

01966



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

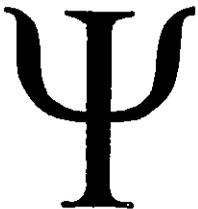
ESTILOS DE CRIANZA MATERNO INFORMADO POR
MADRES E HIJOS Y SU RELACION CON EL ESTATUS
SOCIOCOGNITIVO DEL NIÑO PREESCOLAR

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA SOCIAL
P R E S E N T A
MARIA GUADALUPE JIMENEZ AMBRIZ

1966

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LAURA HERNANDEZ-GUZMAN



MEXICO, D. F.

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

El mundo es eso, un montón de gente,
un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia
Entre todas las demás.
No hay dos fueguitos iguales.

(Eduardo Galeano)

DEDICATORIA

Dedico éste trabajo a mi mamá, Antonia,

Por todo éste tiempo, estos días y

Tanto amor. Gracias

y

A la memoria de mi padre,
Porque fuiste el tronco
invulnerable
Y nosotros las ramas
(Jaime Sabines)

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I.....	3
-----------------	---

ANTECEDENTES HISTORICOS

CAPITULO II

ESTILO DE CRIANZA

2.1 Primeros estudios.....	10
2.2 Variables que influyen en la conducta paterna.....	20
2.3 Metodología usada en la investigación de estilos paternos.....	25
2.4 Algunos aspectos relacionados con los estilos de crianza.	27
2.5 Estudios realizados en México.....	29

CAPITULO III

CONDUCTA SOCIAL DEL NIÑO	34
3.1 Competencia Social.....	35
3.2 Perspectiva Sistémica y Ecológica.....	38
3.4 Incompetencia Social.....	41
3.5 Las técnicas sociométricas.....	44

CAPITULO IV

METODO

Preguntas de investigación.....	50
Variables.....	51
Muestreo y Sujetos.....	52
Instrumentos.....	53
Validez y confiabilidad.....	60
Diseño de investigación.....	65
Análisis estadísticos.....	65

CAPITULO V
RESULTADOS

Estadísticas preliminares.....	69
Análisis estadísticos.....	70
Discusión de resultados.....	85
Limitaciones y Sugerencias.....	103

REFERENCIAS	105
--------------------------	------------

ANEXOS

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Laura Hernández-Guzmán, directora de ésta tesis, por su guía y apoyo en la realización de éste trabajo, y por la confianza depositada en mí.

A la Mtra. Lucy Reidl, por la asesoría en el aspecto metodológico y estadístico, la cantidad de tiempo invertido en ello y su siempre amable disposición.

A la Mtra. Olga Bustos, Dra. Rocio Quesada y Mtro. Samuel Jurado, quienes con sus comentarios y observaciones, aportaron elementos importantes a ésta tesis.

Al Dr. Carlos Santoyo, por la asesoría brindada en cuanto al instrumento socio-cognitivo y los comentarios durante el proceso de investigación.

A Laura de Paz por la elaboración de los dibujos, su paciencia y tesón, que fue parte primordial de éste trabajo.

A la Lic. Ma. De la Luz Paniagua Vega, y las estudiantes Margarita Morales y Deneb Zarai Caneda, por su participación en la aplicación de los instrumentos y taller para padres.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por el privilegio de haber estudiado en sus aulas y por constituir una esperanza para nuestro país.

A la Coordinación Sectorial de Educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública, por facilitar el acceso a la población de los Jardines de niños.

A todas las madres y a todos los niños y niñas que participaron en ésta investigación.

A Gina, Toño, Tere y Rosi, por lo que nos une y estar cuando se necesita, a Antonio Velázquez por su ayuda, pero sobre todo su amistad, A Jesús Mauricio C., por auxiliarme cuando fue necesario, y a José Luis Palomares por su apoyo, pero más que nada, por haber compartido tanto conmigo.

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este trabajo fue incrementar el conocimiento que tenemos acerca de los estilos de crianza de las madres mexicanas de niños preescolares entre cinco y seis años.

Con este fin se elaboraron dos instrumentos para abordar tanto la visión de las madres como la de los hijos. La escala tipo "Likert", dirigida a las madres, mostró ser válida y confiable. El segundo instrumento elaborado específicamente para niños preescolares se realizó mediante dibujos, su nivel de medición puede ser interpretado en tres niveles (nominal, intervalar y de razón). Los dibujos corresponden a reactivos que representan la forma en que las madres castigan, recompensan y dan explicaciones a los hijos. Por otro lado, se estudió la relación de los resultados obtenidos de ambos informes sobre el estilo de crianza, y las interacciones sociales que los niños establecen dentro de su salón de clases.

En el primer capítulo se presenta de manera breve una revisión histórica de los paradigmas principales acerca del desarrollo del niño, así como el papel que estos paradigmas atribuyen al papel materno. A pesar de la divergencia que existe entre los diferentes enfoques teóricos que abordan el desarrollo infantil, confluyen en la importancia que el apoyo materno tiene en la vida del sujeto. Actualmente se han incorporado a la "psicología popular" algunos conceptos de diferentes teorías psicológicas, hecho que repercute en la conducta materna.

Posteriormente se documentan los estudios y diferentes tipologías propuestas en cuanto a estilos maternos, y su relación con algunos aspectos del desarrollo y desempeño del niño. También se abordan variables que se han asociado con estos estilos de crianza, como son las creencias, la historia personal, la relación de pareja y ciertas variables socio-demográficas. Se mencionan las metodologías usadas en el estudio de los estilos de crianza, sus ventajas y desventajas y, finalmente, se hace mención de algunos estudios realizados con familias mexicanas.

El último capítulo del marco teórico, aborda la conducta del niño con una perspectiva social. Los elementos que ayudan a los infantes a desarrollar competencia o bien incompetencia dentro de su salón de clases y con sus pares. Se expone la importancia que tienen los padres en el desarrollo de la competencia social. Por último, se habla de la técnica sociométrica como una herramienta con la que podemos incursionar en el estudio de las relaciones que los niños establecen dentro de un grupo.

Los resultados de este estudio dan cuenta de la discrepancia que existe entre el auto informe de las madres en cuanto al estilo de crianza que adopta con su hijo, y la percepción que el propio niño tiene de la conducta materna. La percepción de los niños hace evidente la presencia del autoritarismo en la conducta de las madres, la cual se da en mayor magnitud hacia los varones que hacia las hijas, dato que diversos investigadores han referido. Los resultados también indicaron que el estilo de crianza repercute en las interacciones sociales que los niños establecen con sus pares. Cuando la madre regula la conducta de sus hijos con apoyo y reflexión, y ejerce pocas conductas autoritarias, los niños tendrán más oportunidades de establecer relaciones con sus compañeros.

El tener mayor conocimiento de los estilos maternos de las madres mexicanas, aporta a los psicólogos y profesionales que trabajan con ellas, mayores recursos no sólo para comprender culturalmente algunas prácticas que ellas tienen con sus hijos, también para diseñar diferentes tipos de intervención destinados a proteger a los niños y mejorar las relaciones entre padres e hijos y en la familia en general.

Es importante y necesario tener presente que la visión de las madres es diferente a la percepción de los niños, hecho que implica para los investigadores interesados en ésta área, el reto de continuar estudiando esta discrepancia, así como la relación que pudiera tener en diferentes aspectos del ambiente familiar y desarrollo emocional del niño.

CAPITULO I

ANTECEDENTES HISTORICOS

Han sido múltiples los eventos que afectaron y dieron curso a los estudios psicológicos del siglo XX, más aún al periodo que algunos autores han considerado como el más largo en la historia de la psicología, y que a decir de varios abarca de 1870 a 1930 (Bonfenbrenner & Crouter, 1983; Caparros, 1990; Leahey, 1982; Muller, 1980; Murphy, 1971).

Inicialmente no se puede ignorar el planteamiento de la teoría de la evolución de Charles Darwin (1859) expuesta en su libro "El origen de las especies". De acuerdo con Darwin el móvil principal de la evolución es la selección natural, promovida por la lucha por la sobrevivencia, que consiste en la sobrevivencia y reproducción de los organismos con mejores habilidades competitivas, las cuales heredan sus descendientes. Esta teoría causó gran impacto ya que influyó en todos los ámbitos científicos, por mencionar algunos, la biología, la filosofía, la teología y por supuesto la psicología; reflejándose en las investigaciones y paradigmas que fueron surgiendo en las diferentes ramificaciones del campo psicológico. Caparros (1990) afirma que las ideas darwinianas de adaptación, ajuste, éxito, fracaso, herencia, medio, etc., pasaron a un primer plano en los estudios psicológicos.

A partir de la teoría de la evolución, algunos investigadores realizaron estudios que confrontaron la herencia genética de los individuos contra su medio social. Así surgió el paradigma "Naturaleza vs. Crianza" que desde principios de siglo, hasta nuestra época ha tenido impacto científico y social (Lewontin, Rose & Kamin, 1991).

Galton por ejemplo, sopesó el poder relativo de la naturaleza contra la crianza, y llegó a la conclusión de que no había escape en cuanto a que la naturaleza prevalece enormemente sobre la crianza, esto cuando las diferencias de crianza experimentadas no eran excesivas (Muller, 1980).

Galton fue el primero en introducir la estructura familiar como una clave del contexto ambiental que puede afectar el curso del desarrollo humano, llamando su atención la importancia que tienen los padres en la vida temprana de los sujetos. También identificó la clase social junto con la estructura familiar como el origen de mayor variabilidad ambiental.

Finalmente, consideró la posible influencia del apoyo paterno en el desarrollo de los niños, sin embargo atribuyó a esta variable un fuerte componente hereditario.

A partir de ésta polémica que continúa hasta la fecha, se desarrollaron abundantes estudios que apoyaron el factor hereditario como variable determinante para la conducta del individuo, así como aquellos que apoyaron la hipótesis de que factores ambientales y culturales son de mayor relevancia en dicho comportamiento (Lewin, 1965).

Baldwin estuvo involucrado en el gran problema al que Cairns (1980) denominó "la inútil antítesis entre la heredabilidad y ambiente". Baldwin, a diferencia de otros investigadores, supone que esos dos factores trabajan juntos, prácticamente colaboran, no compiten, ayudando a la adaptación humana. Desgraciadamente, sus aportaciones fueron poco tomadas en cuenta por los psicólogos de esa época. (Cairns, 1980; Delval, 1978).

Una de las principales influencias en la psicología es Sigmund Freud, sus primeros ensayos datan de 1900 (Freud, 1983). Él estudió las diferencias en los deseos, sentimientos y temores de los niños, dando como resultado su aproximación a las diversas facetas de desarrollo humano, desarrolló una teoría del desarrollo infantil.

Freud trataba de encontrar en la infancia los orígenes de las perturbaciones adultas, eso le llevó a descubrir no sólo la importancia de los factores inconscientes, también la importancia de la sexualidad infantil. Creyó que el individuo atraviesa por diferentes estadios en el curso hacia la madurez. Estos estadios se centran en diferentes partes del cuerpo, dependiendo de donde el niño deposite "más energía" (estadio oral, anal, fálico, de latencia y genital).

También mantuvo en su teoría que el desarrollo del niño puede inhibirse como resultado de experiencias adversas (muchas de ellas en las relaciones entre el niño y sus padres, en especial la madre) que bloquean el progreso hacia la madurez emocional.

Una de las principales ideas de Freud, totalmente integrada a conceptos psicológicos, es que las experiencias tempranas influyen en la personalidad del niño, el cual para llegar a ser él mismo incorpora modelos de su alrededor. De esta manera enfatiza la importancia de las

situaciones infantiles, en especial las malas experiencias o experiencias desagradables que sufren los niños y que se pueden prolongar hasta la vida adulta.

Actualmente el psicoanálisis de Freud sigue siendo cuestionado no en sus principales aportes, como son la estructura psíquica y motivos inconscientes; más bien, por el hecho de que algunos de sus conceptos son sólo hipotéticos y hasta la fecha incapaces de ser comprobados y medidos.

Por su parte Jean Piaget, entre los años 1923 y 1926 (Delval, 1978), dio a conocer sus estudios con los que llegó a ser considerado el principal representante de la psicología genética. El también ha constituido una influencia primordial para los estudios y corrientes psicológicas.

Piaget se enfocó al desarrollo intelectual, para él, el desarrollo se da a través de una secuencia progresiva de habilidades intelectuales cada vez más complejas, las cuales se irán construyendo siempre con elementos lógicos previos. Es decir, la construcción de una noción supondrá siempre substratos y subestructuras anteriores. Para Piaget, el desarrollo se da a través de una secuencia progresiva de habilidades intelectuales cada vez más complejas, las cuales se irán construyendo siempre con elementos lógicos previos. Es decir, la construcción de una noción supondrá siempre substratos y subestructuras anteriores (Piaget, 1978).

El primer estadio precede al lenguaje y se llama "inteligencia sensorio-motriz" (antes de aproximadamente los dieciocho meses), el segundo estadio es el de "las representaciones preoperatorias" (empieza con el lenguaje y llega hasta los aproximados siete u ocho años), el tercer estadio se denomina "de las operaciones concretas" (entre los siete y doce años), y finalmente, después de los doce años se culmina en "las operaciones formales". Como ya se mencionó, estos estadios se caracterizan por sucesiones progresivas, y para pasar de un estadio a otro, hay que haber construido estructuras que permitan avanzar más lejos.

En resumen, las aportaciones más significativas de Piaget, fueron el planteamiento de una serie secuenciada de habilidades intelectuales progresivamente más complejas. El niño se concibe como un sujeto activo, el cual desarrolla cambios en su visión como producto de la interacción con los objetos y el medio que le rodea, logrando una organización mental de acciones o roles, a lo que llama "operaciones".

Tanto la aproximación de Freud como de Piaget, repercutieron (aunque quizás no en su época) en la conducta que algunos padres adoptaban y continúan adoptando en el cuidado y educación de los hijos (Lomax, 1986).

Una orientación diferente dentro del campo de la psicología, el conductismo, dio una visión distinta del comportamiento infantil. Watson enfatizó que el condicionamiento generalmente era el resultado de acciones paternas accidentales (que usualmente tenían consecuencias desastrosas). "Si el niño era miedoso y tímido, si dependía de su madre, rechazaba alimentos y se negaba a ir a la cama, etc.; era porque sus padres no eran consistentes en las recompensas y castigos que daban a sus hijos". Creía que ninguna de estas cosas pasarían si los padres entrenaran correctamente a sus hijos (Caparros, 1990).

Su afirmación:

"Dadme una docena de niños sanos, bien formados, y un mundo apropiado para criarlos, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista del tipo que sea, médico, abogado, o incluso mendigo o ladrón, prescindiendo de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocación y raza de sus antepasado"

Es importante aclarar que la corriente conductista ha evolucionado considerablemente. Actualmente sus principios no son los mismos que en la primera mitad de éste siglo. Han surgido diferentes modelos que incorporan a la teoría elementos de importancia, como el modelo "Cognitivo-conductual", que involucra tanto la conducta de los sujetos, como sus emociones, percepción del sí mismo y de los otros y sus respuestas a tales elementos, así como el ambiente donde se desenvuelve. En el contexto terapéutico, uno de sus objetivos es dar a los sujetos nueva información que los alentará a nuevas reacciones emocionales y conductuales para mantener una consistencia cognitiva.

En la actualidad estos modelos con orientación cognitivo-conductual son de gran utilidad para el estudio e intervención en las relaciones familiares y en las relaciones padres-hijos.

Por otra parte, los estudios realizados con animales hicieron importantes aportaron a la psicología y en especial al área que nos ocupa. Konrad Lorenz basado en estudios realizados con gansos, desarrolló su teoría sobre la "impronta" dándola a conocer en 1935. Esta teoría apoyó la tesis de que las primeras relaciones materno-infantil, así como la experiencia temprana, determina el desarrollo humano (Lorenz, 1993).

Los estudios realizados con primates, inicialmente por Harry Harlow (1959), concluyeron que el contacto corporal era mucho más importante que la alimentación para que el bebé estableciera una relación de apego con la madre. Posteriormente, Davenport y Rogers (1968) a través de sus experimentos realizados con chimpancés, llegaron a la conclusión de que la crianza en un ambiente restringido producía características conductuales que años más tarde dificultarían el aprendizaje.

Los estudios de corte experimental causaron gran impacto en los psicólogos infantiles, quienes recomendaban con gran énfasis a las madres mantener contacto físico con sus hijos, así como proporcionarles estimulación desde corta edad (estimulación temprana) (Lomax, 1986).

Estas aproximaciones contribuyeron para que se desarrollara una línea de investigación preocupada por los factores que intervienen en el desarrollo del niño en general, y en particular, por la relación materno-infantil.

Conocido más recientemente, aunque sus trabajos datan de la revolución Rusa, Vigotsky planteó que la conducta del niño nace a partir de la interrelación de dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, los procesos de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural. Afirmó que estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en sus procesos de cambio, de esto derivó lo que él llamó "método dialéctico" (Vigotsky, 1968).

Vigotsky declaró que aquello que crea la zona de desarrollo próximo, es un rasgo esencial de aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno, y en cooperación de un igual. Desde este punto de vista, el aprendizaje no equivale al desarrollo, no

obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Vigotsky dio énfasis especial a la naturaleza de las actividades conducidas dentro de un contexto social, esas actividades son elementos críticos que definen la naturaleza del ambiente y constituyen el principal mecanismo que afecta el cambio en el desarrollo (Wertsh, 1985).

Bronfenbrenner y Crouter (1983) mencionan que la innovación principal del esquema de Vigotsky fue cambiar la concepción que se tenía de la relación del niño con el ambiente. El niño se percibió y estudió como mecanismo activo, recibiendo estimulación y dando respuestas que creaban y alteraban su propio medio.

Como puede observarse, si bien puede existir un desacuerdo entre las diferentes teorías con relación a los primeros años de vida del niño, también existe convergencia entre los psicólogos en cuanto a la importancia de las primeras experiencias emocionales del infante, así como de la necesidad de afecto y seguridad que han de satisfacerse en el niño. Estas ideas han sido adoptadas por la "psicología popular", por lo que es común escucharlas de boca de personas ajenas al campo psicológico, entre madres y padres que llegan a compartir opiniones e inquietudes en cuanto a la educación de los hijos.

Las diferentes corrientes psicológicas, así como el creciente interés y preocupación por los factores que facilitaban o bien limitaban el proceso de desarrollo infantil, motivo el surgimiento de investigaciones cuyo objetivo de estudio era las relaciones padre-hijo y sus efectos en el comportamiento del niño, derivándose una nueva era en la investigación del desarrollo.

El iniciador de ellos fue Levy en 1929 (citado en Bronfenbrenner & Crouter, 1983). En sus estudios comparativos realizados con casos clínicos, encontró que existía contraste en los modelos de relación entre padres e hijos a través de un continuo que llamó "de rechazo a sobreprotección". Incluyó el papel del padre. Su estudio reveló relación entre modelos de cuidado paterno y características de conducta y personalidad de los niños

Simons (1939, citado en Bronfenbrenner & Crouter, 1983) condujo estudios basados en los trabajos de Levy, agregando a sus instrumentos de investigación entrevistas clínicas y

escalas de conducta que aplicó a maestros y otros profesionales que trabajaban con niños (Bronfenbrenner & Crouter, 1983).

Levy y Simons fueron inspiradores de una nueva serie de estudios sobre crianza que hasta la fecha continúan. Por ejemplo, Cavan estudió la variación reportada en la relación padre-hijo con relación al sexo del niño, asociada con la estructura familiar. Encontró en 1937, que los niños eran más "nalgueados" por el padre que las niñas (citado en Bronfenbrenner & Crouter, 1983).

En ésta línea de trabajo, Spitz (1946), aportó uno de los elementos más significativos de la importancia que tiene la experiencia temprana en el desarrollo del niño. Realizó estudios comparativos entre niños que habían sufrido separación de sus padres y se encontraban institucionalizados, y un grupo de "guardería" donde los niños se encontraban bajo el cuidado de sus propias madres. Sus resultados fueron que "el retraso mental y físico progresivo mostrado por los niños institucionalizados frente al aparente desarrollo normal de los niños de guarderías, era resultado de la cantidad de intercambio emocional que se les brindaba." Esta contundente conclusión causó enorme impacto sobre la comunidad científica y social.

Se han expuesto algunas de las primera investigaciones hechas en base a las relaciones materno-infantil, encontrando que se desencadenó una línea de investigación preocupada por aquellos factores que inciden en dicha relación y en la conducta de los padres, cobrando gran relevancia en el quehacer psicológico.

Lomax (1986), sugiere que las diferentes corrientes psicológicas y hallazgos científicos (algunos de los cuales se han tocado en éste capítulo), tuvieron efecto directo en las conductas de crianza y cuidado infantil que los padres adoptaban con los hijos, hecho que a su vez alimentó la motivación para seguir incursionando en ésta área.

CAPITULO II

ESTILO DE CRIANZA

Los individuos nos encontramos inmersos en una sociedad que transmite una red de creencias, actitudes, normas, sentimientos, valores, rasgos de personalidad y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres. Los niños desde pequeños y durante toda su vida estarán en el proceso de construcción social, o bien como Bustos (1991) lo denomina, de socialización.

Esta socialización se da en todos y cada uno de los escenarios o sistemas donde un sujeto interactúa. En éste proceso participan, en primer lugar el sistema familiar, le siguen la escuela, grupos de amigos, medios masivos de comunicación, etc. Estos sistemas pueden ser diferenciados, pero siempre estarán interactuando unos con otros, todos son importantes, pero algunos predominan más que otros dependiendo de la etapa de desarrollo. El sistema que predomina a lo largo de la vida es el familiar, es por ello, que a lo largo de la historia de la psicología, se han desarrollado innumerables estudios y postulados teóricos en relación con el papel que juega la familia en diferentes aspectos del desarrollo cognitivo, conductual, así como emocional del niño.

En particular se ha encontrado que el estilo de crianza que los padres practican con sus hijos, juega un importante papel en la vida del pequeño. Varios estudios han coincidido en que las prácticas de crianza influyen en el desempeño académico de los niños, en su autonomía, auto-estima, en cómo se relacionan y perciben padres e hijos (Dorbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987., Ginsburg & Bronstein, 1993., Mufson, Cooper & Hall, 1989), es por ello que son considerados un factor de riesgo o bien un factor protector del niño. (Ayala, 1994., Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1991).

Los estilos de crianza y la disciplina con la que pretenden regular ciertas conductas, establecen en gran medida la forma de relación entre padres e hijos, todo ello está enmarcado en un contexto cultural de acuerdo con el grupo de pertenencia y son un reflejo de las presiones

del medio ambiente, de las creencias, y del valor que se le atribuye al periodo de la infancia (Caldwell, 1986). Por ello los estilos de crianza varían de acuerdo con la sociedad, valores y costumbres, aún más, varían de familia a familia en una misma sociedad, en donde supuestamente se comparten los mismos códigos de socialización.

2.1 Primeros estudios

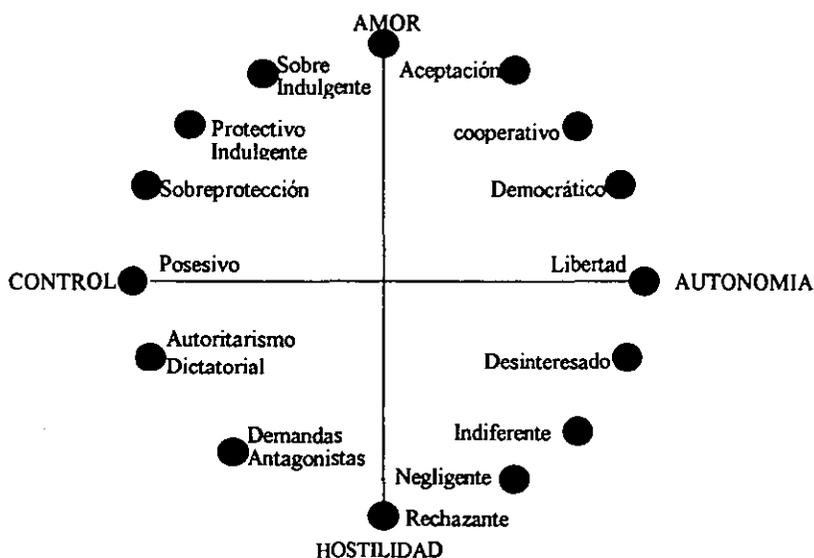
Desde la realización de los primeros estudios sobre estilos de crianza paternos, éstos en la mayoría de los casos se han acompañado de la variable "disciplina", y juntos se han aludido como los principales elementos que intervienen en la calidad de la relación afectiva que establecen los padres con sus hijos (Becker, 1964; Schaefer, 1965); incluso recientemente Darling y Steinberg (1993) atribuyeron a los estilos paternos el clima emocional en donde los padres expresan sus conductas.

Inicialmente los estudios e investigaciones que se realizaron de este tema hacían uso de datos cualitativos, posteriormente cuantitativos, y con el uso del método estadístico de análisis factorial, el cual trata de simplificar la conceptualización de relaciones entre las conductas paternas, se formaron dimensiones que proponían diferentes estilos paternos (Becker, 1964; Darling & Steinberg, 1993; Schaefer, 1965). En general midieron el estilo paterno enfocándose a tres componentes: Relaciones emocionales entre padres e hijos (principalmente modelos psicodinámicos). La segunda dimensión es las prácticas y conductas paternas y, finalmente, el sistema de creencia de los padres (Modelos conductistas y de Aprendizaje social) (Darling & Steinberg, 1993).

Algunos investigadores hicieron dimensiones para describir las conductas paternas y hacer así propuestas de estilos de crianza paternos, entre ellos se puede mencionar algunos cuyas dimensiones desarrolladas son muy parecidas. Symonds, (1939, Citado en Darling & Steinberg, 1993) es de los que realizaron tales trabajos desde tempranas épocas. Sus dimensiones incluyeron: "aceptación vs. rechazo" y "dominancia vs. sumisión". Baldwin (1955) denominó a sus dimensiones "calidez emocional, y hostilidad y separación".

Schaefer (1959) revela dos dimensiones de amor contra hostilidad y autonomía contra control. Becker (1964) presenta un esquema del modelo de Schaefer para ilustrar que una madre democrática podría ser quien concediera amor y autonomía, mientras que una protectora fuera amorosa y controladora. En su esquema se pueden apreciar claramente los aspectos o características que componen cada dimensión.

"Modelo Circumplejo de la conducta materna de Schaefer, 1959" (Becker, 1964)



Sears (1957, Citado en Becker, 1964., Darling & Steinberg, 1993), desarrolló estudios enfocados hacia el conocimiento de la agresividad de los niños. Encontró que la conducta materna de permisividad y agresión incrementaba más la agresividad de los niños. De este estudio surgieron las dimensiones "restrictividad / permisividad y calidez". Sears encontró que cada una de estas dimensiones estaba asociada con cierto tipo de conductas presentadas por los niños.

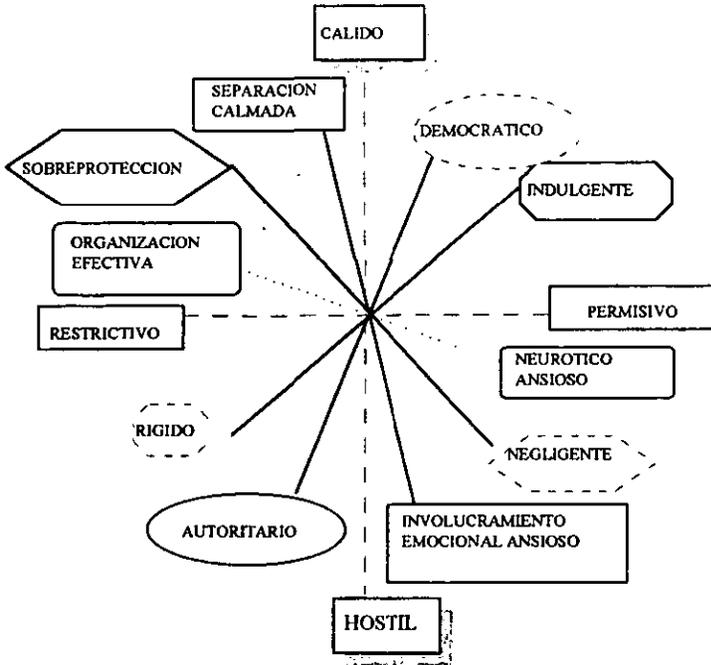
Becker (1964), a través del estudio de las propuestas de investigación hasta ese momento hechas, y tratando de reproducir las dimensiones de "restrictividad / permisividad" de Sears y colaboradores, desarrolló otro modelo que considera tres dimensiones generales de la conducta paterna. Este modelo difiere de Schaefer en su subdivisión de la dimensión de "control vs. autonomía", en "restrictivo vs. permisivo", además formó otra categoría llamándola "ansioso en el involucramiento emocional vs. separación calmada". Otra dimensión es "calidez vs. hostilidad", incluyendo en la "calidez" variables de aceptación, ser afectuoso, dar aprobación, entendimiento, estar centrado en el niño, uso frecuente de explicaciones, respuestas positivas, uso continuo del razonamiento en el ejercicio de la disciplina, etc.

En la dimensión "restrictividad vs. permisividad", define restrictividad como la imposición de muchas restricciones y ejecuciones estrictas de las demandas hechas por los padres en las áreas de juego sexual, conducta modesta, modales, entrenamiento para ir al baño, orden, cuidado en las tareas del hogar, obediencia, agresividad hacia hermanos, compañeros y padres. En la dimensión llamada "Involucramiento emocional ansioso vs. separación calmada", define la ansiedad como un alto sentimiento emocional hacia el niño, con protección y solicitud de bienestar para él.

Entre los hallazgos hechos por Becker, se encuentra que la agresividad de las niñas tiene una relación lineal positiva con el castigo de los padres, mientras que los niños presentan más agresividad cuando sus padres son poco castigantes. En otras palabras, existe relación entre el castigo físico y la agresividad que presentan los hijos. Además agregó que el ser inconsistente en el manejo de la disciplina hacia el niño, contribuye a un ajuste inadecuado del pequeño, conflictos y agresividad que pueda presentar el infante.

En el siguiente cuadro se muestran los conceptos que se ajustan al modelo para definir los tipos paternos, jugando un papel importante en esta definición los tipos de disciplina, la aprobación, el razonamiento y el castigo físico.

Modelo hipotético de la conducta paterna de Becker (1964)



De manera global, se puede observar la marcada similitud de las dimensiones propuestas por estos investigadores. Empezó a emerger un consenso en la relación encontrada entre los resultados obtenidos de la conducta del niño en diferentes áreas, como agresividad y ajuste social, y las conductas de paternidad.

Por su parte, Baumrind (1966) incorporó en su modelo teórico los procesos emocionales y conductuales dentro de la conceptualización de estilo paterno. Sus intereses iniciales eran identificar y describir la paternidad. En sus primeras investigaciones empezó a articular el uso del concepto de control paterno, los datos que usó se obtuvieron mediante observaciones en casa y entrevistas con madres y padres. Distinguió tres tipos de control paterno: el permisivo (definido por Moore, 1997, como pasivo), autoritario y autoritativo (refiriendo democracia o también llamado control firme).

Argumentó además que cada uno de los aspectos que influyen sobre la conducta paterna como son la ideología del padre, las demandas de maduración hacia el niño o técnicas de disciplina específica, son interdependientes entre sí (Smetana, 1995). Además enfatizó la necesidad de considerar efectos interactivos entre diferentes dimensiones de conductas paternas, esto es, combinando índices de apoyo paterno, aceptación o involucramiento con índices de control o ser estricto (Maccoby & Martin, 1983).

A continuación se describen cada uno de los estilos paternos de Baumrind:

"Permisivo"

Los padres de estilo permisivo intentan comportarse no punitivos, de una manera afirmativa, dan aceptación hacia los impulsos, deseos y acciones del niño. Consultan con él acerca de decisiones, políticas y da explicaciones para las reglas familiares. Hacen pocas demandas para las responsabilidades domésticas y la conducta ordenada. Se presentan a sí mismos con el niño como un recurso de él para usar como él desee. Permiten al niño regular sus propias actividades en la medida que sea posible, evitan el ejercicio de control, no le estimulan a obedecer.

"Autoritario"

Los padres autoritarios intentan moldear, controlar y evaluar la conducta y actitudes del niño de acuerdo a lo establecido en reglas de conducta, usualmente en absoluto orden, reglas teológicas motivadas y formuladas por su alta autoridad. Valoran la obediencia como una virtud y aprueban el castigo. Creen en mantener al niño en su lugar, en restringir su autonomía y en asignar responsabilidades domésticas para inculcar respeto al trabajo. Aprecian el orden y la estructura tradicional. No proporcionan ni aceptan el reforzamiento o aliento verbal. Creen que el niño deberá aceptar su trabajo como correcto, así como la palabra del padre. Los padres autoritarios son severos en sus cuidados, su disciplina es estricta y consistente.

"Authoritarian" (Control firme o democrática)

Intentan guiar las actividades del niño de una manera racional, de una forma orientada. Ellos dan reforzamiento verbal y lo aceptan. Forman y educan con el razonamiento y la supervisión. Solicitan las objeciones del niño cuando él no acepta obedecer, valoran tanto la voluntad y autonomía del niño como la disciplina. Ejercen un control firme y señalan las divergencias padre - hijo, reconocen los intereses del niño y no lo limitan con restricciones. Los padres autoritativos afirman las cualidades presentes del niño, pero también agrupan un estándar de conductas futuras. Usan razonamiento y forman o educan con disciplina y reforzamiento para lograr sus objetivos.

La tipología de estilos paternos de Baumrind se propone a lo largo de dos dimensiones ortogonales de demandas y responsabilidades. Demanda se refiere a la voluntad de los padres para actuar como agentes socializadores, mientras que responsabilidad se refiere al reconocimiento de los padres de la individualidad del niño (Maccoby & Martin, 1983).

Cuando se cruzan esas dos dimensiones se producen cuatro estilos paternos: Los padres autoritativos (democráticos), quienes presentan tanto demandas como responsabilidades altas; los padres autoritarios demandas altas y pocas responsabilidades; los padres permisivos múltiples responsabilidades, pero pocas demandas y, más recientemente, padres negligentes, quienes no están comprometidos ni con demandas ni con responsabilidades (Miller et al., 1993., Smetana, 1995; Steinberg, 1992).

El trabajo de Diana Baumrind ha sido intenso y particularmente notable, además ha marcado no sólo una línea de investigación, también ha generado la tipología paterna más ampliamente usada en el estudio de este tema, quizá porque su solidez teórica es fuertemente consistente.

Por otra parte, Darling y Steinberg (1993) han propuesto que existe diferencia conceptual entre estilo paterno y prácticas paternas. El estilo paterno o la constelación de actitudes paternas, crean un contexto de clima emocional en el cual las conductas paternas se

expresan, y deben distinguirse de las prácticas paternas o conductas definidas por contenidos específicos y objetivos de socialización.

En su modelo, estas autoras definen estilo paterno como teóricamente independiente del contenido específico de socialización. El estilo paterno se expresa a través de interacciones de padres e hijos, y transfiere al niño actitudes paternas que crean un clima emocional, más que enfocarse a la conducta del niño. Las prácticas paternas tienen un efecto directo en el desarrollo de conductas específicas, son el mecanismo a través del cual los padres ayudan a sus hijos directamente a alcanzar sus metas, y se entienden mejor como operando en circunstancias favorables de socialización, como por ejemplo rendimiento escolar, independencia o cooperación con pares. En contraste, el estilo paterno influencia el desarrollo del niño de manera indirecta (Darling & Steinberg, 1993).

Darling y Steinberg comentan que "una ventaja de separar la práctica paterna y el estilo paterno es que facilita el ver la variabilidad dentro y a través de la familia". Su trabajo ha dado un paso muy importante al distinguir entre prácticas paternas y estilos paternos, ya que éstos últimos dan el contexto en el que las prácticas paternas se alientan (Smetana, 1995).

Otro investigador que ha realizado estudios sobre conductas paternas es Coopersmith (1967), quien propone las siguientes dimensiones de estilos de crianza:

- *Aceptación.* Cuando los padres se preocupan por los sentimientos de sus hijos, surgen actitudes de amor y aprobación del niño.
- *Rechazo.* Estos padres son hostiles, fríos, y no aceptan al niño, expresándose de él como un intruso, o como un objeto negativo. Expresan su rechazo mostrándose negligentes hacia sus hijos, indiferentes hacia sus necesidades y aspiraciones. Muestran actitudes de desaprobación, carencia de afecto, hostilidad.
- *Castigo.* Se mencionan tres categorías, las dos primeras son el castigo corporal y el retiro de amor, éstas técnicas son esencialmente negativas, y la tercera es la negación y separación.

- *Control.* Los padres no sólo adoptan una actitud general hacia el tipo de control que emplean, ya que también utilizan la frecuencia y severidad. Primero emplean técnicas positivas o negativas para influenciar la conducta del niño, las técnicas positivas consisten en recompensas, elogios, y apoyo de las actitudes que desea el niño, las técnicas negativas se reflejan en castigo físico, aislamiento y retiro de amor.
- *Limites.* Los límites que establecen los padres, pueden variar de diferentes maneras, establecer número ilimitado de reglas, y no tener la fuerza necesaria para que se cumplan, o tener gran número de restricciones inalterables.
- *Permisividad.* Bajo una extrema permisividad, el ambiente proporciona gratificaciones al niño, cuyas necesidades se expresan libremente.

Como puede apreciarse, Coopersmith propone como dimensiones aspectos que otros autores como Baumrind, Becker o Schaefer manejan como contenidos de su tipología paterna.

Otra investigadora que ha trabajado en este campo de estudio es Tisak (1986), quien trata dos aspectos relevantes pero conceptualmente diferentes de la autoridad paterna. Estos se encuentran asociados con las dimensiones de legitimidad y obediencia. El primero se refiere a las prohibiciones de los padres en donde las reglas están para inhibir la conducta de los niños. Con la dimensión de inhibición, fue posible medir como piensan los hijos en relación con la autoridad paterna, que inhibe o restringe la conducta del niño. El segundo aspecto de autoridad, se dirige al papel que el niño debe desempeñar para mantener el papel de autoridad del padre, quien inhibe o restringe la conducta de sus hijos.

Para su estudio, la autora usó diferentes eventos sociales (familia, amigos y tareas en casa), con lo que da mayor amplitud tanto al ejercicio de la autoridad, como a la percepción de los niños.

Los hallazgos de esta investigación contribuyeron al conocimiento de los conceptos de los niños en cuanto a la autoridad. Se encontró que la legitimidad y obediencia que los hijos otorgan a los padres, están basadas en la evaluación de los eventos sociales y en el

entendimiento de las características asociadas con los roles. Otro hallazgo fue que la concepción de los niños acerca de los roles jugados con los padres, debe ser correspondiente a los sistemas de reglas paternas, así como al contenido de las mismas (Tisak, 1986).

Una postura interesante es la propuesta por la investigadora Colombiana Urbe Hurtado (1984,1986), ella trabajó los patrones de crianza en relación con tres variables: valores, afecto y disciplina. La primera variable está relacionada con los valores que orientan y guían a los padres de familia en la educación de sus hijos y que se arraigan en prácticas que han pasado de generación en generación durante mucho tiempo, entre los resultados de su estudio obtuvo los siguientes valores: respeto a los padres y a los menores, dar buen ejemplo a los hijos, y no pelear entre hermanos.

La segunda variable de patrones de crianza se refiere al afecto. Las opiniones de los padres en relación con las manifestaciones de afecto hacia sus hijos que encontró fueron: preocupación por el bienestar físico de los hijos, demostración de afecto hacia ellos, elogios y aprobación, diálogos y consejos, consideraciones para el niño.

La tercera variable se refiere a la disciplina, es decir, el control que los padres y adultos próximos ejercen sobre el comportamiento no deseable en los niños.

Como puede observarse, la propuesta de Urbe Hurtado es conceptualmente similar a la de Darling y Steinberg ya que la primer variable que maneja también se orienta hacia valores y objetivos de socialización de los padres. La segunda variable se enfoca a lo que Darling y Steinberg llamaron actitudes paternas. En su trabajo, Smetana (1995) manipuló los estilos de crianza en una perspectiva que involucra objetivos de socialización y legitimidad de la autoridad. También estudió la percepción tanto de padres como de hijos adolescentes en ambos aspectos.

Otro aspecto trabajado en el campo de la conducta paterna que difiere de las dimensiones comúnmente usadas, es el tipo de interacción que se puede establecer a través del lenguaje. Portes (1991) encontró que las interacciones verbales entre padres e hijos pueden constituir patrones de interacción que ayudan a regular la conducta de los niños. Llamó "Guía

verbal materna" a aquel estilo en que las madres usan principalmente sugerencias y preguntas, así como reforzamiento positivo, aliento y consideran que el niño es importante.

Se puede observar que con el paso del tiempo el problema de investigación sigue siendo los estilos de crianza paterno o conducta paterna. Es notorio que se han compartido modelos teóricos que se complementan. Se han abordado también factores que no se habían contemplado en las primeras investigaciones, como la interacción verbal y objetivos de socialización. Todo ello ayudando a un conocimiento más amplio tanto de la conducta paterna, como de la interacción entre padres e hijos. En las investigaciones se han encontrado variables que tienen relación directa con los estilos de crianza paternos, algunas de ellas son de orden demográfico o cultural, más adelante se hablará de ellas.

2.2 Variables que influyen en la conducta paterna

Las variables que se han relacionado con el ejercicio específico de cada estilo paterno, han sido varias. A pesar de ello Darling y Steinberg (1993) comentan que es poco conocido él por qué los padres adoptan ciertos estilos paternos. Ellas creen que dentro de la familia existen variables que ejercen posibles influencias, entre ellas están los valores paternos, y las metas hacia las cuales tratan de socializar a sus hijos, los recursos emocionales y materiales de los padres y la personalidad del niño y del padre.

A continuación se hablará de algunas variables que se han asociado con los estilos paternos.

Como se vio en el capítulo anterior, las teorías científicas y populares que prevalecían en cada época, influían las prácticas de cuidado paterno y de métodos educativos. Un ejemplo de esto, son las filosofías de permisividad y actitudes centradas en el niño que empezaron en los años 40's, y que se diseminaron con más fuerza en los años 60's, y que dan muestra de que la filosofía, adoptada por cada individuo encargado del cuidado de un pequeño, puede ser un elemento interventor en sus prácticas paternas (Baumrind, 1966).

La filosofía de vida propia de una cultura, que se transmite de generación a generación, es decir, la forma de pensar en relación con nosotros mismos (o al sí mismo) y a los demás, acerca de como vivir mejor, también es un elemento que influencia la conducta paterna (Díaz Guerrero, 1994).

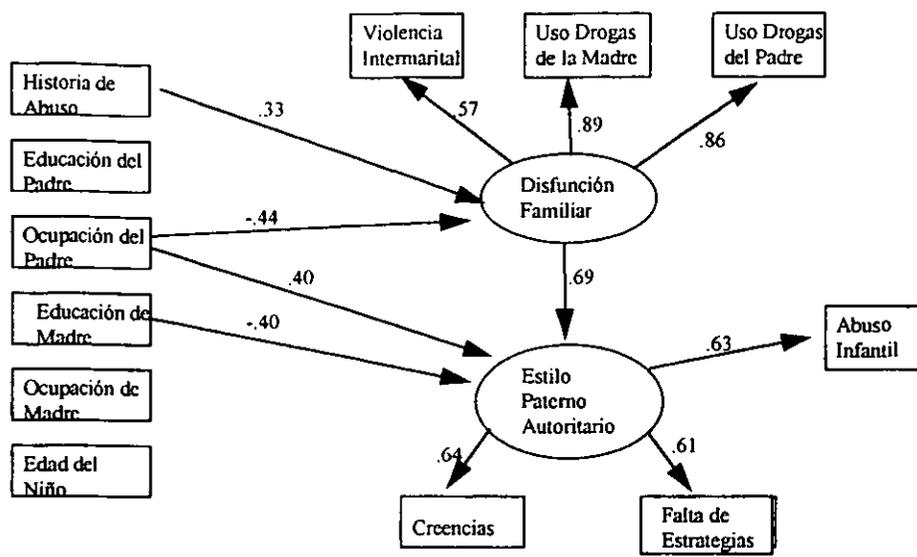
Las creencias en cuanto a la eficacia del empleo de ciertos métodos disciplinarios intervienen directamente en las conductas adoptadas por los padres. Frías-Armenta y McCloskey (1998) encontraron que las creencias de la efectividad del castigo como medida disciplinaria, tenía un papel importante en la explicación de la adopción del estilo paterno autoritario en familias mexicanas. Además sugieren que estas creencias están relacionadas con el uso del castigo, e incluso en el abuso físico del niño. Otro elemento que se ha asociado con el estilo paterno, es la funcionalidad, o bien la disfuncionalidad familiar. Frías-Armenta y McCloskey encontraron que tiene un efecto indirecto en el estilo paterno, pero no de manera directa.

En el modelo estructural que presentan estos autores, se pueden apreciar las variables que tienen relación con el estilo paterno autoritario, disfunción familiar, variables demográficas y abuso infantil.

Las variables que se asocian directamente con el estilo paterno autoritario son la ocupación del padre y educación de la madre, así como creencias y falta de estrategias disciplinarias. Puede observarse la relación entre disfunción familiar, estilo paterno autoritario y abuso físico del niño.

De acuerdo con el planteamiento hecho por Frías-Armenta y McClosKey (1998) y Corral, Frías-Armenta, Romero, y Muñoz (1995), la actitud (Cultural) de los padres juega un importante rol en el desarrollo de las creencias, que a su vez están relacionadas con el uso del castigo. Cabe señalar que este postulado es diferente a casi todas las teorías de formación de actitudes. La más trabajada, la "teoría de acción razonada" de Fishbein y Ajzen, que plantea que las creencias hacia un objeto determinan el sentimiento y actitud hacia ese objeto (citado en Perlman y Cozby, 1987), difiere de lo planteado por Frías-Armenta y McCloskey, así como Corral et al., en donde la relación propuesta es inversa.

Modelo estructural de Frías-Armenta y McCloskey (1998)



Sin embargo las actitudes no son el único factor que influencia las creencias, de acuerdo con el modelo presentado por Frías-Armenta y McCloskey, la historia personal es importante en el desarrollo de creencias, así el individuo castigado, tiende a creer que es bueno el castigo, y por tanto, los padres que creen que el castigo tiene un efecto positivo, tienen que castigar a sus hijos (Corral et al., 1995). Tomando en cuenta que numerosos investigadores han incluido el castigo físico dentro de las dimensiones de estilos paternos, es importante tomar en cuenta los hallazgos de Corral et al., ya que incrementa el conocimiento y explicaciones de este elemento que casi siempre está presente en la adopción de los estilos paternos.

Además de las creencias, actitudes e historia personal, algunas variables sociodemográficas se han vinculado con la conducta de los padres. En particular, se ha encontrado que la variable socioeconómica tiene relación directa, ya que existen diferencias en las prácticas de crianza en familias de nivel socioeconómico medio y bajo. En un estudio hecho con familias mexicanas, Bronstein (1994) halló que el control con castigo prevalecía más en familias de nivel socioeconómico bajo, mientras que el guiar apoyando prevalecía en familias de nivel medio. Sin embargo, existen inconsistencias en los resultados de otras investigaciones que

no han encontrado tales diferencias entre ambos niveles socioeconómicos (Corral et al., 1995; Portes, 1991).

Por otra parte, se ha encontrado que la calidad de la relación de pareja de los padres es un elemento interventor en la conducta que tienen con sus hijos. Miller (1993), estudió este efecto encontrando que el ajuste marital tiene una fuerte conexión con la calidad del estilo paterno. Sus resultados mostraron además que los padres que sufren mayor depresión y que tienen menor apoyo de la pareja y problemas en el matrimonio, no son cálidos cuando interactúan con sus hijos además de que les ofrecen menor apoyo. Cuando los padres no son cálidos y comprometidos es más probable que sus hijos desencadenen problemas de agresividad y otras conductas interpersonales negativas (Miller, 1993).

Otro aspecto que parece ser relevante, son las diferencias que los padres hacen en el trato, control y demandas hacia los niños dependiendo de su sexo. En el estudio realizado por Schaefer (1966), se encontró que los niños y niñas refirieron que se les trataba de forma diferente dependiendo de su sexo. También Becker (1964) argumentó que era razonable esperar tales diferencias como un resultado en la forma de tratar a niños y niñas, así el mayor trato disciplinario ejercido hacia las niñas podía hacer que se esperara conductas que mostraran más y mejor socialización de ellas que de los varones. Al igual que este autor, Robinson, Little y Biringen (1993) hallaron diferencias en los patrones de comunicación emocional que tienen madres e hijos. Encontraron que los efectos negativos correlacionaron fuertemente en las niñas pero no en los niños.

Fry (1993), encontró que los padres de niños varones eran moderadamente autoritarios con ellos, mientras que con las niñas eran considerablemente autoritarios. Además sus resultados muestran que, tanto padres como madres refirieron ejercer mayor control en las interacciones entre padre - hijo que las madres de los niños en sus interacciones con ellos; lo anterior agrega este investigador, apoya la teoría de tipificación sexual. Bouissou (1994) estudió las prácticas educativas de los padres en relación con las tareas responsabilizantes que se otorga tanto a niños como a niñas, encontrando que a ellas se les asocia menos con prácticas medianamente responsabilizantes que a los niños.

Por otro lado, Bronstein (1994) encontró que los padres mexicanos permitían más la agresividad a las niñas, y las madres permitían más agresividad a los hijos. Aclara Bronstein que esto puede indicar que para las madres que son las socializadoras primarias, pueden ser más tolerantes ante la agresión de los hijos varones que de las hijas. Smetana (1995) informa por su parte, no haber encontrado tales diferencias en cuanto al estilo paterno en función del género.

El hecho de encontrar mayor agresividad en niños que en niñas puede deberse a la mayor tolerancia paterna de la agresividad de ellos que de ellas. Refiriéndonos nuevamente a la teoría de tipificación sexual, es razonable pensar que los padres y madres refuerzan de manera diferente las conductas más asociadas con el género de los niños.

Se ha encontrado también que los estilos paternos no permanecen estáticos a lo largo de la vida del niño y de los padres. Es decir, varían de acuerdo a la edad de los hijos. Schaefer (1966) se topó con que los tipos de interacción que se da entre padre e hijo, pueden variar dependiendo de la edad tanto del niño como del padre. Miller (1993) halló que padres de hijos preescolares ejercían mayor control hacia ellos que los padres de adolescentes, los cuales tienden a tener menor influencia por medio del control. Smetana (1995), por su parte, obtuvo en su estudio que había diferencias significativas en los estilos paternos en función del grado del adolescente, la paternidad autoritaria fue más frecuente entre el décimo año escolar que en octavo. Además las madres y sus hijos adolescentes llegaron al acuerdo de que el estilo paterno difería en función de la edad, el autor agrega que es posible que esta diferencia se presente por los cambios que sufre el adolescente, así, con el aumento de la edad, demandan un mayor trato de madurez por parte de los padres.

Los resultados de este estudio son sumamente consistentes con los de Tisak (1986), quien menciona que con el incremento de edad las experiencias sociales empiezan a ser más diversas, por lo que los niños y adolescentes empiezan a reaccionar de diversas formas que dejan ver al adulto mayor auto-control, demostrando que algunas cosas pueden y deben estar bajo su propia jurisdicción.

2.3 Metodologías usadas en la investigación de estilos paternos

Los estudios realizados en relación con conductas, prácticas y estilos paternos han hecho uso de diferentes técnicas e instrumentos para obtener sus datos. Una gran parte de ellos han tomado los auto-informes paternos como fuente de información, otros han usado la observación directa. Esta la han realizado en escenarios artificiales como laboratorios, teniendo opción de mantener bajo control algunas variables, actividades y situaciones. Otros estudios han realizado las observaciones en los escenarios naturales como son dentro de los hogares donde niños y padres conviven cotidianamente.

Los registros observacionales ofrecen bondades como obtener datos objetivos de la acción directa que está ocurriendo en ese momento, sin correr riesgo de recopilar datos que pueden alterarse o manipularse, como podría pasar en un instrumento de auto-informe. Desgraciadamente este método resulta costoso tanto en tiempo invertido por sujetos e investigadores, como en recursos, ya que implica la participación de un número de observadores, así como varias sesiones dedicadas a una sola diada o triada. Otra desventaja es que el observador puede ejercer un efecto en el comportamiento o intercambio de comportamientos que se estudian, o/y generar expectativas en los sujetos observados, lo cual también influye un cambio de conducta.

La entrevista representa otro instrumento que ofrece la posibilidad de comprender mejor el fenómeno de estudio en una situación controlada. Sin embargo tiene como desventaja el requerir también una inversión mayor de tiempo y en ocasiones de entrevistadores.

Los instrumentos o escalas de auto-informe de lápiz y papel elaboradas para los padres, se han empleado con gran frecuencia, ofrecen ventajas como ser de fácil aplicación a un número considerable de sujetos a la vez, en un periodo corto de tiempo, lo que resulta menos costoso tanto en recursos como en tiempo. Desafortunadamente al igual que las técnicas anteriores tienen desventajas, la principal es que los sujetos pueden manipular la información, falta de veracidad en las respuestas muchas de las veces por desear ser agradables socialmente ante quien aplica y lee los cuestionarios, aún a pesar de que la mayoría de las veces se conserva el anonimato al contestarlos.

Todas estas técnicas se han usado especialmente con los padres, ya que son ellos quienes han aportado la mayor parte de información en el tema. Sin embargo, lo que puedan decir los niños de las conductas de sus padres se ha tomado en cuenta con menor frecuencia. Afortunadamente, se cuenta con investigaciones que abordan la percepción de los hijos, entre ellas Schaefer (1966), quien usó un instrumento en donde los niños informaron cuál era la conducta de sus padres, (también este autor aclaró que la percepción de los niños puede relacionarse más con su ajuste, que con su conducta). Después del juicio obtenido de los niños en relación con las actitudes de sus padres, se desarrollaron escalas que se aplicaron a los progenitores.

Tisak (1986) abordó también el juicio de los niños en relación con la autoridad paterna, para lo cual hizo uso de entrevistas, obteniendo información que enriqueció el conocimiento de los conceptos de autoridad que tienen los niños. Un ejemplo es lo obtenido en relación con la percepción del niño en cuanto a la legitimidad de la autoridad de los padres y la obediencia hacia ellos, resultando que éstas están basadas en los eventos sociales y los roles de niños y padres.

Smetana (1995) investigó la visión de los adolescentes en cuanto a los estilos paternos de sus padres, a su vez los confrontó con la visión de los padres en cuanto a su propio estilo paterno. Sus hallazgos son sumamente interesantes con relación a la discrepancia encontrada en lo referido por padres e hijos. La visión de los adolescentes hacia sus padres fue más permisiva y más autoritaria que la visión de los padres hacia ellos mismos, mientras que los padres se describieron a si mismos como más autoritativos que los adolescentes.

El trabajo de los investigadores mencionados y en especial de Smetana, hace reflexionar sobre la importancia de indagar ambas partes, tanto hijos como padres, ya que los dos interactúan y se afectan mutuamente. Bronfenbrenner (1987, 1993) denomina a esta interacción, "sistema de dos personas o diadas". En los análisis tradicionales los investigadores se enfocan sólo a uno de los dos sujetos del sistema, obteniéndose sólo información de las madres o de los niños, aportando una visión parcializada e incompleta del fenómeno. Son

escasos los casos en donde se toma en cuenta a los dos sujetos del sistema, y más aún cuando se contemplan el padre, la madre y el hijo (Bronfenbrenner 1983, 1987).

En las investigaciones que han abordado ambas partes (madre o/y padre e hijo), se ha trabajado con niños mayores o adolescentes. Es notorio que cuando se ha hecho con preescolares y bebés, se recurre a la observación, desgraciadamente como ya se mencionó, es costosa en tiempo y recursos (Putallaz, 1987). Quizás las dificultades que presenta abordar la visión de niños de menor edad, que aún no acceden a la lecto -escritura, es una explicación de la escasez o incluso nulidad de estudios que lo aborden usando otro tipo de técnica.

Por lo anterior, uno de los objetivos del presente estudio es desarrollar un instrumento Odestinado a abordar la percepción de niños preescolares, a través de un recurso que sea accesible a ellos.

2.4 Algunos aspectos relacionados con los estilos de crianza

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la relevancia de los estilos de crianza se ha sometido a prueba en numerosas ocasiones, encontrando que los diferentes estilos de crianza repercuten de manera importante en diferentes aspectos de la vida del niño.

Los padres autoritarios y permisivos, están negativamente asociados con logro académico (Mufson, Cooper & Hall, 1989), mientras que la paternidad autoritativa tiene un impacto positivo y significativo en el desempeño escolar de los niños, además de que el compromiso adquirido con la escuela es mayor. Este efecto se ha observado en diferentes grados y edades, así como estatus socioeconómico de estudiantes (Steinberg, 1992).

Sobre el control hacia los hijos, aquéllos que experimentan un control excesivo por parte de sus padres tienden a tener motivaciones extrínsecas más que intrínsecas, prefieren tareas fáciles a las difíciles y presentaban menos curiosidad (Ginsburg & Brostein, 1993).

En cuanto al ajuste y funcionamiento psicológico de los adolescentes, se encontró en hijos de padres autoritativos, mayor ajuste y más competencia, además de mayor confianza en sus habilidades que los adolescentes hijos de padres indulgentes o negligentes, además de que

era más probable que los primeros no incursionaran en actividades desviadas o prohibidas (Baumrind, 1966., Lamborn, Mounts, & Steinberg, 1991., Schaefer, 1966). También se ha encontrado que la autoridad paterna tiene efectos en el auto-concepto y auto-estima de los niños (Flynn, 1993).

Las habilidades que poseen los padres para supervisar y mantener la disciplina de los hijos está relacionada con la desobediencia de los niños (Ayala, 1994., Patterson et al., 1990). Por otra parte, Becker (1964) encontró que la agresividad que presentaban los niños estaba relacionada con la disciplina que ejercía la madre.

Los estudios hechos sobre estilos paternos, y su relación con la competencia social de los niños, han encontrado que aquellos niños cuyo estatus social era alto con sus compañeros de clase, tenían madres que interactuaban con ellos de una manera más positiva y agradable que aquellas de niños con bajo estatus social, cuyas madres, por el contrario, exhibían conductas más negativas y de mayor control hacia sus hijos (Putallaz, 1987). Por estos resultados, Putallaz concluyó que la relación entre conducta materna y conducta social, así como estatus sociométrico del niño es contundente.

Los resultados en la investigación de Crouter et al. (1993) concuerdan con esta autora ya que encuentra que diferentes estilos maternos se asocian con el ajuste social de niños y niñas.

Por su parte, Moore (1997) recomienda a los padres la adopción de comportamientos autoritativos, con el fin de desarrollar en los niños conductas de competencia social y, así, lograr mayores interacciones positivas tanto con compañeros como con adultos; ya que el estilo de crianza de familias rígidas reduce la interacción que los niños pueden tener con compañeros.

Como puede observarse, los padres autoritativos se han relacionado consistentemente con un amplio rango de resultados positivos tanto en niños como en adolescentes, incluyendo mejor rendimiento académico, mayor competencia social, autonomía y auto - estima, menores desviaciones sociales y más y mejores relaciones con sus compañeros (Crouter et al., 1993; Miller et al., 1993; Smentana, 1995; Steinberg, 1992).

2.5 Estudios realizados en México

La gran diversidad cultural existente en México hace difícil poder generalizar sobre algún fenómeno psicológico estudiado, como son los estilos paternos. Sin embargo se han realizado estudios en ciertas poblaciones, cuyos resultados dan una visión global en ciertos sectores de familias mexicanas.

Díaz Guerrero (1994) señala que la familia mexicana tiene un fuerte arraigo en sus tradiciones, donde la conformidad, como valor, y las normas sociales, tienen que llevarse a la práctica. La familia mexicana promueve valores positivos y prosociales entre sus miembros, como el de solidaridad, amor y amistad, pero entre esos valores la disciplina y respeto a los padres juega un papel fundamental "los padres muestran afecto a sus hijos, pero antes que nada autoridad".

En los resultados que presentó Díaz Guerrero (1994) de un estudio realizado entre los años 50's y 60's, y que estuvo destinado a indagar como pensaban los estudiantes de secundaria hacia sus padres, muestra que los hijos pensaban que las órdenes de un padre debían obedecerse siempre, siendo la clase socioeconómica baja la que presentaba mayor obediencia. Este investigador también encontró que a menudo la autoridad paterna se ejercía dependiendo "del estado de ánimo" de los padres, y que los hijos siempre debían obedecer "ya que la autoridad era indiscutible" (lo cual habla de características paternas autoritarias). Por su parte, la madre era profundamente afectuosa, tierna y sobreprotectora del infante, especialmente entre los primeros dos años de vida.

De acuerdo con los valores culturales de la familia mexicana, "el niño debe ser bien educado, y si las palabras no bastan (hecho que ocurre con mucha frecuencia), se utiliza el castigo físico, ya que el niño tiene que aprender sumisión y obediencia" (Díaz Guerrero, 1994)

De los años 50's a la actualidad se han dado cambios sociales muy significativos. Lara, Gómez y Fuentes (1992) atribuyen a estos cambios los resultados de su estudio. Encontraron que la "supremacía" del padre y el "auto-sacrificio" de la madre que Díaz Guerrero postuló como resultado de sus investigaciones, se han transformado al paso de las décadas. Estos

cambios fueron en la actitud de los adolescentes frente a sus padres, donde la absoluta obediencia e incuestionabilidad era contundentes en los años 50's. Lara et al., informan que en la actualidad un porcentaje importante de jóvenes han disminuido este patrón. Consideran que tales modificaciones se deben a que los padres mexicanos también han sufrido grandes cambios en su comportamiento, ya que son más cercanos con sus hijos y las relaciones que establecen con ellos están basadas más en el amor que en autoritarismo.

Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992) encontraron que los padres de adolescentes mexicanos tienden a presentar porcentajes elevados de autoritarismo, mostrar poco interés hacia los hijos, así como poca o inexistente comunicación. En especial recurren a golpes, esta conducta es significativamente mayor hacia los hijos que a las hijas. También encontraron que los padres comparaban negativamente y daban instrucciones de forma ofensiva en mayor proporción al varón. A pesar de que Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán encontraron en los padres porcentajes altos de autoritarismo y carencia de afecto y confianza, refieren que sus resultados son alentadores en el sentido de que los porcentajes de cada aspecto mencionado, en general son menores del 50% de la población estudiada (con excepción de la confianza mínima o nula, que fue de 69.6% para mujeres y 59.6% para hombres). Sin embargo sugieren la adopción de medidas que apoyen a los sectores en riesgo de presentar las características mencionadas.

Posteriormente, Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1996) encontraron que adolescentes mexicanos referían en la relación con sus padres variables de expresión de afectos, apoyo al enfrentar problemas, interés y confianza. La relación con la madre arroja dos factores, el primero es similar al del padre. En el segundo la madre da órdenes de manera dura. En este estudio encontraron que existe correlación entre el informe de los adolescentes de las prácticas de crianza que recibían de sus padres y el sufrimiento o enfermedad psicológica.

En los resultados de Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa se puede apreciar que el autoritarismo en el padre y la madre están presentes, pero también se hacen visibles otras formas de interacción que involucran expresión de afectos y proporcionar apoyo, lo cual apoya

la tesis de que los patrones de interacción entre padres e hijos en las familias mexicanas, están cambiando.

En un estudio realizado por Frías-Armenta y McCloskey (1998) en Sonora, destinado a indagar las variables que intervienen en el abuso de los padres, encontraron que la disfunción familiar por sí sola no es suficiente para agredir a los niños. El estilo paterno autoritario cuyas creencias sobre la efectividad del castigo son fundamentales, y la falta de estrategias disciplinarias, son los factores más importantes que explican la conducta de abuso paterno. La autora comenta que estas creencias se alimentan de los valores culturales, y que reflejan la forma de pensar de toda una comunidad. Frías-Armenta agrega que estos resultados no se pueden generalizar a todas las regiones de México por la gran diversidad cultural que existe en este país.

Por su parte, Bronstein (1994) realizó un estudio en una pequeña ciudad situada en las montañas del centro de México, a una hora de distancia del Distrito Federal. Usó un instrumento para indagar la conducta paterna, obteniendo cuatro factores que indican estilos paternos, los cuales son similares a otros obtenidos en estudios transculturales previos en Estados Unidos, ellos son:

- * Guía con apoyo: mostrar cuidado, calidez, ser afectuoso, dar aliento, participar en él juego, dar información, opiniones y sugerencias.
- * Control con castigo: ordena, reprime, critica, actúa con enojo, interroga.
- * Control psicológico: Hace correcciones moralistas, presiona, manipula, pregunta, opina e interroga.
- * No pone atención a las imposiciones: precaución, da opiniones, sugiere, interrumpe en los desacuerdos, ignora, contesta monosilábicamente.

Estos estilos conductuales encontrados, estuvieron relacionados con diferentes conductas de los niños, por ejemplo, padres que proporcionaban guía con apoyo estuvieron relacionados positivamente con niños que daban apoyo o apoyadores.

Padres que empleaban control punitivo y control psicológico, ambos correlacionaron positivamente con niños pasivos, que ponían resistencia, y el control punitivo o con castigo correlacionó con niños sumisos. Los patrones de conducta que emergieron en este estudio son muy similares a los encontrados en otros estudios. Sin embargo en éste, no se formó el factor correspondiente al estilo permisivo, lo cual difiere de las investigaciones realizadas con familias de Estados Unidos (Bronstein, 1994).

Los padres de este estudio tuvieron una puntuación relativamente alta en el patrón de "guía con apoyo", por lo que pueden haber sido parecidos a los padres que colaboraron con Baumrind (padres apoyadores) en E.U.

Ortega (1994) realizó un estudio para indagar la influencia de los estilos de crianza en el autoconcepto de los niños, obteniendo datos que sugieren que características sociodemográficas de las familias se asocian con prácticas de crianza, en especial la escolaridad de la madre, siendo las de niveles superiores a primaria las que presentaban mayor preferencia y aceptación hacia sus hijos, las madres que únicamente cursaron primaria castigaban más a sus hijos. La dimensión de castigo se ubicó por arriba de la media, lo cual coincide con los investigadores ya mencionados con anterioridad.

Ayala (1994), al igual que en los estudios anteriores, encontró que los padres mexicanos hacen uso reducido del elogio en la práctica instruccional hacia el niño, lo cual, comenta el autor, hace suponer que la calidad de la interacción que forma el sistema padres - hijo es deficiente, y que el problema de desobediencia que pueda presentar el niño se debe, en gran parte, al ambiente negativo y autoritario en el que se proporcionan las instrucciones al niño. En ésta existen claras consecuencias para la desobediencia, pero no para la obediencia.

Estos estudios son consistentes y claros en cuanto al modelo prevaleciente en la familia mexicana, que presenta patrones predominantemente autoritarios, con un uso continuo del

castigo físico. Sin embargo es necesario tener presente que se están viviendo cambios en estas relaciones padres-hijos, por lo que es necesario continuar en la investigación de modelos que revelen información adicional y, además, como en el estudio hecho por Bronstein (1994), no solo aborden la percepción de los padres, también de los hijos, es decir, de la diada como un sistema dinámico, que comparte y se afecta mutuamente en su desarrollo emocional y social.

CAPITULO: III

CONDUCTA SOCIAL DEL NIÑO

Como ya se ha mencionado, la conducta social del niño se aprende en gran parte a través de las interacciones con la familia (Putallaz, 1987); más específicamente en el primer vínculo que el bebé establece con su madre (Hernández-Guzman, 1999). Incluso varios investigadores sugieren que las interacciones que tiene el niño con sus primeros cuidadores durante la infancia, servirá como una base de éxito para sus posteriores relaciones con compañeros o pares (Boyum & Parke 1995; Hart, Frost Olsen, Robinson, Mandelco, 1997; Raver, 1996).

Se ha planteado la relación padre-hijo como la etiología del comportamiento social (Santoyo, 1990; Shaw & Bell, 1993). Shaw y Bell hacen alusión a dos vertientes entre las teorías que explican el impacto de la relación padres-hijos. En la primera, las teorías plantean efectos unidireccionales en la conducta de los niños, sin que ellos causen efecto en las conductas de los padres, en donde los resultados del proceso familiar son características atribuidas al niño (como por ejemplo: bajo nivel de auto-control (Hawkins, 1986; Hirshi, 1969; Sroufe, 1983., Citados en Shaw & Bell, 1993).

La otra vertiente corresponde a las teorías de "Aprendizaje social", en especial la de Patterson, De Baryshe, y Ramsey (1989), en donde proponen que los resultados de interacciones entre padres e hijos son producto de la acción de ambos. Es decir, este tipo de relación es bidireccional, hay un constante intercambio entre padres e hijos, cada uno adapta su conducta a la del otro, y los resultados no son atribuibles sólo a uno de ellos, sino a ambos, afectándose mutuamente (Boyum & Parke, 1995; Rigby, 1993) esto se considera el origen del comportamiento social (Santoyo, 1990; Shaw & Bell, 1993).

Conforme pasa el tiempo, el niño interactuará con otras personas; y los valores, normas y creencias que se transmitieron en este proceso de socialización influirán en sus relaciones interpersonales, con los miembros de su familia, que son inicialmente las personas más significativas y que constituyen la influencia más "próxima", así como con los

compañeros de escuela y amigos que constituirán una influencia "distal" (Hart et al., 1997), pero no por ello poco significativa.

Las normas que gobiernan los grupos donde se desenvuelven adultos y niños sirven como criterio para que el grupo acepte o rechace a sus miembros, por consiguiente, cada una de las conductas que el niño emita tendrá implicaciones ante tales reglas y ante las interacciones sociales dentro de los contextos sociales en los que esté inmerso (tal como la amistad) (Hart et al. 1997).

El hogar como el primer ambiente del niño, le enseñará a ajustar su comportamiento a las normas de un grupo. Si en la familia existen reglas claras y consecuencias nítidas y consistentes ante su cumplimiento o incumplimiento, los niños experimentarán e internalizarán modelos conductuales de como enfrentar determinadas situaciones (Hernández-Guzman, 1999; Rienken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, & Sroufre, 1989). También aprenderán como comunicar valores, afectos tanto positivos como negativos y como atender a "otros" (Boyum & Parke, 1995).

Con estos modelos conductuales, los niños inician, adoptan y desarrollan las interacciones y comportamiento social que desplegarán en diferentes grupos, estas interacciones pueden ser estrechas y funcionar exitosamente. Esto se ha denominado "competencia social".

3.1 Competencia social

El constructo "Competencia social" hace alusión al comportamiento que despliega un individuo al interactuar satisfactoriamente con otro u otros individuos. Varios investigadores han definido este constructo, por ejemplo Hernández-Guzmán (1999), puntualiza que nos referimos al comportamiento que facilita el establecer vínculos con los miembros de un grupo y lograr la aceptación de ellos.

Putallaz (1987) menciona que es el establecer relaciones satisfactorias con pares. Moore (1997) la define como el disfrute de la compañía de otros niños, ser apreciado, poder compartir y cooperar con compañeros, poder resistir la influencia de los compañeros quienes son más bulliciosos, agresivos o desafiantes en relación con la autoridad de los adultos. Rubin y Rose-Krasner (1992) definen competencia social como la habilidad para ejecutar objetivos personales en interacciones sociales mientras simultáneamente se mantienen relaciones positivas con otros a través de tiempos y situaciones.

Múltiples investigaciones han coincidido en que el comportamiento social contiene habilidades para comunicar, tanto verbales como no verbales, conductuales, cognoscitivas y afectivas (Hernández-Guzmán, 1999).

Burleson, Delia y Applegate (1995), encontraron que las habilidades para usar los recursos comunicativos verbales y no verbales se consideran un componente esencial de este constructo. Estos elementos comunicativos se usan estratégicamente para lograr los objetivos sociales y personales de persuasión, información, consolación, apaciguamiento, compromiso, etc. que tenga el niño. Es el proceso primario por el cual los niños hacen accesibles a otros sus estados internos.

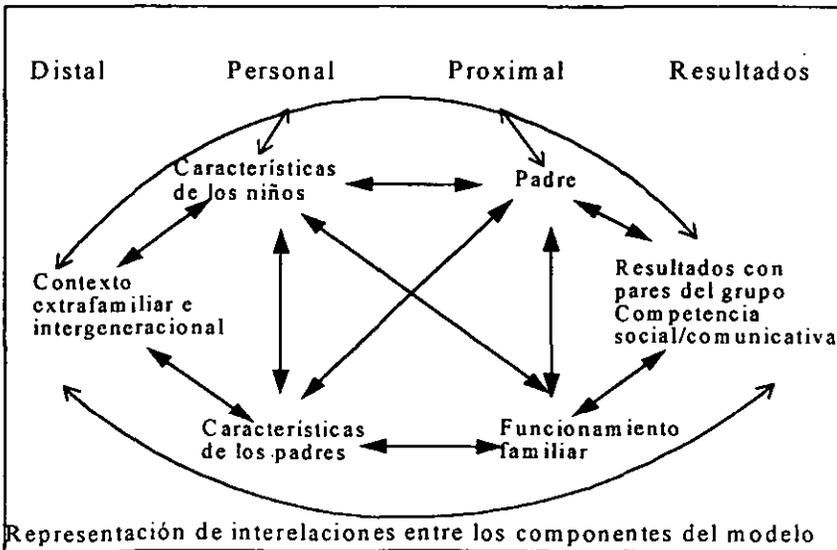
Mize y Ladd (1998) comentan que cuando los pares perciben las estrategias de un niño como inapropiadas o aversivas, existe un riesgo importante de rechazo. Estos autores encontraron en su estudio que desde la edad preescolar, los niños y las niñas ya han adquirido estrategias de conocimiento expresadas conductualmente (más que estrategias verbales).

Hart et al. (1997) consideran sumamente importante contemplar la competencia comunicativa, como un constructo ligado a la competencia social. Propusieron un modelo de "competencia-socio-comunicativa", en el cual adoptan la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, considerando que los factores proximales (variables más próximas) pueden mediar parcialmente las variables distales (variables más distantes), así como las relaciones entre niños y pares. Establecieron una relación directa entre interacciones de compañeros y

factores distales (por ejemplo, nivel socio-económico e influencia intergrupala), y estas relaciones pueden atenuarse cuando factores proximales y/o personales se controlan. Similarmente, los factores proximales pueden mediar o moderar la relación entre factores personales y resultados de los niños. Por último este autor sugirió que todas estas variables trabajan en combinación para influir los resultados de las interacciones grupales entre pares (Hart et al., 1997).

Hart et al. consideran la competencia social como un constructo multifactorial, y aunque la familia juega un papel crucial en el desarrollo de la competencia social del niño, tanto las variables más cercanas, como aquéllas que aparentemente no se relacionan estrechamente con los niños, influirán directa o indirectamente en el comportamiento competente o incompetente de los pequeños.

Modelo de competencia social de Hart, Frost Olsen, Robinson y Mandelco



Hart et al. plantean que las relaciones "proximales" (con padres y familia) parecen estar mediadas por las características personales tanto de los padres como de los niños (por ejemplo temperamento, personalidad, educación, experiencia, etc.), hecho que puede influir sobre las respuestas de los padres a factores extrafamiliares (ej. circunstancias económicas, compañeros de los hijos y vínculos de apoyo). Estos factores pueden, a su vez, relacionarse con las respuestas de los niños con sus pares o compañeros. Similarmente, las características inherentes del niño (temperamento, flexibilidad, género, etc.) resultantes del bagaje genético, también pueden afectar la forma de responder a muchos factores distales (cuidado diario, compañeros, escuela, medio o contexto), que a su vez pueden influir o incidir en más dominios proximales (ej. dificultades sociales de los niños en escenarios distales como la escuela), los cuales pueden comunicar a los padres, quienes pueden ajustar su conducta.

Los efectos de otros factores distales (como estrés económico) pueden estar relacionados con las conductas del niño, pero probablemente se filtran a través de la paternidad e interacciones sociales apoyada por factores personales de niños y padres (Hart et al., 1997).

Raver (1966), al igual que Hart et al., reconocen que las características personales como son género y emociones negativas, juegan un papel significativo en la capacidad del niño para manipular su propio sufrimiento y el de otros.

3.2 Perspectiva sistémica y ecológica

Diversos investigadores han contemplado el estudio del comportamiento social no como un fenómeno aislado, más bien le dan un carácter interactivo entre diferentes ambientes, contextos o sistemas que impactan el desarrollo de los niños y su desempeño socio-afectivo.

El enfoque de la teoría sistémica, concibe que los elementos existentes del sistema se encuentran en un estado de interrelación e interdependencia comunicativa (Hernández-Guzmán, 1999). Los sistemas más sencillos como la diada madre-hijo, o más complejos

como la familia, salón de clases, escuela, etc., ejercerán influencia directa o indirecta entre ellos y además en los elementos internos del sistema que lo componen.

Bajo esta perspectiva, el funcionamiento de las personas y de los niños en particular, dentro de un escenario como el escolar, se encuentra en constante interacción con otros sistemas como el familiar.

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1983, 1987), se encuentra considerada dentro del modelo sistémico. Concibe el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas, en donde cada una cabe dentro de las otras. Existen tres niveles, el interno o microsistema, que representa el entorno inmediato del niño donde estímulos físicos, contenidos y objetos pueden afectar directamente las conductas del niño y su desarrollo. Es el escenario en donde se comprometen interacciones cara a cara (la casa, la escuela, grupo de juego, etc.).

El segundo nivel o mesosistema, se refiere a las relaciones existentes entre dos o más escenarios. Estos pueden ser tan decisivos para el desarrollo y la conducta del sujeto, como lo que sucede dentro del entorno más cercano, por ejemplo la dificultad de aprender de un niño puede depender de los lazos que se le enseñaron existen entre la escuela y el hogar. Según Bronfenbrenner, el contemplar diseños de mesosistemas en la investigación, puede producir nuevos conocimientos en cuanto al papel de los factores ambientales en el desarrollo humano.

El tercer nivel, los exosistemas, se refieren a escenarios externos que tienen impacto en el proceso de socialización y desarrollo de una persona, por ejemplo, un escenario donde los padres se desenvuelven (trabajo). Estos entornos están interconectados.

Finalmente, los patrones ideológicos y la organización de instituciones sociales en una determinada cultura o subcultura, se definen como macrosistemas (Bronfenbrenner & Crouter, 1983). Se ha mencionado ya, el peso que ejercen los patrones culturales en la adopción de creencias, actitudes, conductas, etc. de los individuos.

En la perspectiva ecológica y en la perspectiva sistémica, las interacciones que ocurren en el interior del sistema, así como entre los sistemas, causan impacto mutuo, tan bien como en el desarrollo psicológico y vida del niño.

Siguiendo el enfoque de estas perspectivas, la conducta y la interacción del niño con los otros son elementos que sirven para poder ver y entender el lugar que ocupa el niño en el sistema, los papeles que desempeña, las relaciones, los patrones conductuales que le caracterizan en un escenario específico y a otras personas dentro del sistema.

Estas perspectivas han generado investigaciones como las de Feagans et al. (1991), quienes proponen el "modelo de Bondad de Ajuste", en el cual plantean que si un niño tiene una adaptación pobre en el hogar, puede recibir retroalimentación pobre y tener mayores problemas de ajuste en otros contextos. Si el niño ha tenido adaptación pobre dentro de la familia, puede tener problemas para ajustarse en otros contextos, como la escuela, que se considera un escenario importante para ellos. En la escuela puede recibir retroalimentación que le obligue a actuar y comportarse "peor" conforme pasa el tiempo. Apoyados en sus resultados, Feagans et al. (1991) vieron posible que a través del "modelo de bondad de ajuste", podían entender el desempeño escolar de los niños. Además observaron que la adaptación en el hogar fue importante desde el periodo de cinco años de edad.

Otros estudios también han encontrado que existe relación entre las interacciones padre-hijo y la conducta del niño en la escuela, y más aún, su repercusión en las relaciones socioafectivas (como aceptación y rechazo) con sus pares. Putallaz (1987) encontró que las madres que elogiaban a sus hijos y eran menos demandantes tenían niños que se comportaban más positivamente con sus compañeros, eran mejor y más capaces de resolver sus problemas sociales y tenían un mayor estatus social con los compañeros del grupo.

Dishion (1990), informó que la pobre disciplina paterna conduce a los niños a una conducta antisocial, la cual les lleva al rechazo de sus pares. Ya que estos niños rechazados provienen de familias caracterizadas por modelos de interacción coercitiva, el investigador sugirió que la interacción coercitiva con los padres podía predisponer al niño a atribuciones

hostiles basadas y actuadas en predisposiciones agresivas que les colocan en riesgo de rechazo de sus compañeros (MacKinnon-Lewis et al., 1994).

Por su parte MacKinnon-Lewis, Volling, Lamb, Dechman, Abiner y Curtner (1994) estudiaron las variables de atribución de niños y de sus madres en cuanto a la conducta coercitiva de cada otro. Encontraron que había asociación entre la conducta coercitiva de los niños con sus madres y la aceptación social de los niños en su salón, lo cual parecía estar mediado por la agresividad de sus interacciones con compañeros. Otro hallazgo fue que los maestros percibían a los niños que eran más coercitivos con sus madres como no competentes, más agresivos y menos aceptados por sus compañeros. Sugiere que hay datos sólidos en cuanto a que los niños (especialmente los varones) que se ven involucrados en interacciones agresivas con sus madres, probablemente exhiban mayor conducta agresiva y antisocial en otros contextos.

Debido a sus resultados, estos autores están de acuerdo en lo que plantea Patterson et al. (1989), en relación con que la familia puede servir como una entrenadora de la conducta agresiva del niño, conducta que contribuye a su subsecuente rechazo en otros contextos (MacKinnon-Lewis et al., 1994).

3.4 Incompetencia social

Como puede observarse, al adentrarnos en el estudio de la competencia social, invariablemente surge su contraparte, nos referimos a aquellos niños que en el interactuar con pares han sido incapaces de entablar relaciones satisfactorias, que se involucran en relaciones de agresividad, rechazo, o bien son ignorados por sus compañeros. Shaw y Bell (1993) nombran a este tipo de conductas "conducta antisocial", y varios investigadores la asocian con las relaciones familiares, en particular con los padres, que representan los primeros modelos de interacción, disciplina y expresión de afectos, que padre y madre practican con sus hijos.

La diferencia en las habilidades de supervisión en la familia causarán, según Patterson et al. (1989), el principio de algunos problemas en el niño. Los padres al perder firmeza y carecer de habilidades disciplinarias, pueden involucrarse en ciclos coercitivos de interacción desde temprana edad (4 a 9 años) que al ser cotidianos y constantes, pueden volverse un estilo de interacción que predomine entre padres e hijos. El niño aprenderá a ser "abrasivo" (estar en constante fricción), además de no recibir el entrenamiento en habilidades sociales, así que es posible que la conducta agresiva y falta de habilidades sociales se transporten al escenario escolar, donde sus compañeros rápidamente le separan, etiquetan o rechazan, hechos que pueden reflejarse también en la disminución de su aprendizaje (Shaw & Bell, 1993).

Esta propuesta reconoce la bidireccionalidad en los efectos de la interacción padre-hijo, es decir, los resultados de la interacción son producto de cada una de las partes.

Como Patterson et al. (1989), Shaw y Bell (1993) desarrollaron un modelo transaccional donde la interacción padre-hijo tiene efectos mutuos. Su teoría se divide en tres estadios de desarrollo:

En la primera etapa (del nacimiento a los 24 meses), la interacción entre demandas del niño y la falta de respuestas de su madre, puede lastimar la relación, la cual se vuelve una interacción disociada, afectando el apego del niño. Ambos están a un paso hacia la interacción coercitiva, y si la madre no tiene éxito en controlar la conducta del niño, tiende a ser punitiva.

En el 2o. estadio (de los 24 a los 42 meses), el modelo básico de apego emocional e interacción se ha formado. El niño ya ha desarrollado un modelo de trabajo interno que espera respuestas de la madre, la cual ha desarrollado sus propias expectativas y estándares de respuestas a las reacciones de su hijo e intervención. Aquí son de gran importancia tanto los patrones de interacción (estilos de crianza) como las diferencias individuales. En este estadio la diada pueden involucrarse en ciclos de interacción coercitiva

En el tercer estadio (de los 46 meses a los 6 años) los procesos diádicos entre padres e hijos se encuentran en proceso de consolidación y extensión a otros miembros de la familia. Si se generaron conflictos, éstos se intensificarán. Al mismo tiempo, el niño aplicará los modelos aprendidos en casa en los escenarios preescolares, donde tiende a sufrir el rechazo de maestros y compañeros. Los padres a su vez, pueden verse sorprendidos, enojados y pueden tomar o no acciones al respecto.

Varios investigadores que se han abocado al estudio de la incompetencia social señalan la importancia de distinguir entre niños rechazados y niños ignorados, puesto que cada uno tiene conductas específicas y efectos diferentes en el grupo.

Los niños ignorados son aquéllos que aunque carecen de amigos no son particularmente desagradables para los compañeros. Regularmente, son tímidos y socialmente inactivos, experimentan cierto grado de soledad, presentan menos conductas prosociales que los niños promedio y pueden exhibir mayores dificultades en su vida futura. Cole y Dodge (1983) declaran que probablemente estos niños puedan moverse hacia estatus sociales positivos (promedio o populares) con el simple paso del tiempo. A diferencia de lo que presentan algunos autores, Cassidy y Asher (1992) declaran que este tipo de niños no se estresan en cuanto a sus relaciones sociales (Asher & Dodge, 1986; Cassidy & Asher, 1992; Cole & Dodge, 1983; Mize & Ladd, 1998).

Los niños rechazados disgustan a otros, son más desagradables que los ignorados, presentan distintas formas de agresividad u hostilidad y perturban a sus compañeros, carecen de estrategias asertivas para la convivencia social, no son cooperadores, experimentan significativamente más soledad que los niños promedio y aún que los niños ignorados, no tienen la necesidad de amistad satisfecha. El estatus del niño rechazado parece tener gran estabilidad a lo largo de los años, por lo que tendrá menos oportunidad de ser popular en años posteriores. Cole y Dodge (1983) señalan que la reputación de ser agresivo, les involucra en la continuidad de establecer relaciones con pares agresivos o impopulares, y que al parecer, en un tiempo futuro no se moverán hacia estatus más

positivos (Asher & Dodg, 1986; Cassidy & Asher, 1992; Cole & Dodge, 1983; Mize & Ladd, 1998).

Cillessen, van Ijzendoor, y van Lieshout (1992) señalan que los niños rechazados pueden subtipificarse de acuerdo con las conductas que originan el rechazo. Además existen variaciones entre los niños rechazados. El rechazo correlaciona con cinco variables de "desagrado": agresividad, timidez, auto-percepción, resolución de problemas sociales y mutuo gusto por conocer niños que gustan de él. Los niños que presentaban estas conductas y que habían recibido nominaciones de rechazo, un año después, cambiaron sus clasificaciones sociométricas (tomándose promedio o populares). Mientras que sólo el 24% de niños agresivos rechazados continuaban siendo rechazados, sugiriendo que el rechazo que involucra agresividad es más estable que el rechazo que no la involucra. De acuerdo con estos investigadores, es necesario un mejor entendimiento del "rechazo moderado", así como reevaluar sus posibilidades de riesgo a futuro. A diferencia de Cole y Dodge (1983), Cillessen et al. (1992) declaran que el estatus de los niños rechazados, a través del tiempo, no presenta problemas.

3.5 Las técnicas sociométricas

Para conocer el lugar que ocupa un niño en un determinado contexto social, saber si puede establecer relaciones satisfactorias, es aceptado, o popular entre sus compañeros, o bien saber si es segregado de los círculos sociales, es aislado, ignorado o rechazado por sus pares, se ha hecho uso de las técnicas sociométricas, (Cassidy & Asher, 1992; Cole & Dodge, 1983; Dolan et al., 1989; Santoyo, 1994; Schofield & Whitle, 1983), que indican el estatus del sujeto dentro de un grupo.

Los resultados de investigaciones sugieren una estrecha relación entre conducta social y estatus social de los niños en escenarios escolares. Putallaz (1987), por ejemplo no sólo encontró dicha relación, también halló evidencias contundentes de la relación que existe entre conducta materna y conducta social del niño, de la cual se hablará más adelante.

Las técnicas sociométricas ayudan a conocer como se estructuran las relaciones sociales dentro de un grupo, el impacto o falta de impacto de un niño en su contexto social, los modelos o patrones de interacción (tipos de intercambios o vínculos sociales, por ejemplo, alianzas entre niños considerados como agresivos) y algunos factores interdependientes que afectan las relaciones (por ejemplo, características de los individuos como edad, sexo, nivel socioeconómico, entre otras) (Santoyo, 1994; Sherif y Sherif, 1975).

En relación con lo anterior, Santoyo (1994) subraya que "la clase de datos obtenidos con estas técnicas, implican vínculos y conexiones. Estos datos no deben reducirse a las "propiedades abstractas" de los individuos, ya que una relación no es una "propiedad" de los sujetos, es sólo una conexión entre pares." Por lo anterior concluye, que "las técnicas sociométricas tienen un valor restringido para investigar qué factores generan estas relaciones, ya que sólo permiten identificar las conexiones entre sujetos derivadas de la conducta verbal de nominación".

En el estudio de relaciones intragrupalas y preferencias interpersonales, Moreno se considera el pionero en este tipo de investigaciones. Usó inicialmente cuestionarios, posteriormente desarrolló una técnica para la representación gráfica y análisis de tales relaciones (Hernández-Guzmán, 1999; Sherif y Sherif, 1975).

La técnica sociométrica de Moreno está basada en la dimensión atracción - repulsión, y se aplica fácilmente a cualquier grupo. Se trata de pedirle a cada miembro de un grupo que designe entre sus compañeros, a aquéllos con los que preferirían encontrarse o asociarse en diferentes actividades, situaciones, o una actividad determinada. Los criterios de selección pueden ser muy diversos: relaciones afectivas, relaciones de ascendencia-dependencia, etc. (Muller, 1980). La selección puede ser mutua o unidireccional entre los participantes.

Los primeros sociogramas se diseñaron para mostrar la agrupación de elecciones interpersonales, y para localizar a las personas elegidas con mayor frecuencia o a los "aislados" (no elegidos) (Sheriff y Sheriff, 1975). Con los resultados obtenidos, y usando la frecuencia de elecciones de los sujetos, se pueden construir sociogramas o mapas sociométricos que representan la estructura del grupo.

A través de esta técnica es posible analizar y conocer diferentes procesos de interacción como estatus, ciertos aspectos de liderazgo, atractivo de una persona (popularidad) en un grupo, quienes reciben mas adhesión, reciprocidad en las relaciones, rechazo y preferencia de afiliación (Santoyo, 1994; Sheriff y Sheriff, 1975). A partir de las técnicas sociométricas han surgido otras que pretenden medir diversos aspectos de las interacciones, así como hacerlo con más precisión a fin de considerarlas más confiables.

Una de ellas es la llamada "Test de percepción sociométrica", que consiste en pedir a cada sujeto del grupo que adivine quién le ha elegido o rechazado, con el propósito de aclarar la subjetividad que interviene en la percepción que cada uno tiene de su propia personalidad y su posición social dentro del grupo (Muller, 1980).

La técnica de "Nominación por pares" es un procedimiento de elección forzada, a la que se recurre ampliamente en las investigaciones en este campo. En ella los sujetos deben nominar tres o cuatro niños con quienes les agradaría jugar y otros tantos con quienes no les gustaría jugar (Santoyo, 1994). Esta técnica tiene un problema metodológico, el cual radica en que limita las opciones dificultando las respuestas, ya que muchos sujetos no tienen la cantidad de niños que se les solicita. Otro problema de nominación es que responder a la pregunta -"¿Cuál de los siguientes niños es tu amigo?"- implica un conocimiento amplio por parte del investigador (Santoyo, 1994).

En numerosas ocasiones esta técnica ha recibido críticas por considerar que perpetúa y señala (si no lo era antes) a los miembros del grupo rechazados, reforzando así su reputación y posición social. Este es el problema ético de la técnica sociométrica.

Para resolver el primer problema, se desarrolló la técnica alternativa llamada "Roster - Rating", en la cual el niño ante una lista de sus compañeros, indica en una escala de 5 a 7 puntos, el grado en que le gustaría jugar con cada uno de ellos (Schofield & Whitley, 1883).

La técnica de "Mapas sociocognitivos compuestos" de Cairns y Kinderman (Farmer & Cairns, 1991., Santoyo, 1994), es otra alternativa en donde se hacen tres preguntas con la finalidad de que los sujetos señalen las conexiones identificadas dentro de la red. Las preguntas son:

- ¿Quiénes se juntan mucho en tu grupo?
- ¿Existe gente que no se junte con alguien?
- y ¿Tú con quién te juntas?.

Estas preguntas permiten que los entrevistados nominen la red completa sin limitarse a describir su propio "círculo de amigos o enemigos".

Una ventaja de la técnica de "Mapas sociocognitivos compuestos" es que no hace hincapié en aquellos sujetos rechazados, además no refuerza las etiquetas entre compañeros, ya que evalúa la percepción de los vínculos sociales en el grupo.

Es pertinente mencionar que las nominaciones sociométricas pueden ser positivas o negativas, éstas determinan el estatus de los niños. Los niños populares (los que reciben muchas nominaciones positivas y pocas negativas), pueden distinguirse de los niños controvertidos (los que reciben muchas nominaciones positivas y muchas negativas) y niños rechazados (quienes reciben pocas nominaciones positivas y muchas negativas), y éstos pueden ser diferenciados de los ignorados (reciben pocas nominaciones tanto positivas como negativas) (Bell-Dolan, et al., 1989). Estos cuatro grupos difieren en conductas y en términos de su estabilidad social (Cole & Dodge, 1983).

Santoyo (1994) refiere que se ha encontrado congruencia entre las medidas de cognición social con el comportamiento observado en los escenarios, por lo que puede ser muy útil como clasificación inicial de las redes sociales. Sin embargo declara que obtener

información de las interacciones sociales en el medio ambiente natural mediante observación directa, enriquecen además de que posibilita una detección más directa de los factores situacionales. Concluye que no basta contar con información vía nominal de los niños “que andan solos” o “se juntan”, es necesario evaluar directamente (“*in situ*”) la forma como el medio ambiente social contribuye a mantener esa clase de patrones.

Algunas investigaciones han puesto a prueba la relación existente entre estatus del niño dentro de su grupo y otras variables como las interacciones entre padres e hijos y la competencia social. Un ejemplo es la realizada por Kuczynski (1995), quien encontró una estrecha relación entre el estilo de crianza de padres que emplean la autoridad razonada, con la competencia prosocial de los niños, tendencia a la cooperación y a autorregular su conducta.

Putallaz (1987) encontró que las madres de niños con un estatus alto se enfocaban positivamente a sentimientos y eran menos demandantes cuando interactuaban con sus hijos que las madres de niños con estatus bajo. Esta investigadora declara que los niños pueden adquirir algunas conductas de su repertorio a través de las interacciones con su madre, lo cual puede influir sobre su estatus sociométrico.

Boyum y Parke (1995) obtuvieron como resultado de su estudio que la expresión de afecto y enojo de los padres tiene relación con el estatus de los niños en escenarios extrafamiliares, además de estar también relacionado con la agresividad verbal, conducta prosocial y expresión de afecto que los niños manifiestan en esos escenarios. Agregan los autores que estos efectos se dan de manera diferente en niños y en niñas. Rigby (1993) coincide con los investigadores anteriores al encontrar que la actitud positiva de la familia y especialmente de los padres estuvo asociada con la tendencia de los niños a actuar prosocialmente con compañeros y no involucrarse en conductas molestas.

Los datos anteriores nuevamente ponen en evidencia el importante papel que juega no sólo la familia, sino la interacción con ambos padres para el fortalecimiento de la conducta competente de los niños.

Las relaciones de escasa calidad que se establecen con compañeros, al parecer puede colocar a los niños en riesgo de presentar en el futuro, problemas de ajuste en la adolescencia y posteriormente en su vida adulta (Cassidy & Asher, 1992; MacKinnon-Lewis et al., 1994).

Uno de los propósitos de la presente investigación, es explorar la relación que existe entre el estatus sociocognitivo del niño dentro de su grupo, y el estilo de crianza materno informado por madres y percibido por los hijos.

Otro objetivo es contrastar el informe de las madres con la percepción de los hijos con relación al estilo de crianza materno, ya que la mayoría de las investigaciones descritas, sólo toman en cuenta la percepción materna.

MÉTODO

El objetivo principal de este trabajo fue incrementar el conocimiento de los estilos de crianza maternos referido por las madres y percibido por sus hijos preescolares que habitan en la zona sur de la Ciudad de México. La tipología que se tomó como base de estilo materno fue la planteada por Baumrind (1966). Cabe agregar que la población infantil, y en especial la preescolar, ha sido poco estudiada en el marco de las investigaciones relacionadas. También se incursionó en la relación que tienen dichos estilos de crianza con las interacciones sociales de los niños en sus salones de clase. Para lograr lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

1. ¿Se agrupan los estilos de crianza referidos por las madres y percibido por los hijos de acuerdo con las clasificaciones hechas por Baumrind (1966) y Coopersmith (1967)?
2. ¿Hay diferencia entre el estilo de crianza referido por las madres y el referido por los hijos?
3. ¿Existe relación entre la interacción social del niño dentro de su salón de clases y los estilos de crianza referidos por las madres así como el percibido por los hijos?

VARIABLES

Definición conceptual

Las variables se definieron conceptualmente de la siguiente manera:

1. Estilo de crianza materno referido por las madres.

Auto informe que hacen las madres con relación al estilo de crianza que ejercen con sus hijos, el cuál está encaminado hacia el control y regulación que ejercen las madres en la conducta de los hijos, así como la frecuencia en que éstos últimos participan en las decisiones de lo que deben y no deben hacer, y el entendimiento de los motivos, la libertad que se da a los hijos de hacer elecciones; por la forma y frecuencia en que se establecen castigos verbales, físicos, privaciones, o bien, el proporcionar recompensas mediante objetos, reconocimiento verbal, contacto físico y de cómo las madres dan órdenes.

2. Percepción del niño del estilo de crianza materno.

Informe verbal del niño en cuanto a la forma y frecuencia con que sus madres les castigan, recompensan, y dan explicaciones ante sus conductas.

3. Interacción social.

Relaciones formadas entre dos o más niños, representadas por el estar juntos o compartir tiempo de forma no transitoria, manteniendo un intercambio conductual (Sheriff & Sheriff, 1975)

Definición Operacional.

1. Estilo de crianza materno referido por la madre

Puntajes obtenidos de una escala tipo Likert elaborada específicamente con cuatro opciones a elegir: Muy frecuentemente, frecuentemente, casi nunca y nunca.

Los indicadores que incluyen este instrumento ahondan sobre: cómo se dan órdenes, frecuencia de castigos de privación verbal, físicos, cómo se proporcionan recompensas: mediante objetos, elogios verbales, contacto físico; y la participación del niño en las decisiones de lo que debe y no de hacer y su entendimiento de ello.

2. Percepción del niño del estilo de crianza materno.

Puntajes obtenidos de una escala elaborada específicamente para obtener el informe de los niños en cuanto al ejercicio de disciplina que sus madres emplean con ellos. El tipo de medición de ésta escala puede ser abordado desde los siguientes puntos de vista: nominal, intervalar y de razón (ver construcción del instrumento).

3. Interacciones sociales

Información proporcionada verbalmente por los niños a través del procedimiento "Mapas sociocognitivos compuestos" (Farmer & Cairns, 1991; Santoyo, 1994), en donde informan las interacciones sociales que existen en su grupo así como de compañeros que no tienen afiliación.

MUESTREO Y SUJETOS

El muestreo utilizado fue no probabilístico accidental. La muestra estuvo constituida por dos grupos: El primero de 121 niños y 133 niñas, haciendo un total de 254 preescolares, cuyas edades fluctuaron entre 5 y 6 años que asistían a jardines de niños de la Secretaría de Educación Pública en la zona circundante a Ciudad Universitaria, en México Distrito Federal. El número de sujetos de éste grupo cumplió el requisito mínimo (5 sujetos por reactivo)

propuesto por Nunally (1973) y Lemke (1976) con el objetivo de validar y establecer la confiabilidad de la escala.

El segundo grupo, fue formado por 217 madres de los niños participantes en el grupo anterior, que representó el máximo número de sujetos disponible al que se accedió. La edad de las madres fluctuó entre los 21 y 50 años con un promedio de edad de 30.5. El 40.6% (88) de ellas trabajaba fuera de su hogar y el 58.5% (127) tenía trabajo no remunerado (amas de casa) (2 no contestaron). 120 Mamás informaron pertenecer a familias nucleares y 89 a familias extensas. En la siguiente tabla se presenta su distribución en escolaridad y estado civil.

ESCOLARIDAD	Frec.	%
Sin escolaridad	3	1.4%
Primaria	63	29.0%
Secundaria	77	35%
Preparatoria	24	11.1%
Carrera Técnica	34	15.7%
Licenciatura	13	6.0%
No contesto	3	1.4%
<i>Escolaridad promedio: Secundaria</i>		

ESTADO. CIVIL	Frec.	%
Casada	141	65%
Unión Libre	44	20.3%
Madre soltera	12	5.5%
Separada	11	5.1%
Divorciada	1	.5%
Viuda	4	1.8%
Casada por 2a. Vez	4	1.8%
<i>Edo. Civil promedio: Casada</i>		

INSTRUMENTOS

- *Estilos de crianza materno referido por madres*

Se utilizó una escala tipo Likert construida específicamente con la finalidad de explorar cuál es la percepción de las madres de niños preescolares en cuanto a la regulación de la conducta de sus hijos: "Estilo de Crianza". La escala contiene 80 reactivos en donde cada uno de ellos tiene cuatro opciones de respuestas: muy frecuentemente, frecuentemente, casi nunca y nunca (Anexo A).

Previo a la elaboración del instrumento se realizaron grupos focales de donde se obtuvo información de las madres concerniente a sus creencias y conductas de crianza.

Con base en la información proporcionada por los grupos focales, se construyó el cuestionario de acuerdo con las categorías propuestas por Kuczynski (1995) al conceptualizar las demandas hechas por adultos a las acciones que competen a los niños, estas demandas consisten en:

- 1) Acciones prosociales (labores del hogar y conductas de ayuda) y demandas cognitivas y de juego.
- 2) Demandas para conductas apropiadas. Estas están compuestas por Regulación Social (Comandos para regular la conducta personal e interpersonal), uso de objetos (Proteger objetos o ambientes de conductas inapropiadas).
- 3) Demandas de cuidado. Cuidado Físico (Auto-cuidado, ej. De limpieza personal, aliño, alimentación) y Monitoreo (Comandos que regulan la seguridad física, orientación y estancia del niño).

Análoga a una cuarta categoría: la "complacencia" (Si el niño ejecuta la instrucción de la madre de manera inmediata, y las frecuencias combinadas del número de "obediencias y desobediencias") en este cuestionario se agregó un apartado de cómo las madres hacen sus peticiones a los hijos.

Cabe agregar que se balancearon tanto los reactivos como las situaciones (positivas y negativas), para mantener el equilibrio de la prueba, de igual forma las respuestas de cada situación hipotética pretenden abarcar alguna característica de interacción de los diferentes estilos de crianza: autoritario, democrático, permisivo e indiferente. La aplicación de los cuestionarios se realizó colectivamente, apoyando las instrucciones escritas con indicaciones verbales.

La instrucción que acompañó la aplicación fue:

"A continuación encontrará una serie de situaciones acerca del comportamiento de su hijo o hija, y diferentes opciones de lo que usted podría hacer ante dicho comportamiento. Le recordamos que no hay respuestas buenas o malas, lo importante es su sinceridad al responder.

Conforme la situación que se presenta, marque con una "X" la frecuencia en que usted hace o haría en las situaciones siguientes"

- *Percepción del niño del estilo de crianza materno*

Esta escala se diseñó específicamente para niños usando elementos gráficos (dibujos cuyas medidas son 20.5 cm X 12.32 cm cada uno) para evaluar cómo perciben el estilo de crianza materno.

Por las características de los sujetos preescolares esta escala contiene únicamente 32 reactivos, planteados gráficamente y en forma de situaciones cotidianas, las cuales se dividen en 3 categorías o escenarios: Hogar, escuela y social. Cada reactivo cuenta con cuatro opciones de respuestas representando los estilos de crianza propuestos por Baumrind (1966), con las dimensiones de demandas / responsabilidades propuestas por Maccoby y Martin (1983): Autoritario, control firme o democrático y permisivo. Se agregó a ellos el estilo de crianza indiferente por ser un aspecto frecuentemente observado en las entrevistas con niños y madres (Muestra de ellos, Anexo B).

El nivel de medición de ésta escala puede abordarse desde los siguientes puntos de vista:

- 1) Nominal: Los reactivos cuentan con cuatro opciones de respuestas que representan categorías diferentes (autoritaria, democrática, indiferente y permisiva).
- 2) Intervalar: Las puntuaciones totales de los sujetos fueron sometidas a la prueba de Rasch, comparando los patrones de respuestas de los sujetos con los modelos teóricos. Se

determinó la ubicación de cada categoría en una dimensión lineal, encontrando que el conjunto de preguntas de cada escala cumple con el modelo de Rasch (con excepción de la escala indiferente), además de que otorgó validez y confiabilidad a las escalas. Es decir, cada escala se puede ubicar en un continuo del cero al 30.

(Supuesto de Rasch.- Las respuestas son susceptibles de ubicarse en un continuo. Existe desviación estándar tanto a la derecha como a la izquierda) (Wright & Stone, 1979).

3) Razón: Al contemplar las variables como binarias (1 y 0) es posible sumar las respuestas elegidas teniendo una escala con un cero real (ninguna elección).

Los primeros dos reactivos al aplicar el instrumento, tenían como objetivo que el niño conociera y entendiera el funcionamiento del cuestionario y su constitución (un dibujo estímulo y cuatro opciones de respuesta), así como la manera de responderlo, a estos dos reactivos se les llamó "Reactivos de entrenamiento".

Al igual que el instrumento anterior, los reactivos se balancearon en cuanto a indicadores positivos y negativos con el objeto de controlar la deseabilidad social. Al presentar las diferentes opciones de respuestas se varía su ubicación para evitar la aquiescencia.

Como se mencionó, las situaciones estímulo representan un reactivo o pregunta, las cuales se ubica en tres escenarios definidos de la siguiente manera:

- * *Escenario hogar* comprende hábitos, normas de higiene y orden dentro del hogar.
- * *Escenario escolar* se refiere a aspectos de relaciones con compañeros, reconocimiento del desempeño en labores escolares y comportamiento en el salón de clases; y por último él
- * *Escenario social* alude a aspectos de relaciones interpersonales con niños y adultos.

La aplicación de esta escala se realizó de forma individual a cada niño, con un tiempo promedio de 35 minutos. Para ello se contó con la colaboración de 4 aplicadoras previamente entrenadas. Los reactivos y repuestas se mostraron siguiendo el orden establecido acompañados de la consigna que explicaba brevemente la situación, seguido de la pregunta ¿Qué es lo que más hace tu mamá cuando pasa algo parecido a esto?, posteriormente se mostraba y señalaba cada una de las 4 opciones de respuestas preguntando ¿Esto, esto, esto o esto?.

Se señalará brevemente la ruta crítica seguida en la construcción de este instrumento:

- * Entrevistas realizadas a niños y sus madres por separado
- * Se plantearon teóricamente los reactivos y sus cuatro opciones de respuestas
- * Las situaciones planteadas y sus respuestas se sometieron a validez interjueces. Participaron 30 psicólogos expertos en el tema quienes leyeron el instrumento. Otorgaron a las situaciones planteadas carga positiva o negativa, y a cada opción de respuesta el estilo de crianza que le correspondía. Para cada situación y respuesta se exigió al menos el 80% de acuerdo entre los jueces para considerarlas válidas
- * Se elaboraron los dibujos de dichas situaciones y sus respuestas
- * Se realizó validez concurrente sometiendo los dibujos a una identificación del estímulo focal, con el fin de corroborar si los gráficos discriminaban conforme se pretendía. Los jueces nuevamente fueron 30 psicólogos expertos en el tema, cada uno de ellos describió tanto la situación como la respuesta, y éstas últimas las clasificaron dentro de la tipología correspondiente. Se exigió al menos el 80% de acuerdo entre los jueces para considerarlas válidas.
- * Aplicación piloto a 30 sujetos preescolares (15 hombres y 15 mujeres) para poner a prueba la claridad gráfica y semántica de los reactivos y respuestas, así como de las consignas usadas en el instrumento. Se preguntó inicialmente que estaba pasando en cada gráfico,

posteriormente se preguntó cuál sería la conducta que probablemente seguiría la madre en una situación parecida a la presentada.

Al aplicar el instrumento se daba una breve explicación del gráfico que constituía el estímulo, posteriormente se preguntaba "*¿Qué es lo que hace tu mamá en una situación parecida a ésta?*" En seguida se señalaba cada respuesta y se preguntaba *¿Esto, ésto, ésto o ésto?* Los niños señalaban con el dedo la opción elegida.

- *Instrumento Sociométrico*

En la presente investigación se usó la técnica de "Mapas sociocognitivos Compuestos" (Farmer & Cairns, 1991; Santoyo, 1994;) para indagar las interacciones sociales de los niños dentro de su salón de clase, así como aquellos niños sin afiliación. Para ello se formuló un pequeño cuestionario con las siguientes preguntas:

¿Qué compañeros de tu grupo andan juntos?

¿Quiénes más de tu grupo andan juntos?

¿Tú con quien te juntas?

¿Hay algún niño en tu salón que ande solo?

La aplicación se realizó de manera individual y posterior al instrumento "Informe del niño del estilo de crianza de su madre".

Se describe brevemente el procedimiento seguido para su análisis, de acuerdo a lo propuesto por Farmer y Cairns (1991).

Con las respuestas obtenidas, se elaboró una matriz denominada "Matriz de recuerdo", en donde cada sujeto se listó en la posición horizontal de la matriz y las respuestas de cada compañero nominado se ubicaron en las columnas verticales. Se transcribieron las respuestas a las preguntas formuladas, indicando con una letra la membresía a un grupo, y con un número el

orden de la nominación. De acuerdo con Farmer y Cairns, esta matriz permite ver claramente como se nominaron estas membresías (Anexos E).

Con base en la matriz de recuerdo se elaboró una segunda matriz de nominada "Matriz de Co-ocurrencia", en donde se contó el número de veces que se afilío un sujeto a un grupo. Cada columna indica qué tan frecuente se nominó ese sujeto en un grupo con sus compañeros (Anexos F).

Para prever las autonominaciones, Farmer y Cairns proponen que la autonominación de un sujeto se cuente si ambos compañeros en el par de nominación es "co-miembro de un grupo".

Para identificar los "clusters" específicos se correlacionó las columnas de la matriz de "Co-ocurrencia". Los sujetos cuya correlación fuera $p \leq 0.05$ se consideraron miembros de un grupo o bien mantenían una interacción dentro de su salón (Anexos G).

- *Cuestionario demográfico*

Este cuestionario estuvo dirigido a las madres con el fin de conocer algunas de sus características familiares y demográficas. Su aplicación fue colectiva con las siguientes instrucciones:

"El siguiente cuestionario tiene como finalidad conocer como las madres interactúan con sus hijo. No hay respuestas buenas o malas, lo importante es su sinceridad al responder. La información obtenida será confidencial y únicamente para este estudio, agradecemos su cooperación y sinceridad al responder" (Anexo C).

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

1. Instrumento "Estilo de crianza materno referido por las madres"

Para poner a prueba la validez de este instrumento, se realizó un análisis de reactivos a través de dos métodos:

a) Se llevó a cabo un análisis de reactivos para determinar la normalidad de los mismos, los datos se sometieron a un análisis de frecuencias, seleccionando aquéllos que mostraran tener una distribución normal de acuerdo con los valores obtenidos en Sesgo y Kurtosis.

Se descartaron aquellos reactivos que no se distribuyeran normalmente de acuerdo a estos criterios

La validez de constructo se determinó a través de un análisis factorial de ejes principales, el método de extracción fue PAF, ya que se pretendía explorar los estilos de crianza de la población estudiada. La rotación fue varimax con el fin de explicar la mayor cantidad de varianza. Se tomó en cuenta aquellos reactivos cuyo peso factorial fuera mayor o igual a .35.

Se obtuvieron 5 factores (tabla 1) con valor Eigen ≥ 1.0 , explicando el 35% de varianza acumulada.

Los elementos que componen cada factor se pueden observar en la tabla 2.

La confiabilidad se determinó a través de la prueba Alpha de Cronbach de consistencia interna, ya que los factores están constituidos por reactivos de más de dos opciones de respuesta (Tabla 3). La probabilidad obtenida para los coeficientes calculados (0.61 a 0.85) en los factores es ≤ 0.01 lo cual es altamente significativo y habla de una confiabilidad adecuada.

TABLA I

FACTORES OBTENIDOS EN LA ESCALA "ESTILO DE CRIANZA MATERNO
REFERIDO POR LAS MADRES"

REACTIVO	FACTORES				
	I	II	III	IV	V
4	.70				
12	.69				
50	.66				
28	.64				
54	.59				
59	.57				
43	.55				
14	.54				
6	.52				
17	.39				
19		.68			
26		.68			
53		.62			
20		.51			
2		.50			
77		.49			
23		.48			
69		.47			
57		.44			
72		.42			
5		.36			
51			.77		
41			.63		
11			.50		
58			.42		
38				.60	
48				.60	
29				.53	
39				.39	
49					.69
45					.67
46					.36
Valor Eigen	6.14	4.81	2.50	2.28	2.13
% Varianza	12.1	9.4	4.9	4.5	4.2
%Var. Acumulada	12.1	21.5	26.4	30.9	35.1

TABLA 2

INTERPRETACIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE COMPONEN LOS FACTORES DEL INSTRUMENTO "ESTILO DE CRIANZA MATERNO REFERIDO POR LAS MADRES"

FACTOR		REACTIVOS QUE LO COMPONEN
Factor I INDIFERENTE	4	Comparte dulces o galletas, no pongo atención
	12	Ve la televisión, no pongo a atención a lo que ve
	50	No desea prestar sus juguetes, no pongo atención a ese hecho
	28	Hace sus labores escolares, no lo veo
	54	Coopera en algún quehacer de la casa, no le doy importancia
	59	Raya o dibuja la pared de la casa, no hago nada
	43	Golpea a otro niño, no es de importancia para hacer algo
	14	Deja juguetes fuera de su lugar, no le digo nada
	6	No desea ayudar en las labores del hogar, no es de importancia
	17	Ayuda a su hermano u otro niño, no hago nada
Factor II AUTORIDAD CON APOYO	19	Al ver a mi hijo ayudar a otro niño, le digo que estoy satisfecha y le acaricio
	26	Cuando mi hijo hace sus labores escolares, le doy palmaditas en la cabeza o caricias para indicar mi aprobación
	53	Cuando mi hijo coopera en algún quehacer de la casa, le digo que esta bien y lo abrazo
	20	Cuando veo a mi hijo ayudar a otro niño, le recuerdo que siempre tiene que ayudar
	2	Cuando mi hijo comparte sus dulces o galletas, le doy palmaditas o caricias en señal de que ha hecho bien
	77	Creo que mi hijo entiende por que no debe hacer aquello que se le ha prohibido
	23	Si mi hijo no desea recoger su ropa sucia, le explico por que es bueno que la recoja
	69	Cuando pido algo a mi hijo, lo hago de manera amable
	57	Si mi hijo raya en la pared de la casa, le explico por que no debe hacerlo
72	Cuando pido algo a mi hijo, le explico el motivo de mis ordenes	
Factor III AUTORITARIA	51	Cuando mi hijo no desea prestar sus juguetes, levanto la voz
	41	Si veo que mi hijo golpea a otro niño, le pego con la mano
	11	Cuando mi hijo ve la televisión, amenazo con castigarlo si cambia de canal o hace algo que me moleste.
	58	Si mi hijo raya o dibuja en la pared de la casa, le pego con algún objeto

CONTINUACION DE LA TABLA 2.

<i>FACTOR</i>		<i>REACTIVOS QUE LO COMPONEN</i>
Factor IV AUTORIDAD CON APOYO Y REFLEXIÓN	38	Cuando mi hijo limpia su cuarto, le digo que ha hecho bien
	48	Si mi hijo no quiere saludar a alguien conocido, trato de convencerle de buena manera
	29	Cuando quiero que mi hijo aprenda algo nuevo, le hago preguntas que le hagan reflexionar.
	39	Cuando mi hijo limpia su cuarto, trato de que no se fatigue
Factor V PERMISIVA	49	Cuando mi hijo no desea prestar sus juguetes, dejo que haga lo que en ese momento quiera
	45	Si mi hijo no quiere saludar a alguien conocido, le doy lo que me pide de todas maneras
	46	Si mi hijo no quiere saludar a alguien conocido, le permito ver la televisión

TABLA 3

**PRUEBA ALPHA DE CHONBACH DE CONSISTENCIA INTERNA PARA LOS FACTORES
OBTENIDOS EN EL AUTO-INFORME DE LAS MADRES**

Factor	N	K	A	p.	gl	A. corregida
1. Indiferente	185	10	<u>.853</u>	p<.01	175	
2. Autoridad con apoyo	194	11	<u>.809</u>	p<.01	182	
3. Autoritaria	207	4	<u>.632</u>	p<.01	203	
4. Autoridad con apoyo y reflexión	210	4	.586	p<.01	206	<u>.612 (39)</u>
5. - Permisiva	209	3	<u>.610</u>	p<.01	206	

2. Percepción del niño del estilo de crianza materno

Al construir el instrumento se realizó validación interjueces de las situaciones planteadas en cada reactivo y sus respuestas. Posteriormente los dibujos que constituían los reactivos y las respuestas se sometieron a validez concurrente con un grupo de psicólogos expertos en el tema y con un grupo de niños, con el fin de probar su claridad.

En estas tres validaciones se fijó un acuerdo mayor o igual al 80% de los jueces para considerarlo válido.

Por último, cada estilo de respuesta (autoritaria, permisiva, democrática, o de control firme e indiferente) se sometió al Test de Rasch para determinar su validez y confiabilidad (Wright & Stone, 1979). Con ello se obtuvieron cuatro pequeñas escalas compuestas por 30 reactivos (uno por pregunta, descartándose los reactivos de entrenamiento).

El estilo de crianza autoritario tuvo un coeficiente K - R Reability = .940, proporcionando el 10.343% de información de un 15,735 esperado. Sin embargo se puede apreciar en la curva que esta prueba puede indicar ampliamente la presencia de autoritarismo, pero no la ausencia de éste (Anexos D-1 y D-1.1).

En el estilo de crianza democrático se obtuvo un coeficiente K - R Reability = .781, que también es altamente confiable, proporcionando el 4.897 de información de un 6.0085 esperado; se observa que la curva es casi simétrica lo que indica que es altamente sensible tanto a la presencia como ausencia de democracia (Anexos D-2 y D-2.1).

El estilo de crianza permisivo obtuvo un coeficiente de confiabilidad en la prueba de reactivos de Rasch de .711, de igual manera es alto y proporciona 4.56% de información de un total de 4.770. La información en la curva indica que es sensible tanto a la presencia como ausencia de permisividad y posee la habilidad necesaria para medir este estilo de crianza (Anexos D-3 y D-3.1).

El estilo de crianza indiferente obtuvo un coeficiente K - R Reability =.567, que es bajo para considerarlo como confiable (Anexos D-4 y D-4.1).

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación usado fue correlacional multivariado con el propósito de explicar la relación entre las variables estilo de crianza materno referido por las madres y percibido por los hijos e interacciones sociales de los niños en su salón de clases

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el tratamiento estadístico de los datos se usó el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS), con excepción de las pruebas de Rasch, las cuales fueron realizadas con el programa estadístico XCALIBRE.

Validez y confiabilidad de la escala para madres:

- Análisis de normalidad de reactivo: Estadísticas descriptivas
- Análisis factorial de Ejes principales con iteración PAF, rotación varimax.
- Prueba Alpha de Cronbach de consistencia interna para determinar confiabilidad

Validez y confiabilidad de escala para niños

- Test de Rasch para validar y confiabilizar cada una de las escalas

Para responder la **primera pregunta de investigación** *¿Se agrupan los estilos de crianza materno informado por las madres y percibidos por los hijos de acuerdo con las clasificaciones hechas por Baumrind (1966) y Coopersmith (1967)?*, se realizaron los siguientes análisis:

Para las madres:

- Análisis factorial de ejes principales con iteración PAF rotación Varimax
- Análisis de la distribución de las respuestas de los factores obtenidos

Para los niños:

- Estadísticas preliminares para tener un marco global de la distribución de respuestas
- Análisis de clusters para analizar patrones de respuestas de los niños
- Análisis de discriminantes para comparar las membresías de los grupos obtenidos

La segunda pregunta de investigación *¿Hay diferencias entre el estilo de crianza materno referido por madres y el referido por hijos?*, se abordó a través de:

- Análisis de discriminantes para comparar perfiles de estilos de crianza referidos por madres y por hijos.

Antes de abordar los análisis estadísticos que responderán a **la 3a. pregunta de investigación**, *¿Existe relación entre la interacción social del niño y los estilos de crianza materno referido por madres y percibidos por los hijos?*, es pertinente hacer las siguientes aclaraciones:

En virtud de que las variables que componen el instrumento para niños son binarias (1 y 0), y son susceptibles de ser sumadas, es posible obtener una calificación total del conjunto de respuestas de cada escala, obteniendo así, un cero absoluto. Además, al haber sometido las calificaciones de las escalas al modelo de Rasch, y comprobar que cumplen con el, resulta válida la posibilidad de ubicarles en un continuo con sus respectivas desviaciones estándar (Wright & Stone, 1979).

Los puntos anteriores soportan los requerimientos de nivel de medición para someter el instrumento para niños, a análisis estadísticos paramétricos. Cabe agregar que se atenderá a la recomendación de Cuevas, R. y Aguilar, V. (1999). Cuando existen dos enfoques contrapuestos con relación a los requisitos de medición para aplicar las técnicas estadísticas, es conveniente emplear ambos niveles de medición (paramétricos y no paramétricos).

Apoyados en los puntos anteriores, para responder a si *¿Existe relación entre la interacción social del niño dentro de su salón de clase y los estilos de crianza materno referido por madres y percibidos por los hijos?* se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis de Regresión múltiple entre estilos de crianza referido por madres y la variable interacciones sociales
- Análisis de Regresión múltiple entre las calificaciones extremas altas y bajas de los 5 factores que se refieren a los estilos de crianza referidos por las madres y la variable interacciones sociales del niño.
- Prueba "t" entre extremos altos y bajos de los 5 factores que se refieren a los estilos de crianza referidos por las madres y la variable interacción social, con el fin de explorar si hay diferencias entre las que reportan altos y bajos niveles de dichos estilos maternos.
- Análisis de Regresión múltiple estilos de crianza percibidos por niños y variable interacciones sociales del niño.
- Prueba "t" para ver si existen diferencias en los niños de los dos clusters, como variables independientes; y el número de interacciones de los niños en su salón de clases como variable dependiente.
- Prueba X^2 para explorar relación entre los estilos de crianza percibidos por los niños e interacciones sociales del niño.
- Prueba X^2 para explorar relación entre los dos clusters de niños e interacciones sociales del niño.

- Adicionalmente se compararon los estilos de crianza percibidos por niños y referidos por madres de acuerdo al género, y las interacciones sociales con pruebas t.

RESULTADOS

ESTADÍSTICAS PRELIMINARES

Con el objetivo de tener una visión global de la distribución de las respuestas de los sujetos en cada uno de los estilos de crianza, se realizaron estadísticas descriptivas preliminares de cada una de las escalas del cuestionario para niños, que representan los cuatro estilos maternos; así como de los estilos de crianza obtenidos del cuestionario de auto-informe de las madres.

Distribución de las respuestas de los niños en cada estilo de crianza

	ESTILOS DE CRIANZA			
	DEMOCRÁTICA	AUTORITARIA	PERMISIVA	INDIFERENTE
Suma Total	2369	2832	1890	807
Modo	9	0	8	1
Mediana	9	10	7	2
Media	9.36	11.15	7.35	3.17
Des. Est.	5.02	8.35	3.93	6.03
No. de Suj.	253	254	254	254

Se puede observar en la media que las respuestas más elegidas por los niños fueron las autoritarias, seguidas por las democráticas, después las permisivas y las menos elegidas las indiferentes. Esta distribución de respuestas indica que la forma de ver la conducta de la madre en diferentes situaciones es autoritaria.

Distribución de las respuestas de las madres en cada estilo de crianza

	ESTILOS DE CRIANZA				
	AUTORIDAD CON APOYO	AUTORIDAD CON APOYO Y REFLEXION	AUTORITARIA	PERMISIVA	INDIFERENTE
Media	28.3	9.7	6.02	4.43	20.6
Des. Est.	4.3	1.6	3.2	2.3	8.2
No. De Suj.	195	210	207	209	185

El promedio más alto de respuestas elegidas por las madres son las del estilo autoridad con apoyo, le siguen las indiferentes, posteriormente el estilo autoridad con apoyo y reflexión, con un promedio mucho menor las autoritarias y, finalmente, las permisivas.

Resultado II

ANÁLISIS DE CLUSTER

En el "cluster análisis" se observó que de acuerdo a cómo responden los niños a las variables en el instrumento percepción del niño del estilo de crianza materno, se pueden formar dos grupos. Entraron 238 casos al análisis. El número de casos en cada cluster se distribuyó de la siguiente manera:

Cluster		Frec.	%
1	Autoritaria	121	46.9
2	No autoritaria	117	45.3
Total		238	100%

ANÁLISIS DE DISCRIMINANTES

Con el fin de explorar las cualidades de los grupos obtenidos en el cluster análisis y comparar sus perfiles, se sometieron las diadas de madres-hijos a tres análisis de discriminantes, eliminando los casos en que solo hubiera uno de los dos. Entraron al análisis 188 diadas de las 195 diadas procesadas.

Análisis de discriminante No. 1.

La variable dependiente fue la membresía de los niños en el cluster.

La variable independiente fue la sumatoria de las respuestas de cada sujeto en cada uno de los estilos de crianza en las cuatro escalas de la prueba: democrático, autoritario, indiferente y permisivo.

El número de casos en los clusters fue:

Cluster		Frec.
1	Autoritaria	95
2	No autoritaria	93
total		188

En el grupo autoritario, la media del cluster 1 es marcadamente mayor que en el grupo 2. En los grupos democrático, indiferente y permisivo, el cluster 2 es mayor que el 1.

Las medias de los grupos se distribuyeron de la siguiente manera:

CLUSTER	AUTORITARIO	DEMOCRÁTICO	INDIFERENTE	PERMISIVO
1	17.48421	6.77895	1.60000	4.88421
2	4.84946	12.27957	3.76344	9.59140
Total	11.23404	9.50000	2.67021	7.21277

El nivel de significancia de la discriminación canónica es estadísticamente significativa al .0000

Características de la función Canónica Discriminante

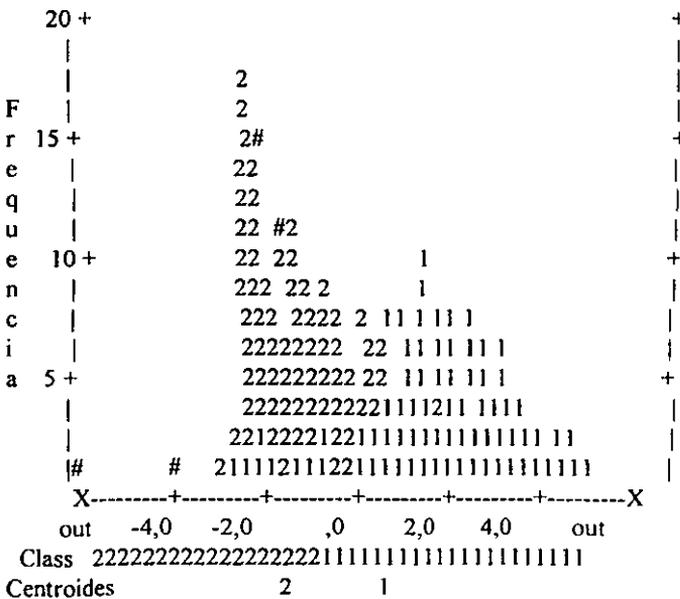
Fcn	Eigen Value	Pct. de Varianza	% de Var. acumulada	Correlación Canónica	Lambda Wilk	Chi-cuadra.	gl	Significancia
1*	1.3969	100.00	100.0	.7634	.41720	160.85	4	.0000

En la función lineal discriminante de Fisher, se muestra que el estilo de crianza autoritario pertenece al cluster 1, y el democrático, indiferente y permisivo al clustre 2; siendo la variable autoritaria la que más correlaciona con la función al .977

Variables ordenadas por tamaño de correlación canónica dentro de la función

Estilo de crianza	Correlación
Autoritaria	.977
Permisiva	-.668
Democrática	-.548
Indiferente	-.431

Histograma de los dos grupos de la función canónica discriminante



Clasificación de resultados y predicción de la membresía

Grupo actual	No. de casos	Predicción de la membresía al grupo	
		Grupo 1	Grupo 2
1	95	81 85.3%	11 14.7%
2	93	6 6.5%	87 93.5%
Casos no agrupados	4	0 0%	4 100%
Porcentaje de Casos agrupados correctamente: 89.36%			

Análisis de discriminante No. 2

El mismo procedimiento se siguió en este segundo análisis de discriminantes. Al igual que en el anterior, la variable dependiente fue la membresía de los niños en el cluster.

Las variables independientes fueron los cuatro estilos de crianza planteados en el instrumento y la combinación de cada uno de los estilos con cada escenario (social, escolar y hogar) donde se desarrolló la situación. En total fueron 16 variables. El número de casos en los clusters fue el mismo que en el anterior:

La media de los grupos se distribuyó de la siguiente manera: En el cluster 2, la variable democrática y las variables correspondientes a democrática-escolar, democrática-hogar, democrática-social y permisiva-hogar, son mucho mayores que en grupo uno. Las variables que corresponden a indiferencia y permisivo social, aunque en menor grado, presentan el mismo patrón puntuando más alto que en el cluster uno

La variable autoritaria es mucho mayor en el cluster 1 que en el 2, así como en autoritaria-escolar, autoritaria-hogar y autoritaria-social.

La variable democrática es mayor en el grupo 2, así como la variable democrática en los diferentes escenarios: democrática-social, democrática-escolar y democrática-hogar.

Las variables Indiferente y permisiva en sus diferentes escenarios, muestran el mismo patrón que el caso anterior, siendo sus medias mayores en el grupo uno.

CLUSTER	A	A-E	A-H	A-S	D	D-E	D-H	D-S	P	P-E	P-H	P-S	I	I-E	I-H	I-S
1	17.4	5,0	5,8	6,5	6.7	2,2	2,3	1,7	4.8	2,2	1,7	1.2	1.6	,3	,72	,53
2	4.84	1,2	1,5	2,0	12.2	3,8	3,6	3,7	9.5	3,9	3,1	2.6	3.7	1,1	1.3	1,6
Total	11.2	3,1	3,7	4,3	9.5	3,0	2,8	2,7	7.2	3,1	2,4	1.9	2.6	,7	1,0	1,0

A- Autoritaria, D- Democrática, P- Permisiva, I- Indiferente, E- Escolar, S- Social, H- Hogar

Características de la función Canónica Discriminante

La discriminación canónica tiene un nivel de significancia de .000

Fcn	Eigen Value	Pct. de Varianza	% de Var. acumulada	Correlación Canónica	Lambda Wilk	Chi-cuadra.	gl	Significancia
1*	1.4633	100.00	100.0	.7707	.405964	166.77	2	.0000

Las variables que entraron a la función canónica discriminante fueron:

AUTORITARIA ,94648 e INDIFERENTE_ESCOLAR -,29731

Ambas variables pertenecen a la función 1 (de acuerdo con la función discriminante lineal de Fisher).

Puede observarse la alta correlación de la variable autoritaria y la correlación negativa del ser indiferente en escenarios escolares en esta función.

Clasificación de resultados y predicción de la membresía

Grupo actual	No. de casos	Predicción de la membresía al grupo	
		1	2
1	96	85 88.5%	11 11.5%
2	95	7 7.4%	88 92.6%
Casos no agrupados	4	1 25%	3 75%
Porcentaje de Casos agrupados correctamente: 90.58%			

Análisis de discriminantes No. 3:

Este tercer análisis discriminantes se realizó con la misma variable dependiente: Membresía de los niños en el cluster.

Las variables independientes fueron los factores obtenidos de los cuestionarios aplicados a las madres, ellos son: Autoritario, autoridad con apoyo, autoridad con apoyo y reflexión, permisivo e indiferente. Se encontró que la función discriminante no es significativa.

Características de la función Canónica Discriminante

Fcn	Eigen Value	Pct. de Varianza	% de Var. acumulada	Correlación Canónica	Lambda Wilk	Chi-cuadra	gl	Significancia
1*	.1095	100.00	100.0	.3142	.901300	13.873	4	.0535

Resultados III

Con el fin de dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, que se refiere a la relación de la interacción social del niño con los estilos de crianza referidos por madres y percibidos por los niños, se realizaron tres análisis de regresión múltiple, los dos primeros con los factores de crianza maternos, y el último con las escalas de los niños. Se realizaron dos pruebas "t", la primera para determinar si existían diferencias entre los extremos altos y bajos de los factores maternos, y la segunda para explorar si existen diferencias de interacción entre los dos grupos de niños obtenidos en los clusters; esto último también fue explorado a través de dos análisis de Ji cuadradas (X^2).

Análisis de Regresión múltiple I

En éste primer análisis, se incluyeron los cinco factores maternos (autoritario, autoridad con apoyo, autoridad con apoyo y reflexión, permisivo e indiferente) como variables independientes, y como variable dependiente, interacción social de los niños.

Los resultados de ésta regresión múltiple arrojaron un valor $F= 1.144$, con una $p> .05$, lo que indica que no es estadísticamente significativa.

Regresión Múltiple I . Factores maternos y variable interacciones sociales de los niños

R. Múltiple	.196			
R. Cuadrada	.038			
R Ajustada	.004			
Error Estándar	1.487			
		Análisis de Varianza		
		g.l.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados
Regresión		5	12.66	2.53
Residual		143	316.38	2.21
		$F = 1.144$	Significancia = .339	
<u>Variables en la ecuación</u>	B	Error de B	Beta	Sig.de T.
Autoritaria	-.054	.058	-.083	.355
Autoridad con apoyo	.056	.030	.173	.063
Autoridad con apoyo y reflexión	-.050	.083	-.057	.542
Indiferente	-.003	.020	-.014	.869
Permisiva	-.051	.076	-.060	.501
Constante	.909	.991		.360

Regresión múltiple II

Para realizar este segundo análisis, se tomaron en cuenta únicamente los casos extremos de los estilos maternos, es decir, aquellos cuya calificación total en el factor fuera menor al 25% y mayor al 75 %. Para poder determinarlos, al analizar las medidas de tendencia central de los factores se solicitaron los percentiles. Las variables independientes fueron los 5 factores maternos divididos en extremos. La variable dependiente fue el número de interacciones de los niños

Los resultados de la regresión entre los extremos de los factores maternos y la variable sociométrica, muestra un valor F de 3,09 con una probabilidad asociada de .04, indicándonos que es estadísticamente significativa. Se presenta un valor R. Múltiple alto de .712, el coeficiente de determinantes (R^2) indican que las variables que entraron en la ecuación explican el 50.7% de la variabilidad en las interacciones sociales de los niños, más específicamente la autoridad con apoyo y reflexión, ya que es la variable estadísticamente significativa; ajustándose a un 34.3% (R ajustada), con un error de 1.44, que es aceptable.

Regresión Múltiple I I entre los extremos de factores maternos y variable interacciones sociales de los niños

R. Múltiple	.712			
R. Cuadrada	.507			
R Ajustada	.343			
Error Estándar	1.447			
		Análisis de Varianza		
		g.l.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados
Regresión		5	32.401	6,480
Residual		15	31.407	2,098
		F = 3.094	Significancia = .040	
<u>Variables en la ecuación</u>	B	Error de B	Beta	Sig.de T.
Autoridad con apoyo y reflexión	2.633	1.059	.593	.025 *
Autoridad con apoyo	-.506	.761	-.141	.516
Autoritaria	.027	.954	.007	.977
Indiferente	-.017	1.345	-.004	.990
Permisiva	.938	.908	.266	.317
Constante	-2.020	1.505		.199

Prueba "t"

Este análisis tuvo como finalidad explorar si hay variabilidad en las interacciones sociales de los niños con relación a los extremos altos y bajos de las prácticas de crianza referidas por las madres, nuevamente se tomaron aquellos casos cuya calificación en los factores maternos fuera menor al 25% y mayor al 75%.

El factor materno autoritario en extremos, tiene una $p < .05$, lo cual indica que es estadísticamente significativo. A menor autoritarismo de las madres los niños establecen más interacciones sociales. Los factores maternos restantes, presentan una probabilidad asociada mayor al .05.

Prueba "t" para muestras independientes. Extremos de estilos de crianza referidos por madres e interacciones sociales

ESTILO DE CRIANZA	Media del extremo menor al 25% de los casos	Media del extremo mayor al 75% de los casos	"t"	gl	p
Autoritaria	1.736	1.125	2.10	103	.038*
Autoridad con apoyo y reflexión	1.545	1.682	.81	140	.41
Autoridad con apoyo	1.553	1.333	-.39	83	.69
Permisiva	1.645	1.568	.25	97	.80
Indiferente	1.780	1.523	.76	81	.44

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Regresión Múltiple III

Este análisis de regresión múltiple se realizó entre las variables independientes "estilos de crianza materno percibidos por los niños": autoritario, permisivo, democrático e indiferente; y la variable dependiente: número de interacciones de los niños dentro de su salón de clases.

Los resultados arrojados en este análisis muestran un valor $F = .107$ con un nivel de significancia de .979, que indica que la regresión no es estadísticamente significativa.

Regresión Múltiple III entre los puntajes de las escalas para niños de estilos maternos, y la variable interacciones sociales de los niños

R. Múltiple	.048			
R. Cuadrada	.002			
R Ajustada	-.019			
Error Estándar	1.463			
Análisis de Varianza				
	g.l.	Suma de cuadrados	Media de cuadrados	
Regresión	4	.92037	.23009	
Residual	183	391.946	2.141	
	F = .1074	Significancia = .9798		
<u>Variabes en la ecuación</u>				
	B	Error de B	Beta	Sig.de T.
Permisivo	-.011	.054	-.030	.833
Indiferente	-.005	.015	-.025	.739
Democrático	.008	.037	.030	.814
Autoritario	.002	.035	.013	.947
Constante	1.517	1.048		.149

Prueba t

Para determinar si existían diferencias en los dos grupos encontrados en el análisis de clusters, en cuanto a las interacciones sociales de los niños, se realizó una prueba t.

Los resultados indican que no hay diferencias entre los grupos; es decir, los niños que pertenecen tanto al cluster 1 (autoritaria) como al cluster 2 (no autoritaria), no presentan diferencias en el número de interacciones que establecen con sus pares dentro de sus grupos.

Prueba t para dos grupos independientes

Cluster	Medias	"t"	gl	p.
1 Autoritaria	1.595			
2 No autoritaria	1.478	.54	185.75	.590

Prueba Ji Cuadrada

Con el mismo fin, es decir, explorar la relación entre los estilos de crianza percibidos por los niños y las interacciones sociales que establecen dentro de su grupo, se realizaron dos pruebas de Ji cuadradas. La primera de ellas fue entre las cuatro escalas (autoritaria, permisiva, democrática e indiferente) e interacciones sociales, cabe mencionar que la indiferente fue omitida por el análisis. La segunda Ji cuadrada se realizó entre los dos grupos arrojados en el análisis de cluster y las interacciones sociales de los niños. Se observó en ambas que la probabilidad asociada es mayor al .05.

Prueba Ji Cuadrada I entre estilos de crianza percibidos por los niños e interacciones sociales que establecen dentro de su grupo

	Autoritaria	Democrática	Permisiva	
0	28 (27.8)	20 (20.3)	10 (9.8)	58
1	25 (24)	17 (17.5)	8 (8.4)	50
2	16 (15.8)	7 (11.5)	10 (5.5)	33
3	8 (9.1)	11 (6.6)	(3.2)	19
4	3 (3.8)	3 (2.8)	2 (1.3)	8
5	2 (2.4)	3 (1.7)	(.8)	5
6	3 (1.9)	1 (1.4)	(.6)	4
	85	62	30	177

$$X^2 = 15.26$$

$$gl = 12$$

$$p > .05$$

Prueba Ji Cuadrada II entre grupos de niños cuya percepción del estilo materno es autoritario y no autoritario y las interacciones sociales que establecen dentro de su grupo

	Grupo con percepción autoritario	Grupo con percepción no autoritario	
0	27 (30.8)	34 (30.1)	61
1	29 (27.2)	25 (26.7)	54
2	20 (18.18)	16 (2.9)	36
3	11 (10.10)	9 (9.8)	20
4	4 (0.05)	5 (4.4)	9
5	2 (2.5)	3 (2.4)	5
6	3 (2.5)	2 (2.4)	5
	96	94	190

$$X^2 = 2.23$$

$$gl = 6$$

$$p > .05$$

RESULTADOS IV

Adicional a los análisis estadísticos propuestos para resolver los problemas de investigación planteados inicialmente, se incurrió mediante una prueba "t", en la existencia de diferencias en los estilos de crianza reportado por madres y por hijos/as de acuerdo al género del niño, encontrando que sólo en el estilo de crianza autoritario reportado por la madre se encontraron diferencias significativas. En el informe de los niños del estilo de crianza materno, no se presentan diferencias en cuanto a género.

Por último se realizó una prueba t (incluida en la tabla anterior) entre las variables número de interacciones establecidas por los niños y género, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños y las niñas en cuanto al número de interacciones que tienen con otros niños dentro de su salón de clases.

Prueba "t" Muestras independientes

Diferencias entre niños y niñas de su percepción del estilo de crianza materno, del auto-reportaje de las madres de su estilo de crianza, y de las interacciones sociales

Estilo de crianza	Media Hombres	Media Mujeres	"t"	gl	p.
<i>Madre/</i> Autoritario	7.10	6.22	2.73	179.39	.007*
<i>Madre/</i> Autoridad con apoyo	31.58	32.28	-1.04	167.91	.300
<i>Madre/</i> Autoridad con apoyo y reflexión	10.13	10.21	-.91	160.80	.364
<i>Madre/</i> permisiva	4.57	4.53	.14	182.47	.885
<i>Madre/</i> Indiferente	19.99	20.41	-.42	160.43	.676
<i>Niño/</i> Autoritario	11.25	11.04	.17	175.89	.869
<i>Niño/</i> Democrático	9.60	9.58	.03	167.05	.979
<i>Niño/</i> Permisivo	7.02	7.51	-.88	180.43	.381
<i>Niño/</i> Indiferente	4.23	2.37	1.76	94.38	.081
Interacciones sociales	1.58	1.52	.29	179.73	.775

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Pregunta de investigación 1

Con el fin de indagar si el instrumento elaborado con ese fin, clasificaba los estilos de crianza informados por las madres, se sometió a un análisis factorial de ejes principales con iteración PAF, rotación varimax. Se obtuvieron cinco factores válidos y confiables que corresponden a los estilos de crianza, que por los indicadores que los componen se denominaron indiferente, autoritaria, autoridad con apoyo, autoridad con apoyo y reflexión, y permisiva.

Por los estilos de crianza obtenidos, es posible dar respuesta a la primera parte del primer problema de investigación que cuestiona si ¿Se agrupan los estilos de crianza tanto de las madres como de los hijos de acuerdo con la clasificación hecha por Baumrind (1966) y Coopersmith (1967)?

Los estilos de crianza obtenidos en la presente investigación son análogos a los estilos maternos de Baumrind, quien distinguió los estilos permisivo, autoritario, autoritativo y negligente. Es decir, los resultados que arrojó el informe de las madres, confirman que los estilos de crianza que ellas refieren, se agrupan de acuerdo a la tipología de Baumrind.

Coopersmith planteó los siguientes estilos: aceptación, rechazo, castigo, control, límites y permisividad. En este estudio se encontraron las características que propone Coopersmith incorporados en los estilos maternos que refieren las madres, por ejemplo, el rechazo y castigo pueden ser parte del estilo autoritario que surge de esta investigación. La categoría de aceptación se encuentra inmersa en los estilos de autoridad con apoyo y autoridad con apoyo y reflexión y la de permisividad en el estilo permisivo.

Es decir, los estilos de crianza obtenidos se ajustan a la tipología de Baumrind de la siguiente manera, pero no totalmente a los de Coopersmith. A continuación se describe cada uno de ellos.

El estilo de crianza indiferente se caracteriza por no prestar atención a las conductas del hijo, ya sean conductas cotidianas como ver televisión, conductas de colaboración y ayuda, o bien conductas consideradas inapropiadas como rayar paredes o golpear a un niño; en cualquiera de los tres escenarios: hogar, social y escolar.

Tomando en consideración las dimensiones de demandas y responsabilidades, el estilo de crianza indiferente que corresponde a la tipología de Baumrind, es el "negligente", donde los padres no tienen compromisos en cuanto a las demandas hacia el niño, ni responsabilidades hacia él (Miller et al., 1993; Smetana, 1995; Steinberg, 1992). Se puede considerar que el papel materno está ausente, aún cuando la madre esté presente físicamente.

En el estilo denominado "autoridad con apoyo", la madre da reconocimiento a las conductas del niño, le expresa verbalmente su satisfacción y le manifiesta cariño mediante contacto físico como caricias. La madre también es cuidadosa al realizar peticiones haciéndolas amablemente y procurando que el niño entienda el motivo de tales peticiones a través de explicaciones. Ejerce su autoridad a la vez que procura orientar al niño reconociendo sus logros.

El estilo "Autoridad con apoyo y reflexión" obtenido del factor IV, al igual que el anterior, comprende aspectos que implican el reconocimiento del niño ante sus inquietudes y negativas, reforzando verbalmente sus aciertos. Las madres promueven el razonamiento a través de preguntas que le hagan reflexionar para favorecer nuevos aprendizajes, de igual manera dan aliento constante para lograr objetivos de socialización y normas de disciplina.

En los dos estilos de crianza anteriores, el "Autoridad con apoyo" encontrado en el factor II, así como el "Autoridad con apoyo y reflexión" correspondiente al factor IV, son altamente consistentes con el denominado "autoritativo" propuesto por Baumrind, y que se ha traducido como democrático o control firme. En éste los padres tratan de guiar al niño de manera racional, le proporcionan reforzamiento verbal, educan con razonamiento y supervisión y afirman constantemente las cualidades de sus hijos. En este estilo de crianza podemos observar tanto demandas como responsabilidades; también es equiparable con la dimensión de "aceptación" propuesta por Coopersmith, que plantea que los padres tienen para con sus hijos

actitudes de amor y aceptación. No obstante, esta categoría deja de lado la supervisión hacia los niños y las demandas hechas hacia ellos.

En el estilo "autoridad racional", mencionado por Hernández-Guzmán (1999), se encontró algunos de los elementos que conforman los estilos "autoridad con apoyo" y "autoridad con apoyo y reflexión", ellos son el mantener constante comunicación y establecer reglas claras y su cumplimiento firme. Sin embargo, en este estudio no se indagó si las madres hacen uso de técnicas de control directo, si promueven la autonomía, individualidad e independencia; a pesar de ello podemos inferir que aquellas madres que refuerzan a sus hijos, que les dan reconocimiento verbal y muestras de afecto, promoverán en ellos seguridad y una afirmación constante de su individualidad.

El factor III llamado estilo de crianza "Autoritario", es similar al estilo "Autoritario" propuesto por Baumrind, ya que la disciplina ejercida por los padres está enmarcada en "absoluto orden", otorgando alto valor a la obediencia y aprobación del castigo, sin proporcionar aliento verbal y en general siendo severos con los pequeños. Coopersmith propone por su parte, un estilo paterno denominado "Castigo", el cual es altamente consistente con el estilo "autoritario" surgido en este trabajo, convergiendo ambos, en la prevalencia del castigo corporal como la principal técnica de crianza usada por los progenitores, que corresponde a aquellas madres que hacen uso del castigo físico (golpes) y amenazas para controlar y guiar la conducta de sus hijos. Es posible ubicar este estilo en las dimensiones propuestas por Macoby y Martin (1983), ya que las madres autoritarias tienen altas demandas hacia el niño pero bajas responsabilidades hacia él, siendo prácticamente nulo el reconocimiento de la individualidad de los hijos.

El último estilo de crianza obtenido en el factor V es llamado "permisivo", se refiere a brindar absoluta libertad sin dar alguna guía al niño. Este estilo es altamente consistente con el de Baumrind, y con el de Coopersmith, ambos le denominan permisivo y se caracterizan por hacer pocas demandas a los niños en cuanto a labores domésticas y conducta ordenada, evitando el ejercicio de control y estímulo a la obediencia.

Los resultados de esta investigación difieren de los resultados obtenidos por Bronstein (1994), quien no encontró el estilo de crianza permisivo en un estudio realizado en una comunidad mexicana. Este investigador hace hincapié en estos hallazgos por diferir de los que se informan constantemente en las familias norteamericanas. Él atribuye la ausencia de permisividad al alto valor que dan las familias mexicanas a la autoridad de los padres y a la obediencia y responsabilidad de los hijos hacia ellos. En el presente estudio se encontró que las madres de niños preescolares, al igual que en el estudio de Baumrind, pueden ser permisivas.

Cabe puntualizar algunas diferencias existentes entre nuestro estudio y el realizado por Bronstein (1994), ya que éstas pueden ser la razón de los resultados obtenidos. La muestra usada por él, pertenecía a un poblado cercano al estado de México, y aunque no especifica con precisión el nombre del poblado, menciona que se encontraba en una ciudad de provincia, en las montañas, por lo que podemos suponer que pertenece a una zona rural o semiurbana de diferentes niveles socioeconómicos. Otra diferencia importante reside en la metodología para recabar datos, Bronstein hizo uso de observaciones directas y videgrabaciones con madre y padre, tanto de conducta verbal como no verbal dentro de los hogares de cada familia. En el presente estudio se utilizaron cuestionarios de autoaplicación para las madres. Un aspecto importante es la edad de los sujetos, este dato no aparece en el reporte del autor, por lo que desconocemos si hijos e hijas coinciden o difieren con los niños de la presente muestra. Y como se mencionó anteriormente, la edad es una variable que puede influir directamente en las conductas e interacciones de padres e hijos. Por último, el tamaño de la muestra usada por este investigador fue de 78 diadas de padres e hijos en 19 familias, a diferencia del presente estudio donde participaron 217 diadas.

Por las diferencias mencionadas, es comprensible que los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones difieran de algún modo; a pesar de ello, Bronstein halló al igual que en esta investigación, que los padres podían exhibir con los hijos "guía con apoyo" y "control punitivo". Su categoría denominada "guía paterna con apoyo", estuvo compuesta por conductas de aprecio, muestras de calidez, afecto, aliento, participación en el juego, dar información, opiniones y sugerencias. Esta categoría estuvo relacionada con los niños que proporcionaban apoyo a sus compañeros, así como negativamente relacionada con sumisión y

resistencia pasiva de los niños. En el estilo "control punitivo" los padres daban órdenes, reprimendas, castigo, críticas y amenazas, lo cual se relacionó positivamente con sumisión y negativamente, con independencia y conducta asertiva del niño. Cabe agregar que el autor también encontró las categorías de control psicológico e imposición desatenta.

Como puede observarse, los cinco estilos de crianza, obtenidos de la información proporcionada por las madres en este estudio, se agruparon de acuerdo a los estilos de crianza usados con mayor frecuencia en las investigaciones sobre este campo (autoritario, permisivo y democrático). Sin embargo en esta investigación surge el estilo de crianza "indiferente", que si bien ha sido incluido como ausencia de responsabilidades en los estudios de Baumrind (1973), aún no tiene presencia sustancial en las investigaciones sobre este tema.

Se considera importante señalar que en las estadísticas preliminares se observa que el estilo autoridad con apoyo es el que obtiene promedios más altos, seguido de la dimensión indiferente, que es el estilo con mayor confiabilidad y que explica más varianza. Estos resultados coinciden con Lara et al. (1992); Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1996); y Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992) en cuanto a que la relación que establecen los padres y en este caso la madre, tiende hacia patrones de interacción más cercanos (en el caso del estilo de autoridad con apoyo), y observamos con preocupación en nuestros datos, que el estilo de interacción indiferente, es muy recurrido, sin predominar la dimensión autoritaria.

Para abordar la segunda parte del primer problema de investigación, ¿se agrupan los estilos de crianza informados por los hijos a las clasificaciones de Baumrind (1966) y Coopersmith (1967)?, se trabajó con las cuatro escalas elaboradas para indagar la percepción del estilo de crianza materno que tienen los niños.

En los resultados preliminares se observa que los niños perciben a sus madres generalmente autoritarias, siendo ésta categoría la de mayor elección, seguida del estilo democrático, posteriormente el permisivo y, por último el indiferente. Los primeros tres estilos poseen adecuada confiabilidad y validez, únicamente la categoría indiferente arroja un índice de confiabilidad bajo. Este resultado es interesante y revelador ya que nos proporciona una visión global de la forma en que los niños ven a sus madres, ellos se inclinan por señalarlas como

autoritarias, es decir, que ejercen control sobre ellos tratando de obtener absoluta obediencia y orden, haciendo uso de diferentes formas de castigo para lograrlo, y sin proporcionar algún tipo de aliento verbal o físico.

Posteriormente, se realizó un análisis de cluster para indagar si las respuestas de los niños seguían un patrón de agrupamiento parecido al propuesto (estilos de crianza más comúnmente usados), obteniendo únicamente dos grupos. Estos datos permiten dar una respuesta al problema de investigación en lo referente a los hijos, los cuales no agrupan los estilos maternos de acuerdo a las categorías de Baumrind (1966) y Coopersmith (1967).

Para corroborar que los dos grupos obtenidos eran diferentes, y conocer, así como comparar sus características, se realizaron dos análisis de discriminantes además de uno adicional el cual toma los factores obtenidos del instrumento dirigido a las madres.

En el primer análisis de discriminantes, cuyo nivel de significancia es de .000, las muestras obtenidas por los grupos indican que los niños del cluster No. 1, puntúa promedios considerablemente más altos en el estilo de crianza autoritario que los niños del cluster No.2. Los sujetos del cluster 2 tienen promedios más altos en los estilos de crianza democrático y permisivo. El grupo 1 corresponde al estilo de crianza autoritario, y fue éste el que entró a la función con un valor Eigen de 1.396, denotando una adecuada discriminación. La correlación canónica es de .763 que es aceptable e indica que el grupo 1 correlaciona con el autoritarismo.

La exactitud en la predicción de la membresía de los sujetos, se dio de la siguiente manera: El 89.36% de casos se agruparon correctamente. Del grupo 1 conformado por 95 sujetos, 81 de ellos, que representan el 85.3% de los casos se comportó estadísticamente hablando como sujetos de su grupo, y 11 (14.7%) como del grupo 2. En el grupo 2, de los 93 sujetos que lo conformaron, 87 de ellos que representan el 93.5% de su cluster, se comportaron de acuerdo con su grupo, y 6 niños (6.5%) se comportaron como del grupo 1.

Estos resultados indican que los niños preescolares de la muestra estudiada tienden a ver el estilo de crianza materno en dos dimensiones, "autoritaria" y "no autoritaria". Este último grupo entremezcla los estilos democrático y permisivo percibiéndolos como uno solo,

que está caracterizado por la ausencia de aquellos elementos que encontramos en el autoritarismo de las madres, como son el uso frecuente de castigos, reprimendas y severidad en la disciplina. El análisis de Discriminantes No.2, cuyo objetivo era indagar si la agrupación de los niños en cuanto al informe del estilo de crianza materno variaba de acuerdo a los escenarios en donde ocurría la situación planteada (hogar, escuela y social), arrojó un nivel de significancia de .000.

Las medias obtenidas por los grupos indican que en el cluster 1, la variable correspondiente al estilo autoritario y autoritario en combinación con los tres escenarios, puntúan los promedios más altos. En el cluster 2, las variables correspondientes a democracia y permisividad así como la combinación de cada una de ellas con los escenarios hogar, escuela y social, son las que obtienen promedios más elevados. Las variables que entraron en la función fueron autoritario e indiferente en la escuela, con un valor Eigen de 1.463 que indica una discriminación adecuada. La correlación canónica es de .770 considerándola ampliamente aceptable, es decir, que el ser autoritaria y no ser indiferente ante aquellos sucesos que puedan presentarse en la escuela correlaciona altamente con el grupo o cluster 1.

La variable indiferente e indiferente en cada escenario, presentó promedios bajos en ambos clusters, este resultado es consistente con el nivel de confiabilidad de esta escala, el cual fue bajo. Podemos suponer que los niños preescolares probablemente no observan indiferencia materna. Otra posible explicación es que los gráficos de esta escala no fueron lo suficientemente claros para que los sujetos pudieran discriminar este estilo de crianza.

El puntaje de los casos agrupados correctamente en este segundo análisis de discriminantes es de 90.58%, en donde 85 (88.5%) de los 96 sujetos que se ubican en el grupo 1 (autoritaria) se comportan de acuerdo con lo referido en este cluster, mientras que 11 sujetos (11.5%) lo hacen como si pertenecieran al grupo 2. En el grupo 2 (no autoritario) de los 93 sujetos que lo componen, 87 de ellos que representan el 93.5% de los sujetos pertenecientes a este grupo se comportan de acuerdo a éste, y 6 (6.5%) lo hacen como si pertenecieran al grupo 1 (autoritario).

Los resultados obtenidos en este análisis de discriminantes, indican que aquellos niños que ven a sus madres como autoritarias son consistentes en la percepción de tal autoritarismo, independientemente del escenario donde se desenvuelva la diada, ya sea dentro del hogar, en la relación con otros niños o adultos o en la escuela con su profesora y ante eventos escolares. Por su parte, los niños que no ven a sus madres autoritarias, pueden referir que ellas tienen conductas permisivas, es decir, que no son punitivas hacia ellos, que les hacen pocas demandas en cuanto a su comportamiento, evitando control excesivo, o bien, tienen conductas democráticas como son el ejercer control y apoyo hacia los niños, establecer reglas de conducta y alentarlos a la obediencia, dándoles explicaciones y haciendo uso del reforzamiento a su individualidad y a sus logros, así como dándoles la oportunidad de participar y ser reconocidos.

Estos hallazgos sugieren que si bien cada escala correspondiente a cada estilo de crianza materno es válida y confiable para cualquiera de ellos por separado, el patrón de respuestas que presentan los pequeños, indican que de manera general perciben a sus madres como autoritarias o bien no autoritarias. Reafirmando que los hijos no agrupan los estilos maternos de acuerdo a las categorías de Baumrind (1966) y Coopersmith (1967).

Es pertinente precisar algunas diferencias entre este estudio y otros realizados con anterioridad. En nuestra investigación se empleó un instrumento que plantea situaciones a través de dibujos y una gama de opciones de respuestas también con dibujos. Esta técnica puede arrojar información diferente a la que es posible obtener mediante entrevistas u observación directa, que representan las técnicas comúnmente más recurridas tanto con niños preescolares, como con escolares y adolescentes. En los siguientes ejemplos podemos mencionar algunas de las técnicas que se han empleado con poblaciones infantiles para abordar temas parecidos a éste. Tizak (1986) usó entrevistas con niños de entre 6 y 10 años para obtener cuál era su concepción en relación con la autoridad de sus padres. Smetana (1995) obtuvo el informe del estilo paterno de hijos de 12 y 17 años a través del cuestionario "The Parental Authority Questionnaire" (PAQ). Un ejemplo más es el estudio de Miller et al. (1993) acerca de la presión paterna, calidad marital, estilo paterno y conductas de niños preescolares, y que para abordar el estilo paterno hicieron uso de entrevistas y sesiones de videograbación

entre diadas y triadas, las dimensiones de paternidad se hicieron con base en el apoyo y control observados en las conductas de los padres. Steinberg (1992), por su parte, abordó la percepción de adolescentes en relación con la aceptación, involucramiento paterno y supervisión a través de cuestionarios. Es importante mencionar la investigación realizada en México por Díaz Guerrero (1994), quien se valió de cuestionarios para indagar lo que pensaban los adolescentes que cursaban la secundaria con relación a la autoridad paterna. También Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán (1992) y Hernández-Guzmán y Sánchez-Sosa (1996) abordan la visión de los adolescentes en cuanto al estilo de crianza a través de cuestionarios.

Como puede observarse, la técnica que se usó en esta investigación es innovadora en el sentido que explora la percepción de preescolares a través de gráficos que componen las escalas, técnica que hasta el momento no se había usado. Al menos no se encontró datos de ello en la literatura de investigación.

Es posible tratar de explicar los hallazgos obtenidos con la población infantil. Dado que se ha encontrado constantemente que los adolescentes mexicanos perciben a sus padres principalmente en la dimensión autoritaria (Frias-Armenta & MacCloskey, 1998; Hernández-Guzmán & Sánchez-Sosa, 1996; Sánchez-Sosa y Hernández-Guzmán, 1992), es posible pensar que las conductas autoritarias son las más prevalecientes en la interacción madre-hijo, incluyendo la etapa preescolar. Quizá los niños preescolares experimentan gran impacto con estas conductas como regaños, golpes y castigos, es decir, aquellas que les causan angustia y dolor; mientras que las conductas propias de otros estilos como el democrático o permisivo, tienen menor impacto en ellos, lo que puede inducir que los pequeños dicotomicen las conductas maternas en ausencia y presencia de autoritarismo.

Es pertinente tomar en consideración la puntualización que Schaefer (1965) hace en cuanto a la percepción de los niños, él menciona que el informe de los infantes puede estar relacionado con el ajuste de los pequeños a la conducta de sus padres y de la familia.

Kochanska (1994), es contundente al mencionar que desde la edad temprana (3 años), los niños han internalizado las reglas y roles en las relaciones padres-hijos. La comunicación entre ellos es un poderoso factor en la interacción socializadora en esta edad, que es más de

orden afectivo que cognoscitivo, y que podrá informarse como modelos o patrones de interacción.

Otra suposición, puede apoyarse en aquellos estudios que han encontrado que a menor edad de los hijos, los padres tienden a ejercer mayor control hacia ellos, prevaleciendo con mayor frecuencia la paternidad autoritaria (Miller, 1993; Smetana, 1995; Tisak, 1986), y que aunado a la evidencia del predominio de autoritarismo de padres y madres mexicanos, es consistente pensar que ciertamente, este estilo materno sea el que predomine en la interacción entre madre e hijo/a.

Pregunta de investigación 2

Con los resultados obtenidos hasta el momento, podemos dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, ¿Hay diferencia entre el estilo de crianza referido por las madres y el referido por los hijos?. Es posible concluir que entre el estilo de crianza informado por las madres y el percibido por los hijos existen claras diferencias.

Como ya se indicó, los estilos de crianza materno informados por las madres son cinco: indiferente, autoridad con apoyo, autoridad con apoyo y reflexión, autoritaria y permisiva. Con relación a los preescolares, ellos agrupan los estilos de crianza materno únicamente como autoritario o no autoritario.

Mientras que el patrón de crianza materno informado por las madres en este estudio es consistente con el encontrado en otras culturas como la estadounidense, así como en diferentes estudios realizados con madres mexicanas, los resultados obtenidos de la percepción de los niños son datos nuevos que dan luz a la diferencia entre ambas poblaciones. Estos hallazgos pueden ser el comienzo de un nuevo camino de investigación, que explique el por qué de estas diferencias.

El hecho de que los niños se ubiquen en dos grupos, autoritario y no autoritario, es ampliamente congruente con Díaz-Guerrero (1994), Ayala (1994), en cuanto al predominio de autoritarismo en las familias mexicanas. Pero es posible preguntarse por qué en el informe de

las madres éste estilo de crianza no es predominante. Una posible explicación es que como lo señala Lara et al. (1992), así como la sociedad esta sufriendo cambios en todo orden, también los padres y madres mexicanos están cambiando en su comportamiento y en la relación con los hijos, estos investigadores apuntan a que los padres son más cercanos a sus hijos y se basan más en el amor que en autoritarismo. Como puede observarse en las estadísticas preliminares de las respuestas de las madres, la categoría con mayor promedio fue la de autoridad con apoyo, hecho que apoya la declaración de Lara et al.

Otra explicación es que las madres no quieren parecer o aparentar ser tan autoritarias con sus hijos ante los ojos de los aplicadores. Es pertinente recordar que el escenario de aplicación de los cuestionarios fue las escuelas donde sus hijos asistían, por lo que también podemos suponer que las madres pensaron o imaginaron que los resultados llegarían a las profesoras apareciendo ante ellas autoritarias, es decir, por deseabilidad social las madres probablemente no contestaron con total veracidad. Así el escenario de aplicación pudo haber desempeñado un papel de variable intervector en las respuestas de las madres. Nuevamente los instrumentos usados pueden ser un elemento que influye en los resultados obtenidos. En otras palabras, si en lugar de cuestionarios de autoaplicación para las madres, se usara otro tipo de instrumentos para recabar la información, como por ejemplo la observación directa, o las mismas escalas de los niños, probablemente los resultados serían diferentes y más congruentes con el informe de los niños. Hay que recordar que los cuestionarios en sí mismos no son una medición de la conducta, únicamente un informe de los sujetos de su propia percepción de dicha conducta. Por esta razón es de importancia considerar que basarse únicamente en el auto-informe de las madres, si bien reduce costos en cuanto a tiempo y aplicadores, deja aún por corroborar la veracidad de la información, que podría controlarse mejor con la observación directa de los datos, y reducir de esta forma los posibles márgenes de error.

Problema de investigación 3

Con el fin de dar respuesta a la tercer pregunta de investigación, ¿Existe relación entre la interacción social que los niños establecen dentro de su salón de clases y los estilos de crianza informados por las madres y percibidos por los hijos?, se sometieron los factores obtenidos del instrumento de las madres, a dos análisis de regresión múltiple y una prueba "t".

Las escalas para niños a un análisis de regresión múltiple y una de Ji cuadrada, los clusters del instrumento de los niños a una prueba "t" y una de Ji cuadrada.

En el primer análisis de regresión múltiple, las variables independientes fueron los cinco factores obtenidos de la escala de auto informe aplicada a las madres, es decir, los estilos de crianza, y la variable dependiente interacciones sociales de los niños dentro de su salón de clase. El valor $F = 1.14$ con un nivel de significancia mayor al .05, indica que no hay asociación entre los estilos de crianza referidos por las madres, y el número de interacciones que el niño establece con sus pares.

Al no obtener un resultado estadísticamente significativo, se tomaron los caso extremos de cada estilo materno, con el fin de explorar si dichas conductas al ser llevadas a cabo de manera extrema, tenían asociación con las interacciones de los niños.

En el segundo análisis de regresión múltiple, las variables independientes fueron los extremos altos y bajos de los cinco factores que representan los estilos de crianza materno informados por las madres. La variable dependiente fue el número de interacciones sociales de los niños dentro de su salón de clases. El valor F es de 3.09 con un nivel de significancia de .040. Únicamente la variable que corresponde al estilo de crianza "Autoridad con apoyo y reflexión" tiene un nivel de significancia aceptable (.025), mientras que los estilos de crianza restantes obtuvieron niveles de significancia mayores al .05.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la variable "autoridad con apoyo y reflexión" tiene una probabilidad asociada menor al .05, lo cual significa que es estadísticamente significativa, las variables autoritaria, indiferente, permisiva y autoridad con apoyo, tienen niveles de significancia mayores al .05 indicando con ello que estas variables en su conjunto no se consideran predictores importantes del grado de sociabilidad de los niños.

El estilo de crianza "autoridad con apoyo y reflexión" con un coeficiente B de 2.633, indica que a mayor apoyo, reconocimiento de los aciertos del niño, y guía hacia la reflexión del hijo, el niño presentará más interacciones sociales en su aula.

Por otro lado, mediante la prueba "t", se comparó la variabilidad de las interacciones sociales de los niños, en función del ejercicio extremo de los estilos de crianza referidos por las madres. Los resultados arrojaron que existen diferencias en el número de interacciones que establecen los niños con sus pares, cuando el autoritarismo es ejercido de manera extrema $p < .05$. A mayor autoritarismo menos relaciones con pares. Mientras que al parecer, los estilos maternos restantes ejercidos de manera extrema, no están asociados a las diferencias en cuanto a la cantidad de interacción que establecen los pequeños.

De acuerdo a estos análisis, el estilo de crianza "Autoridad con apoyo y reflexión" y presentar escasas conductas autoritarias, son los elementos que están asociados con el establecimiento de interacciones sociales del niño dentro de su salón de clases. Es decir, entre las conductas maternas que favorecen que los hijos establezcan relaciones con sus compañeros, está el reconocer sus logros y comunicárselos, así como emplear escasamente castigos verbales, corporales y no exigir obediencia absoluta. Un ejemplo de ello es comentarle que ha hecho bien. Además, hacerle preguntas y comentarios encaminados hacia la reflexión del niño y mostrar consideración hacia él al hacerle peticiones y asignarle tareas.

Estos hallazgos coinciden con los de varios investigadores que han encontrado correlación entre competencia social, interacciones sociales e interacción padres-hijos (Crouter & McHale, 1993; Kuczynski, 1995; Putallaz, 1987). Kuczynski (1995), por ejemplo, encontró que las demandas que hacen las madres a sus hijos, están relacionadas con la conducta social de los niños, siendo las madres autoritativas (democráticas o control firme), cuyas demandas están orientadas hacia la competencia, conductas de ayuda, y a evitar restricciones, las que favorecen en los niños conductas socialmente competentes. Por otro lado, estas madres que enfatizan prohibiciones y tienen un estricto control sobre los hijos, pueden generar en ellos la adopción de roles de inhibición en el juego con sus pares.

Estos hallazgos son altamente consistentes con los de Putallaz (1987), quien encontró que las madres que proporcionaban elogios a sus hijos y eran menos demandantes, tenían niños con alto estatus sociométrico. Por su lado, Crouter y McHale (1993) encontraron que niños con alto involucramiento en la relación madre-hijo y alta calidez entre ellos, presentaban mejores resultados en su rendimiento escolar y competencia con otros niños.

Estos resultados son consistentes también con aquellos que han encontrado que los modelos de interacción coercitiva entre padres e hijos conllevarán a que los niños sean rechazados por sus compañeros y pares en otros escenarios (Dishion, 1990; Kuczynski, 1995), tal vez por no contar con los recursos suficientes para establecer y mantener relaciones con otros niños (Burlleson, 1995; Hernández-Guzmán, 1999), o posiblemente por haber adoptado de sus padres y la familia estrategias conductuales inapropiadas que repercutan en el rechazo o aislamiento del grupo (Mize & Ladd, 1998). Otro motivo puede ser que la pobre adaptación en el hogar y mal ajuste en la relación con sus padres repercuta en problemas de ajuste en el salón de clases y en otros contextos (Feagan et al., 1991).

El tercer análisis de regresión múltiple, cuyas variables independientes son los puntajes de cada estilo materno percibidos por los niños, y la variable dependiente es el número de interacciones sociales de los niños, dio un resultado estadísticamente no significativo. Estos hallazgos indican que la percepción de los niños, ya sea autoritario o no autoritario, no influye en las interacciones sociales que establecen dentro de su grupo.

Los resultados son consistentes en la comparación entre ambos grupos de niños con relación a las interacciones sociales, esta comparación se realizó mediante diferentes pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas.

Mediante una prueba "t", destinada a indagar si existen diferencias entre los grupos autoritario y no autoritario obtenidos del análisis de cluster, en relación a las interacciones sociales que los niños establecen con sus pares, se obtuvo un valor $t = .54$ con $p > .05$.

Las pruebas Ji cuadradas aplicadas con el mismo fin que la prueba "t", arrojaron los siguientes valores. La primera que tuvo como variables independientes las escalas elaboradas para los niños de los estilos maternos, y como variable dependiente las interacciones sociales de los niños, obtuvo un valor de $X^2 = 15.26$ con $p > .05$.

La segunda prueba Ji cuadrada, fue entre los grupos de niños que percibían a sus madres autoritarias y no autoritarias (obtenidas del análisis de cluster), y como variable dependiente las interacciones sociales. Los resultados fueron $X^2 = 2.23$ con $p > .05$.

Estos hallazgos sugieren que es la percepción de las madres sobre su propia conducta, la que causa impacto en el número de interacciones que los hijos establecen con sus pares, mientras que lo informado por los niños sobre el estilo de crianza de sus madres, no tiene dicha repercusión. Si un infante es sociable, o por el contrario no establece vínculos con compañeros, no tiene relacionado con la percepción que tiene de la forma y frecuencia con que su madre le castiga, recompensa o da explicaciones ante su conducta.

Mackinnon-Lewis et al. (1994) estudiaron la atribución de madres e hijos con relación a la conducta coercitiva de los niños, y encontraron que sólo la atribución de la madre se relacionó con el informe de agresividad de los niños en el salón de clases. Tanto Mackinnon-Lewis et al. como el presente estudio dan cuenta de que es el informe de las madres y no el de los hijos, el que se relaciona con la conducta de los niños. Aunque la conducta de los niños en cada investigación es diferente, vale la pena retomar que el auto-informe de las madres en cuanto a su estilo materno tiene relación con la conducta de los niños en el escenario escolar. En cuanto a las técnicas usadas existen algunas similitudes entre estos estudios, por ejemplo, en ninguno se realizaron registros observacionales, Mackinnon-Lewis et al. usaron informes de agresividad de madres y niños, y en el presente estudio también se recurrió a informes tanto de madres como de niños. Es posible que el uso de registros observacionales de conducta arrojen resultados diferentes.

Es importante tener presente que en este estudio no se midieron interacciones sociales, sino información proporcionada verbalmente por los niños, dichas interacciones se forman entre dos o más compañeros y son bidireccionales. Y aunque establecer dichos vínculos representa un indicador de competencia social (Hernández-Guzmán, 1999), en donde existe reciprocidad y en algunos casos hasta popularidad o liderazgo, carecemos de mayor información para inferir roles, cooperación, altruismo, habilidades verbales y estrategias de comunicación, etc.

Del mismo modo no contamos con los recursos para conocer el estatus de aquellos niños que no establecen interacciones con sus pares; es decir, sabemos que esos sujetos no se han vinculado con sus iguales, pero desconocemos si es porque son niños que sufren del rechazo de sus compañeros o si son ignorados por el grupo o bien aislados. Como diversos estudios lo sugieren, es importante distinguir dicho estatus, ya que cada uno de ellos podría tener

etiologías propias así como pronósticos diferentes (Cassidy & Asher, 1992; Cole & Dodge, 1983; Cillessen et al., 1992; Patterson, 1989).

Cabe agregar que con la metodología de "mapas sociocognitivos compuestos" se protege a los sujetos de situaciones de rechazo y etiquetación entre otras que pudieran presentarse, sin embargo no se accede a otra información para obtener con mayor precisión el estatus de los miembros del grupo, como podría hacerse con otras técnicas sociométricas que se han criticado, por poner en juego los aspectos antes mencionados, o con la técnica de observación directa que resulta costosa en tiempo y recursos.

Adicional a las preguntas de investigación, se indagó la existencia de diferencias en el ejercicio del estilo de crianza autoritario de acuerdo al sexo del niño, para ello se usó una prueba "t", encontrando que existe más autoritarismo con los varones que con las hijas.

Este resultado es ampliamente consistente con aquellos estudiosos que se inclinan a pensar que el escenario familiar, es el escenario más importante con relación a la construcción del género. Cabe agregar que en la cultura mexicana varios investigadores han observado que se espera más dominancia de los adultos varones que de las mujeres (Bronstein, 1994).

Bronstein (1994) también encontró diferencias en los modelos de interacción diádicos madre-hijo de origen mexicano de acuerdo al sexo del niño. Se encontró que el padre del mismo sexo que el hijo, proporciona mayor apoyo a él o ella. Además existe mayor identificación con éste por parte del infante. En uno de sus resultados halló que el control punitivo se dirige significativamente menos hacia las hijas. Los padres tendían a percibir a sus hijas con menos necesidad de control dirigido, mientras que era más justificable el uso del control con mayor dureza con los hijos varones.

Crouter & McHale (1993) estudiaron la respuesta de los niños ante la conducta de sus progenitores. Informan que los niños y niñas responden de manera diferente ante la supervisión de sus padres y madres. Las niñas desarrollan mayor autonomía de la madre en contextos de calidez y relación de aceptación que los niños, los hijos varones tuvieron menos resultados positivos bajo condiciones de baja supervisión, mientras que las niñas no variaban.

Los resultados del presente estudio coinciden con las investigaciones (Becker, 1964; Bronstein, 1994; Fry, 1993; Robinson, 1993; Schaefer, 1966) que han observado que el ejercer la maternidad o paternidad con un varón o mujer, será un elemento decisivo en la adopción y establecimiento de los modelos de interacción entre la madre e hijo/a. En los resultados de esta investigación observamos que especialmente el estilo de crianza autoritario se asocia con el sexo del niño.

Ya se mencionó que las prácticas de los padres en las familias mexicanas tienden hacia el control mediante el castigo y la agresividad. Así la socialización de los niños se da en múltiples casos, con desigualdad en los roles de género, teniendo exigencias y expectativas diferentes para niños y niñas, lo cual se ve reflejado en las diferencias encontradas en este estudio. Debido a lo anterior, diferimos de los resultados de Smetana (1995), quien no encontró diferencias en los estilos maternos de acuerdo al sexo de los hijos.

Por último, el número de relaciones que los niños establecen con sus pares no difiere entre niños y niñas, únicamente como ya se mencionó, si el estilo materno autoridad con apoyo y reflexión media estas relaciones.

También de manera adicional, se realizó un análisis loglineal para someter a prueba si la edad de las madres, su escolaridad, el estado civil, si trabajan asalariadamente, el número de hijos y el lugar que ocupa el hijo dentro de la familia, constituían un factor de riesgo para presentar determinado estilo de crianza. Los resultados de éste análisis arrojaron que ninguno de ellos en nuestro caso, repercuten en la adopción de determinado estilo materno (por lo que no se presentan los resultados). Cabe agregar que algunos investigadores si han encontrado esta relación, por ejemplo, Robinson et al. (1993) hallaron una reducción significativa en las expresiones maternas a través de la edad.

En éste sentido, los investigadores basados en el enfoque sistémico y ecológico, sugirieron que al tener que balancear trabajo y responsabilidades en el hogar, los padres pueden tener dificultad al monitoriar a sus hijos, así como administrar el tiempo dedicado a compartir actividades con ellos. Crouter y McHale (1993) especifican que esto puede cambiar de acuerdo a la cantidad de salarios recibidos y entre padre y madre. Sin embargo también agregan que el

empleo en si mismo no está asociado a un tipo particular de niño o niña, es mucho más importante como los padres manipulan las actividades día a día para educar a sus hijos e hijas. Pero si están estresados y cuentan con menor tiempo, la calidad de la relación disminuye.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Uno de los objetivos de este estudio era investigar la percepción del estilo materno de niños de edad preescolar. Los instrumentos que hasta el momento se conocían no estaban diseñados para esta población, más bien se dirigían a niños escolares y adolescentes, quienes pueden responderlos de manera escrita. Así surgió la necesidad de elaborar un instrumento específico para niños preescolares. La primera dificultad fue acceder al número de niños necesario para indagar cuáles eran sus apreciaciones sobre las conductas maternas y cuáles eran las situaciones cotidianas a las que se exponían.

Después de haber salvado esta dificultad, como siguiente paso seguía el plasmar de manera gráfica las situaciones y los diferentes estilos de crianza, para lo cual se solicitaron prestadores de servicio social de las áreas de artes gráficas. Sin embargo, las personas que acudieron a tal solicitud no fueron capaces de representar las intenciones de los dibujos. Se acudió entonces a algunos dibujantes hasta encontrar a quien con su estilo propio, realizara la tarea encomendada, dando la intención que se requería. Además tuvo la paciencia de modificar y repetir aquellos dibujos que no representaban, ante los jueces (niños y expertos), la intención del mismo. El resultado fue un instrumento interesante y atractivo para los niños.

El haber diseñado y empleado dos instrumentos diferentes, uno para niños y otro para madres, dio variadas posibilidades metodológicas y estadísticas que enriquecieron el estudio. Sin embargo, el nivel de medición de la escala para niños, al ser susceptible de abordarse desde tres puntos de vista, repercutió en confrontar los análisis adecuados para poder realizar las comparaciones entre ambos cuestionarios. Se demostró que los instrumentos de medición, resultado de ésta investigación, satisfacen los criterios metodológicos en su elaboración, además de ser válidos y confiables.

En el momento de aplicación del instrumento para las madres, se observó que algunas de ellas tenían dificultad en ubicar su respuesta en la escala tipo "likert", posiblemente por su nivel de escolaridad, el cual es de primaria para el 29% y sin escolaridad para el 1.4%. Este es un indicador para investigaciones futuras cuya muestra sea parecida. Sería recomendable, en

estudios posteriores, modificar la escala reduciendo el número de opciones de respuestas, o bien, emplear con las madres el mismo instrumento elaborado para los niños.

Emplear el instrumento gráfico para niños también con las madres, posibilitaría comparar ambos grupos con la misma escala, tener mayor conocimiento sobre la percepción de ambos grupos y posiblemente obtener mas información con respecto a los estilos de crianza maternos.

También es posible que el instrumento de los niños pueda adaptarse para su uso a través de la computadora, haciéndolo más atractivo y posiblemente divertido tanto para niños como para personas mayores. De esta manera, no sería necesaria la presencia de un aplicador, hecho que eliminaría la presión que suele intervenir en las respuestas de los sujetos.

Una variable que no se tomó en cuenta en esta investigación fue el padre de los niños, su estilo de crianza y la forma en que tanto el estilo de crianza de la madre como la del padre se conjugan para formar el ambiente emocional del niño. En la literatura se puede encontrar que a pesar de ser la madre quien tiene un acercamiento mayor con los hijos, el padre es de suma importancia para ellos. Tanto el padre como la madre son importantes en la triada (madre, padre e hijo) que forma el sistema en que el niño se ve involucrado desde sus primeras interacciones. Por lo anterior, es importante considerar al padre y su estilo paterno en las investigaciones futuras que se hagan sobre este tema.

Otra variable que no se tomó en cuenta al abordar las interacciones sociales de los niños, fue el papel del profesor o profesora, quien puede intervenir en dichas interacciones e incluso proporcionar información sobre los niños, este es un elemento más que puede incluirse en investigaciones que aborden la competencia social o interacciones del niño en escenarios escolares.

Otra sugerencia para estudios futuros, es que dado las diferencias encontradas en el ejercicio del autoritarismo de acuerdo al sexo de los niños, es posible abordar el estilo de crianza materno y paterno con la perspectiva de género, la cuál puede aportar importantes elementos en ésta área.

REFERENCIAS

- Arrinder, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E. and Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an Inventory for Assessment of Parental Rearing Practices. Acta Psychiatrica, *67*, 163-177.
- Asher, S. R. & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. Developmental Psychology, *22*(4), 441-449.
- Ayala, H. (1994). Análisis y establecimiento de estilos instruccionales en los padres de familia como estrategias de intervención. Revista Mexicana de Psicología, *2*(4), 7-18.
- Baldwin, A. (1953). Behavior and development in childhood. In Darling & Steinberg. (Eds.); Parenting style as context: An interactive model. Psychological Bulletin, *113*(3), 487 - 496.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, *37*(4), 887 - 907.
- Baumrind, D. (1973). The developmental of instrumental competence through socialization. In Putallaz, M. (Ed.), Maternal behavior and children's sociometric status. Child Development, *58*, 325 - 340.
- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. Review of Child Development Research, *1*. New York: Hoffman, Russel Sage fundation Editor.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. Developmental Psychology, *25*(2), 306-311.
- Bouissou, C. (1994). Les pratiques educatives parentales auprès de filles at de garçons issus de milieux socioculturels contrastés. Bulletin de Psychologie, *Tome XVII* (417).
- Boyum, L. & Parke, R. (1995). The rol of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. Journal of Mariage and the Family, *57*, 593-608.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In Mussen (Ed.), Hanbook of child psychology Vol 1. (Pp 357-414). New York: Wile.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bronstein, P. (1994). Patterns of parent-child interaction in mexican families; A ross-cultural perspective. Interactional Journal of Behavior Development, *17*(3), 423-46.

- Burleson, B. R., Delia, J. G., & Applegate, J. L. (1995). The socialization of person centered communication: Parent's contributions to their children's social-cognitive and communication skills. In Hart, C; Frost Olse, S., Robinson, C; Mandelco, B. (Eds). The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familiar, and extrafamiliar processes. In Brant Burleson Ed. Communication Yearbook 20. SAGE Publication, Inc.
- Bustos, R. O. (1991). La familia en la socialización de los roles psicosexuales. Trabajo presentado en el centro de desarrollo infantil Gesell, Oct., México, D.F.
- Cairns, R. B. (1980). Developmental theory before Piaget: The remarkable contribution of James Mark Baldwin. Contemporary Psychology, 25(6), 438 - 440.
- Caldwell, B.E. & Ricciuti, H.N. (1973). Review of child development research (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.
- Caparros, A. (1990). Historia de la Psicología. (4a. ed.). Barcelona: Ed. Ceac.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. Child Development, 63, 350-365.
- Cillessen, A. H. N., Van Ijzendoor, H. W., & Van Lieshout, C. F. M. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. Child Development, 63, 893-905.
- Cole, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. Merril-Pallmer Quartely, 29(3), 261-282.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corral, V., Frias-Armenta, M., Romero, M. y Muñoz, A. (1995). Validity of a scale Measuring beliefs regarding the positive effects of punishing children: A study of mexican mothers. Child Abuse and Neglect, 19(6), 669 - 679.
- Crouter, A. C., McHale, S. M. & Bartko, W. T. (1993). Gender as an organizing feature in parent-child relationship. Journal of Social Issues, 49(3), 161-174.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An interactive model. Psychological Bulletin, 113(3), 487-496.
- Darwin, Ch. (1953). El origen de las especies. México: Ed. Diana.
- Davenport, R. K. & Rogers, C. M. (1968). Intellectual performance of differentially reared chimpanzees: I Delayed response. American Journal of Mental Deficiency. 72, 674-80.
- Delval, J. (1978). Lecturas de la psicología del niño. (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

- Diaz, G. R. (1994). Psicología del mexicano. (6a. ed.). México: Trillas.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boy's peer relations in middle childhood. Child Development, 61, 874-892.
- Dorbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. Child Development, 58, 1244-1257.
- Ehrlich, M. (1981). Parental involvement in education; A review and synthesis of literature. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 1(1), 49-68.
- Farmer, T. W. & Cairns, R. B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturber children. Behavioral Disorders, 16(4), 228-298.
- Feagans, L., Merriwether, A. & Haldance, D. (1991). Goodness of fit in the home: It's relationship to school behavior and achievement in children whit learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 27(7), 413-420.
- Flynn, T. M. (1993). The effect os parental authority on the preeschool child's self-concept. Early Child Development and Care, 84, 103-109.
- Freud, S. (1983). Esquema del Psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica. (4a.ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Frias-Armenta, M., Corral-Verdugo, H., Figueredo, A. J. (1996). Comparación de modelos explicativos de la relación entre maltrato infantil y desarrollo de características "especiales" en niños. Psicología y Salud, 8, 33-43.
- Frias-Armenta, M. & McCloskey, L. (1998). Determinants of abusive parenting in México. Journal of child, 26(2), 129-139.
- Fry, T. (1993). The effect of parental authority on the preeschool child self concept. Early Child Development and Care, 84, 103-109.
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's Intrinsic / extrinsic motivational orientation and academic perform. Child Development, 64, 1461-1474.
- Hart, C., Frost Olse, S; Robinson, C., Mandelco, B. (1997). The development of social and competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In Brant Burleson (Ed). Communication Yearbook 20. SAGE Publication.
- Harlow, H. F. (1959). Love in infants monkeys. Scientific American, 200 (6), 68 - 74.
- Hawkins, J. D., Lishner, J. M., Catalano, G. E., & Howard, M. A. (1986). Childhood

predictors of adolescence substance abuse: Toward an empirically grounded theory. *Journal of Children in Contemporary Society*, 9, 11-40. In Shaw, D and Bell, R. (Eds.), *Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 93-518.

Hernández-Guzmán, L. (1999). Hacia la salud psicológica: Niños socialmente competentes. México: UNAM

Hernández-Guzmán, L., Sánchez-Sosa, J. J. (1996). Parent-child interactions predict anxiety in Mexican adolescents. *Adolescence*, 31(142), 955-963.

Hernández-Guzmán, L., Soto Padilla, M. E. y Soria Trujano, R. (1990). Separaciones breves entre madre e hijo: Ansiedad, afrontamiento y factores relacionados. *Revista Mexicana de Psicología*, 7(1 y 2), 45-55.

Hirshi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley: University of California Press. In Shaw, D & Bell, R. (Eds.). *Developmental Theories of Parental Contributors to Antisocial Behavior. Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 493-518.

Jansen, A. R. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement?, *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.

Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology*, 30(1), 20-22.

Kuczynski, L. (1995). Function and content of maternal demands: Developmental significance of early demand of competent action. *Child Development*, 66(3), 161- 628.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lara, T. L., Gómez, A. P., y Fuentes, R. (1992). Cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: Un estudio relacionado con el cambio social. *Revista Mexicana de Psicología*, 9(1), 21-26.

Leahey, T. H. (1982). Historia de la Psicología. Madrid: Ed. Debate.

Lemke, E., & Wiersma, W. (1976). Principles of psychology measurement. Chicago: Rand McNally College.

Lewin, K. (1965). El niño y su ambiente. Buenos Aires: Paidós.

Lewonting, R. C., Rose, S., & Kamin, L. J. (1991). No está en los genes. México: Ed. Grijalbo.

Lomax, E. (1986). Pautas científicas del cuidado infantil. Madrid: Ed. Debate.

- Lorenz, K. (1993). El anillo del rey Salomon. Barcelona: Ed. Labor.
- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B. L., Lamb, M. E., Dechman, K. R., Abiner, D., & Curtner, M. (1994). A cross-contextual analysis of boy's social competence: From family to school. Developmental Psychology, 30(3), 325-333.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family; Parent-child interaction. In Mussen & Hetherington (Edt.). Handbook of child psychology, vol. IV Socialization, personality and social development (4 th.Edition) New York: Wiley.
- Miller, N. B., Cowan, P. A., Pape Cowan, C., Mavis Hetherington, M., & Clingempeel, W. G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents; A cross study replication of family model. Developmental Psychology, 29(1), 3-18.
- Misiak, H. (1969). Raíces filosóficas de la Psicología. (2a. ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Mize, J. & Ladd, G. W. (1988). Predicting preschooler's peer behavior and status from their interoersonal strategies: A comparasion of verbal and enactiven responses to hypothetical social dilemmas. Developmental Psychology, 24(5), 782-788.
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. Internet, Netscape. ERIC DIGEST. comm. Corp// DTD HTML
- Mufson, L., Cooper, J., & Hall. J. (1989). Factors associate whit underachievemnt in seventh - grade children. Journal of Educatinal Research, 83(1), 5-10.
- Muller, F. L. (1980). Historia de la Psicología, de la antigüedad a nuestros días. México: Fondo de cultura económica.
- Murphy, G. (1971). Introducción a la historia de la Psicología. (3a. ed.). Buenos Aires: Ed. Paidos.
- Mussen, P. H. (1980). Essential of child Development and Personality. New York: Harper/ Row.
- Nunally, J. C. (1973). Introducción a la medición psicológica. Buenos Aires: Paidos.
- Ortega, R. M. (1994). Influencia de los estilos de crianza maternos en el autoconcepto del niño. Tesis para obtener el grado de maestría en Psicología educativa. UNAM.
- Patterson, G. R., De Baryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. American Psychologist, 44,329-335.
- Perlman, D. y Cozby, P. (1987). Psicología Social. México: Ed. Interamericana.
- Piaget, J. (1978). Problemas de Psicología Genética. (3a. ed.) Barcelona: Ariel.

- Portes, P. (1991). Assessing children's cognitive environment through parent – child Interaction. Journal of Research and Development in Education, 24 (3) Spring, 29-36.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. Child Development, 58, 325-340.
- Raver, C. (1966). Relation between social contingency in mother-child interaction and 2 years-olds' social competence. Developmental Psychology, 32(5), 850-859.
- Rienken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. In Rigby, K. (Edt), School children's perceptions of their families and parents as a union of peer relations. The Journal of Genetic Psychology, 154(4), 501-513.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. The Journal of Genetic Psychology, 154(4), 501-513.
- Robinson, J., Little, C., & Biringen, Z. (1993). Emotional communication in mother Toddler relationships: Evidence for early gender differentiation. Merrill-Palmer Quarterly, 39(4), 496-517.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasner, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In Van Hasselt, V. B. & Hersen, M. (Eds.), Handbook of Social Development: A Life Span Perspective, (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Rueter, M. A. & Conger, R. D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior and family problem-solving effectiveness. Child Development, 66, 89-115.
- Sánchez-Sosa, J. J., y Hernández-Guzmán, L. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. Revista Mexicana de Psicología, 9(1), 27-34.
- Santoyo Velasco, C. y Espinosa Arámburu, M. C. (1990). Interpretación social en escenarios preescolares: Aspectos metodológicos y conceptuales. Revista mexicana de Psicología, 7(1y 2), 25-36.
- Santoyo Velasco, C. (1994). Sociometría conductual: El diseño de mapas socioconductuales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20(2), 183-205.
- Schaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. Child Developmental, 413-421.
- Schofield, J. W. & Whitley, J. R. (1983). Social Psychology Quarterly, 46(3), 242-251.
- Shaw, D & Bell, R. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 21(5), 493-518.
- Sheriff, M. & Sheriff, C. W. (1975). Psicología Social. México: Harla.

- Shofield, J.W. & Whitley, B. E. (1983). Peer nomination vs. Rating scale measurement of children's peer preferences. Social Psychology Quarterly, 43(3), 242-251.
- Smetana, J. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. Child Development, 66, 299-316.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant caregiven attachment and patterns of adaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence. In Shaw, D. & Bell, R. (Eds.), Developmental theories of parental contributors to antisocial behavior. Journal of Abnormal Child Psychology, 21(5), 493-518.
- Spitz, R. (1946) Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the child, 2, 113-117.
- Steinberg, L. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, School involvement, and encouragement to succeed. Child Development, 63(5), 1266-1281.
- Tisak, M. (1986). Children's conception of parental authority. Child Development, 57(1), 166 -176.
- Urbe, H. M. (1986). Ambiente ecológico familiar del niño de Puerto Merizalde. Programa regional de estimulación temprana, 9.
- Vigotsky, S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsh, J. (1985). Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives. Cambridges University.
- Wright, B. D. & Stone, M. H. (1979). Best Test Designs. Chicago II: Mesa Press.

ANEXOS

ANEXO "A"

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de situaciones acerca del comportamiento de su hijo o hija, y diferentes opciones de lo que usted podría hacer ante dicho comportamiento. Nuevamente le recordamos que no hay respuestas buenas o malas, lo importante es su sinceridad al responder.

Conforme a la situación que se presenta, marque con una "X" la frecuencia en que usted hace o haría en las situaciones siguiente:

MF	Muy Frecuentemente
F	Frecuentemente
CN	Casi nunca
N	Nunca

EJEMPLO

	MF	F	CN	N
<i>Juego con mi hijo</i>			X	

*CUANDO MI HIJO/A COMPARTE SUS DULCES O GALLETAS...

	MF	F	CN	N
1. Le digo que siempre tiene que hacerlo				
2. Le doy palmaditas o caricias en la cabeza en señal de que ha hecho bien				
3. Le compro más dulces				
4. No pongo atención a esa acción				

*SI MI HIJO/A NO DESEA AYUDAR EN LAS LABORES DEL HOGAR

	MF	F	CN	N
5. Le explico por que debe hacerlo				
6. No es de importancia				
7. Se lo permito, todavía es pequeño				
8. Le impido jugar o ver televisión				

*CUANDO MI HIJO/A VE LA TELEVISIÓN...

	MF	F	CN	N
9. Dejo que vea los programas y caricaturas que quiera				
10. Le explico por que no debe ver ciertos programas				
11. Amenazo con castigarle si cambia de canal o hace algo que me moleste				
12. No pongo atención a lo que ve				

*CUANDO MI HIJO/A DEJA JUGUETES FUERA DE LUGAR. . .

	MF	F	CN	N
13. Me exalto y grito				
14. No le digo nada				
15. Le recuerdo como se guardan para que lo haga				
16. Los recojo y acomodo en su lugar				

*AL VER A MI HIJO/A AYUDAR A SU HERMANO U OTRO NIÑO. . .

	MF	F	CN	N
17. No hago nada				
18. Si es algo muy bueno le doy un regalo mas grande.				
19. Le digo que estoy de acuerdo o satisfecha y le acaricio				
20. Le recuerdo que siempre tiene que ayudar				

*SI MI HIJO/A NO DESE RECOGER SU ROPA SUCIA. . .

	MF	F	CN	N
21. Le digo que es un flojo/a u otro calificativo				
22. Yo la recojo				
23. Le explico por que es bueno recogerla				
24. Me pongo a hacer otra cosa				

***CUANDO MI HIJO/A HACE SUS LABORES ESCOLARES. .**

	MF	F	CN	N
25. Exijo que lo haga correctamente				
26. Le doy palmaditas en la cabeza o caricias para indicar mi aprobación				
27. Si él desea no la termina				
28. No lo veo				

*** CUANDO QUIERO QUE MI HIJO/A APRENDA ALGO NUEVO. . .**

	MF	F	CN	N
29. Hago preguntas que l e/la hagan reflexionar				
30. Exijo que haga el trabajo que le pongo, por ejemplo planas				
31. Trato de darle un premio para que me atienda y lo haga				
32. Pienso que en la escuela lo harán mejor, por lo que no participo				

***CUANDO MI HIJO/A NO QUIERE HACER LA TAREA. . . .**

	MF	F	CN	N
33. Le digo que es un tonto/a u otro calificativo				
34. Pienso que es su problema				
35. Le ofrezco mi ayuda pero no se la hago				
36. No le/la obligo, espero a que quiera hacerla				

***CUANDO MI HIJO/A LIMPIA SU CUARTO. . .**

	MF	F	CN	N
37. Debe hacerlo con empeño				
38. Le digo que ha hecho bien				
39. Trato de que no se fatigue				
40. No le doy nada, no es para tanto.				

*** SI VEO QUE MI HIJO/A GOLPEA A OTRO NIÑO. . .**

	MF	F	CN	N
41. Le pegó con la mano				
42. Le/la dejo porque debe aprender a defenderse				
43. No es importante para hacer algo.				
44. Le comento que su conducta no es apropiada				

***SI MI HIJO/A NO QUIERE SALUDAR A ALGUIEN CONOCIDO . . .**

	MF	F	CN	N
45. Le doy lo que me pide de todas maneras				
46. No le permito ver la televisión				
47. No le/la obligo				
48. Trato de convencerlo de buena manera				

*** CUANDO MI HIJO NO DESEA PRESTAR SUS JUGUETES . . .**

	MF	F	CN	N
49. Dejo que haga lo que en ese momento quiera				
50. No pongo atención a ese hecho				
51. Levanto el tono de voz				
52. Trato de convencerlo para que sea compartido				

*** CUANDO MI HIJO/A COOPERA EN ALGÚN QUEHACER DE LA CASA COMO LEVANTAR PLATOS SUCIOS DE LA MESA...**

	MF	F	CN	N
53. Le digo que está bien y lo abrazo				
54. No le doy importancia				
55. Debe hacerlo pronto, sin demora				
56. Lo premio				

***SI MI HIJO/A RAYA O DIBUJA EN UNA PARED DE LA CASA. . .**

	MF	F	CN	N
57. Le explico por que no debe hacerlo				
58. Le pego con algún objeto				
59. No hago nada				
60. Limpio su dibujo				
61. Le acuso con su papá				
62. Le doy con qué limpiar				
63. Le felicito por su obra de arte				
64. Espero que le/la corrija su papá u otra persona				

***CUANDO PIDO ALGO A MI HIJO. . .**

	MF	F	CN	N
65. Quiero que lo haga de manera inmediata				
66. Trato de hacerlo cuando no está ocupado				
67. Considero que tenga las posibilidades de hacerlo				
68. Exijo que mi hijo me obedezca sin pedir explicaciones				
69. Lo hago de manera amable				
70. Le indico a mi hijo por que hacer ciertas cosas				
71. Pido a mi hijo que haga las cosas como lo dije sin dar explicaciones				
72. Le explico a mi hijo el motivo de mis órdenes y peticiones.				

CONTESTE CON QUE FRECUENCIA HACE LO SIGUIENTE:

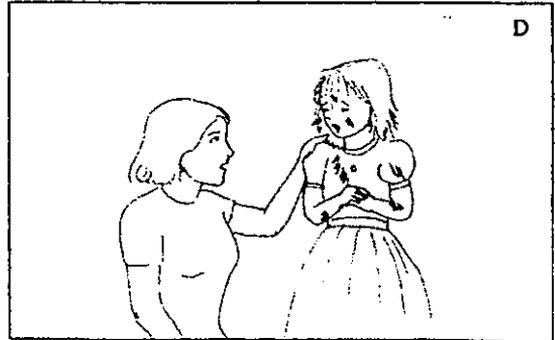
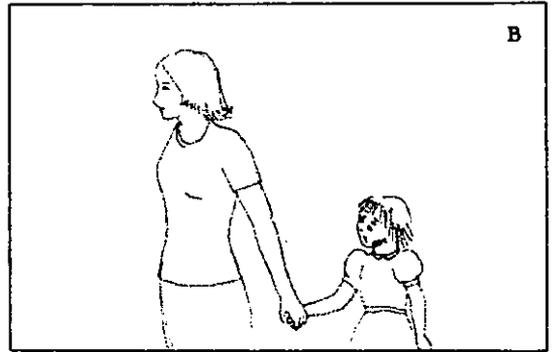
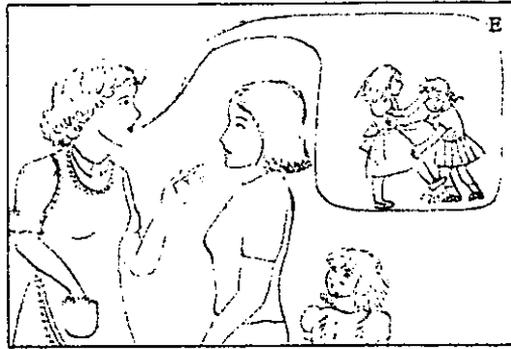
***¿CON QUE FRECUENCIA HACE LO SIGUIENTE?**

	MF	A	CN	N
73. Tomo en cuenta los comentarios de mi hijo cuando éste no está de acuerdo				
74. Permiso que mi hijo elija la ropa que se le va a comprar				
75. Cuando mi hijo comete un error se lo señalo y le explico en que consistió para que lo comprenda				
76. Cuando no comemos en casa, mi hijo decide que elegirá para comer				
77. Creo que mi hijo entiende por que no debe hacer aquello que se le ha prohibido				
78. Permiso que mi hijo participe en la decisión de que hacer cuando vamos a salir toda la familia junta				
79. Al decidir lo que mi hijo debe o no debe hacer, tomo en cuenta la opinión de el.				
80. Ignoro lo que el piensa o desea en relación a planes familiares				

ANEXO "B"

ANEXO "B"

EJEMPLO DE REACTIVO 1



ANEXO "B"
EJEMPLO DE REACTIVO 2



ANEXO "C"

EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE COMO FINALIDAD CONOCER COMO LAS MADRES INTERACTUAN CON SUS HIJOS. NO HAY RESPUESTAS BUENAS Y MALAS, LO IMPORTANTE ES SU SINCERIDAD AL RESPONDER. LA INFORMACIÓN OBTENIDA SERA CONFIDENCIAL Y ÚNICAMENTE PARA ESTE ESTUDIO. AGRADECEMOS SU COOPERACIÓN Y SINCERIDAD AL RESPONDER.

1. EDAD DE LA MADRE _____
2. Estado Civil: Casada () Separada () Divorciada () Soltera () Viuda ()
Unión libre () Casada por segunda vez () Otro _____
3. ESCOLARIDAD _____
4. TRABAJA SI () NO () HORARIO DE TRABAJO _____
SI TRABAJA, ¿QUE SUELDO TIENE A LA SEMANA? _____
5. ¿CUANTOS HIJOS TIENE? _____ EDAD DE SUS HIJOS _____
6. SU HIJO DE 30 .EN JARDÍN DE NIÑOS ¿QUE NÚMERO DE HIJO ES? _____
7. Es NIÑA () Es NIÑO ()
8. ESCOLARIDAD DE SU ESPOSO O PAREJA _____ EDAD _____
9. OCUPACIÓN DEL ESPOSO _____ TRABAJA EN _____
SUELDO DE SU ESPOSO _____, ALGÚN OTRO INGRESO A SU HOGAR _____
10. ADEMÁS DE SU ESPOSO O PAREJA E HIJOS, ¿VIVE CON OTRAS PERSONAS? SI () NO ()
¿QUIENES? (PONER SI SON PARIENTES SUYOS O DE SU ESPOSO) _____
11. ¿CUANTAS PERSONAS EN TOTAL VIVEN EN SU CASA? _____
12. Tienen: Televisión () Radio () Coche () Modular ()
Modular para discos compactos () Computadora () Horno de micro-ondas ()
13. SU HIJO DE 30. EN JARDÍN DE NIÑOS HA SIDO MANDADO A CAPEP? SI () NO ()
CUÁL FUE SU PROBLEMA? _____
14. HA TENIDO ALGÚN OTRO PROBLEMA EN LA ESCUELA? _____
15. ASISTE USTED O SU HIJO A ALGUNA TERAPIA O CLASE ESPECIAL EN CAPEP U OTRA INSTITUCIÓN?
SI () NO ()
16. CUALES? _____
17. HA TENIDO ALGÚN PROBLEMA CON EL/ELLA EN SU CASA? _____
18. EN LA ÚLTIMA SEMANA CUANTAS VECES UD. Y SU ESPOSO DISCUTIERON O TUVIERON ALGÚN PROBLEMA?

19. ¿CUAL ES EL PROBLEMA MÁS COMÚN QUE TIENE CON SU ESPOSO?

20. CUANDO USTED TIENE QUE SALIR O NO PUEDE CUIDAR A SU HIJO ¿QUIEN SE LO CUIDA? _____

ANEXOS "D"

ANEXO "D-1"

PRUEBA DE RASH PARA PROBAR VALIDEZ DE LA
ESCALA AUTORITARIA PARA NIÑOS

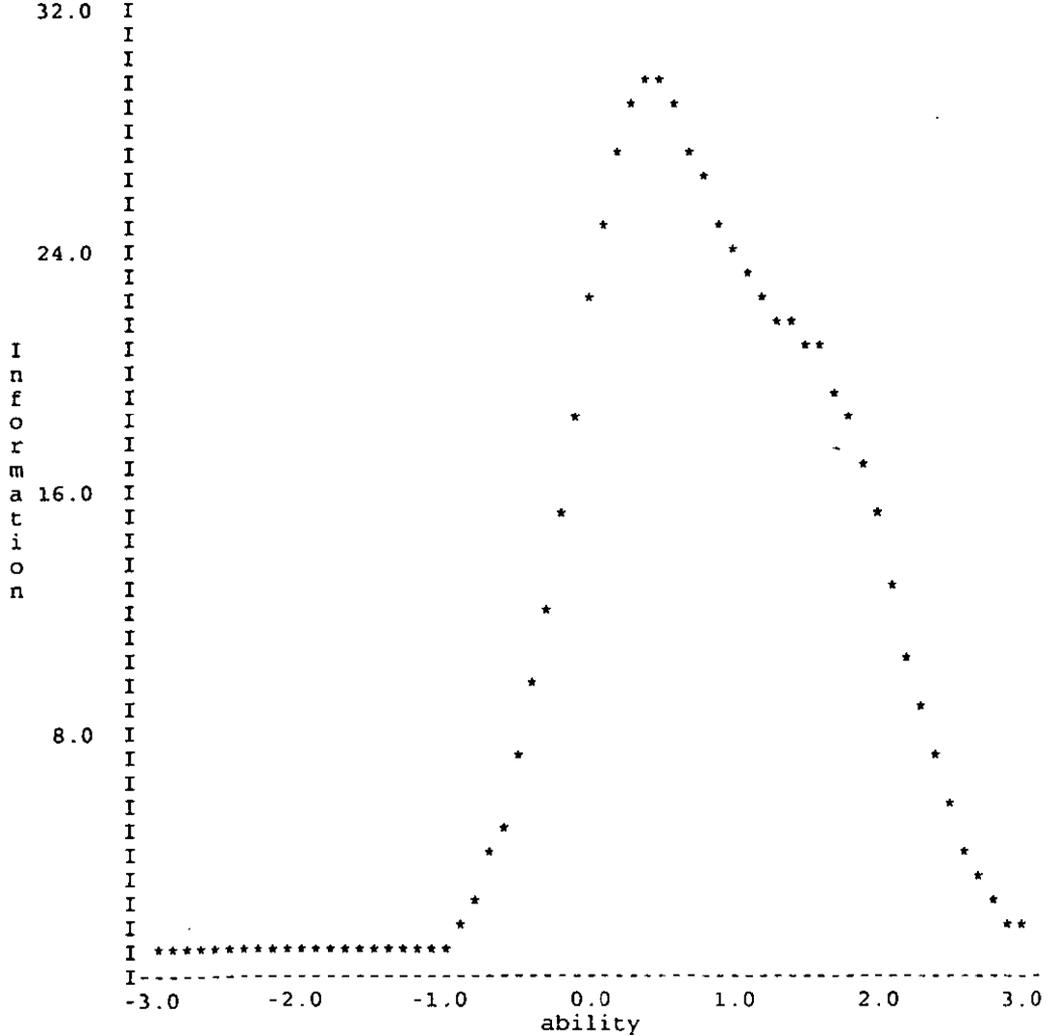
Test characteristics:

K-R 21
Reliability
0.940

Expected
Information
15.735

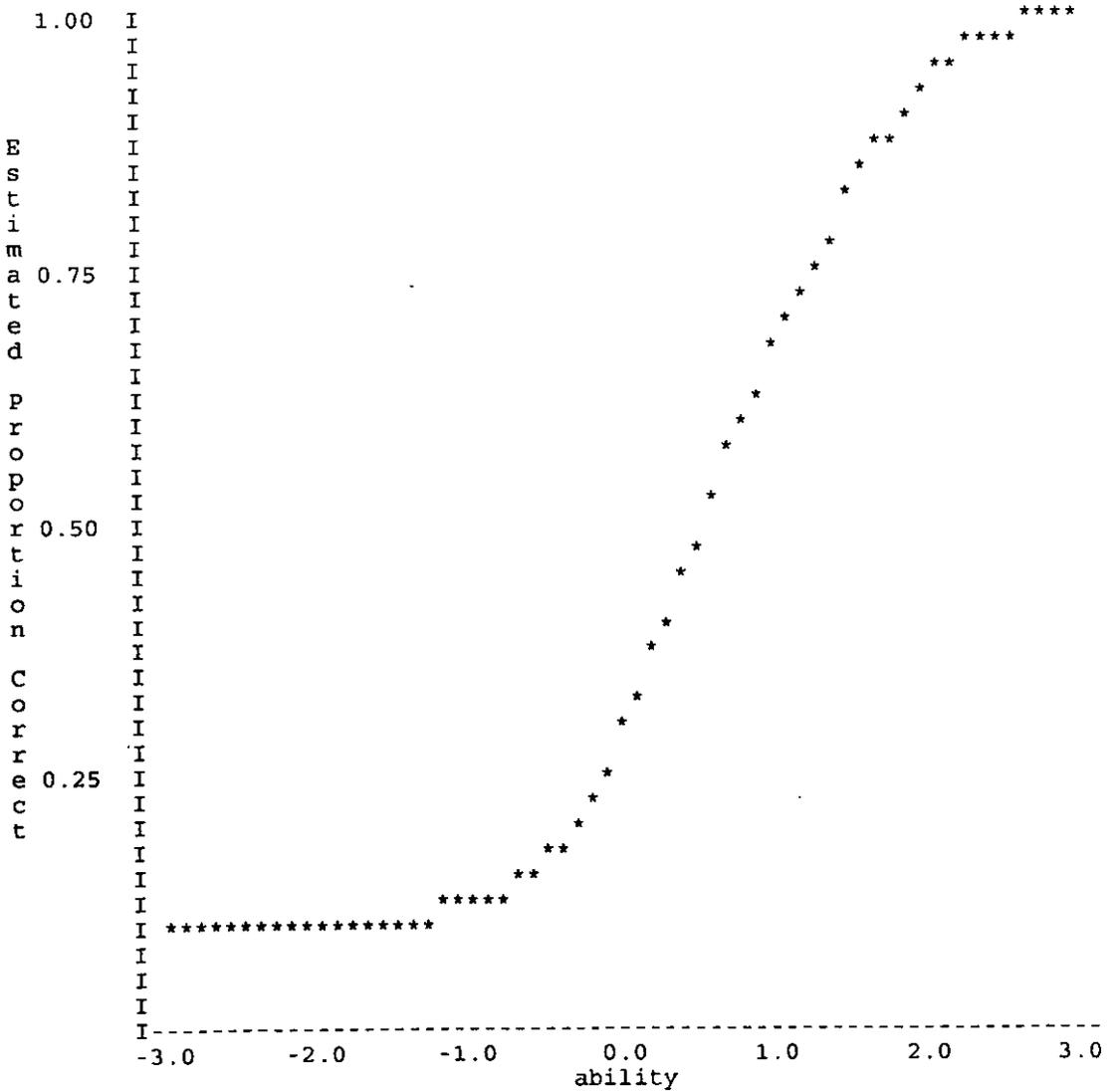
Average
Information
10.343

Información de la Curva



ANEXO "D-1.1"

PRUEBA DE CARACTERISTICA DE LA CURVA DE LA
ESCALA AUTORITARIA PARA NIÑOS

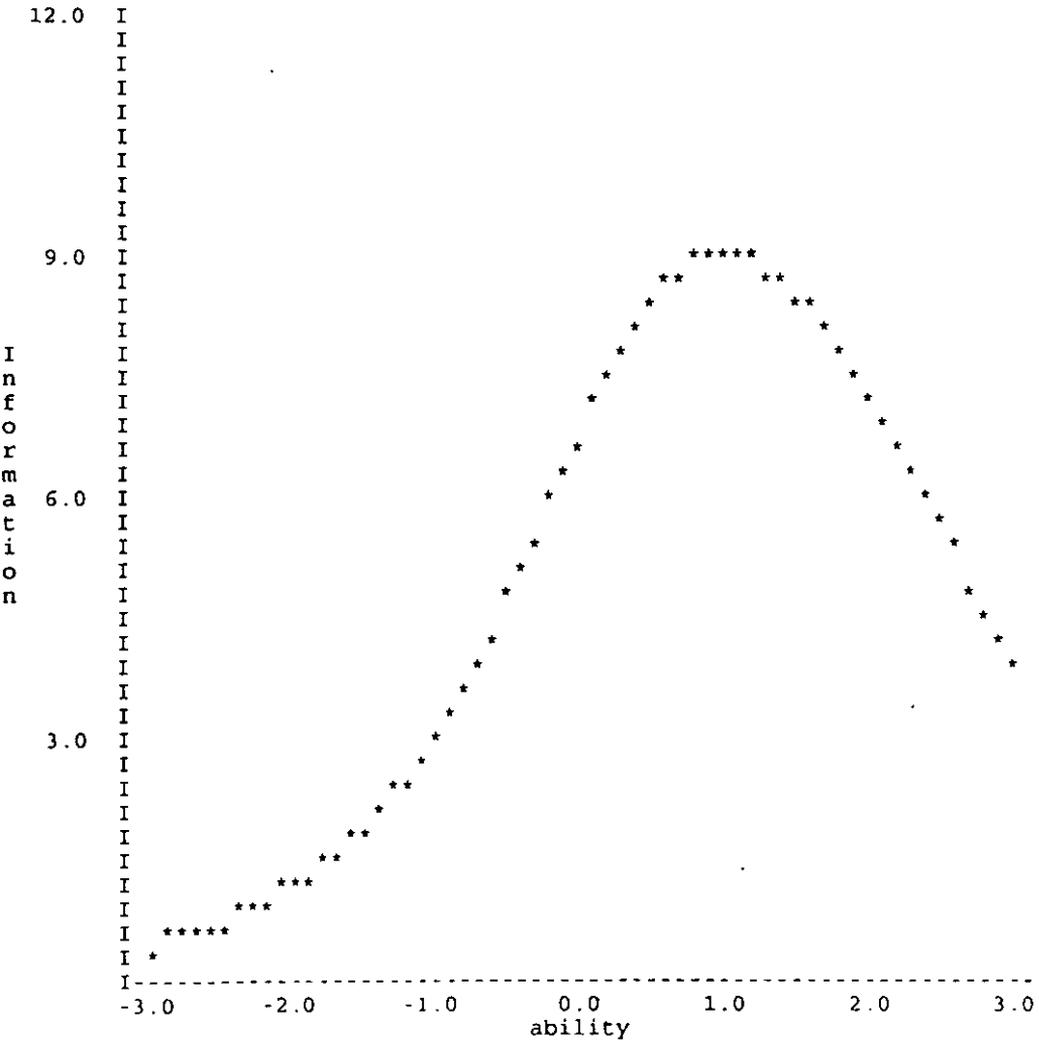


ANEXO "D-2"

PRUEBA DE RASH PARA PROBAR VALIDEZ DE LA
ESCALA DEMOCRATICA PARA NIÑOS

Test characteristics:	K-R 21 Reliability 0.781	Expected Information 6.085	Average Information 4.897
-----------------------	--------------------------------	----------------------------------	---------------------------------

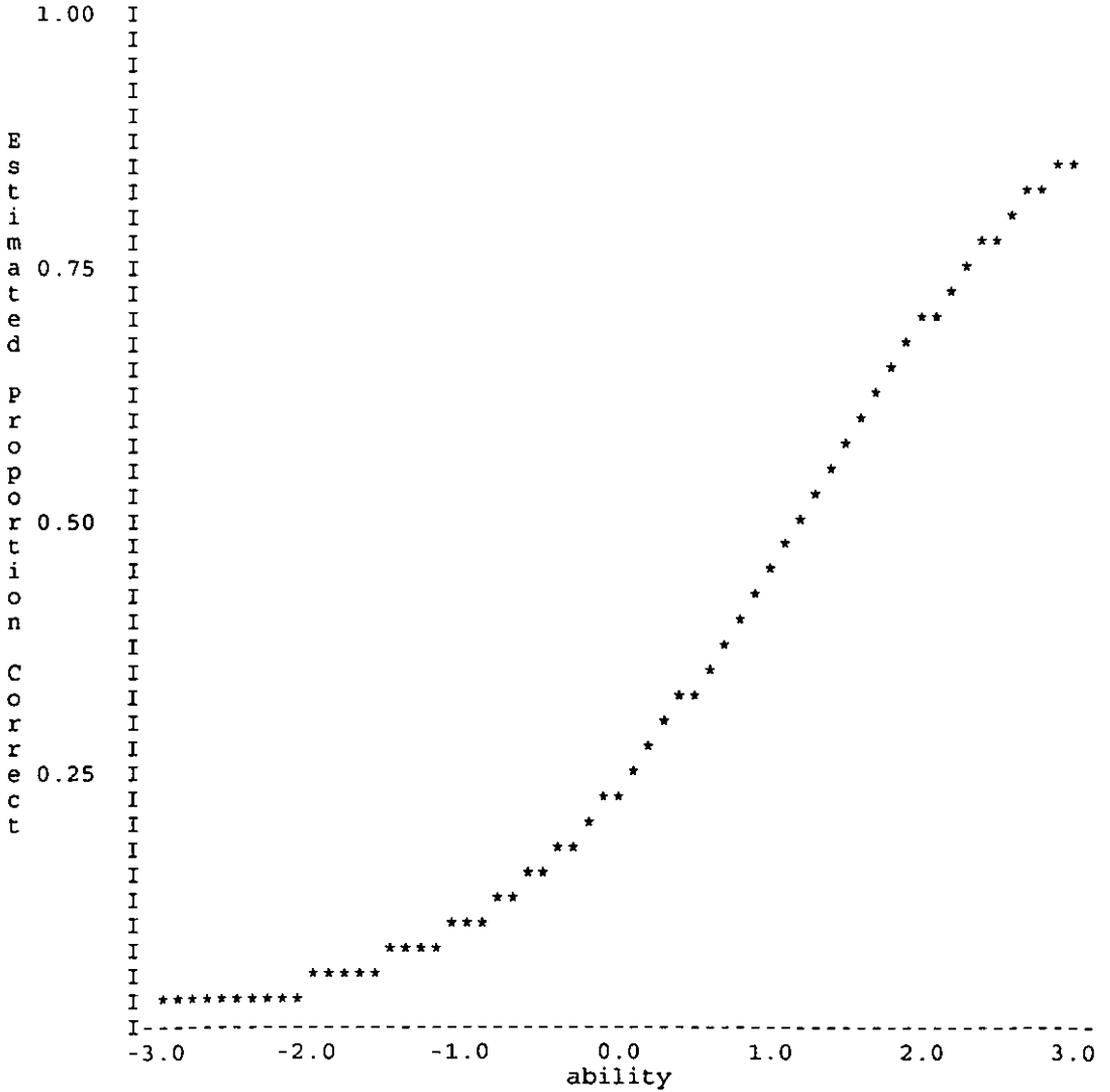
Test Information Curve



ANEXO"D - 2.1"

PRUEBA DE LAS CARACTERISTICAS DE LA CURVA
PARA ESCALA DEMOCRATICA PARA NIÑOS

Test Characteristic Curve

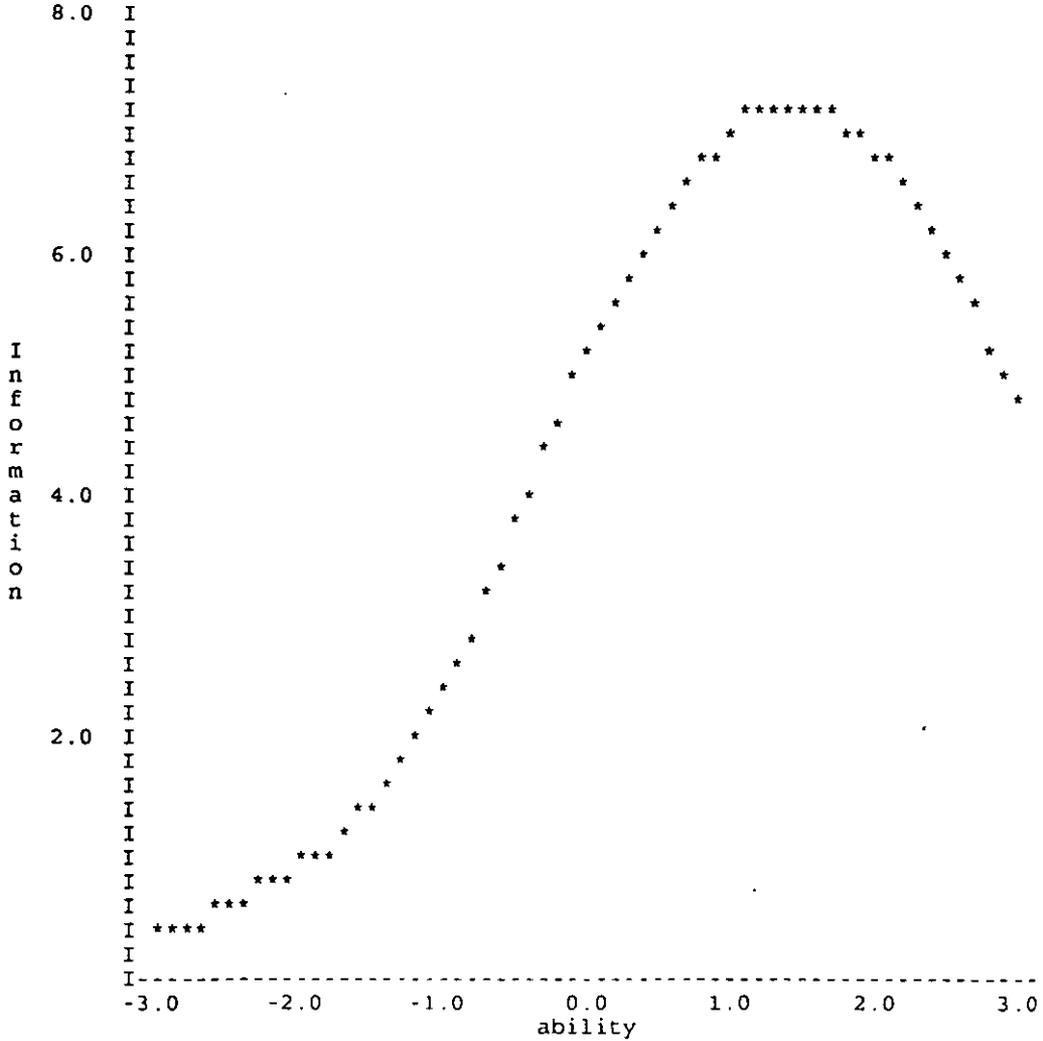


ANEXO "D-3"

PRUEBA DE RASH PARA PROBAR VALIDEZ DE LA
ESCALA PERMISIVA PARA NIÑOS

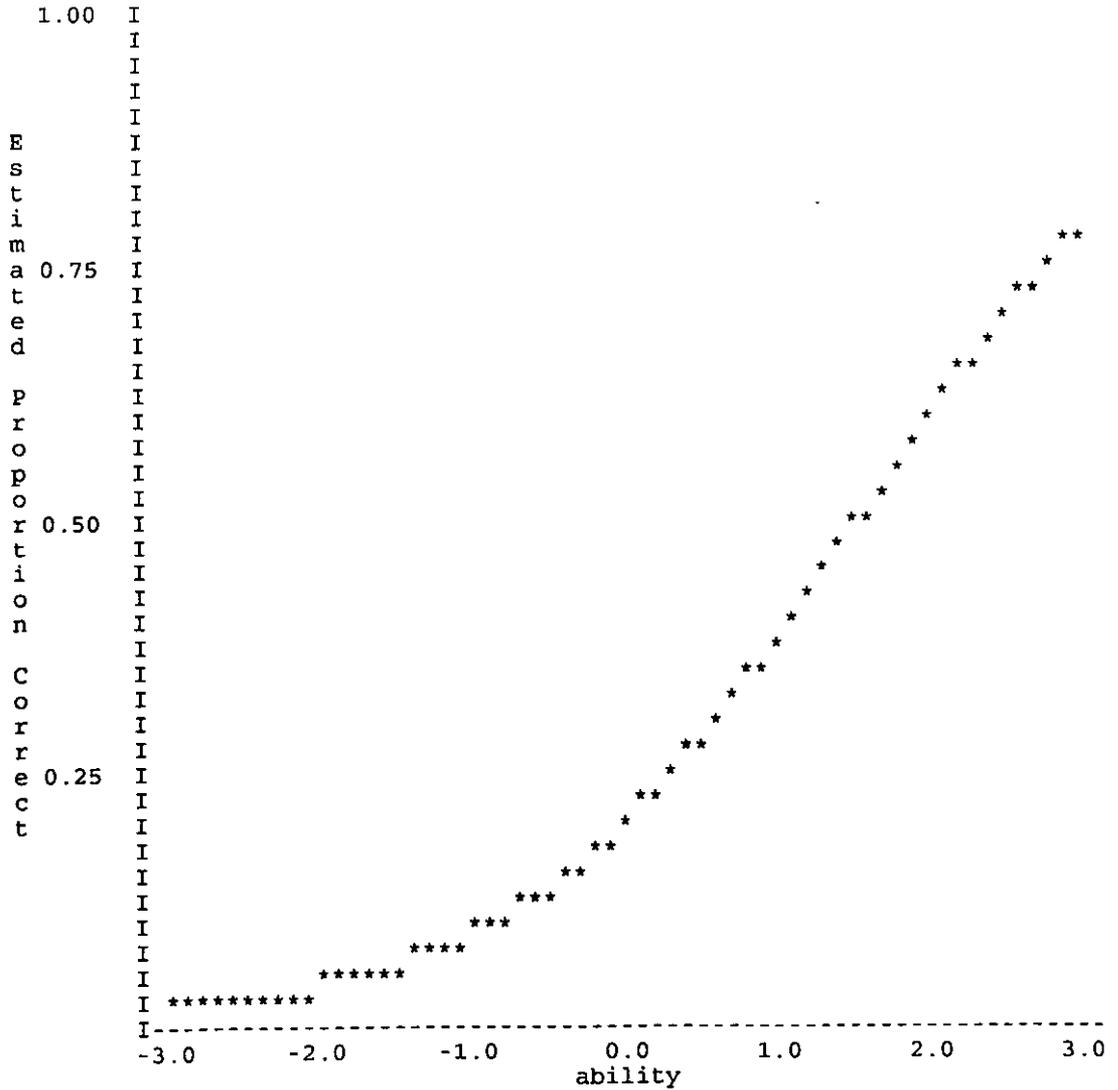
CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA:	K-R 21	Expected	Average
	Reliability	Information	Information
	0.711	4.770	4.156

Test Information Curve



ANEXO "D-3.1"

CARACTERISTICAS DE LA CURVA
ARA ESCALA PERMISIVA PARA NIÑOS



ANEXO "D-4"

PRUEBA DE RASH PARA PROBAR VALIDEZ DE LA
ESCALA INDIFERENTE PARA NIÑOS

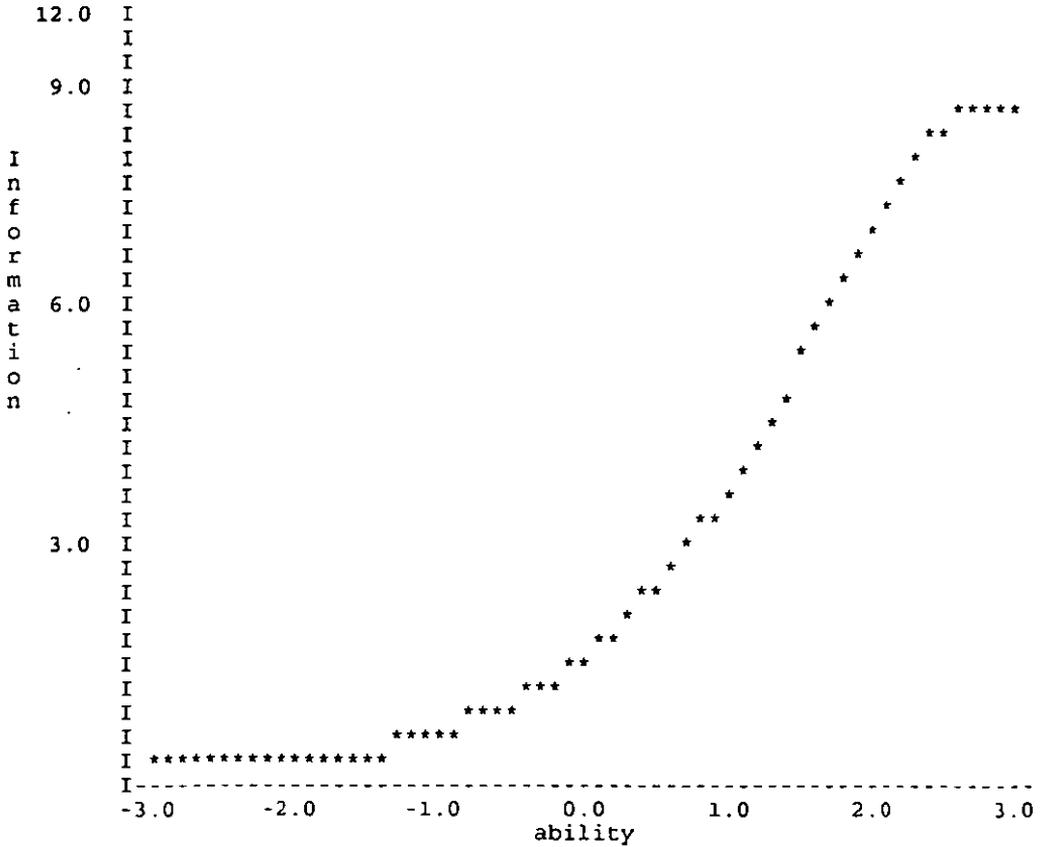
CARACTERISTICAS DE LA PRUEBA:

K-R 21
Reliability
0.567

Expected
Information
2.111

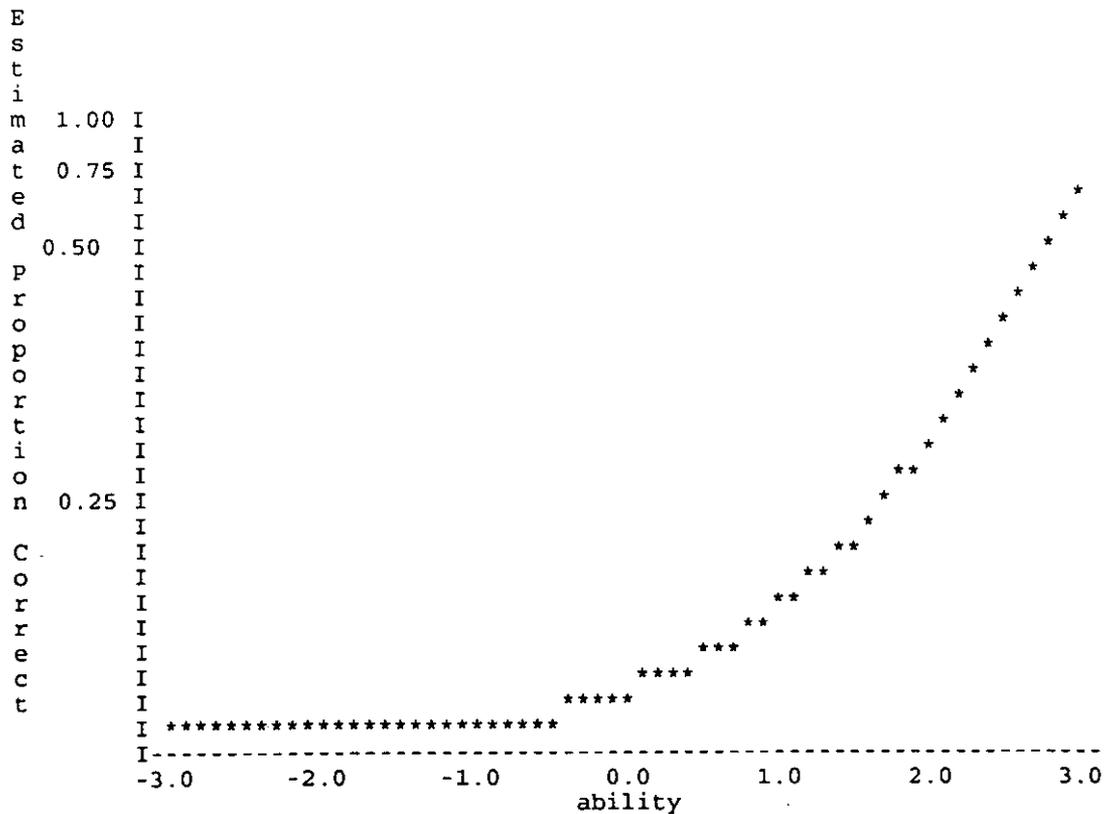
Average
Information
2.929

INFORMACION DE LA CURVA



ANEXO "D-4.1"

CARACTERISTICAS DE LA CURVA
 PARA ESCALA INDIFERENTE PARA NIÑOS



ANEXOS "E" y "F"

ANEXO "E - 2"
MATRIZ DE RECUERDO

ESCUELA Tizapan Gpo. "B"

SUJETO	DAVID	DIEGO	MARCO	JOSÉL	OMAR	ERIK	JUAN	JOSÉLIV	HUGO	MARTO	URTEL	MARTEL	ANNA	DIANNA	KARLA	VALENTI	EMMA	SHAA	MAANA	YSEL	ALEJA	TANIA	DIANAP	PAUZOR	MONTICA	BRENDA	NAVELI	ERIVA	MARTAN	ANALOTI		
David	B2			A1C4	A1							B1	A2												B2		B2					
Diego		A2	A1	A3	A1	A3	A1	B2								C2								C3			A4					
Marco	C3	A2B2	A1						A1						B2		A1	B3C4					A2	C1		C3	A3					
Jose	A2			C1	A2									B1		A4		C3						B3C2	B1	C1	C1	A4	B1			
Omar				A1	B1				C2							A4			C3						B1		C1			B2		
Erik	C2			A1	C2										A1				C1				C2			C1				C3		
Juan			C2	A3B3						A1B2					A3				C2									A2		C4		
Joselvan		C1		A2														B2														
Hugo	B3			A2B2C3					C1			B2	A1			A2	C2	B1C2					C1		B1	C2	B5		A1C2			
Mario	B1							B2			B1														B2		A6	A3				
Uriel	C1			A2C2							A1	B2															A7					
Mariel						A1C3		A2						A1	C1	C3	B2	A1						B2			A2					
NanaMari						B1	B1	B2							A1	C1											A6	B2				
DianaAld	A1																								A2		B3				A2	
Karla															B2C2	B6		C1				A1					B1					
Valeria																																
Emma				A2																				A1								
Samantha																																
MaAna													A2	C2	A3B1	B1	B1		A1		A3B3	B2		A1	A1	B1			A1	B2		
Isabel															C1													A2				
Alejandro			B1																													
Tania																																
DianaPeo															A3	C1										A2					A2	B1
MaLourde																												B4	A5	B1		
MonicaDe																																
Brenda									C1		B1																B3	B3				
Nayeli																																
Erika																																
Mariana																																
AnaLuisa										A2						A2	B5	A2							B1		B2					

ANEXO "F - 2"
MATRIZ DE CO-OCCURENCIA

SUJETO	DAVID	DIEGO	MARCO	JOSÉL	OMAR	ERIK	JUAN	JOSÉLIV	HUGO	MARTO	URTEL	MARTEL	ANNA	DIANNA	KARLA	VALENTI	EMMA	SHAA	MAANA	YSEL	ALEJA	TANIA	DIANAP	PAUZOR	MONTICA	BRENDA	NAVELI	ERIVA	MARTAN	ANALOTI		
David	8																															
Diego		8																														
Marco			8																													
Jose				8																												
Omar					8																											
Erik						8																										
Juan							8																									
Joselvan								8																								
Hugo									8																							
Mario										8																						
Uriel											8																					
Mariel												8																				
NanaMari													8																			
DianaAld														8																		
Karla															8																	
Valeria																8																
Emma																	8															
Samantha																		8														
MaAna																			8													
Isabel																				8												
Alejandro																					8											
Tania																						8										
DianaPeo																							8									
MaLourde																								8								
MonicaDe																									8							
Brenda																										8						
Nayeli																											8					
Erika																												8				
Mariana																													8			
AnaLuisa																														8		

ANEXO "E - 4"
MATRIZ DE RECUERDO

ESCUELA: Elsa Gpo "a"

SUJETO	JUAN	CESAR	CINTHIA	MAYRA	EDWIN	RICARDO	ANA	PRISCILA	GONZALO	CRISTIAN	BRENDA	ERIK	JESICA	JESICANA	JUANRAUL	ADRIANA	FELIPE	LESLY	MARDA	OSCAR	CECILIA	GUSTAVO	MARCELO	ROBERTO	HUGO
Cinthia				A2							A3			C1			C2								
Mayra			B1	A1		A1		B3																	
Edwin					B2				A2						A2	B2	B3								
Ricardo				B1				A3						A1			A3		A2		A2				
Ana																					B2				
Priscila			A2	B2					C1	A2				B2					B1						
Gonzalo					A3		A1		B1																
Christian			B1					B2	C1				B1					B4		B2					
Brenda								B1														B2		B2	
Erik			A2		A1C2		A1		A1				C1					B1					A2		
Jesica						A3	B2				A1			A2	A1	B1		B3		B1			A2		
JesinaNa						A4		A4								A2								B1	
JuanRAul			A3									B1	B2C1				A5								
Adriana												A4					C1		A1						
Felipe						B1			A2B2C1	B2C2		A2					A2				A1				
Lesly																						B3			
MARda				B2				B1			B3			C2											
Oscar			A1	C1		A2	B2	A2	A2	A3B3	B1	B2	A1	C2				B2		A1B1			A1	A1	
Cecilia						A2		A1					C1					A1							
Gustavo												B1										A2		A2	
MARdaSil									C2		B4														
Roberto				A4									A2					A4							
Hugo													B2								A3		A3		

ANEXO "F - 4"
MATRIZ DE CO-OCURENCIA

SUJETO	JUAN	CESAR	CINTHIA	MAYRA	EDWIN	RICARDO	ANA	PRISCILA	GONZALO	CRISTIAN	BRENDA	ERIK	JESICA	JESICANA	JUANRAUL	ADRIANA	FELIPE	LESLY	MARDA	OSCAR	CECILIA	GUSTAVO	MARCELO	ROBERTO	HUGO
JuanLuis	2																								
Cesar		9				5																			
Cinthia			4	2												2									
Mayra			2	5															2						
Edwin			5		6																				
Ricardo						6												2				2			
Ana							0																		
Priscila								6					2												
Gonzalo									3				2								3				
Christian										6			2												
Brenda											5		3												
Erik												6													
Jesica				2	2			2		2	3		9	2											
JesinaNa												2	3									2			
JuanRAul															5						2				
Adriana			2													3					2				
Felipe						2											9				5				
Lesly																		1							
MARda				2															4						
Oscar									3			6			2					5	17		2		2
Cecilia						2								2		2				2		4			
Gustavo																					2		3		2
MARdaSil																								2	
Roberto															2									3	
Hugo																					2		2		3

ANEXOS "G"

**CORRELACIONES DE LAS MATRICES DE
COOCURRENCIA DEL INSTRUMENTO SOCIOCOGNITIVO**

CORRELACION DE SOCIOMETRICO DE ESCUELA TIZAPAN GRUPO E.M.

ALAN	ALAN										1
ARMAN	P=, ARMAN										
	-0.105	1									
	P=,699 P=, CARMEN										
CARMEN	-0.067	-0.105	1								
	P=,806 P=,699 P=, DANIELAD										
DANIELAD	-0.067	-0.105	-0.067	1							
	P=,806 P=,699 P=,806 P=, DANIELAM										
DANIELAM	-0.067	-0.105	-0.067	-0.067	1						
	P=,806 P=,699 P=,806 P=,806 P=, DIANA										
DIANA	-0.092	0.6278	-0.092	-0.092	-0.092	1					
	P=,735 P=,009* P=,735 P=,735 P=,735 P=, DIEGO										
DIEGO											1
	P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, EDUARDO										
EDUARDO	-0.067	-0.105	-0.067	-0.067	-0.067	-0.092	1				
	P=,806 P=,699 P=,806 P=,806 P=,806 P=,735 P=, GERAR										
GERAR											1
	P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, JOSE										
JOSE											1
	P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, P=, MAISA										
MAISA	-0.067	-0.105	-0.067	-0.067	-0.067	-0.092	-0.067	1			
	P=,806 P=,699 P=,806 P=,806 P=,806 P=,735 P=, P=,806 P=, P=, P=, MARCOA										
MARCOA	-0.092	0.6278	-0.092	-0.092	-0.092	0.0986	-0.092	1 MARCOLU			
	P=,735 P=,009* P=,735 P=,735 P=,735 P=,716 P=, P=,735 P=, P=, P=,735 P=,										
MARCOLU	-0.067	-0.105	-0.067	-0.067	-0.067	-0.092	-0.067	1			
	P=,806 P=,699 P=,806 P=,806 P=,806 P=,735 P=, P=,806 P=, P=, P=,806 P=,735 P=, MEREGIL										
MEREGIL	-0.098	-0.154	-0.098	-0.098	-0.098	-0.135	-0.098	1			
	P=,719 P=,570 P=,719 P=,719 P=,719 P=,619 P=, P=,719 P=, P=, P=,719 P=,619 P=,719 P=, RAQUEL										
RAQUEL	-0.092	-0.145	-0.092	-0.092	-0.092	-0.127	-0.092	1			
	P=,735 P=,592 P=,735 P=,735 P=,735 P=,640 P=, P=,735 P=, P=, P=,735 P=,640 P=,735 P=,000* P=, URIEL										
URIEL	-0.067	-0.105	-0.067	-0.067	-0.067	-0.092	-0.067	1			
	P=,806 P=,699 P=,806 P=,806 P=,806 P=,735 P=, P=,806 P=, P=, P=,806 P=,735 P=,806 P=,719 P=,735 P=,										

CORRELACION SOCIOMETRICO ELSA 3o. C

ABIGAIL	ABIGAIL																					
ARIANA	ARIANA																					
AIR	AIR																					
ALMA	ALMA																					
ANA	ANA																					
ANGEL	ANGEL																					
DIANA	DIANA																					
DIEGO	DIEGO																					
EDUARDO	EDUARDO																					
EDUARDOA	EDUARDOA																					
ERIK	ERIK																					
GABY	GABY																					
JESSICA	JESSICA																					
JOSEEDU	JOSEEDUA																					
JOSELUIS	JOSELUIS																					
JOSEMANI	JOSEMANU																					
KAREN	KAREN																					
MAROSAR	MAROSARI																					
MAYELA	MAYELA																					
NOEMI	NOEMI																					
RAUL	RAUL																					
REBECA	REBECA																					
RICARDO	RICARDO																					
RICARDO	RICARDO																					
ROSARIO	ROSARIO																					
VERENICE	VERENICE																					

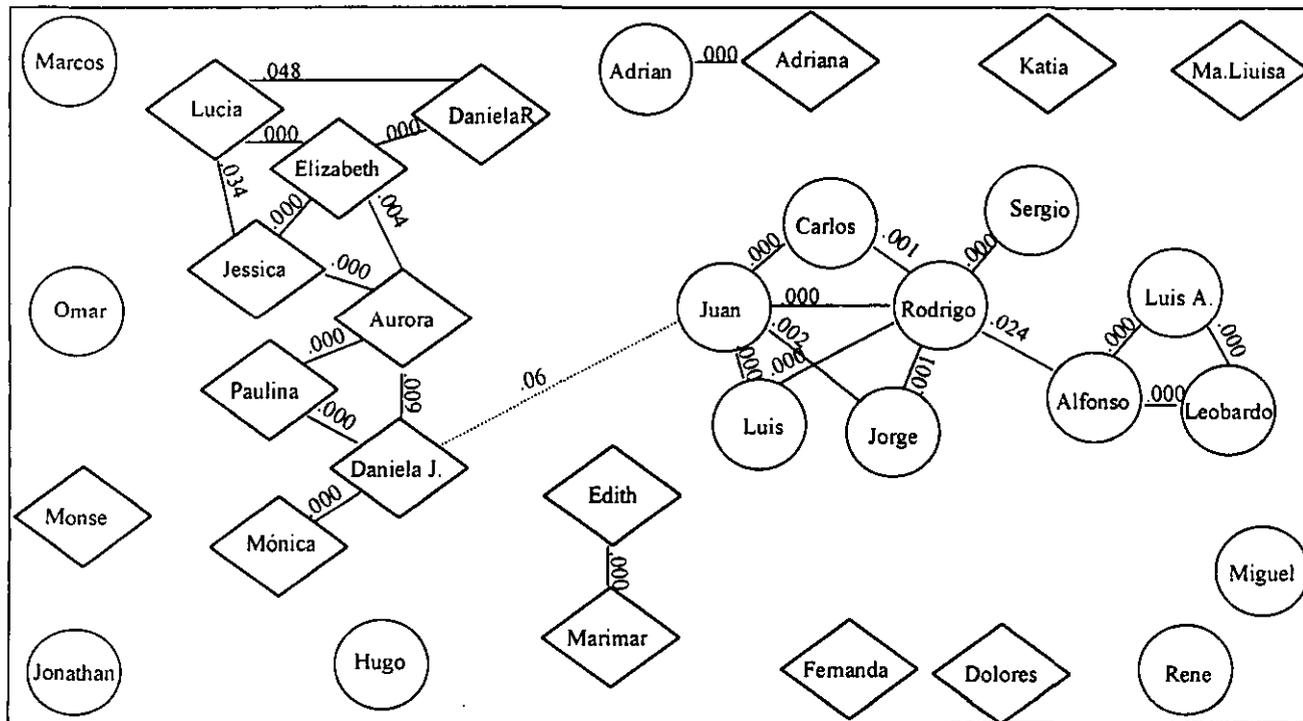
CORRELACION DE SOCIOMETRICO MARI 3o B

ABRIL	1																			
ALECHA	P=.	ALECHA																		
ALECHA	P=.	P=.	1																	
ALELIRA	P=.	-0.047	1																	
ANDREA	P=.	P=.822	P=.	ANDREA																
ANDREA	P=.	-0.047	-0.042	1																
BRENDA	P=.	P=.822	P=.843	P=.	BRENDA															
BRENDA	P=.	-0.069	-0.06	-0.06	1															
CARLOS	P=.	P=.745	P=.775	P=.775	P=.	CARLOS														
CARLOS	P=.	-0.097	0	-0.085	-0.123	1														
CINTIA	P=.	P=.844	P=1.00X	P=.885	P=.557	P=.	CINTIA													
CINTIA	P=.	-0.069	-0.06	-0.06	-0.087	-0.123	1													
CITLALY	P=.	P=.745	P=.775	P=.775	P=.879	P=.557	P=.	CITLALY												
CITLALY	P=.	0.091	-0.072	-0.072	0	-0.148	0.4129	1												
CLAUDIA	P=.	P=.772	P=.734	P=.734	P=1.00X	P=.485	P=.040	P=.	CLAUDIA											
CLAUDIA	P=.	0.0757	-0.081	-0.061	0.0049	-0.152	0.8138	0.9479	1											
GABRIEL	P=.	P=.719	P=.701	P=.701	P=.982	P=.469	P=.001	P=.000	P=.	GABRIEL										
GABRIEL	P=.	-0.078	-0.068	-0.068	-0.099	0.8999	-0.099	-0.117	-0.133	1										
GABRIELA	P=.	P=.712	P=.748	P=.748	P=.839	P=.000	P=.639	P=.577	P=.528	P=.	GABRIELA									
GABRIELA	P=.	-0.069	-0.06	-0.06	-0.087	0.6887	-0.087	-0.103	-0.117	0.3415	1									
JOSE	P=.	P=.745	P=.775	P=.775	P=.879	P=.002	P=.879	P=.823	P=.378	P=.005	P=.	JOSE								
JOSE	P=.	-0.08	-0.071	-0.071	-0.102	0.3973	-0.102	-0.121	-0.069	0.1423	0.2185	1								
JUAN	P=.	P=.703	P=.738	P=.738	P=.828	P=.049	P=.828	P=.565	P=.871	P=.497	P=.299	P=.	JUAN							
JUAN	P=.	-0.047	-0.042	-0.042	-0.06	-0.085	-0.06	-0.072	-0.081	-0.068	-0.06	-0.071	1							
KARLA	P=.	P=.822	P=.843	P=.843	P=.775	P=.885	P=.775	P=.734	P=.701	P=.748	P=.775	P=.738	P=.	KARLA						
KARLA	P=.	-0.084	-0.074	-0.074	-0.107	-0.151	0.4838	0.8124	0.8219	-0.121	-0.107	-0.125	-0.074	1						
LIDIA	P=.	P=.890	P=.726	P=.726	P=.813	P=.471	P=.020	P=.000	P=.000	P=.566	P=.813	P=.552	P=.726	P=.	LIDIA					
LIDIA	P=.	0.8907	-0.06	-0.06	-0.087	-0.123	-0.087	0	0.0049	-0.099	-0.087	-0.102	-0.06	0.2737	1					
LILIANA	P=.	P=.000	P=.775	P=.775	P=.879	P=.557	P=.879	P=1.00X	P=.982	P=.839	P=.879	P=.828	P=.775	P=.185	P=.	LILIANA				
LILIANA	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	1				
MARIO	P=.	-0.082	-0.072	-0.072	-0.104	0.7902	-0.104	-0.124	-0.118	0.8466	0.3298	0.2189	-0.072	-0.126	-0.104	MARIO				
MARIO	P=.	P=.697	P=.732	P=.732	P=.820	P=.000	P=.820	P=.558	P=.573	P=.008	P=.107	P=.298	P=.732	P=.544	P=.820	P=.	MARVIN			
MARVIN	P=.	-0.095	-0.084	-0.084	-0.121	0.4192	0.047	0.018	0.1384	0.1485	0.131	0.8984	-0.084	0.0282	-0.121	0.8267				
MARVIN	P=.	P=.851	P=.891	P=.891	P=.585	P=.037	P=.823	P=.940	P=.509	P=.479	P=.532	P=.002	P=.891	P=.894	P=.585	P=.	MILTON			
MILTON	P=.	-0.068	-0.06	-0.06	-0.086	0.6396	-0.086	-0.103	-0.118	0.2907	0.3938	0.1799	-0.06	-0.106	-0.068	0.2797				
MILTON	P=.	P=.747	P=.778	P=.778	P=.861	P=.001	P=.861	P=.828	P=.581	P=.159	P=.082	P=.389	P=.778	P=.815	P=.861	P=.	MIRIAM			
MIRIAM	P=.	-0.047	-0.042	-0.042	-0.06	-0.085	-0.06	-0.072	-0.081	-0.088	-0.06	-0.071	-0.042	-0.074	-0.06	0.176				
MIRIAM	P=.	P=.822	P=.843	P=.843	P=.775	P=.885	P=.775	P=.734	P=.701	P=.748	P=.775	P=.738	P=.843	P=.728	P=.775	P=.	RODRIGO			
RODRIGO	P=.	-0.081	-0.053	-0.053	-0.077	0.267	-0.077	-0.092	-0.104	0.1077	0.1639	0.0506	-0.053	-0.094	-0.077	0.1				
RODRIGO	P=.	P=.773	P=.800	P=.800	P=.714	P=.184	P=.714	P=.883	P=.822	P=.808	P=.434	P=.809	P=.800	P=.854	P=.714	P=.	SILVIA			
SILVIA	P=.	-0.047	-0.042	-0.042	-0.06	-0.085	-0.06	-0.072	-0.081	-0.088	-0.06	-0.071	-0.042	-0.074	-0.06	0.634				
SILVIA	P=.	P=.822	P=.843	P=.843	P=.775	P=.885	P=.775	P=.734	P=.701	P=.748	P=.775	P=.738	P=.843	P=.728	P=.775	P=.	VANESSA			
VANESSA	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	P=.	1				
VEROFIGU	P=.	-0.096	-0.085	-0.085	0.7113	-0.173	0.2945	0.8488	0.8684	-0.139	-0.122	-0.143	-0.085	0.482	-0.122	VEROFIGU				
VEROFIGU	P=.	P=.847	P=.888	P=.888	P=.000	P=.407	P=.153	P=.000	P=.000	P=.509	P=.560	P=.495	P=.888	P=.018	P=.560	P=.	VEJU			
VEROJUA	P=.	-0.069	-0.06	-0.06	-0.087	-0.123	-0.087	0.4848	0.2889	-0.099	-0.087	-0.102	-0.06	0.2737	-0.067	0.1556				
VEROJUA	P=.	P=.745	P=.775	P=.775	P=.879	P=.557	P=.879	P=.018	P=.161	P=.839	P=.879	P=.828	P=.775	P=.185	P=.879	P=.	P=.458			

MAPAS SOCIO-COGNITIVOS

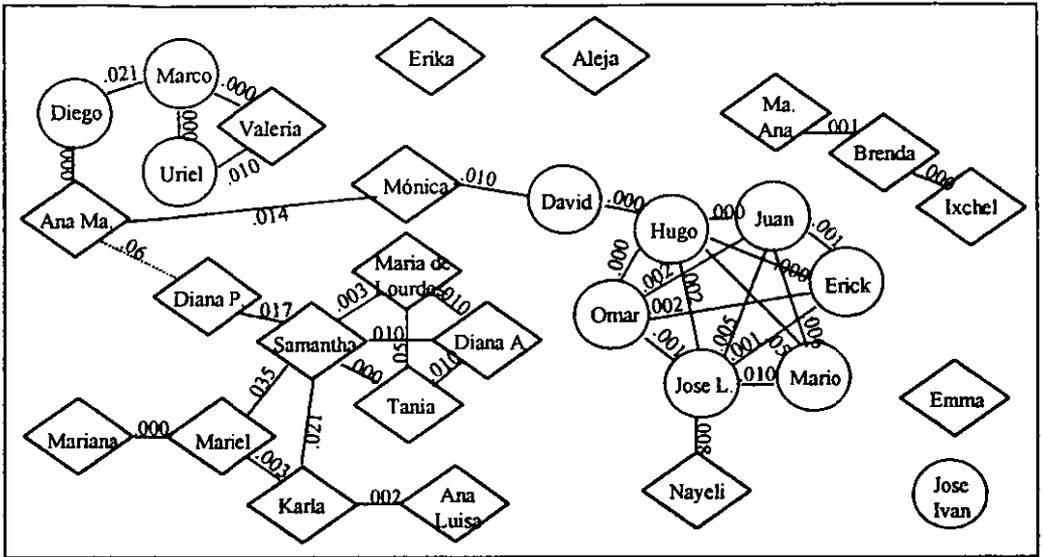
MAPA SOCIOCOGNITIVO

ESCUELA Tizapan Gpo."A"

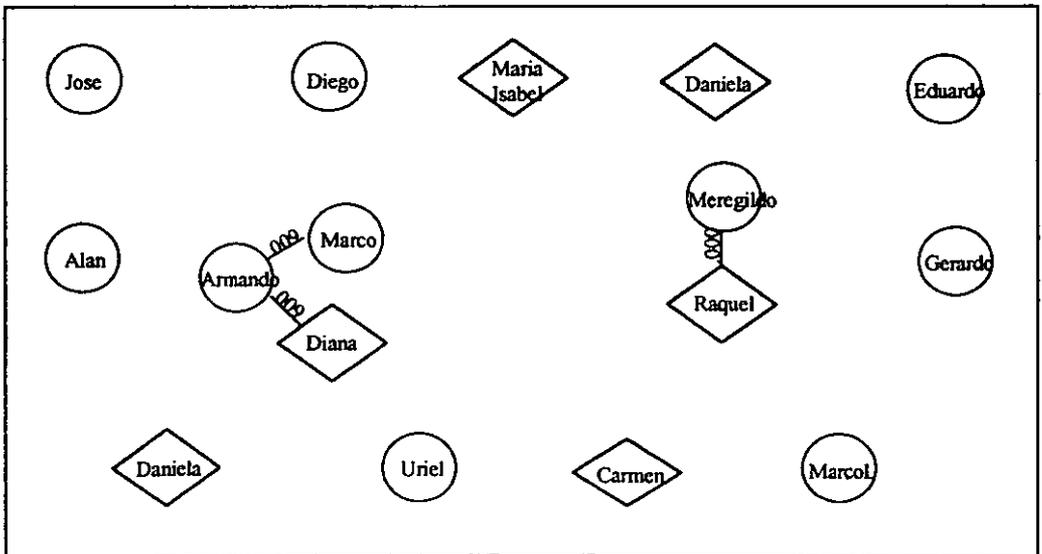


MAPAS SOCIOCOGNITIVOS

ESCUELA :Tizapan Gpo."b"

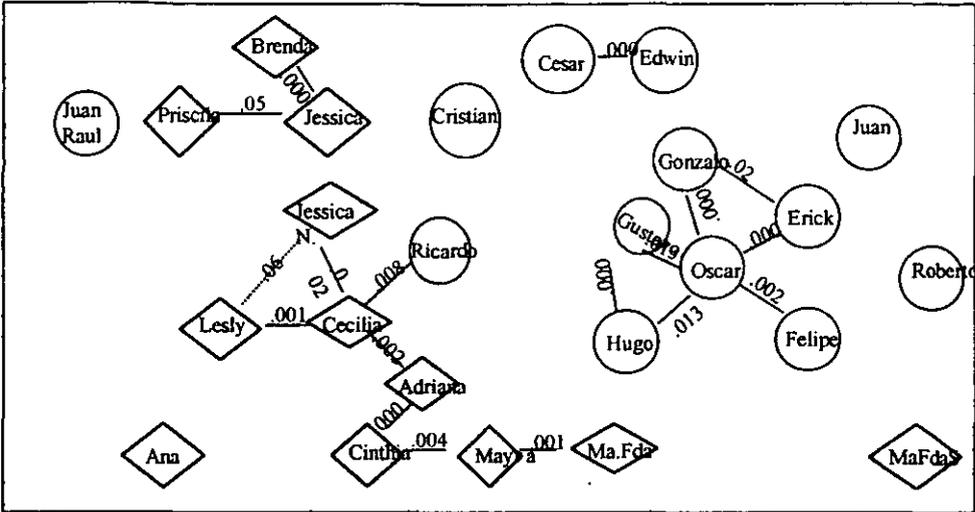


ESCUELA :Tizapan Gpo."em"

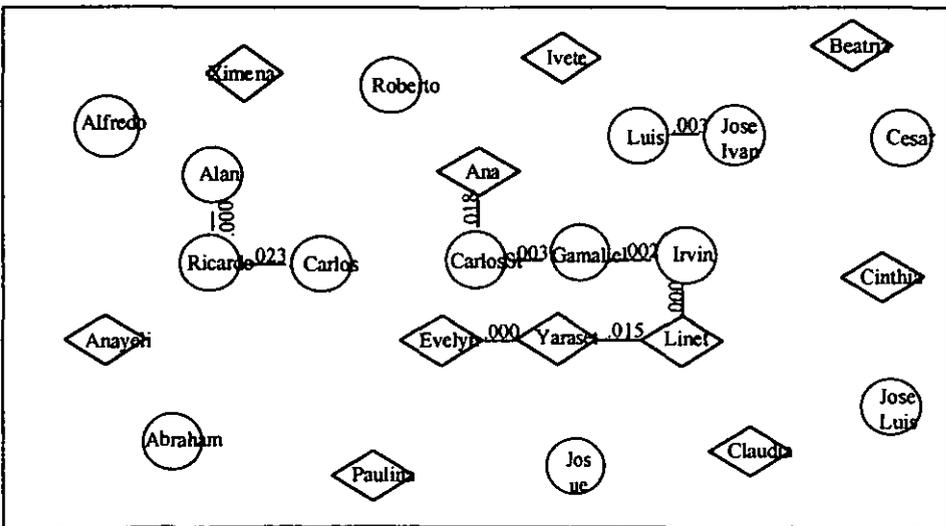


MAPAS SOCIOCÓGNITIVOS

ESCUELA :Elsa Gpo."A"

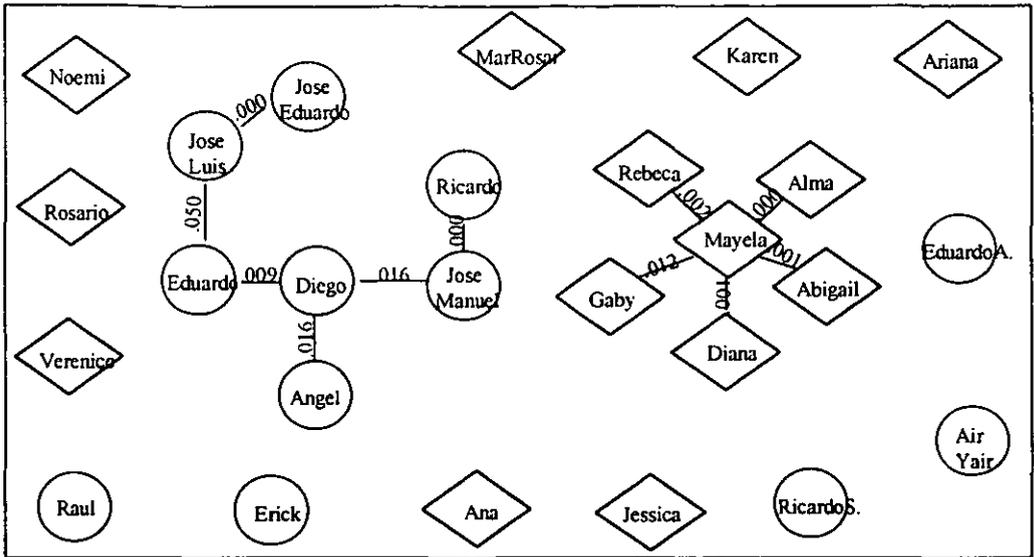


ESCUELA :Elsa Gpo."b"

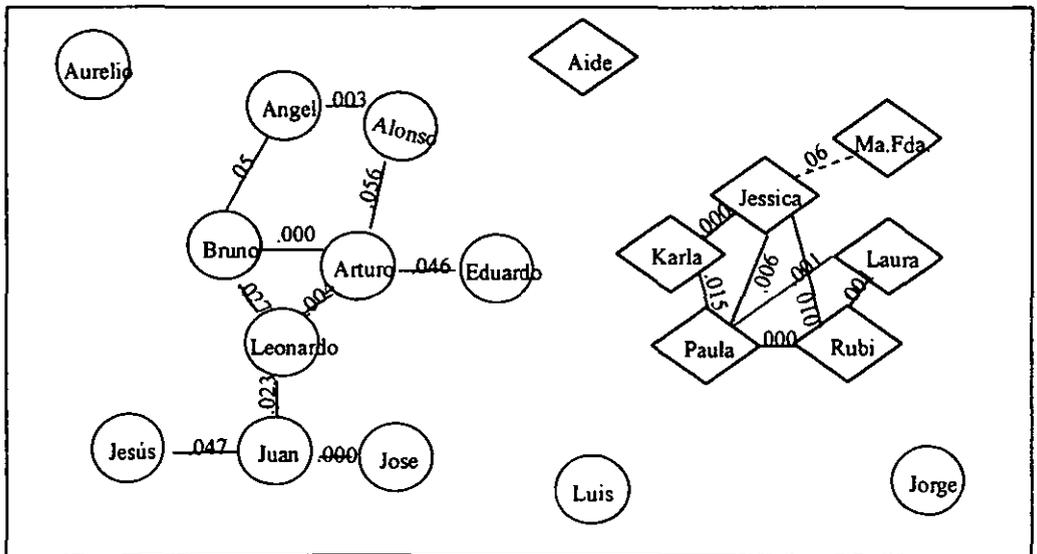


MAPAS SOCIOCOGNITIVOS

ESCUELA :Elsa Gpo."c"

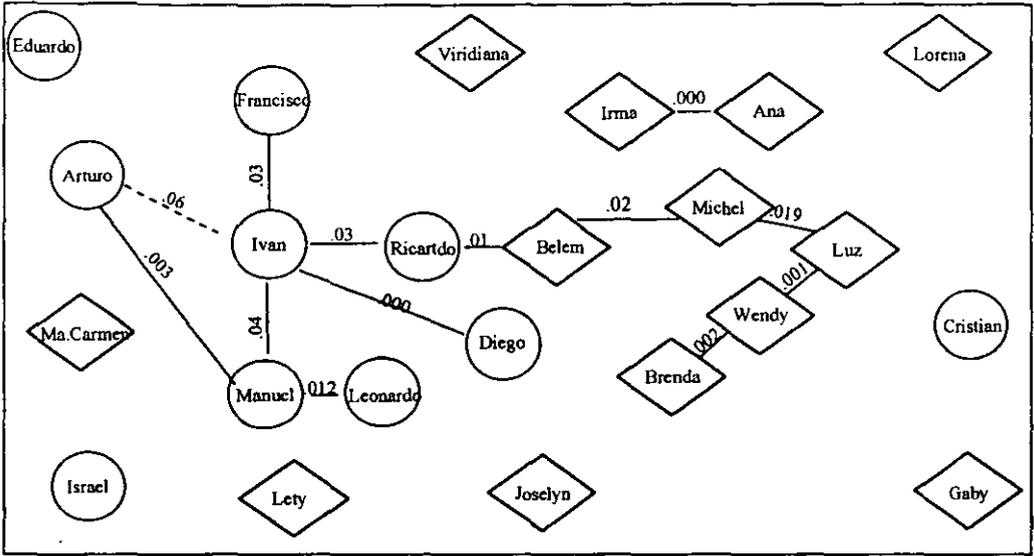


ESCUELA :Ana. Gpo."a"



MAPAS SOCIOCOGNITIVOS

ESCUELA : Ana Gpo."b"



ESCUELA : Ana Gpo."c"

