de frecuencias de las respuestas proporcionadas por las madres. Se eliminaron de la escala final los reactivos que tuvieran el 75% o más de respuestas hacia los extremos del continuo (grado menor de estimulación en opciones de respuesta 1 y 2 o grado mayor en opciones 4 y 5), ya que ésto indicaba que para esos reactivos las madres perciben el aspecto medido como normativo.

El análisis de las respuestas de las madres señaló que los siguientes reactivos funcionan como normas:

45. ¿Que hace ud. cuando ve que su hijo no puede hacer algo y le pide ayuda?. El 78% de las madres, le dicen al niño lo que está haciendo mal y lo animan a corregirlo o le dicen que puede hacer las cosas y le enseñan a analizar y a buscar alternativas.
48. ¿Qué hace ud. cuando su hijo no puede hacer algo o cuando comete errores en su tarea escolar?. El 51% le dice al niño sus errores y se asegura de que los corrija y el 32% le enseña a buscar sus errores y a corregirlos por sí mismo.
38. ¿Qué hace ud. cuando su hijo tiene algún problema que requiere razonamiento y le pide ayuda?. El 90% le enseña a analizar y a buscar alternativas de solución o le da ideas para que encuentre la solución.
49. ¿Hay algulen que supervise al niño en su tarea escolar?. El 80% afirmó que el niño recibe supervisión y apoyo de su padre o madre o de alguna otra persona.
54. ¿Cómo es el cumplimiento de las normas de disciplina en su hogar?. El 79% indicó que toda la familia o casi toda cumple con las normas.
28. ¿Qué hace ud. cuando no puede darle a su hijo lo que quiere?. El 60% explica al niño porqué no puede y el 18% le enseña a analizar la situación.
34. ¿Qué hace ud. cuando su hijo es descortés con los demás o cuando no quiere prestar sus cosas?. El 80% le da explicaciones y le insiste para que sea cortés y

generoso.

8. ¿Realiza su hijo regularmente algún trabajo fuera de casa (remunerado o no remunerado)? El 90% señala que su hijo no trabaja o rara vez lo hace.

26. ¿Qué cree que puede llegar a ser su hijo cuando sea grande?. El 81% cree que profesionista.

40. ¿Existen motivos para que se sienta orgulloso de su hijo?. El 85% tienen muchos motivos de orgullo o están muy orgullosos de su hijo, tal como es.

30. ¿Cómo es la relación entre ud. y sus hijos?. El 52% afirma que la relación es buena y el 24% que es excelente.

47. ¿Cómo acostumbra saludar a su hijo cuando llega ud. a su casa?. El 76% saluda con una sonrisa, beso o abrazo y la mitad de éstas madres, platicando además con él.

31. ¿Con que frecuencia acostumbra sostener una conversación con su hijo?. El 80% conversa todos los días o tres veces por semana.

41. ¿Lleva ud. a su hijo a visitar parientes o amigos de la familia o reciben visitas de ellos en su casa?. El 83% reciben visitas o van de visita con su hijo una vez por semana o una vez por mes.

Análisis Factorial.

Con el propósito de conocer la validez de construcción del instrumento para las madres, se practicó un análisis factorial con rotación ortogonal Varimax, considerando únicamente los reactivos con capacidad discriminativa. Se eligió la rotación varimax en lugar de la rotación oblicua debido a que en la primera, la correlación alta existente entre los reactivos tendía a formar factores con estructuras conceptuales más claras. Otro motivo que llevó a la elección de la rotación varimax fue que se tenía una conceptualización original en donde existían 4 áreas definidas.

Para este análisis se consideraron únicamente los reactivos con capacidad discriminativa. El resultado produjo 15 factores con autovalores >1 , que en conjunto (después de la rotación) explicaban el 68.9% de la varianza y de los cuales el 1ero explicaba el 23.7% (ver tabla 1).

Tabla 1. Factores con autovalores mayores a 1, obtenidos en el análisis factorial de las respuestas de las madres.

factor	autovalor	% varianza explicada	% varianza acumulada
1	11.62109	23.7%	23.7%
2	2.48931	5.1%	28.8%
3	2.27079	4.6%	33.4%
4	2.02974	4.1%	37.6%
5	1.95587	4.0%	41.6%
6	1.70229	3.5%	45.0%
7	1.67202	3.4%	48.5%
8	1.50403	3.1%	51.5%
9	1.43414	2.9%	54.4%
10	1.37205	2.8%	57.2%
11	1.21740	2.5%	59.7%
12	1.21051	2.5%	62.2%
13	1.14194	2.3%	64.5%
14	1.13617	2.3%	66.9%
15	1.00077	2.0%	68.9%

Dentro de cada factor se seleccionaron aquellos reactivos que presentaran congruencia conceptual con el factor y que tuvieran un peso factorial $\geq a \pm .35$. Se ubicó a cada uno de los reactivos en un solo factor.

Análisis de Correlación de los factores obtenidos.

Para conocer la vinculación y posible integración de los factores obtenidos, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Tomando en cuenta los índices de correlación entre escalas (valores significativos y siempre superiores a .30), y utilizando como principio básico la congruencia conceptual, se hizo lo siguiente: se unieron los factores 1, 2, 9 y 10 que incluían reactivos sobre apoyo al aprendizaje, los factores 3, 7 y 8 que versaban sobre disciplina, los factores 4 y 5 que correspondían a la armonía familiar, los factores 6 y 12 que se referían a aspectos sociales y de recreación, y los factores 11 14 y 15 que abarcaban reactivos sobre autonomía. De todo ésto resultaron 5 escalas que conformaron el cuestionario para madres.

Separación de reactivos que por su naturaleza debían ser analizados en forma diferente.

Antes de reconformar el cuestionario, se consideró necesario separar 8 reactivos cuyas opciones de respuesta eran más de tipo nominal que ordinal; las 5 opciones de respuesta de cada reactivo representaban grados de apoyo al desarrollo del niño, pero acciones diferentes, como por ejemplo castigar al niño, sugerirle, imponerle, enseñarle a analizar, etc. Estos reactivos requerían un análisis estadístico diferente al que se emplearía con el resto de los reactivos cuyas opciones de respuesta eran de tipo ordinal. Se separaron del cuestionario los siguientes reactivos:

7. ¿Cómo se desempeña su hijo en actividades de aseo y arreglo personal (bañarse, vestirse, peinarse, lavarse los dientes, etc.?)
18. ¿Qué hace ud. cuando su hijo le plantea sus ideas, propuestas o proyectos?
23. ¿Qué hace ud. cuando su hijo se enoja y llora, grita o agrede a los demás?
25. ¿Qué hace ud. cuando su hijo presenta temor, celos, envidia, angustia, pena, etc.?
27. ¿Qué hace ud. cuando su hijo tiene curiosidad por algo desconocido para él?
29. ¿Qué hace ud. cuando su hijo tiene mal comportamiento (pierde o daña sus cosas, no cumple con sus deberes, perjudica a otros, etc.)?
39. ¿Qué hace ud. cuando su hijo realiza actividades físicas con torpeza o lentitud?
42. ¿Qué hace ud. cuando se encuentra ocupado y su hijo le quiere platicar algo que no es urgente?

(Ver opciones de respuesta en anexo III-C)

A.2 RECONFORMACION DEL CUESTIONARIO PARA MADRES DE ACUERDO CON EL ANALISIS FACTORIAL

Tabla 2. Escalas resultantes del análisis factorial.

Escala	Contenido conceptual	Num. de reactivos
1	Apoyo al Aprendizaje	17
2	Disciplina	9
3	Autonomía	6
4	Social-Recreativa	6
5	Armonía Familiar	4

Reactivos correspondientes a cada escala.

A continuación se describen los reactivos que se ubicaron en cada una de las escalas. Dentro de la escala de apoyo al aprendizaje se consideró conveniente indicar tres subgrupos de reactivos, los cuales correspondían a aspectos particulares del aprendizaje. En las escalas de disciplina y autonomía se incluyeron algunos reactivos que no indican el apoyo directo de la madre a estas áreas, pero mostraron una correlación alta con ellas. Su contenido señala actitudes o comportamientos que generalmente anteceden o preceden a la estimulación de tales áreas.

Escala de Apoyo al Aprendizaje

a) Reactivos de apoyo al aprendizaje cultural y académico.

33. ¿Comenta ud. con el niño, acerca de sus lecturas o de lo que está aprendiendo en la escuela?.
44. ¿Conversa ud. con su hijo sobre sucesos y problemas de actualidad o sobre temas históricos o culturales?
2. ¿Ha asistido su hijo a museos, lugares históricos o a zonas arqueológicas?
63. ¿Cuenta su hijo en casa con algún material de lectura?
65. ¿Qué juguetes o artículos de entretenimiento le proporciona a su hijo frecuentemente?
64. ¿Qué tipo de programas de televisión acostumbra ver su hijo?
56. ¿Acostumbra ud. leer?
66. ¿Qué acostumbra leer ud.?

67. ¿De las siguientes actividades de entretenimiento, cuáles realiza ud. frecuentemente en casa?
- b) Reactivos de apoyo al aprendizaje de habilidades motrices.
3. ¿Realiza su hijo por gusto alguna actividad manual de entretenimiento (pintar, modelar, armar, etc.)?
53. ¿Alguien en la casa realiza actividades manuales del hogar o de entretenimiento (reparaciones, costura, tejido, pintura, modelado, armado de rompecabezas, etc.)?
- c) Organización familiar relacionada con el aprendizaje.
5. ¿Tiene su hijo horarios fijos o variables para realizar sus actividades cotidianas (alimentación, sueño, trabajo, recreación)?
12. ¿En qué horario hace su hijo la tarea?
1. ¿Aproximadamente cuánto tiempo dedica su hijo diariamente a hacer la tarea escolar?
37. ¿Planea ud. las actividades que va a realizar durante el día, además de sus labores cotidianas?
51. ¿Planea ud. las actividades familiares de fin de semana?
43. ¿Realizan los miembros de la familia alguna actividad conjunta durante los fines de semana (de recreación, social, descanso, trabajo de la casa, etc.)?

Escala de Disciplina

36. ¿Quién establece la disciplina en su hogar?
24. ¿Tiene ud. necesidad de gritar o regañar a su hijo para que le obedezca?
16. ¿Platica su hijo en casa sobre sus sentimientos y problemas personales?
21. ¿En dónde acostumbra su hijo hacer la tarea escolar?
46. ¿Quién se encarga de guardar y ordenar las cosas del niño (ropa, juguetes, útiles escolares)?
57. ¿Tienen los integrantes de la familia alguna responsabilidad en el trabajo de la casa?
58. ¿Cómo reacciona la familia cuando uno de sus miembros se encuentra ante un problema?
- Reactivos que correlacionan con la disciplina.
52. ¿Cómo es en general la relación entre ud. y su hijo?
62. ¿Cómo es su hijo en su manera de ser y de comportarse? (mencione las 5 características que ud. considere más importantes).

Escala de Autonomía

- 17. ¿Toma su hijo decisiones con respecto a sí mismo?
- 14. ¿Participa su hijo en tareas y reparaciones de la casa (además de guardar y ordenar sus cosas)?
- 13. Asiste su hijo a lugares de servicios públicos (tiendas, mercado, tintorería, peluquería, etc.)?
- 50. ¿Qué hace ud. para que su hijo pueda enfrentar situaciones difíciles? (por ej. entrar a una nueva escuela, extraviarse, etc.).

Reactivos que correlacionan con el apoyo a la autonomía.

- 19. ¿Qué tanta capacidad en general tiene su hijo?
- 32. ¿Qué espera de su hijo por el momento?

Escala Social-Recreativa

- 20. ¿Acude su hijo a la casa de algún amigo o recibe a alguno en su propia casa?
- 15. ¿Realiza su hijo regularmente alguna actividad recreativa con otros niños fuera de la escuela?
- 4. ¿Acude su hijo a lugares recreativos (parques, clubes, ferias, fiestas, campamentos, etc.)?
- 6. ¿Realiza su hijo frecuentemente actividades de ejercicio físico como correr, brincar, trepar, andar en bicicleta, bailar, etc.
- 11. ¿Practica su hijo algún deporte?
- 61. ¿Alguno de los padres practica algún deporte?

Escala de Armonía Familiar

- 22. ¿Cómo es la relación entre sus hijos?
- 60. ¿Cómo es la relación entre ud. y su esposo(a)?
- 35. ¿Quiénes participan en las conversaciones familiares?
- 55. ¿Cómo es el estado de ánimo de su esposo(a) generalmente en su casa?

Descriptores de las Escalas.

Con base en el contenido conceptual de los diferentes grupos de reactivos se redefinieron las escalas:

Escala 1. Apoyo al Aprendizaje.- Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos en el niño

que favorecen la comprensión y el aprovechamiento de su medio.

Escala 2. Disciplina.- Abarca la conducta de los padres relacionada con el establecimiento y cumplimiento de normas de comportamiento familiar, que promueven la adaptación del niño a su comunidad.

Escala 3. Autonomía.- Comportamiento de los padres relacionado con la promoción de la independencia de pensamiento y conducta del niño, lo cual favorece la incorporación productiva de éste a su comunidad.

Escala 4. Social-Recreativa.- Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con las habilidades motrices y de interacción social del niño, que promueven el desarrollo físico y social de éste.

Escala 5. Armonía Familiar.- Se refiere a la relación familiar que implica una correspondencia emocional agradable, lo cual favorece el estado afectivo del niño y su adaptación al medio familiar.

A.3 CONFIABILIDAD DE LAS ESCALAS

La confiabilidad de cada una de las escalas fué obtenida a través del coeficiente Alpha de Cronbach que indica la consistencia interna de los reactivos con respecto al total de reactivos de cada dimensión medida (ver tabla 3).

Tabla 3. Coeficiente de Confiabilidad Alpha de las escalas del cuestionario.

Escala	num. reactivos	Alpha
Apoyo al Aprendizaje	17	.8554
Disciplina	9	.8017
Autonomía	6	.6704
Social-Recreativa	6	.7368
Armonía Familiar	4	.6670

Como la confiabilidad de las subescalas de Armonía Familiar y Autonomía fue menor de .70, será conveniente añadir nuevos reactivos a cada una de ellas.

En las cinco escalas todos los reactivos presentaron una correlación ítem-total $>.30$, a excepción de un reactivo de la escala de Apoyo al Aprendizaje. El incremento que se obtendría en alpha si se eliminara el reactivo no justificó hacerlo (ver tabla 4).

Tabla 4. Correlación ítem-total de los reactivos de las escalas para madres.

reactivo	correlación ítem-total	alpha si ítem se elimina
Escala de Apoyo al Aprendizaje.		
M1	.2213	.8596
M2	.4942	.8476
M3	.4628	.8484
M5	.4466	.8488
M12	.5427	.8457
M33	.5885	.8433
M37	.4400	.8491
M43	.3042	.8553
M44	.5996	.8426
M51	.5215	.8452
M53	.5245	.8450
M56	.4231	.8503
M63	.4619	.8485
M64	.4109	.8510
M65	.5509	.8436
M66	.6102	.8403
M67	.5070	.8465

reactivo	correlación ítem-total	alpha si ítem se elimina
Escala de Disciplina.		
M16	.4891	.7878
M21	.5220	.7853
M24	.5977	.7808
M36	.3968	.7976
M46	.5532	.7819
M52	.5977	.7825
M57	.4498	.7936
M58	.5081	.7864
M62	.4007	.7988
Escala de Autonomía.		
M13	.4422	.6131
M17	.3000	.6904
M19	.4795	.5999
M50	.5472	.5725
M14	.4672	.6117
M32	.3007	.6681
Escala Social-Recreativa.		
M15	.4652	.7019
M20	.4307	.7131
M4	.5162	.6867
M6	.6173	.6548
M11	.5128	.6916
M61	.3450	.7458
Escala de Armonía Familiar.		
M22	.4613	.4727
M60	.3089	.5809
M35	.3915	.5157
M55	.4986	.4931

A.4 VALIDEZ CONVERGENTE Y DIVERGENTE DE LAS ESCALAS PARA MADRES

Para conocer las relaciones existentes entre las diferentes escalas obtenidas, se llevó a cabo un análisis de correlación producto-momento de Pearson. Se encontró que las cinco escalas presentaban correlación altamente significativa entre sí (ver tabla 5). De esto se concluye que el grado de estimulación que la madre proporciona en cualquiera de las áreas antes definidas, presenta una vinculación importante con el resto. Se observa la asociación más fuerte entre el apoyo al aprendizaje y la disciplina ($r=.7148^{***}$) y la asociación más baja entre la promoción a la autonomía y la armonía familiar ($r=.3266^{**}$). Al obtener el coeficiente de determinación (r^2) de tales resultados, se observó que el 51% de los resultados en el área de apoyo al aprendizaje se relacionan con la disciplina y que el 10% de los resultados en autonomía están vinculados a la armonía familiar (ver tabla 5).

Tabla 5. Validez convergente y divergente de las 5 escalas del cuestionario para madres.

Escalas	1	2	3	4
1 Aprendizaje				
2 Disciplina	.7148***			
3 Autonomía	.5292***	.4913***		
4 Soc-Recreativa	.5717***	.5743***	.5698***	
5 Armonía Familiar	.5574***	.5952***	.3266***	.4151***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A.5 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE OFRECEN LAS MADRES A SUS HIJOS Y LAS CARACTERISTICAS SOCIO-DEMOGRAFICAS DE LOS HIJOS

Se realizaron análisis de covarianza y de varianza para conocer las diferencias entre grupos de los puntajes obtenidos por las madres en cada una de las escalas conformadas mediante el análisis factorial. Las variables sociodemográficas de los

niños fueron consideradas como variables de clasificación.

A.5.1 En la escala de apoyo al aprendizaje.

El estudio de las diferencias por sexo y número de hermanos con edad, grado y orden de nacimiento como covariables, únicamente encontró asociación significativa con las covariables de edad ($F[1,101]=15.650$, $p=.000$) y grado ($F[1,101]=13.538$, $p=.000$).

Al evaluar las diferencias por sexo y orden de nacimiento con edad, grado y número de hermanos como covariables, también se observaron datos de importancia con respecto a las covariables de edad ($F[1,101]=15.261$, $p=.000$) y grado ($F[1,101]=13.102$, $p=.000$).

A continuación se llevaron a cabo análisis de varianza con las variables que resultaron significativas. Se formaron subgrupos con las variables continuas de edad y grado para así obtener información más precisa de las diferencias. Los resultados no mostraron diferencias significativas con respecto a estas variables (ver tabla 6.1).

A.5.2 En la escala de apoyo a la disciplina.

El estudio de las diferencias por sexo y número de hermanos, con edad, grado y orden de nacimiento como covariables presentó asociación significativa con las covariables de edad ($F[1,101]=9.324$, $p=.003$) y grado ($F[1,101]=8.427$, $p=.005$).

Al valorar las diferencias por sexo y orden de nacimiento con edad, grado y número de hermanos como covariables, se observaron relaciones importantes con las covariables de edad ($F[1,101]=10.778$, $p=.001$) y grado ($F[1,101]=9.530$, $p=.003$).

Las diferencias significativas encontradas en esta escala llevaron a realizar análisis de varianza por subgrupos de edad y grado, los cuales no mostraron relaciones significativas (ver tabla 6.2).

A.5.3 En el área de autonomía.

El análisis de las diferencias por sexo y número de hermanos con las covariables

edad, grado y orden de nacimiento halló resultados significativos en las covariables de edad ($F[1,101]=5.746, p=.018$) y grado ($F[1,101]=5.760, p=.018$).

Al considerar las diferencias por sexo y orden de nacimiento con edad, grado y número de hermanos como covariables, también se encontraron relaciones significativas con las covariables de edad ($F[1,101]=5.277, p=.024$) y grado ($F[1,101]=5.330, p=.023$).

Los resultados significativos encontrados en esta escala llevaron a practicar análisis de varianza por subgrupos de edad y grado.

Diferencias por sexo y edad de los niños (considerando 3 grupos de edad: 6 a 8, 9 a 10 y 11 a 13).

Este análisis mostró una relación importante con las variables de sexo y edad valoradas conjuntamente ($p=.023$). Se observó que la madre promociona más la autonomía de la niña entre los 6 y 8 años, que la del niño de la misma edad y que mientras en los niños este apoyo se incrementa conforme crecen, en la niña decreciente, llegando a alcanzar entre los 11 y los 13 años un nivel incluso más bajo que el recibido por los niños de 6 a 8 años (ver tabla 6.3).

Diferencias por sexo y grado de los niños (considerando 3 grados: 2o., 4o. y 6o.). Este análisis de varianza por no presentó diferencias significativas (ver tabla 6.3).

A.5.4 En la escala social-recreativa.

Al valorar las diferencias considerando al sexo y número de hermanos como variables de clasificación y al edad, grado, y orden de nacimiento como covariables se observó asociación importante con el sexo ($F[1,101]=5.058, p=.027$) y con las covariables edad ($F[1,101]=6.228, p=.014$) y grado ($F[1,101]=5.324, p=.023$).

En cuanto a las diferencias por sexo y orden de nacimiento como variables de clasificación, con edad, grado y número de hermanos como covariables, se encontraron diferencias significativas con sexo ($F[1,101]=5.760, p=.018$) y orden ($F[2,101]=4.546, p=.013$) y con las covariables de edad ($F[1,101]=5.300, p=.023$) y grado ($F[1,101]=4.561, p=.035$).

Se llevaron a cabo análisis de varianza con las variables que resultaron significativas. Se formaron subgrupos con las variables continuas: edad, grado y orden de nacimiento.

Diferencias por sexo y edad de los niños (considerando 3 grupos de edad: 6 a 8, 9 a 10 y 11 a 13).

Se observaron resultados significativos para el sexo en forma aislada ($p=.039$), lo cual indica que los varones de la población estudiada reciben mayor apoyo de sus madres para su desarrollo social y les ofrecen más actividades de recreación (ver tabla 6.4).

Diferencias por sexo y grado de los niños (considerando 3 grados: 2o., 4o. y 6o.).

Al analizar esta interrelación de variables, nuevamente se observaron diferencias significativas relativas al sexo en forma aislada ($p=.037$). Se reafirma que los niños reciben más apoyo a los aspectos recreativos y de socialización que las niñas, sin importar el grado escolar en que estén (ver tabla 6.4).

Diferencias por sexo y orden de nacimiento (considerando 3 grupos: 1o., 2o. y 3o. en adelante).

Los resultados indicaron una relación significativa con el sexo ($p=.018$) y con el orden de nacimiento por separado ($p=.011$). Nuevamente se observó que los varones reciben más apoyo de sus madres para su socialización y recreación. También se encontró que sin importar el sexo, el apoyo de las madres a esta área se incrementa con el segundo hijo y después disminuye con los hijos sucesivos quedando al mismo nivel que con el primer hijo (ver tabla 6.4).

A.5.5 En la escala de armonía familiar.

Al observar las diferencias por sexo y número de hermanos con grado edad y orden de nacimiento como covariables, se encontró asociación significativa con número de hermanos ($F[2,101]=9.527$, $p=.000$) y con las covariables de edad ($F[1,101]=8.030$, $p=.006$) y grado ($F[1,101]=5.513$, $p=.021$).

El análisis de covarianza que estudió las diferencias de las respuestas de las madres a esta escala por sexo y orden de nacimiento con las covariables grado, edad y número de hermanos también mostró relaciones significativas en las covariables

edad ($F[1,101]=8.777$, $p=.004$), grado ($F[1,101]=5.893$, $p=.017$) y número de hermanos ($F[1,101]=8.808$, $p=.004$).

Como en esta escala se obtuvieron diferencias significativas en las variables de edad, grado y número de hermanos, se llevaron análisis de varianza con estas variables divididas en subgrupos. No se observaron datos de importancia en relación con la edad y el grado (ver tabla 6.5), pero sí en cuanto al número de hermanos.

Diferencias por sexo y número de hermanos (considerando 3 grupos: 0, 1 y 2 o más hermanos).

Se hallaron diferencias importantes entre grupos al considerar el número de hermanos ($p=.000$). Se observó menor armonía en casos de hijos únicos; el grado de armonía fue mejor cuando había dos hijos y decreció un poco en familias de tres o más hijos (ver tabla 6.5).

Tabla 6. Análisis de clasificación múltiple de la estimulación que ofrecen las madres a sus hijos, con las variables sociodemográficas de los hijos (por subgrupos).

6.1 En la escala de Apoyo al Aprendizaje

var. clasific	medias						gl	F	Sig. F
sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	3.21			3.18			1,104	.042	.838
edad	6-8		9-10		11-13				
	3.31		3.19		3.07		2,104	.897	.411
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.24	3.15	3.25	3.38	3.24	2.90	2,104	1.101	.336

sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	3.21			3.18			1,104	.042	.838
grado	2o.		4o.	6o.					
	3.25		3.13	3.20		2,104	.218	.804	
sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.18	3.16	3.28	3.33	3.09	3.12	2,104	.374	.689

6.2 En la escala de Apoyo a la Disciplina

sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	3.45			3.41			1,104	.069	.793
edad	6-8		9-10	11-13					
	3.51		3.50	3.27		2,104	1.072	.346	
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.45	3.41	3.51	3.56	3.62	3.05	2,104	1.940	.149
sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	3.45			3.41			1,104	.102	.750
grado	2o.		4o.	6o.					
	3.45		3.42	3.43		2,104	.015	.985	

sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.42	3.35	3.57	3.48	3.48	3.26	2,104	.842	.434

6.3 En la escala de Autonomía

sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	3.26			3.14					
edad	6-8		9-10	11-13					
	3.23		3.25	3.11					2,104
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.03	3.35	3.42	3.44	3.11	2.81	2,104	3.894	.023*
sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	3.26			3.14					
grado	2o.		4o.	6o.					
	3.17		3.18	3.24					2,104
sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.04	3.27	3.44	3.31	3.08	3.02	2,104	1.671	.193

6.4 En la escala Social-Recreativa

sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	3.22			2.86			1,104	4.366	.039*
edad	6-8		9-10	11-13					
	3.10		3.13	2.89			2,104	.696	.501
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.13	3.19	3.34	3.07	3.04	2.45	2,104	2.414	.094
sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	3.22			2.86			1,104	4.455	.037*
grado	2o.		4o.	6o.					
	3.06		3.03	3.04			2,104	.014	.986
sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.08	3.19	3.36	3.04	2.87	2.67	2,104	1.213	.302
sexo y orden de nacimiento:									
sexo	niños			niñas					
	3.22			2.86			1,104	5.759	.018*
orden	1		2	3 o más					
	2.84		3.33	2.84			2,104	4.745	.011*

sexo y orden	niños			niñas					
	1	2	3 o +	1	2	3 o +			
	3.14	3.48	2.90	2.52	3.18	2.75	2,104	.608	.547

6.5 En la escala de Armonía Familiar

sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	3.01			3.04					
edad	6-8		9-10		11-13				
	3.17		3.15		2.74				
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.10	2.94	3.00	3.24	3.43	2.50	2,104	2.033	.136
sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	3.01			3.04					
grado	2o.		4o.		6o.				
	3.16		2.98		2.96				
sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.18	2.68	3.15	3.13	3.28	2.72	2,104	2.254	.110

sexo y número de hermanos:									
sexo	niños			niñas					
	3.18			3.20			1,104	.035	.852
n. hermanos	0	1	2 o más						
	2.40	3.42	3.29	2,104	9.087	.000***			
sexo y n. her.	niños			niñas					
	0	1	2 o +	0	1	2 o +			
	2.51	3.53	3.20	2.25	3.34	3.40	2,104	.682	.508

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

A.6 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE OFRECEN LAS MADRES A SUS HIJOS Y EL COEFICIENTE INTELECTUAL DE LOS HIJOS

Se aplicó un análisis de varianza con el fin de obtener información sobre la asociación entre la estimulación que proporcionan las madres a sus hijos y el coeficiente intelectual (obtenido mediante la prueba Barsit).

Los resultados del análisis realizado con los niños de 2o. grado mostraron diferencias significativas en el área social-recreativa ($p=.025$). La asociación encontrada señaló que cuando el niño presenta un coeficiente intelectual medio, las madres le ofrecen mayor apoyo a su desempeño social-recreativo, este apoyo disminuye en casos de coeficiente intelectual bajo y más aún en casos de capacidad alta (ver tabla 7).

El coeficiente intelectual de los niños de 4o. grado no mostró relación significativa con la estimulación que proporcionan las madres a sus hijos (ver tabla 7).

Los datos provenientes de los niños de 6o. grado indicaron que el apoyo de la madre al aprendizaje del niño y el apoyo a su disciplina se relacionan significativamente con el coeficiente intelectual de los niños ($p=.013$ y $p=.025$ respectivamente).

Se pudo apreciar que a mayor capacidad intelectual de los niños, las madres brindán mayor apoyo al aprendizaje y a la disciplina de sus hijos (ver tabla 7).

Tabla 7. Análisis de clasificación múltiple de la estimulación que ofrecen las madres a sus hijos con el CI de los niños.

En Escala de Apoyo al Aprendizaje.

var. clasific	medias			gl	F	Sig. F
CI 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.21	3.52	3.05	2,31	1.682	.203
CI 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	3.11	3.10	3.16	2,33	.021	.979
CI 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	2.68	3.22	3.67	2,36	4.906	.013*

En Escala de Apoyo a la Disciplina

CI 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.47	3.48	3.36	2,31	.167	.847
CI 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	3.23	3.41	3.59	2,33	.453	.640
CI 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	3.04	3.32	3.91	2,36	4.118	.025*

En Escala de Autonomía.

Cl 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.27	3.29	3.08	2,31	.326	.725
Cl 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	3.21	3.09	3.22	2,33	.065	.937
Cl 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	2.97	3.08	3.67	2,36	2.824	.073

En Escala Social-Recreativa.

Cl 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.08	3.51	2.61	2,31	4.181	.025*
Cl 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	2.83	3.00	3.23	2,33	.539	.588
Cl 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	3.00	2.89	3.23	2,36	.440	.648

En Escala de Armonía Familiar.

Cl 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.70	3.15	2.73	2,33	2.964	.066
Cl 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	2.72	3.40	3.20	2,33	1.404	.260
Cl 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	2.77	3.34	3.46	2,36	1.670	.202

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

A.7 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE OFRECEN LAS MADRES A SUS HIJOS, SUS PROPIAS CARACTERISTICAS SOCIOECONOMICAS Y LAS DE LOS PADRES

Se llevaron a cabo análisis de varianza de los puntajes obtenidos por las madres en cada una de las escalas, utilizando como variables de clasificación las variables sociodemográficas de los padres y de las madres, como son la edad, estudios, ingresos, ocupación, estructura familiar y en casos de familias desintegradas los años de separación.

Los resultados relativos a la estructura familiar y a la ocupación de padres y madres, sólo son descriptivos de la interacción existente; no se puede asegurar la significancia de las relaciones puesto que el número de casos pertenecientes a cada grupo de comparación fue muy desigual (la mayoría de las familias eran nucleares y muchos de los padres y de las madres trabajaban como empleados).

Como el número de madres que se dedicaban al hogar era muy numeroso, se consideró necesario estudiar también las diferencias entre las madres que tienen un trabajo fuera del hogar y las que no lo tienen. En este caso, el número de sujetos de cada grupo fue similar.

A.7.1 El apoyo de la madre al aprendizaje del niño mostró una asociación significativa con los estudios del padre y de la madre ($p=.000$), con la ocupación del padre ($p=.018$), con la ocupación de la madre (al comparar entre obreras, empleadas y profesionistas) ($p=.000$) y con la estructura familiar ($p=.007$).

Sobre los estudios de la madre se pudo apreciar que a mayor nivel de estudios ellas ofrecen más estimulación al aprendizaje de su hijo (ver tabla 8.1).

Con respecto a los estudios del padre se observó que las madres cuyos esposos sólo tienen estudios de primaria ofrecen a sus hijos el menor apoyo al aprendizaje; éste apoyo es mayor cuando sus esposos han estudiado secundaria, decrementa un poco cuando han estudiado preparatoria o una carrera técnica y después el apoyo se eleva al nivel más alto cuando ellos tienen estudios de licenciatura o maestría (ver tabla 8.1).

Al considerar la ocupación del padre, los datos indicaron que la madre ofrece mayor apoyo al aprendizaje de su hijo cuando su esposo es profesionista, un poco menos cuando éste es técnico o empleado y menos aún cuando es obrero (ver tabla 8.1).

Una relación similar se observó en cuanto a la ocupación de la madre. Las madres que ejercen una profesión ofrecen a sus hijos más estimulación al aprendizaje, en comparación con las madres que son empleadas o técnicas y éstas últimas más estimulación que las madres que trabajan como obreras o en servicio doméstico (ver tabla 8.1).

Los datos provenientes de la estructura familiar mostraron que cuando el padre y la madre viven juntos, la madre ofrece a sus hijos más apoyo a su aprendizaje que cuando se ha separado del padre y en éste último caso más apoyo que cuando es madre soltera o viuda (ver tabla 8.1).

A.7.2 El apoyo a la disciplina del niño se relacionó significativamente con los ingresos del padre ($p=.050$) y con la estructura familiar ($p=.003$).

En cuanto a los ingresos del padre se encontró que conforme éstos se elevan (de sueldo mínimo a dos millones), la madre apoya más la disciplina del niño, pero cuando los padres tienen ingresos de dos a seis millones, éste apoyo decremente ligeramente (ver tabla 8.2).

Los resultados correspondientes a la estructura familiar mostraron que cuando el padre y la madre viven juntos, la madre apoya más la disciplina de su hijo, que cuando es sola. En los casos de familia separada se observó el menor grado de apoyo (ver tabla 8.2).

A.7.3 El apoyo a la autonomía del niño se asoció significativamente con los estudios del padre ($p=.025$), con los estudios de la madre ($p=.003$), con la ocupación de la madre (al comparar entre obreras, empleadas y profesionistas) ($p=.027$) y con la estructura familiar ($p=.000$).

Sobre la relación con los estudios del padre se encontró que las madres cuyos esposos sólo tienen estudios de primaria ofrecen a sus hijos menos apoyo al aprendizaje que cuando ellos han estudiado secundaria; a continuación este apoyo

decrementa un poco cuando los esposos tienen estudios de preparatoria o una carrera técnica y después el apoyo se eleva al nivel más alto cuando ellos tienen una licenciatura o maestría (ver tabla 8.3).

Con respecto a los estudios de la madre se observó que cuando su nivel de estudios es mayor, ellas promueven más la autonomía de sus hijos (ver tabla 8.3).

Los datos provenientes de la ocupación de la madre indicaron que las madres profesionistas brindan ligeramente mayor apoyo a la autonomía de sus hijos que las empleadas o técnicas y éstas un poco más que las madres obreras (ver tabla 8.3).

En cuanto a la estructura familiar los resultados señalaron que cuando el padre y la madre viven juntos, la madre promueve más la autonomía de sus hijos que cuando se ha divorciado del padre y en este último caso más que cuando no hay padre (ver tabla 8.3).

A.7.4 El apoyo a la actividad social-recreativa del niño presentó una relación importante con la edad de la madre ($p=.017$), con los estudios del padre ($p=.004$) y de la madre ($p=.003$), con los ingresos del padre ($p=.007$), con la ocupación del padre ($p=.037$), con la ocupación de la madre (al comparar entre obreras, empleadas y profesionistas) ($p=.012$) y con la estructura familiar ($p=.001$).

Sobre la relación con la edad de la madre se encontró que el apoyo que ella ofrece al desarrollo social-recreativo de su hijo decrementa de los 32 a los 39 años y a continuación, de los 39 a los 64 años el apoyo a esta área se eleva al nivel más alto (ver tabla 8.4).

Los datos relativos al nivel de estudios indicaron que las madres ofrecen más apoyo al área social-recreativa del niño cuando ellas mismas y sus esposos presentan un nivel de estudios más alto (ver tabla 8.4).

En lo referente a los ingresos del padre se observó que conforme éstos se elevan, la madre brinda mayor apoyo al área social-recreativa (ver tabla 8.4).

Al respecto de la ocupación del padre se halló que cuando éste es profesionista, la madre promueve más el desarrollo social-recreativo de su hijo, lo hace en menor

grado cuando el padre es empleado o técnico y todavía menos cuando es obrero (ver tabla 8.4).

Los resultados provenientes de la ocupación de la madre fueron similares a los encontrados con respecto a la ocupación de los padres. Se halló que las madres profesionistas proporcionan más estimulación al área social-recreativa, que las madres empleadas o técnicas y éstas últimas más que las que trabajan como obreras o en servicio doméstico (ver tabla 8.4).

En cuanto a la estructura familiar, se pudo apreciar que la madre estimula más el desarrollo social-recreativo de su hijo cuando vive con el padre, ofrece menor estimulación cuando se divorcia y menos aún cuando es viuda o madre soltera (ver tabla 8.4).

A.7.5 La armonía familiar mostró una asociación significativa con los estudios del padre ($p=.012$) y con la estructura familiar ($p=.000$).

Las madres cuyos esposos tienen secundaria manifiestan la existencia de mayor armonía familiar, que cuando sólo tienen estudios de primaria. La armonía familiar decreta cuando sus esposos han estudiado preparatoria o una carrera técnica y después la armonía familiar se incrementa al nivel más alto cuando ellos tienen estudios de licenciatura o maestría (ver tabla 8.5).

Acerca de la estructura familiar, se pudo observar que cuando el padre y la madre viven juntos, la madre manifiesta la existencia de mayor armonía familiar que cuando es divorciada, y en este último caso más armonía que cuando es sola (ver tabla 8.5).

Tabla 8. Análisis de clasificación múltiple de la estimulación que ofrecen las madres a sus hijos, con las variables sociodemográficas de los padres (por subgrupos).

8.1 En la Escala de Apoyo al Aprendizaje

var. clasific	medias			gl	F	Sig. F	
edad padre	29 a 35	36 a 43	44 a 66				
	3.26	3.17	3.25	2,91	.125	.882	
edad madre	24 a 31	32 a 38	39 a 64				
	3.08	3.22	3.32	2,103	.953	.389	
estudio padre	prim.	sec.	prepa	lic. o m			
	2.72	3.33	3.00	3.66	3,89	7.543	.000**
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciad.				
	2.97		3.46		1,103	14.117	.000***
ingreso padre	mínimo a 1	1 a 2	2 a 6				
	2.95	3.43	3.41		2,65	2.982	.058
ingreso madre	sin ingresos		con ingresos				
	3.28		3.13		1,108	.978	.325
ocup. padre	obrero	empleado	profesional				
	2.84	3.12	3.63		2,86	4.18	.018*
ocup. madre	obrero	empleada	profesional				
	2.88	2.92	3.81		2,43	12.45	.000***

ocup. madre	hogar		trabaja				
	3.18		3.20		1,108	.026	.870
estructura	madre sola	separados	f. nuclear				
	2.71	2.87	3.31		2,107	5.067	.007**
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13				
	2.55	3.05	2.84		2,18	.256	.777

8.2 En la Escala de Apoyo a la Disciplina.

edad padre	29 a 35		36 a 43		44 a 66				
	3.61		3.37		3.47		2,91	.867	.423
edad madre	24 a 31		32 a 38		39 a 64				
	3.47		3.40		3.55		2,103	.374	.689
estudio padre	prim.	sec.	prepa	lic. o m					
	3.18	3.60	3.35	3.70		2,89	.087	.087	
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciat.						
	3.37		3.59			1,103	2.544	.114	
ingreso padre	mínimo a 1		1 a 2		2 a 6				
	3.22		3.74		3.67		2,65	3.118	.050*
ingreso madre	sin ingresos			con ingresos					
	3.57			3.33			1,108	2.621	.108
ocup. padre	obrero		empleado		profesional				
	3.33		3.39		3.74		2,86	1.880	.158

ocup. madre	obrera	empleada	profesional			
	3.34	3.29	3.73	2,43	2.368	.105
ocup. madre	hogar		trabaja			
	3.42		3.44		1,108	.023 .879
estructura	madre sola	separados	f. nuclear			
	3.05	2.96	3.57		2,107	6.144 .003**
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13			
	2.55	3.05	2.84		2,18	.256 .777

8.3 En la Escala de Apoyo a la Autonomía

edad padre	29 a 35		36 a 43		44 a 66			
	3.42		3.14		3.16		2,91	1.228 .298
edad madre	24 a 31		32 a 38		39 a 64			
	3.20		3.18		3.31		2,103	.276 .759
estudio padre	prim.	sec.	prepa	lic. o m.				
	2.84	3.27	3.16	3.55		3,89	3.262	.025*
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciad.					
	2.99		3.43			1,103	9.399	.003**
ingreso padre	mínimo a 1	1 a 2		2 a 6				
	3.08	3.46		3.33		2,65	1.244	.295
ingreso madre	sin ingresos		con ingresos					
	3.27		3.15			1,108	.551	.459

ocup. padre	obrero	empleado	profesional			
	3.61	3.18	3.49	2,86	1.51	.225
ocup. madre	obrera	empleada	profesional			
	2.60	3.36	3.37	2,43	3.91	.027*
ocup. madre	hogar		trabaja			
	3.16		3.23		1,108	.192 .662
estructura	madre o sola	separados	f. nuclear			
	2.34	3.06	3.33	2,107	8.265	.000***
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13			
	2.57	3.33	2.85	2,18	.653	.533

8.4 En la Escala Social-Recreativa

edad padre	29 a 35		36 a 43		44 a 66				
	3.18		3.08		3.09		2,91	.126	.882
edad madre	24 a 31		32 a 38		39 a 64				
	3.04		2.82		3.39		2,103	4.214	.017*
estudio padre	prim..	sec.	prepa	lic. o m.					
	2.64	2.89	3.17	3.55		3,89	4.774	.004**	
estudio madre	anaif. a sec.		prepa a licenciad.						
	2.82		3.32			1,103	9.387	.003**	
ingreso padre	mínimo a 1	1 a 2		2 a 6					
	2.68	3.34		3.50		2,65	5.366	.007**	

ingreso madre	sin ingresos		con ingresos				
	3.23		2.90		1,108	3.635	.059
ocup. padre	obrero	empleado	profesional				
	2.50	3.00	3.53		2,86	3.41	.037*
ocup. madre	obrera	empleada	profesional				
	2.58	3.17	3.62		2,43	4.907	.012*
ocup. madre	hogar		trabaja				
	2.91		3.21		1,108	3.014	.085
estructura	madre sola	separados	f. nuclear				
	2.31	2.68	3.20		2,107	6.782	.001***
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13				
	2.27	3.05	2.69		2,18	.669	.525

8.5 En la Escala de Armonía Familiar.

edad padre	29 a 35		36 a 43		44 a 66			
	3.16		3.38		3.45		2,91	.851 .431
edad madre	24 a 31		32 a 38		39 a 64			
	3.16		3.09		3.33		2,103	.642 .528
estudio padre	prim.	sec.	prepa	lic. o m				
	2.87	3.38	3.18	3.71		3,89	3.830	.012**
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciad.					
	3.01		3.10			1,103	.176	.676

ingreso padre	mínimo a 1	1 a 2	2 a 6			
	3.13	3.53	3.49	2,65	1.553	.219
ingreso madre	sin ingresos		con ingresos			
	2.87		3.15		1,108	1.902 .171
ocup. padre	obrero	empleado	profesional			
	3.00	3.17	3.37	2,86	.427	.653
ocup. madre	obrera	empleada	profesional			
	2.46	2.71	3.11	2,43	.995	.378
ocup. madre	hogar		trabaja			
	3.18		2.80		1,108	3.600 .060
estructura	madre sola	separados	f. nuclear			
	1.68	2.15	3.37	2,107	28.161	.000***
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13			
	2.08	2.49	2.49	2,18	.207	.815

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

Como se puede apreciar en la tabla 8, las únicas características de los padres que no presentaron interacción significativa con escala alguna son: la edad del padre y la ocupación de la madre, éste último sólo cuando la comparación se hace entre las madres que trabajan y las dedicadas al hogar.

B RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS PADRES

B.1 VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

Análisis de Frecuencias.

Con la finalidad de conocer la capacidad discriminativa de los reactivos del cuestionario para los padres, se realizó el análisis de frecuencias de las respuestas.

A diferencia de los resultados obtenidos de las madres, las respuestas provenientes de los padres indicaron que podían conservarse todos los reactivos. Ninguno de los reactivos presentó el 75% de respuestas hacia los extremos del continuo (opciones de respuesta 1 y 2 o 4 y 5).

Análisis Factorial.

Para conocer la validez de construcción del instrumento para los padres, se practicó el análisis factorial con rotación ortogonal Varimax. Al igual que en el caso de las madres, se eligió la rotación varimax en vez de la oblicua debido a que en la primera, la correlación alta existente entre los reactivos tendía a formar factores con estructuras conceptuales más claras.

El análisis factorial de las respuestas de los padres a los reactivos produjo cuatro factores con valores propios iguales o mayores a uno, que en conjunto (después de la rotación) explicaban el 77.3% de la varianza y de los cuales el 1ero por sí solo explicaba el 71.4% (ver tabla 9).

Tabla 9. Factores con valores propios mayores a 1, obtenidos en el análisis factorial de las respuestas de los padres.

factor	autovalor	% varianza explicada	% varianza acumulada
1	47.80995	71.4%	71.4%
2	1.67850	2.5%	73.9%
3	1.17328	1.8%	75.6%
4	1.10004	1.6%	77.3%

Se observó que los reactivos cargaban prácticamente en tres factores; el cuarto factor sólo se componía de los reactivos 8 y 10, por lo tanto, éstos resultaban ser indicadores. Tomando en cuenta que sólo el primer factor explicaba el 71.4% de la varianza, lo que significaba que los reactivos estaban muy relacionados, se procedió a obtener una correlación de Pearson entre reactivos. Se encontraron valores $>.75$ en casi todos los reactivos.

Considerando estos resultados y que no se apreciaron estructuras conceptuales diferentes entre los reactivos que presentaban una carga factorial más alta en uno u otro factor, se tomó la decisión de integrar los factores y dejar así sólo una escala para los padres. Como el reactivo 8 fue el único que no presentó carga factorial en el primer factor se eliminó de la escala y se estudió en forma aislada como indicador. Para cerciorarse de que todos los reactivos podían integrarse en un sólo factor se obtuvo la confiabilidad.

B.2 CONFIABILIDAD

La confiabilidad en términos de la consistencia interna de esta escala única para los padres, fué obtenida a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Resultó un coeficiente de .9937 después de eliminar el reactivo 8. De esta manera, la asociación entre las diferentes acciones que los padres llevan a cabo para estimular el desarrollo del niño fue más alta que la encontrada en las madres.

La correlación de cada uno de los reactivos con la escala total fue $r=>.75$ en todos los reactivos a excepción del 10 y el 27 que presentaron una correlación de .6502 y .6712 respectivamente. El reactivo 8 tuvo una correlación item-total de .54 (ver tabla 10).

Tabla 10. Correlación ítem-total de los reactivos de las escalas para padres.

reactivo	correlación ítem-total	alpha si ítem se elimina
P1	.7846	.9935
P2	.8147	.9935
P3	.8470	.9935
P4	.8847	.9934
P5	.7712	.9935
P6	.8186	.9935
P7	.8502	.9935
P8	.5416	.9937
P9	.8077	.9935
P10	.6502	.9936
P11	.8170	.9935
P12	.8962	.9934
P13	.8111	.9935
P14	.7609	.9935
P15	.8813	.9934
P16	.8912	.9934
P17	.8088	.9935
P18	.8016	.9935
P19	.8770	.9934
P20	.8634	.9935
P21	.8341	.9935
P22	.8112	.9935
P23	.8432	.9935
P24	.9096	.9934
P25	.8798	.9934
P26	.9247	.9934
P27	.6712	.9936
P28	.8434	.9935
P29	.8435	.9935
P30	.9020	.9934
P31	.8745	.9934
P32	.7712	.9935
P33	.8971	.9934

reactivo	correlación ítem-total	alpha si ítem se elimina
P34	.8722	.9934
P35	.8001	.9935
P36	.8942	.9934
P37	.8533	.9934
P38	.9202	.9934
P39	.8222	.9935
P40	.9402	.9934
P41	.8669	.9934
P42	.8999	.9934
P43	.8469	.9935
P44	.8643	.9934
P45	.9329	.9934
P46	.8139	.9935
P47	.8642	.9934
P48	.8817	.9934
P49	.9140	.9934
P50	.7922	.9935
P51	.7858	.9935
P52	.9595	.9934
P53	.7749	.9935
P54	.9171	.9934
P55	.8624	.9934
P56	.7668	.9935
P57	.7949	.9935
P58	.9074	.9934
P59	.8161	.9935
P60	.8721	.9934
P61	.7308	.9935
P62	.7979	.9935
P63	.7949	.9935
P64	.7657	.9935
P65	.8403	.9935
P66	.8642	.9934
P67	.8637	.9934

B.3 VALIDEZ CONVERGENTE Y DIVERGENTE DE LA ESCALA PARA PADRES CON LAS ESCALAS PARA MADRES

Para conocer la asociación existente entre las escalas de madres y la de los padres se aplicó el análisis de correlación de Pearson. Se encontró una relación altamente significativa entre las respuestas emitidas por los padres en la escala única y las respuestas de las madres en materia de armonía familiar ($r=.4575$, $p<.001$). Asimismo se halló vinculación significativa entre los resultados obtenidos de la escala única de padres y de la escala social-recreativa de las madres ($r=.2554$, $p<.01$), lo cual indica que se observa mayor armonía en el hogar y más apoyo de las madres a las actividades sociales y recreativas de sus hijos, cuando los padres ofrecen más estimulación a éstos últimos (ver tabla 10).

Tabla 11. Validez convergente y divergente de la escala única para padres con las cinco escalas para madres.

Escalas	C. Pearson
Con la escala de apoyo al aprendizaje	$r = .1283$
Con la escala de disciplina	$r = .1845$
Con la escala de autonomía	$r = .1257$
Con la escala social-recreativa	$r = .2554^{**}$
Con la escala de armonía familiar	$r = .4575^{***}$

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

B.4 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE PROPORCIONAN LOS PADRES A SUS HIJOS Y LAS CARACTERISTICAS SOCIODEMOGRAFICAS DE LOS NIÑOS

Se realizaron análisis de varianza con el propósito de conocer las diferencias entre grupos en los puntajes obtenidos por los padres en el cuestionario total y en el reactivo 8 por separado, considerando a las variables sociodemográficas de los niños como variables de clasificación.

B.4.1 Análisis de clasificación múltiple de la escala total.

Se llevó a cabo un análisis de covarianza que analizó la estimulación proveniente de los padres con respecto al sexo y número de hermanos, teniendo como covariables grado, edad y orden de nacimiento. Se observó relación significativa con la edad del niño en forma aislada ($F=4.760$, $p=.031$), con el número de hermanos ($F=8.565$, $p=.000$) y con la combinación de sexo y número de hermanos ($F=3.252$, $p=.043$).

A continuación se practicó otro análisis de covarianza para analizar la estimulación de los padres con respecto al sexo y orden de nacimiento, teniendo como covariables grado, edad y número de hermanos. Se presentó una asociación significativa con el grado del niño ($F=4.752$, $p=.032$), con la edad ($F=10.049$, $p=.002$) y con el número de hermanos ($F=11.651$, $p=.001$).

Como los análisis de covarianza mostraron diferencias significativas con respecto a las variables de grado, edad y número de hermanos, se llevaron a cabo análisis de varianza con tales variables. Se formaron subgrupos con las variables continuas de grado, edad y número de hermanos, para así tener información más precisa de las diferencias.

Diferencias por sexo y grado de los niños (considerando 3 grados: 2o., 4o. y 6o.). Se encontraron diferencias importantes cuando el sexo y el grado de los niños se evaluaron conjuntamente ($p=.011$), mas no así cuando estas variables fueron consideradas en forma aislada. Los datos indicaron que los padres proporcionan más estimulación a sus hijos varones cuando se encuentran en 2o. grado de primaria, al pasar al 4o. grado esta estimulación decrementa y se vuelve a elevar al pasar el niño al 6o. grado, sin llegar a alcanzar el nivel inicial. La estimulación que los padres proporcionan a sus hijas en el 2o. grado es menor que la que reciben los niños de este mismo grado. Cuando la niña pasa al 4o. grado la estimulación también decrementa, aunque se mantiene más alta que en los varones del mismo grado y después disminuye más alcanzando el nivel más bajo en el 6o. grado (ver tabla 12.1).

Diferencias por sexo y edad de los niños (considerando 3 grupos de edad: 6 a 8, 9 a 10 y 11 a 13 años).

Al estudiar la asociación de las variables sexo y edad se encontró que sólo la edad

en forma aislada tiene relación significativa con respecto a la estimulación que el padre proporciona a sus hijos ($p=.037$). A menor edad del hijo, el padre le brinda mayor estimulación (ver tabla 12.1).

Diferencias por sexo y número de hermanos (considerando 3 grupos: 0, 1 y 2 o más hermanos).

El análisis de la varianza correspondiente a la estimulación que los padres proporcionan a sus hijos y las variables de sexo y número de hermanos de los niños, mostró diferencias significativas para el número de hermanos ($p=.000$) y para el sexo y el número de hermanos en forma conjunta ($p=.046$). Se encontró que el grado de estimulación que los padres ofrecen al niño se incrementa conforme aumenta el número de hermanos; es menor con el hijo único, se incrementa bastante cuando tiene 2 hijos y un poco más con 3 o más hijos. Asimismo se observó que el padre brinda más estimulación al primer hijo varón que a la hija primogénita, cuando tiene dos hijos esta estimulación se incrementa tanto para el niño como para la niña (siendo mayor para el niño), y cuando tiene tres o más hijos aumenta otro poco más para la hija. Para el hijo varón la estimulación del padre decremente ligeramente cuando hay tres o más hijos (ver tabla 12.1).

B.4.2 Análisis de clasificación múltiple del reactivo 8 que indaga sobre la actividad remunerada del niño fuera de casa.

Se practicó análisis de covarianza para estudiar la relación que tiene la actividad remunerada del niño con respecto al sexo y número de hermanos, teniendo como covariables el grado, edad y orden de nacimiento. Se halló asociación significativa con la variable orden de nacimiento del niño ($F=7.108$, $p=.009$).

Se llevó a cabo otro análisis de covarianza para analizar la estimulación de los padres con respecto al sexo y orden de nacimiento, teniendo como covariables grado, edad y número de hermanos. Únicamente se presentó una relación significativa con el número de hermanos ($F=9.548$, $p=.003$).

Como las variables de orden y número de hermanos resultaron significativas en los análisis de covarianza, se realizaron análisis de varianza con estas variables divididas en subgrupos, para así tener información más precisa de las diferencias.

Diferencias por sexo y número de hermanos (considerando 3 grupos: 0, 1 y 2 o más hermanos).

La actividad remunerada del niño también presentó asociación significativa con el número de hermanos ($p=.008$). Aunque en la población estudiada es poco común que el niño tenga un trabajo fuera de casa, llega a ocurrir cuando el número de hermanos es mayor (ver tabla 12.2).

Diferencias por sexo y orden de nacimiento de los niños (considerando 3 grupos: 1o., 2o. 3o. o subsiguientes).

Los resultados de este análisis mostraron una relación significativa con el orden de nacimiento del niño en forma aislada ($p=.036$). Nuevamente se observa que aunque el trabajo remunerado del niño fuera de casa no es muy común, llega a presentarse más con el tercer hijo o los subsiguientes que con el segundo hijo, y en este último caso más que con el primero (ver tabla 12.2).

Tabla 12. Análisis de clasificación múltiple de la estimulación que proporcionan los padres a sus hijos con las características sociodemográficas de los niños.

12.1 En la escala total

var. clasific	medias						gl	F	Sig. F
sexo y grado:									
sexo	niños			niñas					
	2.74			2.64			1,104	.135	.714
grado	2o.	4o.	6o.						
	3.21	2.44	2.46	2,104			2.845	.063	
sexo y grado	niños			niñas					
	2o.	4o.	6o.	2o.	4o.	6o.			
	3.30	1.90	2.99	3.12	2.97	1.84	2,104	4.712	.011*

sexo y edad:									
sexo	niños			niñas					
	2.74			2.64			1,104	.126	.723
edad	6-8		9-10		11-13				
	3.18		2.58		2.24		2,104	3.417	.037*
sexo y edad	niños			niñas					
	6-8	9-10	11-13	6-8	9-10	11-13			
	3.15	2.34	2.74	3.21	2.91	1.76	2,104	2.172	.119
sexo y número de hermanos:									
sexo	niños			niñas					
	2.74			2.64			1,104	.243	.623
n. hermanos	0		1		2 o más				
	1.42		2.82		3.08		2,104	8.484	.000***
sexo y n. her.	niños			niñas					
	0	1	2 o +	0	1	2 o +			
	2.09	2.95	2.86	.51	2.73	3.37	2,104	3.168	.046*

12.2 En el reactivo 8

sexo y número de hermanos:									
sexo	niños			niñas					
	1.05			.79			1,104	2.574	.112

n. hermanos	0			1			2 o más					
	.37			.95			1.13			2,104	5.116	.008**
sexo y n. her.	niños			niñas								
	0	1	2 o +	0	1	2 o +						
	.55	1.11	1.22	.13	.84	1.00	2,104	.084	.920			
sexo y orden de nacimiento:												
sexo	niños			niñas								
	1.05			.79			1,104	1.860	.176			
orden nacim.	1o.		2o.		3o. o más							
	.70		.96		1.33		2,104	3.440	.036*			
sexo y orden	niños			niñas								
	1o.	2o.	3 o +	1o.	2o.	3 o +						
	.77	.95	1.69	.62	.96	.75	2,104	2.056	.133			

* p<.05 ** p<.01 ***p<.001

B.5 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE OFRECEN LOS PADRES A SUS HIJOS Y EL CI DE LOS HIJOS

Se practicó análisis de varianza para estudiar la vinculación existente entre la estimulación proveniente de los padres y el coeficiente intelectual de los hijos. Los resultados no mostraron efectos principales significativos (ver tabla 13).

Tabla 13. Análisis de Clasificación Múltiple de la estimulación que ofrecen los padres a sus hijos con el CI de los hijos.

13.1 En la escala total

var. clasific	medias			gl	F	Sig. F
CI 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	3.50	3.14	2.95	2,31	.492	.616
CI 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	2.34	2.18	2.65	2,33	.239	.789
CI 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	2.27	2.02	3.00	2,36	1.098	.344

13.2 En el reactivo 8

CI 2o.	0 a 4	5 a 8	9 a 17			
	1.00	1.00	.82	2,31	.280	.758
CI 4o.	12 a 22	23 a 29	30 a 41			
	.67	.82	.92	2,33	.395	.677
CI 6o.	21 a 30	31 a 38	39 a 50			
	1.00	1.21	.85	2,36	.287	.752

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

B.6 RELACION EXISTENTE ENTRE LA ESTIMULACION QUE OFRECEN LOS PADRES A SUS HIJOS, SUS PROPIAS CARACTERISTICAS SOCIODEMOGRAFICAS Y LAS DE LAS MADRES

Se realizaron análisis de clasificación múltiple con las variables sociodemográficas de los padres y de las madres: edad, estudios, ingresos, ocupación, estructura y años de separación.

B.6.1 Análisis de clasificación múltiple de la escala total.

Se encontró que la estimulación general del padre tiene una relación importante con la estructura familiar ($p=.000$) y con la ocupación de la madre, tanto en la comparación de las madres que trabajan y las dedicadas al hogar ($p=.033$), como cuando se contrasta entre madres profesionistas, empleadas o técnicas y obreras ($p=.011$).

En lo referente a la ocupación de la madre, los datos indicaron que cuando las madres se dedican al hogar, los padres brindan mayor estimulación a sus hijos que cuando ellas trabajan. También se observó que los padres estimulan más a sus hijos cuando sus esposas son profesionistas, menos cuando ellas son empleadas y menos aún cuando son obreras (ver tabla 14.1).

Los resultados correspondientes a la estructura familiar mostraron que el padre proporciona mayor apoyo a su hijo cuando vive con la madre; éste apoyo disminuye cuando se separa de ella y más aún cuando vive sólo con el niño (ver tabla 14.1).

Se hace notar que la significancia de los datos relativos a la estructura familiar y a la ocupación de la madre deberá tomarse con reserva, puesto que los grupos de comparación estudiados tenían un número de casos muy desigual (predominaban las familias nucleares y las madres dedicadas al hogar).

B.6.2 Análisis de clasificación múltiple del reactivo 8 que versa sobre la actividad remunerada del niño fuera de casa.

Únicamente se encontró un efecto principal significativo con la estructura familiar ($p=.000$). Aunque no es común que el niño tenga trabajo remunerado fuera del hogar, llega a ocurrir con mayor frecuencia cuando la familia es nuclear, después en casos de padres separados y rara vez ocurre cuando sólo hay padre (ver tabla 14.2).

Estos datos también deberán considerarse con reserva, ya que el número de sujetos en cada uno de los grupos estudiados era muy diferente (predominaban las familias nucleares).

Tabla 14. Análisis de clasificación múltiple de la estimulación que ofrecen los padres a sus hijos, con las características sociodemográficas de los padres y de las madres (por subgrupos).

14.1 En la escala total

var. clasific	medias				gl	F	Sig. F
edad padre	29 a 35	36 a 43	44 a 66				
	3.07	3.07	3.35		2,91	.463	.631
edad madre	24 a 31	32 a 38	39 a 64				
	2.63	2.64	2.82		2,103	.146	.864
estudio padre	prim.	sec.	prepa.	lic. o m.			
	2.70	3.01	3.56	3.37	3,89	1.995	.120
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciad.				
	2.58		2.87		1,103	.857	.357
ingreso padre	mínimo a 1	1 a 2	2 a 6				
	3.40	3.80	3.38		2,65	1.986	.146
ingreso madre	sin ingresos		con ingresos				
	2.33		2.96		1,108	4.074	.056
ocup. padre	obrero	empleado	profesional				
	3.44	3.07	3.58		2,86	1.442	.241
ocup. madre	obrero	empleada	profesional				
	.74	2.33	3.07		2,43	5.003	.011*

ocup. madre	hogar		trabaja				
	2.96		2.30		1,108	4.640	.033*
estructura	padre solo	separados	f. nuclear				
	.23	.85	3.36		2,107	64.246	.000***
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13				
	.52	1.03	.72		2,18	.184	.834

14.2 En el reactivo 8

edad padre	29 a 35		36 a 43		44 a 66				
	.97		1.17		1.11		2,91	.434	.649
edad madre	24 a 31		32 a 38		39 a 64				
	.82		1.00		.94		2,103	.330	.720
estudio padre	prim.	sec.	prepa		lic. o m				
	1.16	1.17	1.19		.93		3,89	.475	.700
estudio madre	analf. a sec.		prepa a licenciad.						
	.94		.92				1,103	.010	.922
ingreso padre	mínimo a 1		1 a 2		2 a 6				
	1.30		1.15		1.06		2,65	.535	.589
ingreso madre	sin ingresos		con ingresos						
	.87		.97				1,108	.293	.589
ocup. padre	obrero		empleado		profesional				
	1.00		1.09		1.00		2,86	.118	.888

ocup. madre	obrero	empleada	profesional			
	.25	1.17	.73	2,43	2.46	.096
ocup. madre	hogar		trabaja			
	.96		.86		1,108	.311
estructura	padre solo	separados	f. nuclear			
	.09	.31	1.15	2,107	13.214	.000***
años separac.	1 a 3	4 a 7	8 a 13			
	.20	.29	.33	2,18	.083	.921

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

C RELACION EXISTENTE ENTRE EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DEL NIÑO Y TODAS LAS VARIABLES CONSIDERADAS EN ESTE ESTUDIO

C.1 Relación entre el promedio escolar y las características del niño.

Para analizar la asociación del promedio escolar con las variables sociodemográficas: sexo, grado, edad, número de hermanos y orden de nacimiento, así como con el coeficiente intelectual del niño, se aplicó la prueba de correlación producto-momento de Pearson.

Los resultados indicaron que ninguna de las características sociodemográficas de los niños presenta interacción significativa con el aprovechamiento escolar (ver tabla 15).

El potencial intelectual de los niños de 2o. grado y de los niños de 6o. grado sí presentó una asociación importante con el aprovechamiento académico ($r = .5630$ para ambos grupos) (ver tabla 15).

Tabla 15. Análisis de Correlación de Pearson del aprovechamiento escolar con las características de los niños.

características de los niños	num. casos	r
grado escolar	(n=110)	.0661
años de edad	(n=110)	-.0437
número de hermanos	(n=110)	-.1847
orden de nacimiento	(n=110)	-.0950
coeficiente intelectual 2o. grado	(n=35)	.5630***
coeficiente intelectual 4o. grado	(n=36)	.2893
coeficiente intelectual 6o. grado	(n=39)	.5630***

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

C.2 Relación entre el promedio escolar y las características de los padres.

Para estudiar la asociación entre el promedio escolar y las variables sociodemográficas de ambos padres de tipo ordinal, como son: edad, estudios, ocupación, ingresos y años de separación en casos de familias desintegradas, se aplicó la prueba de correlación producto-momento de Pearson. La relación del promedio escolar con las variables sociodemográficas nominales: ocupación y estructura, se estudió mediante el análisis de varianza.

Los datos resultantes mostraron que ninguna de las características sociodemográficas de los padres tenía asociación significativa con el aprovechamiento escolar (ver tablas 16 y 17).

Tabla 16. Análisis de Correlación de Pearson del aprovechamiento escolar con las características de los padres.

características de padres	núm. casos	r
edad del padre	(n=94)	.0518
edad de la madre	(n=106)	.1659
estudios del padre	(n=93)	.1820
estudios de la madre	(n=105)	.0254
ingresos del padre	(n=68)	.0234
ingresos de la madre	(n=42)	.3031
años de separación	(n=110)	.0245

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Nota: La diferencia en el número de casos de cada una de las variables se presenta porque algunos padres no proporcionaron todos los datos solicitados.

Tabla 17. Análisis de Varianza del promedio escolar con las variables nominales ocupación y estructura.

var. clasific	medias			gl	F	Sig. F
ocup. padre	obrero	empleado	profesional			
	2.67	2.05	2.23	2,86	1.076	.345
ocup. madre	obrera	técnica	profesional			
	8.25	7.78	8.47	2,43	1.695	.196
ocup. madre	hogar		trabaja			
	8.09		8.23	1,108	.380	.539
estructura	padre solo	separados	f. nuclear			
	2.18	2.14	1.69	2,107	2.134	.123

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

C.3 Relación entre el promedio escolar y la estimulación proveniente de padres y madres.

Para el estudio de la interrelación entre estas variables se aplicó el análisis de correlación de Pearson.

El análisis particularizado de la estimulación de la madre demostró que el apoyo al aprendizaje, a la disciplina y a la autonomía se relacionan significativamente con el aprovechamiento del niño en la escuela ($r=.2766$, $.3662$ y $.2043$ respectivamente). Se aprecia una correlación más alta en materia de disciplina, después en lo relativo al apoyo al aprendizaje y por último en la promoción al desempeño autónomo (ver tabla 18).

Al considerar la estimulación total de la madre en lo general, se demostró nuevamente una correlación significativa con el rendimiento escolar del niño ($r=.2344$).

Por lo contrario, la estimulación proveniente del padre no presentó vinculación importante con el aprovechamiento académico del niño (ver tabla 18).

Tabla 18. Análisis de Correlación de Pearson del promedio escolar del niño con la estimulación proveniente de sus padres.

Estimulación madre	(n=110)	Estimulación padre	(n=110)
Escala total	.2344**	Escala total	.1287
Apoyo Aprendizaje	.2766**	Reactivo 8	-.0131
Disciplina	.3662***		
Relación	.0192		
Social-Recreativa	.1099		
Autonomía	.2043*		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

De acuerdo con todos los resultados observados respecto al promedio escolar, los niños presentan un aprovechamiento mejor cuando su madre les brinda mayor

estimulación y los niños de 2o y 6o. grado, cuando además poseen una capacidad intelectual alta.

Según los coeficientes de determinación (r^2) obtenidos, el 5.4 % del promedio escolar del niño se relaciona con la estimulación total de la madre y al considerar las áreas específicas se observa que el 13.4% del promedio escolar se asocia al apoyo de su madre a los aspectos disciplinarios, el 7.6% a la estimulación al aprendizaje y el 4% a la promoción de la autonomía. En el caso de los niños 2o. y 6o. grado, el 31% del promedio escolar del niño se relaciona con su coeficiente intelectual.

DISCUSION

La discusión de los resultados de este trabajo se presenta en cuatro secciones generales. En primer término se discuten los resultados del análisis de la estimulación que los padres proporcionan a sus hijos valorada mediante el Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar. A continuación se argumenta sobre las diferencias de la estimulación de los padres con respecto a las características sociodemográficas y de capacidad intelectual de los hijos. Después se comenta sobre la estimulación de los padres en relación con las características sociodemográficas de ellos mismos. Por último, se reflexiona sobre los resultados del estudio correlacional del aprovechamiento escolar, la estimulación de los padres y las características tanto de los padres como de los hijos.

Los resultados se contrastan con la literatura de investigación, con datos derivados del mismo estudio y en algunos casos con la lógica de la cultura. Los argumentos culturales y las reflexiones personales son sólo posibles explicaciones que deberán someterse a investigación posterior.

A LA ESTIMULACION QUE PROPORCIONAN LOS PADRES Y LAS MADRES A SUS HIJOS.

De acuerdo con los resultados aportados por el análisis factorial del Cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar, el apoyo que la madre proporciona al niño difiere dependiendo de la clase de comportamiento que promueve, a diferencia de la estimulación que ofrece el padre que resulta ser más homogénea. Una posible explicación a esto, es que el padre pasa menos tiempo con el niño y por lo tanto lo conoce menos, lo que hace que tenga menos idea de cómo tratarlo. También puede ser que debido a la poca interacción con el niño, las contestaciones del padre indiquen más lo que cree que ocurre o lo que cree que debe hacerse y no lo que ocurre realmente. El comportamiento de la madre hacia el niño seguramente está más influenciado por las características del propio niño, por los efectos de la interacción entre ambos, y podría ser que por mayor interés y preocupación, dados por el contacto más estrecho que tiene con los problemas y necesidades del niño.

Se pudo apreciar que en algunos de los aspectos medidos el comportamiento de las madres es normativo, lo que indica que en tales aspectos la mayoría de las madres piensan o actúan de manera similar. Por el contrario, el comportamiento de los padres no se vió mediado por aspectos normativos.

El análisis de los factores encontrados en las respuestas de las madres, demostró que existe una vinculación importante entre las acciones que realizan las madres para apoyar el aprendizaje académico y cultural del niño, aquello que hacen para favorecer el aprendizaje de habilidades motrices y algunos aspectos de organización dentro del hogar.

Por otro lado se encontró que las normas y medidas disciplinarias que la madre ejerce para controlar el comportamiento inadecuado del niño, están relacionadas con la imagen positiva o negativa que tiene ella del niño, con la armonía de la relación existente entre ambos y con la comunicación del niño de sus ideas, sentimientos y problemas en el hogar. Asimismo, todos estos aspectos se relacionaron con la colaboración de los miembros de la familia en las labores domésticas y con el apoyo que se ofrecen entre sí ante los problemas.

Los datos también indicaron que las facilidades que la madre ofrece al niño para que se desempeñe autónomamente dentro y fuera de casa y la colaboración de éste dentro del hogar, tienen una vinculación importante con las expectativas de la madre sobre el niño y con la percepción que ella tiene de la capacidad de su hijo.

Por otra parte se pudo apreciar que el apoyo que la madre ofrece al niño para su participación en actividades sociales y recreativas, tiene relación con la práctica deportiva de ella misma y del padre.

Por último, se observó que la armonía de la relación entre los padres, percibida por la madre, tiene vinculación con el estado de ánimo del padre en casa, con la relación entre los hijos y con la participación de los niños en la conversación familiar.

Sobre la asociación demostrada entre todas las áreas de estimulación estudiadas en la madre, llama la atención el dato que indicó que el 50% de los resultados concernientes al apoyo al aprendizaje están vinculados con la disciplina. Al parecer es común que la madre que ejerce una disciplina consistente y razonada, también ofrezca mayor apoyo al aprendizaje de sus hijos.

Este dato lleva a reconsiderar la asociación que diversos investigadores han encontrado entre el tipo de disciplina empleada por los padres y el rendimiento escolar del alumno, tanto en el nivel preescolar como en el escolar, intermedio y superior (Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col., 1987; Baumrind; Hess y McDevitt; Marjoribanks, citados por Dornbusch y col., 1987; Mufson y col., 1989). Para obtener información sobre factores causales del rendimiento, tendrán que someterse a prueba experimental los efectos del apoyo a la disciplina y al aprendizaje por separado y en forma conjunta.

La vinculación que se encontró entre la estimulación que ofrece el padre al niño y la armonía familiar, así como entre la estimulación del padre y el apoyo de la madre al área social-recreativa, muestra la interrelación que existe entre el comportamiento de los padres. El grado de participación del padre en la educación del niño pudiera estar favoreciendo la armonía familiar y viceversa, así como el interés de la madre por las actividades sociales y recreativas, lo cual parece indicar un estado de ánimo mejor en la madre.

La correlación significativa hallada entre las áreas diferentes de la estimulación proveniente de las madres, entre los aspectos diferentes de la estimulación que ofrecen los padres, y entre la estimulación que ambos proporcionan, apoya el modelo conceptual que guió la presente investigación. Confirma la interrelación existente entre el desarrollo físico, emocional y sociocultural del niño, así como la interacción recíproca circular con el ambiente que rodea al niño. La estimulación proveniente del exterior sea cual fuere su naturaleza, es recibida por el niño a varios niveles, es aprovechada en forma integral y tiene un impacto causal en su medio, particularmente en los progenitores, entre los progenitores y entre los progenitores y el niño.

Tal aseveración es coincidente con los postulados de la teoría del Aprendizaje

Social de Bandura y Sears (Bandura, 1969 y 1977; Sears, Rau y Alpert, 1965; Thomas, 1979; Maier, 1979), y con el modelo conceptual planteado por Amato y Ochiltree en 1986.

B LA ESTIMULACION QUE PROPORCIONAN PADRES Y MADRES A SUS HIJOS Y SU RELACION CON LAS CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS.

B.1 La estimulación de las madres y las características de los hijos.

El estudio de las diferencias de la estimulación de las madres con respecto a las características sociodemográficas de sus hijos, permitió afirmar que el sexo y la edad conjuntamente tienen una relación importante con el apoyo de las madres a la autonomía, el sexo y el orden de nacimiento se relacionan con la dimensión social-recreativa y el número de hermanos con la armonía familiar.

Se observó que mientras la madre promueve más la autonomía del niño conforme crece, en la niña ocurre a la inversa: de los 6 a los 8 años las niñas reciben más apoyo que los niños, pero este apoyo decrece hasta llegar al nivel más bajo cuando las niñas tienen de 11 a 13 años. Asimismo se encontró que los niños varones reciben mayor apoyo de sus madres para su desarrollo social y les ofrecen más actividades de recreación, sin importar su edad y grado. En cuanto al papel del orden de nacimiento se pudo observar que las madres estimulan más la socialización y la recreación en su segundo hijo que en los subsiguientes o en el primero.

Los resultados a favor de los varones hallados en las áreas de autonomía y social-recreativa coinciden con la ideología común en el medio socioeconómico estudiado; en los varones se promueve más el juego, los amigos, el deporte y se les da mayor libertad conforme crecen; en las niñas se inculcan las labores domésticas y a mayor edad se restringen las actividades fuera del hogar y se mantiene la autoridad sobre ellas. La estimulación social-recreativa a favor del segundo hijo (varón o niña), pudiera deberse a que la madre tiene mayor experiencia y por lo tanto más confianza en las posibilidades del niño, así como más conocimiento sobre sus necesidades. También pudiera ser que la experiencia de la madre la haga sentir más confiada y tranquila y por lo tanto más dispuesta hacia las actividades sociales y de recreación.

Esta ventaja encontrada en los segundos hijos se complementa con los resultados relativos a la armonía familiar percibida por la madre. Se pudo apreciar que la armonía es mayor en familias de dos hijos, disminuye cuando hay más hijos y más aún en casos de hijos únicos. Es muy probable que en familias de más de dos hijos estén afectando las presiones económicas, esto considerando los ingresos bajos de las familias estudiadas y la dificultad para darle a cada hijo la atención que necesita. El nivel de armonía más bajo en el caso de los hijos únicos podría deberse a que los padres tienen menos experiencia como pareja y como padres, a que suelen prestar excesiva atención al niño y a que los niños tienen menor oportunidad de convivir con otros niños y de aprender de manera natural numerosas conductas que hacen más sencilla la convivencia familiar.

La falta de relación encontrada entre la edad del niño y la estimulación de la madre al aprendizaje, se opone a los hallazgos de Stevenson y Baker (1987) que muestran mayor apoyo de ella en el desempeño escolar de su hijo cuando éste tiene menor edad. La asociación observada entre la edad menor de la niña y el apoyo de la madre a su autonomía, sólo muestra coincidencia parcial con los resultados de Kinard y Reinherz (1986) que relacionaron edad menor de niños y niñas con mayor apoyo de ambos padres. Las conclusiones de Stevenson y Baker (1987) que niegan la importancia del número de hijos sobre la involucración de la madre, corroboran las relaciones demostradas por el presente estudio en todas las áreas, excepto en la armonía familiar.

El análisis de la asociación entre la capacidad intelectual del niño y la estimulación proveniente de su madre, demostró que los niños de 6o. año reciben más apoyo a su aprendizaje y a su disciplina cuando presentan mayor capacidad intelectual.

Ante este resultado se puede suponer que la capacidad intelectual del niño mayor promueve el apoyo de la madre y viceversa. Ello concuerda con las conclusiones de Papalia y Wendkos (1981), que después de contrastar los resultados de múltiples investigaciones, afirmaron que durante la infancia el desempeño en pruebas de inteligencia está relacionado altamente con factores genéticos, pero a medida que el niño madura, el ambiente llega a tener

influencia mayor tanto en el desempeño intelectual como en el escolar. De acuerdo con los postulados de la teoría del aprendizaje social de Bandura y Sears (Bandura 1969 y 1977; Sears, Rau y Alpert, 1965; Thomas, 1979; Maier, 1979), y con el modelo conceptual planteado por Amato y Ochiltree en 1986, se presume la existencia de una interacción recíproca circular entre las características del niño y los progenitores.

Resulta difícil explicar la vinculación encontrada entre la capacidad intelectual del niño de 2o. grado y la estimulación de su madre al área social-recreativa. Se observó mayor apoyo de la madre cuando los niños tenían una capacidad intelectual media, menor apoyo cuando la capacidad era baja y menor aún en casos de capacidad alta. Ante esta relación podría pensarse que en los casos de capacidad intelectual extrema, los niños presentan mayor dificultad para integrarse socialmente y por lo mismo presentan menor interés en ello, particularmente en casos de potencial elevado. Esto a su vez podría estar originando menor atención de la madre a los aspectos sociales y recreativos, lo que sugiere nuevamente una interacción recíproca circular entre padres e hijos.

B.2 La estimulación de los padres y las características de los hijos.

El análisis de las diferencias de la estimulación proveniente de los padres con respecto a las características sociodemográficas de sus hijos, mostró vinculación importante con edad y con número de hermanos por separado, con sexo y número de hermanos valorados conjuntamente y también con sexo y grado en forma conjunta.

A diferencia de los resultados encontrados con las madres, la edad del niño y el número de hermanos sí presentaron una vinculación importante con la estimulación que ellos le proporcionan: a mayor número de hermanos y a menor edad del niño correspondió una mayor estimulación del padre. Estos últimos datos con respecto a la edad del niño, coinciden con los resultados de Kinard y Reinherz (1986) que antes fueron refutados por los resultados obtenidos con las madres.

La asociación manifestada entre la estimulación del padre y el sexo y el número de hermanos mostró que la estimulación que las niñas reciben de su padre

umenta conforme se incrementa el número de hijos. En los varones el apoyo del padre se incrementa cuando tiene dos hijos y después decrementa ligeramente. En este último caso se presenta nuevamente una diferencia a favor de las familias de dos hijos, tal y como se observó en los datos de armonía familiar de las madres.

Los resultados arrojados por el análisis del reactivo 8 correspondiente al trabajo remunerado del niño fuera de casa (reactivo que fue separado de la escala total de padres), indicaron que tanto el número de hermanos como el orden de nacimiento tienen una relación considerable con el apoyo del padre a esta actividad. Conforme se eleva el número de hermanos y el orden de nacimiento, es más frecuente que el niño trabaje fuera de casa, lo cual podría estar indicando necesidades económicas o mayor conciencia de los padres sobre la importancia de la promoción a la independencia del niño, debido a la experiencia adquirida con sus hijos anteriores.

El potencial intelectual no presentó asociación alguna con la estimulación que proporciona el padre a su hijo, lo cual contradice a los investigadores que afirman que el papel del padre se relaciona con la capacidad intelectual del niño (Clarke-Stewart, citado por Papalia y Wendkos, 1985; Shinn, 1978).

C LA ESTIMULACION QUE PROPORCIONAN PADRES Y MADRES A SUS HIJOS Y SU RELACION CON LAS CARACTERISTICAS DE AMBOS PADRES.

C.1 La estimulación de las madres y las características de ambos padres.

C.1.1 Area de Apoyo al Aprendizaje.

El análisis de la estimulación de las madres con respecto a las características sociodemográficas de ellas mismas y de sus esposos, demostró que las madres brindan mayor apoyo al aprendizaje de su hijo cuando presentan un nivel más alto de estudios y ocupación, así como una estructura familiar nuclear.

Podría suponerse que los conocimientos y la experiencia escolar y laboral de los padres, así como los beneficios que ha tenido la familia como consecuencia de ello, llevan a la madre a preocuparse más por el aprendizaje de su hijo y a

proporcionarle recursos y experiencias que le sean favorables. El dato que muestra mayor apoyo de la madre al aprendizaje del niño cuando el padre estudió secundaria que cuando cursó preparatoria o una carrera técnica, parece indicar mayor presión de la madre para que su hijo logre un mejor nivel, tal vez debido a que el padre ha tenido menores oportunidades de trabajo por sus estudios limitados.

La importancia del nivel de estudios y la ocupación de los padres sobre el apoyo que la madre brinda al aprendizaje de su hijo, aporta información sobre los factores que median en la correlación demostrada por investigadores numerosos, del aprovechamiento escolar de los niños con el grado educativo y ocupacional de los padres (Firkowska, 1978; Valencia y col., 1981; Laosa, 1982; Walberg y Tsai, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Kinard y Reinherz, 1986), o con el estatus socioeconómico de la familia en general (Portes, 1991).

Los resultados a favor de la ocupación de la madre no tienen correspondencia con la investigación de Stevenson y Baker (1987) que demostró que la ocupación de la madre no se relacionó con el apoyo general que ella proporciona a su hijo.

Los datos que marcan la importancia de la estructura familiar nuclear sobre la estimulación de la madre al aprendizaje de su hijo, pueden ayudar a explicar las relaciones que subyacen a la asociación demostrada entre la estructura familiar nuclear y el rendimiento escolar desde el nivel preescolar hasta el bachillerato (Kinard y Reinherz, 1986; Kurdek y Sinclair, 1988). La disminución del apoyo de la madre al aprendizaje del niño que se observó en casos de separación o divorcio y en casos de madres solas, también puede ayudar a esclarecer los resultados de otros estudios que señalaron una relación negativa entre el rendimiento escolar del niño y la separación reciente de los padres o el tener sólo madre (Kinard y Reinherz, 1986).

C.1.2 Área de Apoyo a la Disciplina.

Los resultados que indican que el apoyo de la madre a la disciplina del niño se incrementa conforme se elevan los ingresos del padre, parece señalar que al disminuir las presiones económicas se favorece el ejercicio de una disciplina consistente, razonada y participativa en el hogar, el apoyo entre los miembros

de la familia y la participación de todos en las labores del hogar. Parece lógico pensar que tales condiciones, mejoran la imagen que tiene la madre de su hijo, así como la relación y comunicación con él, aspectos que resultaron vinculados a la disciplina. El decremento ligero que se presentó en el apoyo a la disciplina cuando los ingresos del padre se elevan de dos a seis millones podría significar que ante una situación económica más cómoda, la madre da menos importancia a la disciplina.

Por otro lado se encontró que el apoyo de la madre a la disciplina es mayor cuando vive con el padre, disminuye cuando es sola o viuda y más aún cuando se separa o divorcia. Ello parece indicar que en la familia incompleta o desintegrada la madre ejerce una disciplina negativa (autoritaria o permisiva), lo cual pudiera estar afectando la relación y comunicación con los niños, así como la actitud participativa en todos los miembros de la familia. Tales resultados son coherentes con las conclusiones de Brown y Pacini (1989) que hallaron mayores problemas de comportamiento escolar en los niños de primaria cuyos padres se encuentran separados o divorciados.

C.1.3 Area de Apoyo a la Autonomía.

Se observó que la madre promociona más el desempeño independiente del niño cuando ambos padres tienen más conocimientos académicos, lo cual puede significar que los padres con más estudios están más conscientes de la importancia de la autonomía en el desarrollo del niño. No se explica la disminución del apoyo de la madre cuando el padre tiene estudios de bachillerato o carrera técnica.

El incremento que se presentó en el apoyo a la autonomía del niño al elevarse el estatus ocupacional de la madre (de obrera a empleada y de empleada a profesionalista), tiene correspondencia con los resultados anteriores. Dicho incremento podría ser una consecuencia de la experiencia laboral más autónoma común en niveles de ocupación superiores, aunada regularmente a mayores conocimientos académicos.

También se observó que la estructura familiar nuclear tiene una relación positiva importante con el apoyo de la madre al comportamiento autónomo del niño. Es probable que la madre sola sienta más necesidad de ayudar o proteger a su

hijo, sobre todo en casos de separación o divorcio, o tal vez sea el niño quien presenta esa necesidad.

C.1.4 Area Social-Recreativa.

Se demostró que las madres brindan mayor apoyo a la socialización y recreación de sus hijos cuando ellas tienen de 39 a 64 años, cuando ambos padres presentan un nivel de estudios y ocupación más alto, cuando los ingresos del padre son mayores y cuando la estructura familiar es nuclear.

En relación a la edad de la madre, se observó que el apoyo al área social-recreativa se incrementa a mayor edad, excepto en el período comprendido entre los 32 y los 38 años en que se presenta una disminución significativa. Tal vez a esa edad la madre esté más dedicada a su vida personal y laboral, y por lo tanto, reste atención a la diversión y la socialización de sus hijos.

La asociación encontrada entre la acción de la madre para promover el desempeño social-recreativo de su hijo y el nivel académico y ocupacional de ambos padres, podría significar que los conocimientos y el estatus laboral más altos, hacen que los padres estén más conscientes de la importancia de la interacción social y del juego sobre el desarrollo del niño. Estos datos tienen cierta coincidencia con los estudios de Kinard y Reinherz (1986) que hallaron mayor apoyo de los padres en general, cuando la madre presenta un nivel educativo más elevado.

Con respecto a la relevancia de los ingresos del padre, una explicación probable sería que ante una situación económica más desahogada en el estrato social estudiado, hay menor tensión, mejor estado de ánimo, más recursos disponibles y como consecuencia más apoyo a la socialización y diversión de sus hijos.

C.1.5 Area de Armonía Familiar.

La asociación que se observó entre la armonía familiar y los estudios del padre, parece señalar que un nivel de educación más alto en el padre favorece la relación entre los padres, el estado de ánimo del padre en casa y en consecuencia, la relación entre los hijos y la comunicación padres-hijos. No se encuentra una explicación lógica al resultado que muestra mayor armonía cuando el padre estudió secundaria que cuando estudió preparatoria. Se

requiere mayor investigación al respecto.

Los datos correspondientes a la relación entre la estructura familiar y la armonía familiar, se mostraron a favor de la familia nuclear, sobre los casos de desintegración. Se podría pensar que en la familia separada, están presentes muchos sentimientos negativos y muchos desacuerdos que complican la relación. En los casos de madres solas es obvio que hay menos motivos de fricción; empero, los datos parecen indicar que ante tal situación existen otros factores que afectan más a la madre y a la relación familiar, como puede ser la carga económica, la responsabilidad total sobre la crianza de los hijos, sentimientos de soledad, etc..

C.2 La estimulación de los padres y las características de ambos padres.

El análisis de la estimulación que brindan los padres a sus hijos con respecto a las características sociodemográficas de ambos padres, mostró que no existe relación alguna con la edad, estudios e ingresos del padre o de la madre, o con los años de separación en caso de familias desintegradas.

La falta de importancia del estatus socioeconómico de ambos padres sobre la estimulación que brinda el padre a su hijo, no permite explicar la asociación encontrada por otros investigadores entre el aprovechamiento escolar de los niños y el nivel socioeconómico (Portes, 1991) o el nivel educativo y ocupacional de los padres (Firkowska, 1978; Valencia y col., 1981; Laosa, 1982; Walberg y Tsai, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Kinard y Reinherz, 1986). Tal vez la diferencia estriba en que el presente estudio analiza por separado los datos de los padres; deberá recordarse que la estimulación proveniente de las madres sí presentó relación con el estatus socioeconómico.

El apoyo del padre al trabajo remunerado del niño fuera de casa tampoco tuvo relación con las características sociodemográficas de la madre o del propio padre. Estos resultados aunados a la relación antes señalada sobre la actividad laboral del niño con el número de hermanos y el orden de nacimiento, al parecer muestran que en el nivel social estudiado, no son las necesidades económicas sino la experiencia del padre con sus hijos anteriores, lo que da lugar a que el padre acepte o promueva que su hijo trabaje.

D EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR DEL NIÑO Y SU RELACION CON SUS PROPIAS CARACTERISTICAS, CON LAS DE SUS PADRES Y CON LA ESTIMULACION QUE ELLOS LE PROPORCIONAN.

D.1 El aprovechamiento escolar y las características del niño y de sus padres.

No se encontró relación significativa entre el rendimiento escolar y las características sociodemográficas del niño: sexo, grado, edad, número de hermanos y orden de nacimiento. Tales resultados se contraponen con los obtenidos en otros estudios que hallaron un aprovechamiento mejor en las niñas (Walberg y Tsai, 1985) y aprovechamiento bajo en los primogénitos bajo situación de reciente divorcio (Kinard y Reinherz, 1986). Se hace notar que estos estudios fueron realizados con niños estadounidenses, por lo que es necesario obtener más conocimiento sobre el aprovechamiento escolar de los niños mexicanos.

El análisis del promedio escolar del niño con respecto a su potencial intelectual demostró una vinculación importante en los niños de 2o. y 6o. grado. No se encuentran argumentos lógicos satisfactorios para explicar porqué la capacidad intelectual no fue significativa en su relación con el rendimiento de los niños de 4o. grado, sobre todo si se considera la gran diferencia en el grado de correlación y que la edad del niño no tuvo un papel relevante sobre el aprovechamiento escolar. Los resultados encontrados primero ratifican y después refutan las conclusiones de otros investigadores que demostraron la importancia de la inteligencia sobre el rendimiento académico (Newman, Freeman y Holzinger, citados por Papalia y Wendkos, 1985). Todo esto marca la necesidad de continuar estudiando la relación entre el potencial intelectual y el aprovechamiento escolar del niño mexicano.

Las características sociodemográficas de **padres y madres**: edad, estudios, ocupación, ingresos y estructura familiar, así como los años de separación en casos de familias desintegradas, no presentaron asociación alguna con el aprovechamiento académico del niño. Estos resultados no concuerdan con los hallazgos de otras investigaciones a favor del estatus socioeconómico de los

padres (Portes, 1991), del nivel educativo y ocupacional de los padres (Firkowska, 1978; Valencia y col., 1981; Laosa, 1982; Walberg y Tsai, 1985; Amato y Ochiltree, 1986) y de la estructura familiar nuclear (Kurdek y Sinclair, 1988; Kinard y Reinherz, 1986). Tampoco hay conformidad con la relación negativa encontrada por otros autores entre el rendimiento escolar del niño y la separación de los padres (Brown y Pacini, 1989) o el vivir sólo con madre (Kinard y Reinherz, 1986).

D.2 El aprovechamiento escolar y la estimulación proveniente de padres y madres.

El análisis de la relación del rendimiento escolar con la estimulación que el niño recibe en el hogar, propósito primordial de la presente investigación, presentó datos muy diferentes entre padres y madres.

El estudio de la relación entre el promedio escolar de los niños y la estimulación que les ofrecen sus *madres*, demostró que el apoyo a la disciplina, al aprendizaje y a la autonomía, tienen vinculación importante con las calificaciones del niño.

La interrelación alta observada entre el aprovechamiento académico del niño y el apoyo de la madre a la disciplina, confirma las deducciones de investigadores diversos con respecto a la importancia que tiene el tipo de disciplina empleada por los padres (Hess y Holloway; Baumrind; Hess y Mc Devitt; Marjoribanks, citados por Dornbusch y col., 1987; Mufson y col., 1989), y la consistencia de esa disciplina (Friedman, citado por Ehrlich, 1981), sobre los beneficios asociados a la disciplina razonada y los resultados negativos vinculados a la disciplina autoritaria o permisiva (Hess y col., 1984; Baumrind, citado por Amato y Ochiltree, 1986; Dornbusch y col., 1987; Lamborn y col., 1991).

La asociación entre el rendimiento escolar y aquellos aspectos que por el análisis factorial se vieron ligados a la disciplina ejercida por la madre, como son: la imagen que tiene la madre del niño, la armonía de la relación existente entre ambos, la comunicación del niño de sus ideas, sentimientos y problemas en el hogar y la colaboración dentro de la familia, coincide con otros estudios realizados sobre la aceptación al niño por parte de sus padres (Dubow y Tsak,

1989), sobre las creencias y atribuciones de los padres hacia sus hijos (Thomas, citado por Phillips, 1987 y Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col., 1987), sobre el interés de la madre en el niño (Amato y Ochiltree, 1986), sobre la interacción verbal madre-hijo (Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col., 1987), sobre la relación cercana y de apoyo de los padres hacia el niño (Rollins y Thomas, citados por Amato y Ochiltree, 1986), sobre la calidez de los padres (Maccoby y Martin, 1983) y sobre el nivel de interacción dentro de la familia (Brown y Pacini, 1989).

Los resultados obtenidos sobre la relación entre el aprovechamiento escolar del niño y la promoción de la madre a su aprendizaje, corroboran las conclusiones de investigaciones numerosas y muy diversas. Se demostró la importancia del interés de los padres en el desempeño escolar de sus hijos (Kifer, citado por Ehrlich, 1981; Mufson y col., 1989), de la actitud de los padres hacia la lectura de sus hijos y del tutorío al ejercicio de ella (Smith; McKinney, citados, por Ehrlich, 1981; Walberg y Tsai, 1985; Topping, Keith y Whiteley, 1990), de la participación de los padres en el desempeño escolar del niño (Stevenson y Baker, 1987; Kifer; Mize; McKinney, citados por Ehrlich, 1981; Topping, Keith y Whiteley, 1990), de la participación particular de la madre a este respecto (Rubin, 1983; Grolnick y Ryan, 1989), de proveer condiciones propicias para la realización de la tarea escolar (Kifer, citado por Ehrlich, 1981), de la provisión de libros, materiales y experiencias para la adquisición de conocimientos (Bing, 1963; Swanson y Henderson, 1976; Walberg y Tsai, 1985; Grinswold, 1986; Bradley, Caldwell y Rock, 1988) y de la guía verbal materna a la actividad académica del niño, a través de preguntas, respuestas y comentarios de la madre hacia el niño y viceversa (Portes, 1991). De esta manera, se ratificó la relevancia del ambiente familiar que enfatiza la actividad intelectual (Kurdek y Sinclair (1988)). Los únicos resultados del área de apoyo al aprendizaje que no mostraron correspondencia con otros estudios fueron los relativos a la planeación y organización de actividades dentro del hogar. A diferencia del presente estudio, Grolnik y Ryan (1989) no hallaron relación entre la organización dentro del hogar y el aprovechamiento escolar del niño.

La asociación encontrada entre el promedio escolar y la estimulación de la madre a la autonomía del niño, confirma los resultados obtenidos por otros investigadores (Bing, 1963; Radin, 1972; White, citado por Amato y Ochiltree,

1986; Grolnick y Ryan, 1989). Las expectativas de la madre sobre su hijo, que en el análisis factorial se vieron ligadas al apoyo a la autonomía, también mostraron interrelación con el rendimiento escolar, lo cual ratifica los hallazgos de otros estudios (Hess y col., 1984; Amato y Ochiltree, 1986; Hess y Holloway, citado por Dornbusch y col. 1987; Entwisle y Hayduk; Thomas, citados por Phillips, 1987). El grado de correlación bajo mostrado entre el aprovechamiento escolar y la promoción a la autonomía, podría deberse a que el currículum escolar y el ejercicio didáctico del maestro en nuestro país, no dan la debida importancia al desempeño autónomo del niño, lejos de ello, frecuentemente se coarta la iniciativa del niño y se refuerza su dependencia hacia el maestro.

No se observó una relación trascendente entre el aprovechamiento escolar del niño y las relaciones familiares (sólo resultó importante la relación entre la madre y el niño, aspecto ligado a la disciplina según el análisis factorial), lo cual se opone a las conclusiones de Friedman, citado por Ehrlich (1981) y de Bradley, Caldwell y Rock (1988). No se presentó asociación entre el rendimiento escolar y el área social-recreativa, resultados que no tienen correspondencia con la investigación revisada; empero, se hace notar que casi todos los estudios revisados se centraron en la habilidad prosocial de los niños y las medidas utilizadas en el presente estudio en la simple promoción de actividades sociales y recreativas.

Todos los resultados concernientes al apoyo al aprendizaje, a la disciplina y a la autonomía, señalan la relevancia de la intervención de la madre sobre el aprovechamiento escolar de su hijo. El 13.4% de la varianza del promedio escolar en la población estudiada, fue explicada por la estimulación de la madre a su disciplina, el 7.6% por el apoyo a su aprendizaje y el 4% por la promoción a su autonomía. Estos porcentajes tienen similitud con los presentados por otros autores en cuanto al papel general del ambiente familiar o de aspectos específicos de la estimulación al desempeño intelectual, los cuales han fluctuado del 7 al 16% (Wolf, citado por Henderson, 1981; Iverson y Walberg, citados por Walberg y Tsai, 1985; Amato y Ochiltree, 1986; Kurdek y Sinclair, 1988; Portes, 1991).

El análisis de la asociación entre la estimulación del **padre** y el promedio escolar del niño, presentó relaciones nulas. Tales resultados coinciden con los hallazgos

de otros investigadores que encontraron que la dedicación del padre a su hijo, y al desempeño escolar de este último, no tiene relación con el aprovechamiento escolar del niño (Grolnick y Ryan, 1989). Asimismo, estas conclusiones difieren de todos los estudios que han demostrado la importancia del papel de los padres (sin especificar padre o madre), estudios que fueron antes mencionados, puesto que corroboran las relaciones encontradas con respecto a la estimulación que proporcionan las madres a sus hijos. Una explicación posible a los resultados contradictorios es que los estudios que hablan de padres en general, no analizaron por separado los datos provenientes de padres y de madres. Las encuestas realizadas a padres son respondidas generalmente por las madres; por lo tanto, cuando se presentan resultados de padres podría ser que en realidad se trate de opiniones, actitudes y conductas de las madres.

De esta manera, todos los datos reunidos en torno a la estimulación general proveniente del padre, indican que no es de trascendencia su ejercicio sobre el aprovechamiento escolar del niño. Tal resultado podría encontrar una explicación en el tiempo reducido de convivencia entre padre e hijo. Esto a su vez puede estar originando un conocimiento menor sobre el niño, sobre sus características, problemas y necesidades, menor experiencia en el manejo de su comportamiento, y como consecuencia de todo ésto, menor motivación para intervenir al respecto. Otro factor que puede estar limitando la interacción del padre con su hijo, es la concepción que tiene el primero sobre su papel dentro del hogar; si éste se concibe más como proveedor que como educador, entonces su nivel de participación resulta más restringido.

Al concluir el análisis correlacional de la estimulación familiar y el aprovechamiento escolar de los niños, que consideró las características sociales de padres e hijos y el potencial intelectual de estos últimos, se puede afirmar que las variables más relacionadas con el rendimiento académico del niño son: su propia capacidad intelectual y la estimulación que su madre le proporciona en las áreas de disciplina, aprendizaje y autonomía.

Se demostró que la imagen que posee la madre de su hijo, la relación y comunicación entre ambos, las normas y medidas disciplinarias de la madre en el hogar, la promoción de los hábitos de organización y de estudio, así como

todas las acciones de la madre relacionadas con el aprendizaje del niño, son comportamientos que tienen un papel importante sobre el rendimiento escolar de este último. Asimismo se corroboró la relevancia de las expectativas de la madre sobre su hijo, de la confianza que ella deposita en sus capacidades y de las facilidades que le ofrece para su desempeño autónomo tanto dentro como fuera del hogar.

Si se considera que el desempeño académico y la conducta escolar están determinados por factores múltiples (Hess y Holloway, 1984), entonces la modesta cantidad de varianza aportada por la estimulación de la madre (13%, 7% y 4% en áreas diferentes) viene a ser de importancia considerable.

En la población estudiada, el desempeño académico no presentó una vinculación directa importante con la edad del niño, sexo, grado escolar, orden de nacimiento y número de hermanos. Tampoco tuvo una asociación directa considerable, el nivel de estudios de los padres, su ocupación e ingresos, su edad y la estructura de la familia.

La correspondencia que se encontró entre la estimulación que brindan los padres a sus hijos y algunas características de los hijos, ciertas variables socioeconómicas de los padres y la estructura familiar, al parecer pierde su significancia en la correlación con el desempeño escolar del niño. Según se observa, la estimulación de los padres está mediada por variables atributivas de los padres y de los hijos, así como por la interacción entre ellas, pero el rendimiento académico del niño está más ligado a las acciones que su madre realiza para promover su desarrollo y en el caso de los niños de 2o. y 6o. grado, a su propio potencial intelectual.

Esta deducción se aproxima a los argumentos demostrados por otros investigadores que señalan que el ambiente familiar que enfatiza la actividad intelectual, es mejor predictor del rendimiento que la estructura y el conflicto familiar (Kurdek y Sinclair, 1988).

La importancia confirmada de la estimulación del hogar, apoya los postulados de la teoría del aprendizaje social que plantean la trascendencia del papel de los padres sobre el desarrollo del niño (Bandura, 1969 y 1967; Sears, Rau y Alpert,

1965; Thomas, 1979; Maier, 1979).

Con base en las pruebas derivadas del presente estudio y de acuerdo con el modelo conceptual que guió la presente investigación y con el modelo planteado por Amato y Ochiltree (1986), se confirma que la naturaleza y calidad de las interacciones entre padres e hijos, ejercen un papel determinante sobre el aprovechamiento escolar del niño y que el comportamiento de los padres es mediado por sus propias características y por su interacción continua y cambiante con sus hijos, con su pareja y con su comunidad.

De esta manera se reconoce la reciprocidad de la Interacción entre las características sociales y dinámicas de los padres, de los hijos y del medio en que se desenvuelven. Se acepta que las influencias familiares en el desempeño escolar están determinadas por un modelo aditivo de componentes genéticos y ambientales, como lo demostró la investigación de Teasdale y Owen (1986).

Aunque no es posible hablar de relaciones causales, los índices de correlación encontrados, indican la necesidad de diseñar programas para apoyar el aprendizaje, la disciplina y la autonomía del niño a través de sus madres. Sólo los resultados de intervenciones de esta naturaleza permitirán demostrar el grado de influencia de la estimulación de la madre sobre el rendimiento escolar del niño.

CONCLUSIONES

Al finalizar el presente estudio, contamos con información específica sobre la vinculación que existe entre la labor de los padres en el hogar y el aprovechamiento escolar del niño en un medio socioeconómico específico de nuestro país. Aunque una información confirmatoria deberá provenir de la realización de otros estudios complementarios, los datos que se han obtenido, representan una guía para observar y para experimentar. Ofrecen la posibilidad de intervenir con mayor conocimiento.

Nuestra población tiene características particulares de comportamiento, nuestras condiciones de vida y nuestra forma de pensar son diferentes a las de otros países. Nuestras escuelas, nuestros sistemas de enseñanza y nuestros maestros también difieren. La forma de intervenir para promover el rendimiento escolar del niño mexicano deberá planearse y conducirse dentro de un marco propio, que entienda sus problemas, sus necesidades y que responda a sus características, así como a sus motivaciones e intereses especiales.

Es indiscutible que una gran cantidad de factores están interviniendo en favor o en contra de la ejecución del niño en la escuela. Algunos son imposibles de cambiar y otros sumamente complejos y difíciles de modificar. El conocimiento de la fuerza que tiene el papel de la madre en la predicción del logro académico del niño, nos permite vislumbrar una alternativa de intervención accesible en cualquier familia y en cualquier nivel socioeconómico. En la población estudiada, se encontró que no es determinante la influencia del nivel de estudios de los padres, de los recursos económicos o de la estructura familiar y que existen otros factores más simples dentro del hogar que podrían favorecer el desempeño escolar, como son la aceptación y la confianza hacia el niño, la disciplina consistente y razonada, la valorización y el apoyo a la actividad intelectual del niño, y la promoción a su autonomía.

Si consideramos que estos aspectos están estrechamente vinculados con el aprovechamiento escolar del niño, entonces resulta contradictorio e inadmisibles concluir que el papel del padre no es relevante. Nos inclinamos a suponer que

en las familias estudiadas existe poca interacción entre padre e hijo, y por lo mismo poca vinculación con el aprovechamiento académico de este último. Creemos que una mejor intervención por parte del padre, tanto cuantitativa como cualitativamente, redundaría en un mejor desempeño del niño tanto en la escuela como en el hogar.

Bajo nuestra perspectiva, los datos encontrados sobre el papel del padre, hacen evidente la necesidad de promover su participación en la educación de su hijo.

Es responsabilidad de todos los profesionales interesados en la educación, continuar estudiando el comportamiento del niño en su interacción con el medio y continuar la búsqueda de estrategias que propicien su aprendizaje y evolución. Es responsabilidad del psicólogo trabajar conjuntamente con padres y educadores para el establecimiento de un ambiente más estimulante para el niño, particularmente en los sectores pobres de nuestra población.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS

A SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS

A.1 El cuestionario de Evaluación de la Estimulación Familiar.

La escala única para padres presentó un grado alto de *confiabilidad* y las escalas que conforman el cuestionario de las madres una confiabilidad aceptable. Para elevar la consistencia interna del cuestionario para madres sería recomendable añadir reactivos a las escalas de autonomía, de armonía familiar y a la escala social-recreativa. Asimismo se requiere estimar la estabilidad de las puntuaciones mediante el cálculo del coeficiente de confiabilidad test-retest.

Los resultados del análisis factorial llevaron a la conformación de un instrumento cuya *validez* de constructo es adecuada en términos estadísticos. El trabajo realizado con expertos y con padres previo a la aplicación formal del cuestionario aportó validez de contenido.

Tomando en cuenta que se trata de un cuestionario de autoreporte, estudios subsiguientes deberán probar su validez predictiva; deberán estudiar la correspondencia entre las respuestas verbales de los padres y sus conductas reales frente a sus hijos. Asimismo, sería deseable determinar la validez predictiva del instrumento a corto, mediano y largo plazo, en relación al comportamiento de los niños en cada una de las áreas medidas.

La validez concurrente del cuestionario podrá obtenerse correlacionando sus resultados con otros instrumentos que persiguen objetivos similares, como por ejemplo, "Elementary version of the HOME inventory" (Bradley, Caldwell y Rock, 1988), que evalúa la calidad del ambiente de escolares, "Henderson Environmental Learning Process Scale" (Henderson, Bergan y Hurt, 1972), que mide el ambiente intelectual del hogar, The Child Rearing Practices Report (Block, en Roberts y col. 1984) que describe actitudes, conductas y valores de los padres, la escala FES (Moss y Moss, 1974) para

medir la percepción que tienen los padres y los niños con respecto a su ambiente familiar o la escala ESCEVFAM (Espejel, 1987) que ha sido adaptada y validada con población mexicana, para la detección de disfunción familiar.

Para que sea posible hacer comparaciones de los resultados con otras poblaciones semejantes o diferentes, el cuestionario deberá estandarizarse en otros estratos.

Por otra parte, con el fin de facilitar el análisis estadístico, convendría modificar aquellos **reactivos** que incluyen en sus opciones de respuesta conductas diferentes; cada reactivo deberá indagar sobre la frecuencia o grado en que se presenta el mismo comportamiento.

La **forma de aplicación** del cuestionario nos permitió obtener respuesta de casi la totalidad de los casos considerados; sin embargo, sería deseable que la aplicación se llevara a cabo ante el investigador o personal especializado, para así tener la seguridad de que el padre y la madre contesten el cuestionario por separado, para asegurarse de que las instrucciones se comprendan correctamente y para controlar las condiciones en que se contesta.

Aunque las **instrucciones** del cuestionario fueron bastante amplias y específicas, se llegaron a presentar algunos problemas como: reactivos que no se respondieron, contestación del cuestionario por ambos padres en forma conjunta y contestación de los dos cuestionarios por el mismo padre.

Estudios subsiguientes deberán incluir modificaciones en la mecánica de aplicación y/o en las instrucciones, de tal forma que se reduzcan al mínimo tales errores.

A.2 La prueba BARSIT.

Esta prueba fué diseñada para obtener rápidamente el nivel de inteligencia o aptitud para aprender en escolares de habla hispana. Con ella se obtuvo un índice de la aptitud lógico-verbal, del razonamiento numérico y de la

información general de los niños. Se empleó la puntuación cruda obtenida en la prueba y sólo se comparó entre sí a los niños del mismo grado, debido a que la prueba no ha sido estandarizada en nuestro país y a que el contenido de los reactivos no era apropiado para niños que cursan 2o. grado de primaria. Las limitaciones de tiempo y recursos no permitieron emplear otra prueba más adecuada.

Para poder hacer inferencias más sólidas, deberá emplearse una medida de la inteligencia del niño que sea más completa y que haya sido estandarizada con población mexicana, como es el WISC-RM.

A.3 Calificaciones del período escolar anterior de los niños.

Esta medida podrá mejorarse si se toma en cuenta el promedio de los dos últimos períodos, para de esta manera reducir las posibilidades de que la evaluación del rendimiento del niño haya sido afectada por otros factores como son enfermedades, problemas familiares, influencia de compañeros o dificultades con éstos y otros factores inherentes al maestro en turno.

A.4 Formato de datos generales del niño y de los padres.

La forma en que se solicitan algunos datos deberá modificarse para evitar errores de comprensión u omisión. Orden de nacimiento deberá plantearse de forma más comprensible. Número de hermanos y edad de los hermanos deberá cambiarse por número de hijos y edad de los hijos. Para estudios y ocupación deberá incluirse una lista de las opciones más comunes y un espacio en blanco para otras respuestas diferentes. En ingresos mensuales se especificará que deberán registrar el promedio cuando éstos sean variables.

B DE LA SELECCION DE LOS SUJETOS.

Se eligió a los sujetos de acuerdo con las calificaciones obtenidas en el período escolar anterior. Para obtener una medida más estable del rendimiento de los niños, se sugiere considerar el promedio de los dos períodos escolares anteriores.

C DE LA MUESTRA UTILIZADA

Los resultados obtenidos se limitan a la población de donde se extrajo la muestra (una primaria oficial de la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México). A pesar de ello, los datos recogidos son indicios de lo que puede estar ocurriendo en grupos similares o incluso en el medio socioeconómico medio bajo y bajo.

Estudios similares deberán replicarse en muestras representativas y aleatorizadas de la población, tanto en el mismo estrato socioeconómico como en otros superiores e inferiores. Asimismo, podrán someterse a prueba programas de intervención que incorporen el conocimiento de aquí derivado, en grupos semejantes al utilizado en este estudio.

D DEL ANALISIS ESTADISTICO

Las diferencias significativas que mostraron los análisis de varianza realizados, indicaron diferencias significativas entre los subgrupos de algunas variables. Por problemas prácticos no fué posible aplicar la prueba Sheffé a los resultados de las variables subdivididas en más de 2 grupos, lo cual se requiere para poder demostrar si las diferencias son significativas en cada uno de los subgrupos. Para obtener información más detallada en tales casos, es conveniente que estudios posteriores apliquen dicha prueba.

BIBLIOGRAFIA

- Adkins, D. (1965). *Elaboración de tests psicológicos*, México: Ed. Trillas.
- Aguarío, M. G., y Suárez, V. L. (1984). *Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño de sus relaciones familiares*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Allport, G. W. (1970). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Amato, P. R., y Ochiltree, G. (1986). Family resources and the development of child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 47-56.
- Angelini, H. R. (1967). La estructura familiar y la motivación a conseguir logros. *Revista Interamericana de Psicología*, 1, 12.
- Baldwin, A. L. (1967). *Theories of child development*. Nueva York: Wiley, p.p. 85-166.
- Bándura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Belmont, L., y Marolla, F.A. (1973). Birth order, family size and intelligence. *Science*, 182, 1096-1101.
- Bijou, S. W., y Baer, D. M. (1969). *Psicología del desarrollo infantil: Teoría empírica y sistemática de la conducta*. México: Ed. Trillas.
- Bing, E. (1963). Effects of child-rearing practices on development of differential cognitive abilities. *Child Development*, 34, 631-648.
- Block, J. H. (1965). *The child rearing practices report*. Berkeley: Institute of Human Development, University of California.

- Boyd, Stauber y Blerma (1977). *Portage Parent Program. The Portage Project*. Wisconsin: Cooperative Education Service Agency.
- Bradley, R. H. (1968). Birth order and school-related behavior: A heuristic review. *Psychological Bulletin*, 70, 45-51.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. y Elardo, R. (1977). Home environment, social status, and mental test performance. *Journal of Educational Psychology*, 69, 697-701.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. y Elardo, R. (1979). Home environment and cognitive development in the first 2 years: Across lagged panel analysis. *Developmental Psychology*, 15, 246-250.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., y Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.
- Bradley, R. H., y Caldwell, B. M. (1976). Early home environment and changes in mental test performance in children from 6 to 36 months. *Developmental Psychology*, 12, 93-97.
- Braverman, R. (1986). *Tipología familiar relacionada con aspectos psicopedagógicos*. Tesis de Doctorado, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Brown, R. T., y Pacini, J. N. (1989). Perceived family functioning, marital status, and depression in parents of boys with attention deficit disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 9, 581-587.
- Caldwell, B. M. y Bradley, R. H. (1979). *Home observation for measurement of the environment*. University of Arkansas.
- Caldwell, B. M. y Ricciuti, H. N. (Eds.) (1973). *Review of child development research*, III. Chicago and London: The University of Chicago Press, 4 y 5.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade

academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.

Coleman, J. S., y col. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C. : U. S. Govt. Printing Office.

Cravioto, J. y Arrieta, T. (1984). Desnutrición y desarrollo mental. *Cuadernos de Nutrición*, 3, mayo-junio, p. 28.

Cronbach, L.J. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, p. 186.

Del Olmo, F. (1958). *Baranquilla Rapid Survey Intelligence Test*. México: Ed. El Manual Moderno.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dubow, E. F., y Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.

Dubow, E. F. Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., y Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.

Dubow, E. F. y Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 52-64.

Duyme, M. (1988). School success and social class: An adoption study. *Developmental Psychology*, 24(2), 203-209.

- Dweck, C. S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and achievement. *Psychological Review*, 95, 256-272.
- Edwards, A. L. (1983). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Eguiluz, R. y Cepeda, I. (1985). *Registros directos e indirectos en la evaluación de la familia*. México: Ed. Trillas.
- Ehrlich, M. I. (1981). Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7(1), 49-58.
- Elardo, R., Bradley, R. y Caldwell, B. M. (1975). The relation of infants' home environment to mental test performance from six to thirty-six months. A longitudinal analysis. *Child Development*, 46, 71-76.
- Erlenmeyer-Kimling L. y Jarvik, L. F. (1963). Genetics and intelligence. *Science*, 142, 1471-1478.
- Espejel, E. (1985). *Evaluación y tratamiento familiar en el Centro Comunitario de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Manuscrito. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Espejel, E. (1987). *El Cuestionario de Evaluación Familiar. Un instrumento de detección comunitaria*. Tesis de Maestría. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Fernández, R. y Carrobes, J. A. (1981). *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Feldhusen, J. F., Thurston, J. R., Benning, J. J. (1970). Longitudinal analysis of classroom behavior and school achievement. *Journal of Experimental Education*, 38, 4-10.
- Feshbach, N. D., y Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic

- achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Firkowska, A. (1978). Cognitive development: the contribution of parental occupation and education to mental performance in 11 years-old in Warshaw. *Science*, 200, 1357-62.
- Ford, M. E. y Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206.
- Freud, A. (1974). *The writings of Anna Freud*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1938). *An outline of psychoanalysis*. London: Hogarth, 1973.
- Gesell, A., y F. L. Iig. (1949). *Child development: An introduction to the study of human growth*. Nueva York: Harper.
- Glass, D., Neulinger, J., y Brim, O. (1974). Birth-order, verbal intelligence and educational aspirations. *Child Development*, 45, 3, 807-811.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. y Vosk, B. (1980). An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Grinswold, P. (1986). Family outing activities and achievement among fourth graders in compensatory education funded schools. *Journal of Educational Research*, 79(5), 261-266.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grotevant, H., Scarr, S., y Weinberg, R. (1977). Intellectual development in family constellations with adopted and natural children: A test of the Zajonc and Markus model. *Child Development*, 48, 1699-1703.

- Gutiérrez, R. (1966). Análisis de la técnica y problemas inherentes a la construcción de una escala de actitudes. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Havinghurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Nueva York: Longmans, Green.
- Henderson, R. W. (1981). Home environment and intellectual performance. En *Parent-child interaction: theory, research and prospects*. New York: Academic Press, 1, p.p. 3-32.
- Henderson, R. W., Bergan, J. R., y Hurt, M. (1972). Development and validation of the Henderson Environmental Learning Process Scale. *Journal of Social Psychology, 88*, 185-196.
- Henderson, R. W., y García, A. B. (1973). The effects of parent training program on the question-asking behavior of mexican-american children. *American Educational Research Journal, 10*, 193-201.
- Henderson, R. W., y Merritt, C. B. (1968). Environmental backgrounds of mexican-american children with different potentials for school success. *Journal of Social Psychology, 75*, 101-108.
- Henderson, R. W., y Rankin R. J. (1973). WIPPSSI reliability and predictive validity with disadvantaged mexican-american children. *Journal of School Psychology, 11*, 16-20.
- Henderson, R. W., y Swanson, R. A. (1974). Application of social learning principles in a field setting. *Exceptional Children, 53-55*.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P., y Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development, 55*, 1902-1912.
- Hess, R. D. y McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development, 55*, 2017-

2030.

Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1975). *Theories of learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Horn, W. F. y Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 597-607.

Ilg, F. L., y Ames, L. B. (1955). *The Gesell Institute's Child Behavior*. New York: Dell.

Irwin, T. (1969). First child? second child? middle child? last child? only child? what's the difference?. *Today's Health*, October, p. 26.

Kellagan, T., y Macnamara, J. (1972). Family correlates of verbal reasoning ability. *Developmental Psychology*, 7, 49-53.

Kinard, E. M., y Reinherz, H. (1986). Effects of Marital disruption on children's school aptitude and achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 285-293.

Knobloch, H, y Pasamanick, B. (1963). Predicting intellectual potential in infancy. *American Journal of the Diseases of Children*, 107, 1, 43-51.

Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and childhood education. A cognitive-developmental view*. New York: Longman.

Kohn, M., y Rosman, B. L. (1973). Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 6(3), 445-452.

Kurdek, L. A. y Sinclair, R. J. (1988). Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 90-94.

Lafarga, J. y Gómez, J. (Eds.) (1978). *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*. México: Ed. Trillas, Vol. 1 y 2.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Languévin, R., y Paitch, D. *Cuestionario Clarice de las Relaciones Padres-Hijo*. Instituto de Psiquiatría Clarke, Canadá: Toronto.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture and family. The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 791-827.
- Laosa, L. M. (1984). Ethnic, socioeconomic, and home language influences upon early performance on measures of abilities. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1178-1196.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Mc.Graw-Hill.
- Lizarraga, J. T., Rodríguez, E. G., Medina, D. E. (1984). *Estudio correlacional de factores psicosociales de padres con niños de alto y bajo aprovechamiento escolar*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Maccoby, E., y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley. Vol. 4, p.p. 1-101.
- Macías, M. A. (1988). *La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986*. Tesis de Maestría. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Maier, H. W. (1979). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper y Row.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. 2a ed. Nueva York: Harper y Row, p.p. 80-98.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Viking, p.p. 185-186.
- Miller, D. C. (1983). *Handbook of research design, and social measurement*. New York: Longman.
- Moos, R., y Moos, B. (1974). *Family Environment Scale*. California: Consulting Psychologists Press, Inc..
- Morales, M. L. (1975). *Psicometría aplicada*. México: Ed. Trillas, p.p. 16-69.
- Mufson, L., Cooper, J., y Hall, J. (1989). Factors associated with underachievement in seventh-grade children. *Journal of Educational Research*, 83(1), 5-10.
- Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*. México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Newman, B.M. y Newman P. R. (1985). *Desarrollo del niño*. México: Ed. Limusa, 1, p.p. 21-29.
- Nisbit, J. D., y Entwistle, N. J. (1967). Intelligence and family size, 1949-1965. *British Journal of Educational Psychology*, 35, 188-193.
- Olson, H. D., Bell, R., y Pointers, S. (1979). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales*. Minnesota: Family Social Science, University of Minnesota.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*, New York: Basic Books, p.p. 25-47.

- Otto, H. A. (1963). Criteria for assessing family strenght. *Family Process*, 3(2).
- Page, E. B., y Grandon G. M. (1979). Family configuration and mental ability: Two theories contrasted with U.S. data. *American Educational Research Journal*, 16, 257-272.
- Papalia , D. E. y Wendkos, S. (1985). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill.
- Paschal, R. A., Weinstein, T., y Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 55, 2000-2016.
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Nueva York: Basic Books.
- Pinzón, M. E., y Sánchez, S. P. (1987). *Influencia de las relaciones padres-hijo en el rendimiento escolar en niños de 10 a 12 años*. Tesis de licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Secretaría de Educación Pública, p.p. 7-9, 36-39, 81-82, 111.
- Portes, P. R. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent-child interactions. *Journal of Research and Development in Education*, 24(3), 30-37.
- Radin, N. (1971). Maternal warmth, achievement motivation and cognitive functioning in lower-class preschool children. *Child Development*, 42, 1560-1565.
- Radin, N. (1972). Father-child interaction and the intellectual functioning of four-year-old boys. *Developmental Psychology*, 6(2), 353-361

- Roberts, G. C., Block, J. H., y Block, J. (1984). Continuity and change in parents' child-rearing practices. *Child Development*, 55, 588-597.
- Rodgers, J. L. (1984). Confluence Effects: Not here, not now!. *Developmental Psychology*, 20, 2, 321-331.
- Rodríguez, M. L. (1980). Rendimiento intelectual y nivel socioeconómico. Tesis de licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Rogers, C. R. (1963). *The Concept of the fully functioning person. Psychotherapy: Theory, research and practice*, 1(1), 17-26.
- Rosenberg, B. G., y Sutton-Smith, B. (1969). Sibling age spacing effects on cognition. *Developmental Psychology*, 1, 661-668.
- Rourke, B. P. y Fuerst, D. R. (1991). Learning disabilities and psychosocial functioning. A neuropsychological perspective. New York: The Guilford Press.
- Rubín, D. A. (1983). *Efectos de la interacción padres-hijos sobre el rendimiento escolar en niños de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Rubin, K, y Balow, B. (1979). Measure of Infant development and socioeconomic status as predictors of later intelligence and school achievement. *Developmental Psychology*, 15(2), 225-227.
- Scarr, S., y Weinberg, R. A. (1978). The influence of "family background" on intellectual attainment. *American Sociological Review*, 46, 674-692.
- Schaefer, E. S., y Bell, R. Q. (1958). Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, 29(3), 339-361.
- Schooler, C. (1972). Birth order effects. Not here, not now. *Psychological Bulletin*, 78, 161-165.

- Sears, R. R., Rau, L., y Alpert, R. (1965). *Identification and child rearing*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Shaw, M. E., y Constanzo, P. R. (1970). *Teorías de psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Shinn, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. *Psychological Reports*, 85(2), 295-324.
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. Nueva York: Mc. Millan.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Nueva York: Knopf., p.p. 13-18.
- Stevenson, D. L., y Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stone, L. J. y Church, J. (1983). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Ed. Horne.
- Swanson, R. A., y Henderson, R. W. (1976). Achieving home school continuities in the socialization of an academic motive. *Journal of Experimental Education*, 44, 38-44.
- Teasdale, T. W., y Owen, D. R. (1986). The influence of paternal social class on intelligence and educational level in male adoptees and non adoptees. *British Journal of Educational Psychology*, 56, 312.
- Thomas, R. M. (1979). *Comparing theories of child development*. California: Wadsworth Pub. Co., Inc.
- Thompson, G. L. (1962). *Child psychology. Growth trends in psychological adjustment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Topping, K. y Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in reading. *Educational Research*, 32, 1, 15-33.
- Valencia, R., Henderson, R. W. y Rankin, R. J. (1981). Relationship of family

constellation and schooling to intellectual performance of mexican-american children. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 524-532.

Valencia, R., Henderson, R. W. y Rankin, R. J. (1985). Family status, family constellation, and home environmental variables as predictors of cognitive performance of mexican-american children. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 323-331.

Velandia, W., Grandon, G. M., y Page, E. B. (1978). Family size, birth order and Intelligence in a large south-american sample. *American Educational Research Journal*, 15, 394-416.

Walberg, H. J., y Tsai, S. L. (1985). Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study. *Journal of Educational Research*, 78(3), 159-167.

Wentzel, K. R. (1991a). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.

Wentzel, K. R. (1991b). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.

Whitley, B. E., y Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 608-616.

Willerman, L. (1979). Effects of families on intellectual development. *American Psychologist*, 34, 923-929.

Williams, P. A., Haertel, E. H., Haertel, G. D., y Walberg, H. J. (1982). The impact of leisure-time television on school learning; A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 19(1), 19-50.

Wolman, B. B. (1973). *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Zajonc, R. y Markus, G. B. (1976). Birth order and intellectual development.
Psychological Review, 82, 74-88.

ANEXO I**VALIDACION DE CONTENIDO DEL****CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

- A CARTA PARA SOLICITAR LA COLABORACION DE LOS JUECES**
- B TABLAS DE OPINIONES DE LOS JUECES SOBRE LA PERTINENCIA DE LOS REACTIVOS DEL CUESTIONARIO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA
AREA DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Estimado(a) _____:

Respondiendo a las necesidades de investigación del Area de Problemas de Aprendizaje y Bajo Rendimiento Escolar, me encuentro realizando un estudio correlacional sobre ambiente familiar y rendimiento escolar. Ante este objetivo, he diseñado un cuestionario para determinar el grado y tipo de estimulación familiar que recibe el niño de primaria.

Con el propósito de validar el contenido de dicho cuestionario es necesario someterlo a juicio de expertos en el desarrollo del niño y es por esta razón que le pido su amable colaboración para el análisis de los reactivos.

La prueba se enfoca hacia el comportamiento específico de los padres que se relaciona con el desarrollo del niño en 4 áreas generales: *afectiva, social, cognoscitiva y psicomotora*.

Algunos reactivos consisten de preguntas directas sobre la conducta del padre y otros la investigan indirectamente, a través del comportamiento del niño. Cada reactivo presenta cinco opciones de respuesta que corresponden a diferentes grados de estimulación.

Se anexa una serie de tarjetas que describen la definición de las áreas a evaluar, así como los reactivos correspondientes a cada una de ellas. Se han omitido las opciones de respuesta de los reactivos, con el fin de simplificar la labor de análisis.

Para poder realizar la validación de la prueba requiero de su participación en los siguientes puntos:

a) Juzgue ud. la pertinencia de los reactivos en cada una de las áreas.

Si considera que algún reactivo se ajusta mejor a la definición de otra área, por favor sepárelo e inclúyalo en el área que ud. crea conveniente. Se anexan los sobres específicos para cada una de las áreas.

b) Indique los reactivos que miden mejor cada área.

Ordene los reactivos del más adecuado al menos adecuado y guárdelos en el sobre correspondiente.

Cualquier otra observación o sugerencia que desee ud. hacer a este Instrumento será de gran ayuda.

Agradezco de antemano su valiosísima aportación a esta Investigación, cuyos resultados estarán a sus apreciables órdenes una vez que se haya concluído.

ATENTAMENTE

"POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU"

Ciudad Universitaria, a 15 de julio de 1991.

Estela Jiménez Hernández
Responsable de la Investigación.

**TABLAS DE OPINIONES DE LOS JUECES SOBRE
LA PERTINENCIA DE LOS REACTIVOS DEL
CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

En las siguientes tablas se presenta el orden de importancia que los jueces(J) asignaron a cada uno de los reactivos(R): 1 al más importante, 2 al siguiente y así sucesivamente. En los casos en que el juez sugirió cambio de área, se agregó la inicial correspondiente a la dimensión que consideró más apropiada: cognoscitiva(C), social(S), afectiva(A), psicomotora(P).

AREA COGNOSCITIVA

react.	orden que asignaron los jueces a cada reactivo											total	media
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11		
R1	22	14	13	25	6	18	1	1	22	22	21	165	15
R2	8	15	14	23	1	7	2	2	1	23	22	128	11.6
R3	19	16	15	24	2	8	3	3	2	24	23	139	12.6
R4	20	17	16	19	3	9	8	4	11	25	24	158	14.1
R5	1	18	6	22	9	4	4	7	5	5	12	93	8.4
R6	2	20	7	18	8	10	13	20	24	6	13	141	12.8
R7	14	19	8	17	22	22	5	8	25	9	14	163	14.8
R8	3	11	9	14	11	6	7	9	23	10	15	118	10.7
R9	25	13	10	15	13	5	15	21	4	12	16	149	13.5
R10	15	11	8	16	12	1	9	10	17	1	2	109	9.2
R11	23	12	12	13	19	16	16	22	16	11	17	177	16

R12	7	4	17	1	A15	23	A10	A4	6	2	3	63	7.8
R13	24	3	18	5	S27	SE6	A9	S8	7	3	4	64	9.1
R14	21	21	19	21	4	19	6	6	8	21	25	171	15.5
R15	16	2	20	20	5	24	10	12	9	13	7	138	12.5
R16	17	9	21	8	7	3	12	11	10	14	8	120	10.9
R17	5	1	22	7	14	21	11	5	14	4	1	105	9.5
R18	8	23	2	10	15	14	21	15	13	18	18	157	14.2
R19	9	24	1	11	17	12	18	18	21	19	19	169	15.3
R20	10	25	3	9	16	15	22	16	12	20	20	168	15.2
R21	6	7	14	12	18	11	19	17	19	15	11	139	12.6
R22	11	2	23	6	10	2	17	13	18	7	9	118	10.7
R23	4	52	4	2	A14	13	20	14	3	8	10	103	10.3
R24	12	6	25	4	20	20	A18	19	20	16	5	147	14.7
R25	13	10	28	3	21	17	A19	23	15	17	6	151	15.1

AREA SOCIAL

Nota: En esta área, el juez num. 6 propuso 4 áreas diferentes: (I) independencia, (D) disciplina, (M) comunicación y (E) apertura al exterior. Cuando los jueces consideraron que el reactivo no correspondía a área alguna, se anotó una N.

react.	orden que asignaron los jueces a cada reactivo											total	media
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11		
R1	24	16	3	1	1	M1	A6	A9	31	17	11	104	13
R2	1	4	1	2	2	M2	A2	A2	33	10	10	63	7.8
R3	8	15	2	3	3	M3	A33	A8	5	28	9	73	9.1
R4	26	19	4	4	4	E5	5	2	10	30	18	122	12.2
R5	34	12	5	5	5	E1	1	6	8	18	8	102	10.2
R6	27	18	6	6	6	E2	3	7	9	21	17	120	12
R7	11	11	7	7	7	D8	7	9	30	32	7	128	12.8
R8	22	7	8	8	8	D11	A8	A7	17	33	31	134	16.7
R9	28	17	9	9	9	E3	2	3	4	19	16	116	11.6
R10	33	33	10	10	10	E4	6	4	6	29	15	156	15.6
R11	23	32	12	11	28	D12	9	32	28	31	11	217	21.7
R12	12	6	11	12	11	D7	8	11	7	20	5	103	10.3
R13	6	8	13	13	A10	I2	A16	10	2	22	32	106	13.2
R14	7	13	14	14	A13	I1	A21	1	1	36	14	100	12.5
R15	19	14	15	15	12	I4	10	12	29	35	13	174	17.4

R16	25	22	16	16	13	16	4	5	32	34	4	171	17.1
R17	21	21	17	17	14	15	11	13	3	14	33	164	16.4
R18	35	28	18	18	26	D9	19	33	36	15	34	262	26.2
R19	20	20	19	19	25	D1	12	14	26	13	35	203	20.3
R20	36	29	20	20	29	D2	18	15	35	16	3	221	22.1
R21	29	30	21	21	30	D13	15	16	25	26	36	249	24.9
R22	30	34	22	22	31	D3	16	17	23	27	26	248	24.8
R23	32	35	23	23	32	D4	17	18	15	25	25	245	24.5
R24	31	36	24	24	N	D5	N	19	27	24	24	209	26.1
R25	10	23	25	25	A4	D6	A32	20	24	11	30	168	21
R26	9	10	26	26	A5	D10	14	21	11	12	27	156	17.3
R27	15	26	27	27	15	M10	A31	22	22	8	29	191	21.2
R28	16	2	28	28	16	M4	A30	23	21	2	23	159	17.6
R29	17	25	29	29	17	M11	A29	24	20	5	22	188	20.8
R30	14	31	30	30	18	M12	A28	25	19	7	21	195	21.6
R31	3	1	31	31	19	M5	A27	26	34	1	1	147	16.3
R32	4	3	32	32	20	M6	A26	27	18	3	12	151	16.7
R33	5	27	33	33	21	M8	A36	28	16	4	20	187	20.7
R34	13	9	34	34	22	M7	A35	29	13	9	2	165	18.3
R35	2	5	35	35	24	M9	A34	30	14	6	19	170	18.8
R36	18	24	36	36	23	I3	13	31	12	23	28	244	24.4

AREA AFECTIVA

react.	orden que asignaron los jueces a cada reactivo											total	media
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11		
R1	1	3	5	6	1	1	14	1	2	1	1	36	3.2
R2	16	15	4	7	2	3	3	5	8	16	2	81	7.3
R3	9	1	1	1	3	6	5	6	16	2	3	53	4.8
R4	2	10	8	8	6	8	13	11	11	5	4	86	7.8
R5	7	14	6	9	7	9	22	10	9	3	5	101	9.1
R6	6	9	2	10	8	4	1	3	1	4	6	54	4.9
R7	8	8	7	11	9	5	4	12	7	6	7	84	7.6
R8	11	2	3	5	11	10	23	14	15	7	15	116	10.5
R9	3	11	9	4	12	2	17	13	10	8	8	97	8.8
R10	5	12	10	12	16	11	24	15	12	10	14	141	12.8
R11	4	13	11	13	17	12	25	16	13	9	9	142	12.9
R12	10	16	C5	2	18	C25	20	17	14	11	16	124	11.2
R13	12	7	12	3	19	7	7	18	6	12	10	113	10.2
R14	13	6	13	14	20	13	15	19	4	13	11	141	12.8
R15	14	5	14	15	21	14	11	20	3	15	12	144	13
R16	15	4	15	16	22	15	12	21	5	14	13	152	13.8

AREA PSICOMOTORA

react.	orden que asignaron los jueces a cada reactivo											total	media
	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11		
R1	5	2	1	6	1	4	T	6	5	1	3	34	3.4
R2	6	5	2	5	2	1	4	2	4	6	4	41	3.7
R3	2	3	3	4	3	2	C1	4	4	2	2	25	2.7
R4	1	1	4	1	4	3	3	1	3	3	1	25	2.2
R5	4	6	5	3	5	6	1	3	6	5	5	49	4.4
R6	3	4	6	2	6	5	2	5	1	4	2	40	3.6

ANEXO II**ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL CUESTIONARIO
DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

- A NUMERO DE REACTIVOS POR AREA Y POR SUBAREA**
- B REACTIVOS CORRESPONDIENTES A CADA AREA Y A CADA SUBAREA**
- C DEFINICIONES DE LAS AREAS Y SUBAREAS**

**ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO DE
EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

NUMERO DE REACTIVOS POR AREA Y POR SUBAREA

COGNOSCITIVA =	19
Hábitos de Estudio=	5
Adquisición de Conocimientos =	7
Razonamiento y Creatividad =	4
Logro Intelectual =	3
SOCIAL =	19
Autonomía =	7
Organización Familiar =	5
Relación Social =	5
Recreación Grupal =	2
AFFECTIVA =	22
Manejo de Emociones =	2
Comunicación=	3
Afecto =	5
Autovalía y Autoconfianza =	5
Armonía Familiar =	4
Cohesión Familiar =	3
PSICOMOTORA =	7
Motricidad Fina y Gruesa=	5
Deporte =	2
TOTAL DE REACTIVOS=	67

**ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO DE
EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

REACTIVOS CORRESPONDIENTES A CADA AREA Y A CADA SUBAREA

COGNOSCITIVA =	19
Hábitos de Estudio =	1, 12, 21, 33, 49
Adquisición de Conocimientos =	2, 27, 44, 56, 63, 64, 66
Razonamiento y Creatividad =	38, 50, 65, 67
Logro Intelectual =	26, 32, 48
SOCIAL =	19
Autonomía =	8, 10, 14, 17, 18, 29, 46
Organización Familiar =	5, 36, 37, 51, 54
Relación Social =	13, 20, 28, 34, 41
Recreación Grupal =	4, 15
AFECTIVA =	22
Manejo de Emociones =	23, 25
Comunicación =	31, 35, 42
Afecto =	16, 24, 47, 52, 59
Autovalía y Autoconfianza =	9, 19, 40, 45, 62
Armonía Familiar =	22, 30, 55, 60
Cohesión Familiar =	43, 57, 58
PSICOMOTORA =	7
Motricidad Fina =	3, 7, 6, 39, 53
Deporte =	11, 61
TOTAL DE REACTIVOS =	67

DEFINICIONES DE LAS AREAS Y SUBAREAS

1 AREA COGNOSCITIVA

Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con las conductas intelectuales del niño, tendientes al conocimiento, comprensión y aprovechamiento de su medio.

SUBAREAS

Hábitos de Estudio

Comportamiento de los padres relacionado con el trabajo escolar del niño.

Adquisición de conocimientos

Comportamiento de los padres con respecto a las actividades que realiza el niño para enterarse de la naturaleza y relaciones de su medio.

Razonamiento

Conducta de los padres con respecto al análisis que realiza el niño sobre las relaciones entre las ideas para la solución de los problemas.

Creatividad

Comportamiento de los padres relacionado con la producción de ideas u objetos diferentes de lo existente por parte del niño.

Logro intelectual

Conducta de los padres con respecto al mejoramiento intelectual del niño.

2 AREA SOCIAL

Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con la adaptación del niño a su comunidad.

SUBAREAS

Autonomía

Comportamiento de los padres relacionado con la independencia de pensamiento y de conducta del niño.

Organización Familiar

Funcionamiento de los miembros de la familia y del niño con base en planes y normas preestablecidos.

Relación Social

Comportamiento de los padres con respecto a la relación del niño con las demás personas.

Recreación Grupal

Conducta de los padres relacionada con las actividades grupales de entretenimiento y diversión del niño.

3 AREA AFECTIVA

Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con los sentimientos y experiencias emotivas del niño, tendientes al ajuste de éste a sí mismo.

SUBAREAS

Manejo de Emociones

Comportamiento de los padres relacionado con las emociones del niño

Comunicación

Comportamiento de los padres relacionado con el intercambio de información entre ellos y el niño.

Afecto

Manifestaciones de cariño e interés de los padres hacia el niño.

Autovalía y Autoconfianza

Manifestaciones de los padres relacionadas con los sentimientos de valía y las capacidades del niño.

Armonía Familiar

Relación que implica una correspondencia emocional agradable entre los miembros de la familia del niño.

Cohesión Familiar

Grado de interés, apoyo y colaboración entre los miembros de la familia del niño.

4 AREA PSICOMOTORA

Se refiere al comportamiento de los padres relacionado con las habilidades motrices del niño, en apoyo a su desarrollo físico.

SUBAREAS

Motricidad Fina y Gruesa

Conducta de los padres relacionada con las actividades de coordinación motriz del niño.

Deporte

Conducta de los padres relacionada con las actividades del niño de agilidad o fuerza sujetas a reglas, ya sean de diversión o competitivas.

ANEXO III

- A HOJA DE INFORMACION A LOS PADRES SOBRE LA INVESTIGACION**
- B CUESTIONARIO SOBRE DATOS GENERALES DEL NIÑO Y DE LOS PADRES**
- C CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**INVESTIGACION SOBRE AMBIENTE FAMILIAR
Y RENDIMIENTO ESCOLAR**

SRES. PADRES DE FAMILIA :

La Facultad de Psicología de la UNAM está realizando una investigación con el propósito de obtener información sobre la relación que existe entre las características del ambiente familiar y el rendimiento escolar del niño mexicano.

Los conocimientos que se obtengan de este estudio, serán empleados por la Facultad de Psicología para desarrollar programas de asesoría familiar encaminados a apoyar el desempeño escolar de los niños.

Para lograr ésto, necesitamos del interés y colaboración de una gran cantidad de padres de familia. **Requerimos de la contestación de ustedes, ambos padres**, a un cuestionario que pregunta sobre el comportamiento de su hijo en el hogar y sobre la interacción de ustedes con él. Anexamos un cuestionario para el padre y otro para la madre, ya que nos interesa la percepción diferente que tienen hombres y mujeres. Por tal motivo, les pedimos contesten al cuestionario sin consultarse.

La información personal que uds. nos proporcionen, será **absolutamente confidencial** y manejada exclusivamente por el personal de la UNAM con fines de investigación. Para corresponderle a ustedes por la ayuda que nos proporcionan, una vez concluido el estudio, si les interesa, les entregaremos un diagnóstico sobre su caso particular, así como orientación para que el ambiente de su hogar promueva el rendimiento escolar de su hijo. Para proteger el anonimato de sus datos le hemos asignado a su hijo una clave; tome usted nota de esta clave, para que posteriormente pueda usted recoger el diagnóstico en un sobre cerrado.

Por otro lado, para corresponder a la escuela por su apoyo, ofreceremos las conclusiones generales de esta investigación, así como pláticas de orientación para los padres y maestros con el fin de apoyar el rendimiento escolar de los niños.

ES SUMAMENTE IMPORTANTE que sus respuestas al cuestionario sean **verdaderas**, ya que lo contrario nos conduciría a conclusiones erróneas sobre la forma de apoyar el desempeño escolar de los niños y de su hijo en particular.

A continuación le pedimos algunos datos generales sobre su hijo y su familia, que nos son necesarios para completar el análisis de los resultados que obtengamos en esta investigación.

¡Agradecemos de antemano su amable participación!

DATOS GENERALES

DATOS DEL NIÑO(A)

Clave num. _____

1. Sexo _____
2. Grado _____
3. Grupo _____
4. Edad _____
5. Orden de Nacimiento (del hijo mayor al menor) _____

Hermanos:

6. Número de hermanos (del mismo matrimonio) _____
7. Edad de los hermanos (anote las edades del mayor al menor)

8. Número de medio hermanos que viven con el niño (de otro matrimonio)

9. Edad de medio hermanos que viven con el niño

DATOS DE LOS PADRES

Padre:

10. Edad _____
11. Estudios (hasta qué grado) _____
12. Ocupación _____
13. Ingresos mensuales _____

Madre:

14. Edad _____
15. Estudios (hasta qué grado) _____
16. Ocupación _____
17. Ingresos mensuales _____

Los padres: (Marque una cruz en el paréntesis correspondiente)

18. viven juntos() están separados o divorciados()
 sólo padre() sólo madre() viudo() viuda()
19. En caso de separación, divorcio o muerte,
 ¿hace cuanto tiempo ocurrió? _____
 Si es el caso,

Padrastra o madrastra que vive con el niño:

20. Edad _____
21. Estudios (hasta qué grado) _____
22. Ocupación _____
23. Ingresos mensuales _____

CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA ESTIMULACION FAMILIAR

CLAVE DEL NIÑO:

CONTESTA ESTE CUESTIONARIO: PADRE() MADRE()

¿DESEA USTED EL DIAGNOSTICO? _____

INSTRUCCIONES:

Conteste ud. las siguientes preguntas, eligiendo **SOLO UNA** respuesta de las 5 opciones que se presentan para cada una de ellas.

Escriba una cruz en el paréntesis de aquella respuesta que describa lo que **OCURRE ACTUALMENTE** en su hogar.

Si son varias las respuestas que reflejan su situación, marque sólo la que indique lo que **OCURRE CON MAYOR FRECUENCIA**.

Si no hay una respuesta que corresponda con exactitud, marque **LA QUE MAS SE LE ACERQUE**.

Recuerde que es **muy necesario** que conteste **ESPONTANEAMENTE Y CON LA VERDAD**. No hay respuestas buenas o malas, sólo respuestas que señalan comportamientos diferentes.

EJEMPLO: ¿ESTUDIA SU HIJO EN CASA?

- () Nunca estudia.
- () Rara vez estudia.
- () A veces estudia.
- () Frecuentemente estudia.
- (X) Siempre estudia.

INDICACIONES PARA ELEGIR SU RESPUESTA:

Si su hijo estudia **diario o casi diario**, marque ud. el inciso que dice "siempre".

Si estudia **más** días de los que no estudia, marque el inciso que dice "frecuentemente".

Si el número de días que estudia es **más o menos igual** al número de días que no lo hace, marque el inciso que dice "a veces".

Si estudia **menos** días de los que no lo hace, marque el inciso que dice "rara vez".

Si su hijo **no** estudia o **casi ningún** día lo hace, marque el inciso que dice "nunca".

En el ejemplo anterior la respuesta indica que el niño estudia casi todos los días.

1. ¿APROXIMADAMENTE CUANTO TIEMPO DEDICA DIARIAMENTE SU HIJO A HACER LA TAREA ESCOLAR?

- () Una hora en promedio.
- () Media hora en promedio.
- () Es muy irregular, de 15 min. a dos horas.
- () Toda la tarde con descansos e interrupciones.
- () Quince minutos como máximo.

2. ¿HA ASISTIDO SU HIJO A MUSEOS, LUGARES HISTORICOS O A ZONAS ARQUEOLOGICAS?

- () Nunca ha ido a esos lugares.
- () Rara vez ha ido a esos lugares.
- () Algunas veces ha ido a esos lugares.
- () Muchas veces va a esos lugares.
- () Va a ese tipo de lugares cada dos o tres meses.

3. ¿REALIZA SU HIJO POR GUSTO ALGUNA ACTIVIDAD MANUAL DE ENTRETEENIMIENTO (PINTAR, MODELAR, ARMAR, ETC.)?

- () Nunca las realiza.
- () Algunas veces las realiza.
- () Frecuentemente las realiza.
- () Cuenta con materiales especiales para realizar actividades manuales y las realiza frecuentemente.
- () Mi hijo recibe por gusto clases especiales para realizar una actividad manual y la realiza frecuentemente.

4. ¿ACUDE SU HIJO A LUGARES RECREATIVOS (PARQUES, CLUBES, FERIAS, FIESTAS, CAMPAMENTOS, ETC.)?

- () Acostumbramos ir juntos a lugares recreativos.
- () Casi nunca va a esos lugares.
- () Frecuentemente va a esos lugares.
- () Acostumbramos ir juntos a lugares recreativos y también le damos facilidades para que vaya sin nosotros.
- () Algunas veces va a esos lugares.

5. ¿TIENE SU HIJO HORARIOS FIJOS O VARIABLES PARA REALIZAR SUS ACTIVIDADES COTIDIANAS (ALIMENTACION, SUEÑO, TRABAJO, RECREACION)?
- () Generalmente sus horarios son variables.
 - () Frecuentemente sus horarios varían.
 - () Algunas veces son fijos y otras varían.
 - () Casi siempre sus horarios son fijos.
 - () Casi siempre sus horarios son fijos y acordados conjuntamente por padre e hijo.
6. ¿REALIZA SU HIJO FRECUENTEMENTE ACTIVIDADES DE EJERCICIO FISICO COMO CORRER, BRINCAR, TREPAN, ANDAR EN BICICLETA, BAILAR, ETC.?
- () Hace ejercicio diariamente y ocasionalmente se le lleva a parques o a centros de recreación.
 - () Si, en la escuela y en la casa mi hijo tiene facilidades para hacer ejercicio.
 - () Hace ejercicio diariamente y los fines de semana todos hacemos ejercicio en parques o centros de recreación.
 - () Rara vez hace ejercicio porque no le gusta o no tiene oportunidad o espacio suficiente para hacerlo.
 - () Si, la escuela le proporciona facilidades para hacer ejercicio.
7. ¿COMO SE DESEMPEÑA SU HIJO EN LAS ACTIVIDADES DE ASEO Y ARREGLO PERSONAL? (BAÑARSE, VESTIRSE, PEINARSE, LAVARSE LOS DIENTES, ETC.)
- () Hace parte de las tareas por sí mismo y lo regaña para que mejore.
 - () Hace lo que puede por sí mismo, nadie le ayuda.
 - () Hace todo por sí mismo, sólo cuando es necesario le doy indicaciones para que mejore y lo superviso.
 - () Lo realiza parcialmente, yo hago lo que se le dificulta.
 - () Hace casi todo por sí mismo y le enseño a hacer lo que se le dificulta.

8. ¿REALIZA SU HIJO REGULARMENTE ALGUN TRABAJO FUERA DE CASA (REMUNERADO O NO REMUNERADO)?

- No, ya que no hay necesidad o no es adecuado para su edad.
- Rara vez ha realizado algún trabajo.
- Algunas veces trabaja.
- Frecuentemente realiza algún trabajo.
- Tiene un trabajo regular.

9. SI SU HIJO TIENE HERMANOS, ¿COMO SON EN COMPARACION CON EL?

- Sus hermanos son muy superiores.
- El es mejor que sus hermanos en algunos aspectos.
- Sus hermanos son mejores en algunos aspectos.
- No los puedo comparar o no acostumbro hacerlo.
- El es muy superior a sus hermanos.

10. ¿REALIZA SU HIJO ACTIVIDADES SOLO FUERA DE CASA SIN LA AYUDA O COMPANIA DE UD. O DE OTROS?

- Sale solo a la calle si yo lo vigilo de lejos.
- Sale solo a realizar la mayor parte de sus actividades, a cualquier hora.
- Sale solo a la calle en la misma cuadra.
- Va caminando a lugares cercanos durante el día.
- Va a la escuela o a lugares cercanos en transporte público (camión, metro, etc.) durante el día.

11. ¿PRACTICA SU HIJO ALGUN DEPORTE?

- En la escuela hace deporte.
- Tiene entrenamiento semanal, competencia frecuente y yo asisto regularmente a verlo y animarlo.
- Rara vez porque no le gusta o no tiene oportunidad.
- Tiene entrenamiento semanal y competencia frecuente, además de hacer deporte con hermanos o compañeros.
- Hace deporte los fines de semana con hermanos, primos o amigos, además de hacerlo en la escuela.

12. ¿EN QUE HORARIO HACE LA TAREA SU HIJO?

- () Regularmente en la tarde.
- () A veces en la tarde y a veces en la noche.
- () Regularmente en la tarde a la misma hora.
- () A la hora que quiere hacerla.
- () Regularmente en la noche.

13. ¿VA SU HIJO A LUGARES DE SERVICIOS PUBLICOS (TIENDAS, MERCADO TINTORERIA, PELUQUERIA, ETC.)?

- () Va casi a diario.
- () Va dos o tres veces a la semana aproximadamente.
- () Va una vez a la semana aproximadamente.
- () Va una vez al mes aproximadamente.
- () Casi nunca va a esos lugares.

14. ¿PARTICIPA SU HIJO EN TAREAS Y REPARACIONES DE LA CASA (ADEMAS DE GUARDAR Y ORDENAR SUS COSAS)?

- () Nunca participa.
- () Ocasionalmente ayuda en algunas tareas sencillas.
- () Frecuentemente realiza tareas sencillas.
- () Prepara alimentos sencillos y se encarga de diversas tareas.
- () Participa en casi todas las tareas del hogar (hacer mandados, limpiar, lavar, preparar alimentos, reparaciones, etc.).

15. ¿REALIZA SU HIJO REGULARMENTE ALGUNA ACTIVIDAD RECREATIVA CON OTROS NIÑOS FUERA DE LA ESCUELA?

- () Juega con sus hermanos y con vecinos o amigos casi diario.
- () Juega con sus hermanos y por lo menos una vez a la semana con vecinos o amigos.
- () Regularmente juega con sus hermanos.
- () Algunas veces tiene posibilidad de jugar con otros niños fuera de la escuela.
- () Casi nunca tiene posibilidad de jugar con otros niños fuera de la escuela.

16. ¿PLATICA SU HIJO EN CASA SOBRE SUS SENTIMIENTOS Y PROBLEMAS PERSONALES?

- () Nunca platica sobre sus sentimientos y problemas personales en casa.
- () Rara vez platica sobre sus sentimientos y problemas personales en casa.
- () Algunas veces platica sobre sus sentimientos y problemas personales en casa.
- () Generalmente platica sobre sus sentimientos y problemas personales con su papá o mamá.
- () Ambos padres platicamos con él sobre los sentimientos y problemas tanto de él como de los nuestros.

17. ¿TOMA SU HIJO DECISIONES CON RESPECTO A SI MISMO?

- () En algunos aspectos le digo que hacer y en otros le aconsejo.
- () Toma muchas decisiones, sólo lo aconsejo cuando es necesario.
- () Toma casi todas las decisiones, sólo cuando es necesario, lo guío para que el mismo analice y decida.
- () En casi todo le digo lo que tiene que hacer.
- () En algunos aspectos le digo que hacer, en otros le aconsejo y en algunos otros el decide.

18. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO LE PLANTEA SUS IDEAS, PROPUESTAS O PROYECTOS?

- () Lo animo a que pruebe sus ideas para que así aprenda de sus errores y aciertos.
- () Le digo lo que es factible de su propuesta y señalo sus errores.
- () Lo animo y enseño a analizar sus propuestas para que el mismo encuentre las fallas.
- () Lo felicito aunque sus ideas me parezcan incorrectas, para que no se desanime.
- () Le digo sus errores y le doy una mejor idea para que aprenda.

19. ¿QUE TANTA CAPACIDAD EN GENERAL TIENE SU HIJO?

- () Su capacidad es regular.
- () Tiene capacidad para lograr todo lo que se proponga.
- () Su capacidad es limitada.
- () Tiene mucha capacidad.
- () Tiene mucha capacidad para algunas cosas.

20. ¿ACUDE SU HIJO A LA CASA DE ALGUN AMIGO O RECIBE A ALGUNO EN SU PROPIA CASA?

- () No es posible.
- () Rara vez ocurre.
- () Algunas veces visita a sus amigos o lo visitan.
- () Frecuentemente visita a sus amigos o lo visitan.
- () Frecuentemente visita a sus amigos o lo visitan y a veces se queda uno o varios días en casa de un amigo.

21. ¿EN DONDE ACOSTUMBRA SU HIJO HACER LA TAREA ESCOLAR?

- () En donde es posible.
- () En un escritorio o mesa especial para el niño.
- () Frente a la televisión.
- () En cualquier mesa de la casa.
- () En un escritorio o mesa especial para el niño, ubicado en un lugar donde no hay ruido o interrupciones.

22. ¿COMO ES LA RELACION ENTRE SUS HIJOS?

- () La relación es excelente, se comprenden y ayudan mucho.
- () La mayor parte del tiempo se llevan bien.
- () A veces se llevan muy bien y a veces se enojan o pelean.
- () Frecuentemente se enojan o pelean unos con otros.
- () Generalmente es agresiva.

23. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO SE ENOJA Y LLORA, GRITA O AGREDE A LOS DEMAS?

- () Lo regaño o le pego para que aprenda a controlarse.
- () Le digo que se retire hasta calmarse y que busque otras formas de lograr lo que desea.
- () Le digo que busque otras formas de lograr lo que desea.
- () No le hago caso, posteriormente aprenderá a controlarse.
- () Le digo que se retire hasta calmarse, después le pregunto sobre sus sentimientos y sobre otras formas de lograr lo que desea.

24. ¿TIENE UD. NECESIDAD DE GRITAR O REGAÑAR A SU HIJO PARA QUE LE OBEDEZCA?

- () Nunca.
- () Rara vez.
- () Algunas veces.
- () Frecuentemente.
- () Siempre.

25. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO PRESENTA TEMOR, CELOS, ENVIDIA, ANGUSTIA, PENA, ETC.?

- () No intervengo.
- () Evito las situaciones que le afectan o soluciono sus problemas.
- () Le digo como solucionar sus problemas.
- () Lo enseño a analizar sus problemas y que busque por sí mismo la solución.
- () Lo regaño o castigo para que evite ese comportamiento.

26. ¿QUE CREE QUE PUEDE LLEGAR A SER SU HIJO CUANDO SEA GRANDE?

- () Obrero o empleado.
- () Técnico calificado o comerciante.
- () Profesionista muy destacado y reconocido.
- () Me conformo con que tenga un trabajo.
- () Profesionista.

27. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO TIENE CURIOSIDAD POR ALGO DESCONOCIDO PARA EL?

- () Lo dejo que satisfaga su curiosidad por sí mismo.
- () Lo guío para que investigue por sí mismo.
- () Además de guiarlo para que investigue, procuro exponerlo a experiencias que despierten su curiosidad.
- () Le digo dónde y cómo encontrar la información.
- () Le doy explicaciones simples.

28. ¿QUE HACE UD. CUANDO NO PUEDE DARLE A SU HIJO LO QUE QUIERE?

- () Le explico porqué no puedo dárselo y le pido que espere a que sea posible.
- () Le enseño a que analice por sí mismo la situación, para que se dé cuenta de la posibilidad de su petición.
- () Le digo que no puedo dárselo en ese momento, pero le prometo conseguirlo.
- () Hago lo posible por darle lo que quiere, en el momento que lo quiere.
- () Le digo que no puedo dárselo.

29. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO TIENE MAL COMPORTAMIENTO (PIERDE O DAÑA SUS COSAS, NO CUMPLE CON SUS DEBERES, PERJUDICA A OTROS, ETC.)?

- () Lo regañó y después reparo el daño para que así aprenda.
- () Dejo que sufra las consecuencias de lo que hizo y le digo cómo reparar el daño.
- () Le regañó, castigo o pego para que no vuelva a portarse mal.
- () Le explico las consecuencias y después reparo el daño, para que así aprenda.
- () Dejo que sufra las consecuencias y si no repara el daño por sí mismo, lo oriento para que él analice y solucione.

30. ¿COMO ES LA RELACION ENTRE UD. Y SUS HIJOS?

- () Es tenso y agresiva.
- () Frecuentemente tenemos problemas.
- () A veces tenemos problemas.
- () La relación es buena.
- () La relación es excelente.

31. ¿CON QUE FRECUENCIA ACOSTUMBRA SOSTENER UNA CONVERSACION (DE 15 MIN. APROX.) CON SU HIJO?

- () Una vez al mes.
- () Dos o tres veces al mes.
- () Una vez a la semana.
- () Tres veces a la semana.
- () Todos los días.

32. ¿QUE ESPERA DE SU HIJO POR EL MOMENTO?

- () Que tenga buenas calificaciones.
- () Que esté contento.
- () Que pase de año.
- () Que sea sobresaliente en todo.
- () Que vaya a la escuela.

33. ¿COMENTA UD. CON EL NIÑO, ACERCA DE SUS LECTURAS O DE LO QUE ESTA APRENDIENDO EN LA ESCUELA?

- () No, pero me entero de ello por sus tareas escolares.
- () Procuero siempre comentar con él sobre el todo lo que lee, sea o no de la escuela.
- () No tengo tiempo de hacerlo.
- () Al revisar su tarea, acostumbro hacerle preguntas sobre el contenido.
- () A veces platico con él sobre lo está viendo en la escuela.

34. ¿QUE HACE UD CUANDO SU HIJO ES DESCORTES CON LOS DEMAS O CUANDO NO QUIERE PRESTAR SUS COSAS?

- () Nada hago para que aprenda de las consecuencias de su conducta.
- () Le explico porque debe ser cortés o prestar sus cosas y le insisto para que lo haga.
- () Dejo que sufra las consecuencias, después lo enseño a que analice lo ocurrido y encuentre cómo corregirlo.
- () Lo regaño, castigo o amenazo y lo obligo a ser cortés o a prestar sus cosas.
- () Nada hago, se trata de un niño y los demás pueden entenderlo.

35. ¿QUIENES PARTICIPAN EN LAS CONVERSACIONES FAMILIARES?

- () Los adultos centralizan la conversación, pero se permite participar a los niños.
- () Los adultos centralizan la conversación, pero se invita a participar a los niños.
- () Todos participan y se toman en cuenta las opiniones de todos.
- () Los adultos y se pide a los niños que dejen platicar.
- () Todos participan y se procura que sean escuchados por todos.

36. ¿QUIEN ESTABLECE LA DISCIPLINA EN SU HOGAR?

- () Existen muchas contradicciones entre padre y madre sobre la disciplina.
- () Ambos padres establecemos las normas, generalmente con la participación de los hijos.
- () No hay una disciplina claramente establecida.
- () Ambos padres establecemos las normas y vigilamos su cumplimiento.
- () Generalmente es uno de los padres quien establece las normas y vigila su cumplimiento.

37. ¿PLANEAS UD. LAS ACTIVIDADES QUE VA A REALIZAR DURANTE EL DIA, ADEMÁS DE SUS LABORES COTIDIANAS?

- () Generalmente planeo todo lo que voy a hacer.
- () Muchas veces las planeo.
- () Algunas veces las planeo.
- () Rara vez las planeo.
- () No, generalmente hago lo que se me ocurre o lo que se necesite.

38. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO TIENE ALGUN PROBLEMA QUE REQUIERE RAZONAMIENTO Y LE PIDE AYUDA?

- () Le doy algunas ideas para que él mismo encuentre la solución.
- () Le enseño a analizar el problema, para que él mismo encuentre la solución.
- () Le digo cómo solucionarlo.
- () Se lo resuelvo.
- () Le digo que busque por sí mismo la solución.

39. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO REALIZA ACTIVIDADES FISICAS CON TORPEZA O LENTITUD?

- () Nada, conforme sea mayor irá mejorando.
- () Le asigno actividades más sencillas que le ayuden a mejorar.
- () Lo regaño para que se esfuerce más.
- () Le digo qué hacer para mejorar.
- () Hago las cosas frente a él para que así aprenda.

40. ¿EXISTEN MOTIVOS PARA QUE SE SIENTA ORGULLOSO DE SU HIJO?

- () Existen muchos motivos para sentirme orgulloso.
- () Definitivamente me siento muy orgulloso de mi hijo, tal como es.
- () Tengo pocos motivos para sentirme orgulloso.
- () No me siento orgulloso.
- () Tengo algunos motivos para sentirme orgulloso.

41. ¿LLEVA UD. A SU HIJO A VISITAR PARIENTES O AMIGOS DE LA FAMILIA O RECIBEN VISITAS DE ELLOS EN SU CASA?

- () Una vez a la semana aproximadamente.
- () Una vez al mes aproximadamente.
- () Cada tres meses aproximadamente.
- () Cada seis meses aproximadamente.
- () Casi nunca.

42. ¿QUE HACE UD. CUANDO SE ENCUENTRA OCUPADO Y SU HIJO LE QUIERE PLATICAR ALGO QUE NO ES URGENTE?

- () Dejo lo que estoy haciendo para escucharlo.
- () Lo regaño para que aprenda a no interrumpir.
- () Trato de escucharlo mientras continúa en lo que estoy haciendo.
- () Le digo que espere a que termine lo que estoy haciendo y enseguida lo busco para que me platique.
- () Le digo que estoy ocupado y que hable con su papá(mamá), porque no puedo atenderlo.

43. ¿REALIZAN ALGUNA ACTIVIDAD CONJUNTA LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA DURANTE LOS FINES DE SEMANA (DE RECREACION, SOCIAL, DESCANSO, TRABAJO DE LA CASA, ETC.)?

- () No, casi todos salen a sitios diferentes o realizan actividades diferentes.
- () Rara vez realizamos actividades conjuntas.
- () Algunas veces todos o casi todos realizamos actividades conjuntas.
- () Frecuentemente todos o casi todos realizamos actividades conjuntas.
- () Frecuentemente todos planeamos y nos ayudamos en actividades conjuntas.

44. ¿CONVERSA UD. CON SU HIJO SOBRE SUCESOS Y PROBLEMAS DE ACTUALIDAD O SOBRE TEMAS HISTÓRICOS O CULTURALES?

- () Siempre.
- () Muchas veces.
- () Algunas veces.
- () Rara vez.
- () No hablo con mi hijo sobre esos temas.

45. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO NO PUEDE HACER ALGO Y LE PIDE AYUDA?

- () Le digo que puede hacer solo sus cosas.
- () Le digo su error y lo animó a que vuelva a hacerlo.
- () Le enseño a analizar la situación para que encuentre por sí mismo la solución.
- () Lo regaño por no poder hacer las cosas por sí mismo y le ayudo.
- () Se lo hago.

46. ¿QUIEN SE ENCARGA DE GUARDAR Y ORDENAR LAS COSAS DEL NIÑO (ROPA, JUGUETES, ÚTILES ESCOLARES)?

- () El niño guarda todas sus cosas.
- () La madre o alguna otra persona se encarga de ello.
- () El niño guarda sus cosas y ordena todo su cuarto.
- () El niño casí siempre guarda sus juguetes.
- () El niño a veces guarda sus juguetes.

47. ¿COMO ACOSTUMBRA SALUDAR A SU HIJO CUANDO LLEGA UD. A SU CASA?

- () Con un saludo verbal (por ej. diciendo "¡hola!").
- () Con un saludo verbal, una sonrisa y un abrazo.
- () Rara vez lo saludo cuando llego a casa.
- () Con un saludo verbal y una palmada o un beso.
- () Con un saludo verbal, una sonrisa, un beso o abrazo y platicando con él.

48. ¿QUE HACE UD. CUANDO SU HIJO NO PUEDE HACER ALGO O CUANDO COMETE ERRORES EN SUS TAREA ESCOLAR?

- () Hago las cosas frente a él para que aprenda a hacerlas.
- () Lo regaño o castigo para que haga bien las cosas.
- () Le digo sus errores y hago que los corrija.
- () Le enseño a analizar lo que hizo hasta que encuentre sus errores y los corrija por sí mismo.
- () Nada, pues no me es posible enseñarle.

49. ¿HAY ALGUIEN QUE SUPERVISE AL NIÑO EN SU TAREA ESCOLAR?

- () No hay quien pueda hacerlo.
- () El niño recibe supervisión y estímulos de su padre o madre para que haga su tarea y la revise por sí mismo.
- () Cuando es posible, alguien le revisa la tarea.
- () Por lo regular alguien lo obliga a hacer su tarea.
- () Por lo regular, alguien le revisa la tarea o le ayuda.

50. ¿QUE HACE UD. PARA QUE SU HIJO PUEDA ENFRENTAR SITUACIONES DIFICILES? (POR EJ. ENTRAR A UNA NUEVA ESCUELA, EXTRAVIARSE, ETC.).

- () Procuero que no enfrente situaciones difíciles.
- () Le doy consejos.
- () Procuero acompañarlo y le ayudo en lo que me es posible.
- () Le enseño a analizar situaciones difíciles y a que el solo encuentre cómo superarlas.
- () Lo dejo que el solo enfrente las situaciones difíciles.

51. ¿PLANEAS UD. LAS ACTIVIDADES FAMILIARES DE FIN DE SEMANA?

- () Rara vez las planeo.
- () Generalmente las planeamos los padres con la participación de los hijos.
- () No, generalmente hacemos lo que se nos antoja o lo que surge.
- () Algunas veces las planeo.
- () Casi siempre las planeamos los padres.

52. ¿COMO ES EN GENERAL LA RELACION ENTRE UD. Y SU HIJO?

- () Es agresiva.
- () Generalmente es excelente, nos comprendemos y nos ayudamos mucho.
- () Frecuentemente nos disgustamos.
- () A veces nos disgustamos mucho y a veces nos entendemos y nos tratamos bien.
- () Generalmente nos comprendemos y nos tratamos bien.

53. ¿ALGUIEN EN LA CASA REALIZA ACTIVIDADES MANUALES DEL HOGAR O DE ENTRETENIMIENTO (REPARACIONES, COSTURA, TEJIDO, PINTURA, MODELA-DO, ARMADO DE ROMPECABEZAS, ETC.)?

- () El padre o la madre realizan a veces actividades manuales.
- () El padre o la madre dice a su hijo como realizar actividades manuales.
- () No tenemos facilidad para las labores manuales o nos disgustan.
- () El padre y la madre realizan frecuentemente actividades manuales.
- () El padre o la madre realizan junto con su hijo alguna actividad manual.

54. ¿COMO ES EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE DISCIPLINA EN SU HOGAR?

- () Generalmente, todos aceptamos y respetamos las normas.
- () Casi toda la familia cumple con las normas, la mayoría de las veces.
- () Algunos miembros de la familia cumplen a veces con las normas.
- () Casi nadie cumple con las normas.
- () Por lo general, nadie cumple con las normas.

55. ¿COMO ES GENERALMENTE EL ESTADO DE ANIMO DE SU ESPOSO(A) EN SU CASA?

- () Siempre se encuentra de muy buen humor.
- () Frecuentemente se encuentra de buen humor.
- () A veces está enojado o alterado y a veces está de buen humor.
- () Frecuentemente se altera o enoja.
- () Siempre está malhumorado o nervioso.

56. ¿ACOSTUMBRA UD. LEER?

- () No, no tengo tiempo o no me gusta.
- () Leo muy poco.
- () A veces leo mucho y a veces poco.
- () Leo dos o tres veces por semana.
- () Acostumbro leer diariamente todo lo que puedo.

57. ¿LOS INTEGRANTES DE LA FAMILIA TIENEN ALGUNA RESPONSABILIDAD EN EL TRABAJO DE LA CASA?

- () Todos tienen responsabilidades delimitadas en el hogar.
- () Sólo la madre se encarga de ello.
- () La madre, el padre e hijos mayores colaboran en el hogar.
- () Todos cubren sus responsabilidades y se ayudan mutuamente.
- () La madre es ayudada por las hijas mayores en el hogar.

58. ¿COMO REACCIONA LA FAMILIA CUANDO UNO DE SUS MIEMBROS SE ENCUENTRA ANTE UN PROBLEMA?

- () Algunos de los miembros de la familia se preocupan y ayudan.
- () Uno de los padres se preocupa y ayuda.
- () La mayoría de los miembros de la familia se preocupan y ayudan.
- () Todos se preocupan y hacen lo que pueden por ayudar.
- () Cada quien enfrenta y soluciona sus problemas.

59. ¿DE QUE FORMA LE DEMUESTRA A SU HIJO QUE LO QUIERE?

- () Cubriendo sus necesidades (comida, escuela, médico, juguetas, etc.).
- () Siendo cariñoso con él, platicando, estando en casa con él y cubriendo además sus necesidades.
- () Platicando, estando en casa con él y cubriendo sus necesidades.
- () Jugando, siendo cariñoso con él, platicando, estando en casa con él y cubriendo además sus necesidades.
- () Estando en casa con él y cubriendo sus necesidades.

60. ¿COMO ES LA RELACION ENTRE UD. Y SU ESPOSO(A)?

- () Generalmente es tensa y agresiva.
- () Frecuentemente discutimos o estamos enojados.
- () A veces estamos contentos y a veces enojados.
- () Frecuentemente estamos de acuerdo y nos llevamos bien.
- () Siempre tenemos una relación excelente.

61. ¿ALGUNO DE LOS PADRES PRACTICA ALGUN DEPORTE?

- () El padre o la madre hacen deporte por lo menos dos veces por semana.
- () Los fines de semana el padre o la madre hacen deporte.
- () Algunas veces el padre o la madre hacen algún deporte.
- () El padre o la madre hacen deporte en vacaciones.
- () Nunca, porque no nos gusta o por falta de tiempo.

62. ¿COMO ES SU HIJO EN SU MANERA DE SER Y DE COMPORTARSE? (MENCIONE LAS 5 CARACTERISTICAS QUE UD. CONSIDERE MAS IMPORTANTES).

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

EN LOS 5 SIGUIENTES REACTIVOS, PUEDE UD. MARCAR **VARIAS** OPCIONES, TODAS AQUELLAS QUE DESCRIBAN SU SITUACION PARTICULAR.

63. ¿CUENTA SU HIJO EN CASA CON ALGUN MATERIAL DE LECTURA?

- () tiene libros escolares
- () tiene cuentos ilustrados
- () tiene libros de aventuras
- () tiene novelas
- () tiene libros históricos
- () tiene revistas o libros de ciencia y tecnología
- () tiene revistas o libros culturales
- () tiene enciclopedia

64. ¿QUE TIPO DE PROGRAMAS DE TELEVISION ACOSTUMBRA VER SU HIJO?

- caricaturas
- películas o programas cómicos
- telenovelas
- películas o programas de aventuras o drama.
- películas o programas deportivos
- películas o programas históricos
- documentales
- programas culturales
- noticias

65. ¿QUE JUGUETES O ARTICULOS DE ENTRETENIMIENTO LE PROPORCIONA A SU HIJO FRECUENTEMENTE?

- artículos deportivos
- armas para jugar
- juegos electrónicos (Nintendo, etc.)
- discos o cassettes musicales
- discos de cuentos
- películas para TV
- coches
- muñecos y sus accesorios
- libros
- juegos de armar
- juegos de mesa
- juguetes para investigar o realizar experimentos
- juegos de destreza mental (ajedrez, memoria)

66. ¿QUE ACOSTUMBRA LEER UD.?

- noticias deportivas
- noticias sociales
- telenovelas
- cuentos ilustrados
- revistas femeninas
- revistas deportivas
- revistas de labores prácticas
- libros de aventuras
- libros de drama
- libros de ficción
- periódico (noticias nacionales e internacionales)
- libros o revistas históricas y culturales
- libros o revistas de política
- libros o revistas de finanzas
- libros técnicos
- libros científicos

67. ¿DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES DE ENTRETENIMIENTO, CUALES REALIZA UD. EN CASA FRECUENTEMENTE?

- oír música
- hacer ejercicio
- ver TV
- platicar con familiares o amistades
- leer
- juegos de mesa
- armar rompecabezas o modelos
- coser o tejer
- carpintería o jardinería
- tocar instrumentos musicales
- hacer crucigramas
- reparaciones mecánicas o eléctricas
- juegos de destreza mental (ajedrez)
- actividades artísticas (pintura, modelado, etc.)
- componer canciones, poesías, o historias
- invenciones mecánicas o eléctricas

ANEXO IV**GRAFICAS DE CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS
PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO****A CARACTERISTICAS DE LOS NIÑOS****B CARACTERISTICAS DE LOS PADRES**

Figura 1
EDAD DE LOS NIÑOS

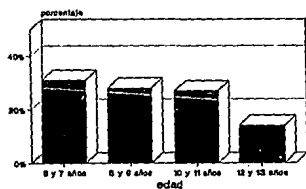


Figura 2
ORDEN DE NACIMIENTO

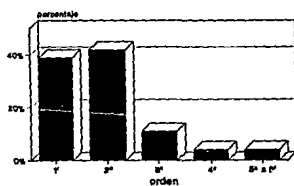


Figura 3
NUMERO DE HERMANOS

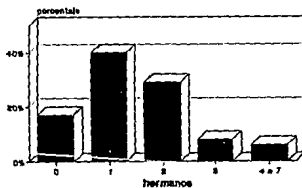


Figura 4
GRADO

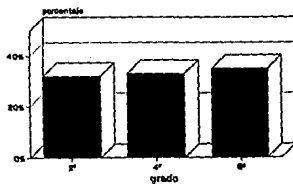


Figura 5
PROMEDIO DE CALIFICACIONES

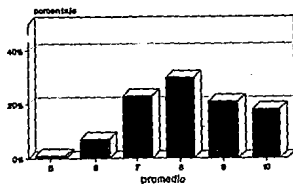


Figura 6
COEFICIENTE INTELECTUAL 2º GRADO

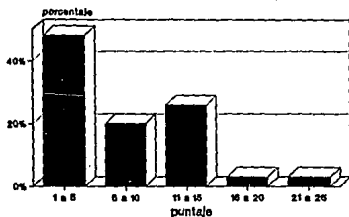


Figura 7
COEFICIENTE INTELECTUAL 4º GRADO

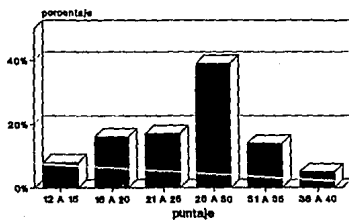


Figura 8
COEFICIENTE INTELECTUAL 6º GRADO

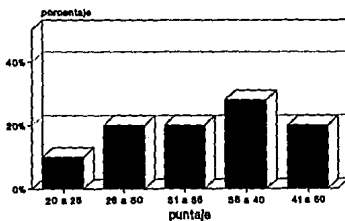


Figura 9
PORCENTAJE DE PADRES Y MADRES

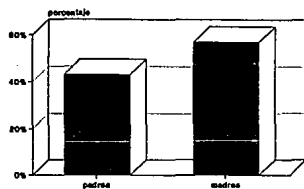


Figura 10
EDAD DE LOS PADRES

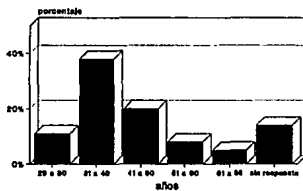


Figura 11
EDAD DE LAS MADRES

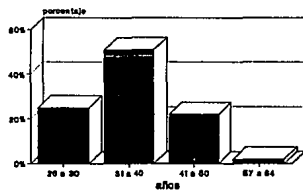


Figura 12
ESTRUCTURA FAMILIAR

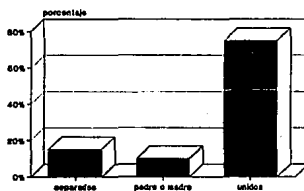


Figura 13
AÑOS DE SEPARACION

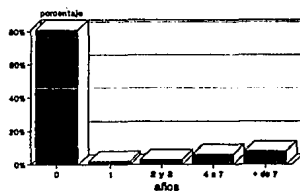


Figura 14
ESTUDIOS DE LOS PADRES

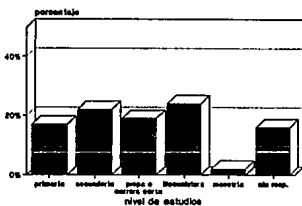


Figura 15
ESTUDIOS DE LAS MADRES

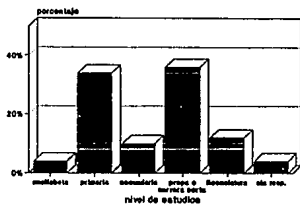


Figura 16
OCUPACION DE LOS PADRES

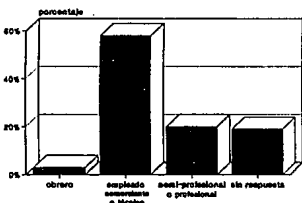


Figura 17
OCUPACION DE LAS MADRES

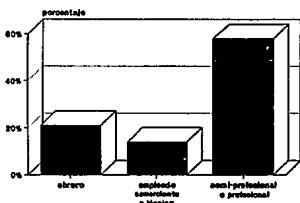


Figura 18
INGRESOS DE LOS PADRES

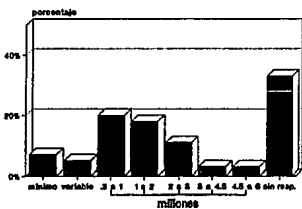


Figura 19
INGRESOS DE LAS MADRES

