



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES

EL DESARROLLO SOCIAL DE NIÑOS PREESCOLARES.  
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE HIJOS DE MADRES  
ASALARIADAS Y MADRES DEDICADAS AL HOGAR.

## T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N :  
JUAREZ TORRES SILVIA GUADALUPE  
VILLALPANDO TAVIRA EMMA

DIRECTORA: LIC. MARTHA ROMAY MORALES  
ASESOR METODOLOGICO: MAESTRA LIZBETH O. VEGA  
ASESOR ESTADISTICO: LIC. MARCOS VERDEJO  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.

TESIS CON  
FALTA DE ORIGEN



MEXICO, D. F.

2002

DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

### *Agradecimientos:*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darnos la oportunidad de ser parte de ella durante nuestra preparación profesional.*

*A la Institución Clara Moreno y Miramón y en especial a la Lic. Cecilia Morales por las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo.*

*A nuestra directora de tesis Martha Romay, por brindarnos su apoyo y sus acertados comentarios; a la Maestra Lizbeth Vega, por sus valiosas observaciones; a Marcos Verdejo por su asesoramiento en la parte estadística. Y a cada uno de nuestros sinodales, los cuales con sus valiosas aportaciones enriquecieron aun más nuestro trabajo.*

*A todos y cada uno de nuestros profesores a lo largo de este trayecto, que día a día con sus enseñanzas forjaron en nosotros un espíritu de humanidad y de profesionalismo.*

*Y a todas y cada una de las personas que hicieron posible con su apoyo y enseñanzas culminar un pedacito más de nuestra vida profesional.*

*Emma y Silvia 2002*

# SILVIA

*Dedico esta tesis a las personas más significativas en mi vida:*

*Mi Acha (†)*

*A la persona insustituible en mi vida, la mujer que me enseñó a ver la vida de forma sincera y real.*

*A mis Padres: Raúl y Guadalupe*

*Les doy las gracias por haberme enseñado la  
responsabilidad,*

*el empeño y el sacar fuerzas de donde no las hay, para poder  
lograr éxitos y sobre todo haber confiado en mí para culminar,  
a pesar de ser tan incompatibles conmigo.*

*Por eso a través de este trabajo que dedico a ustedes intento  
regresarles un poquito de todo lo que me han dado.*

*Miriam y Alejandra*

*Mis hermanas... A pesar de los pleitos y de ser tan  
diferentes, sin ustedes, mi niñez, mi adolescencia y mi  
presente no tendrían sentido.*

*Román*

*Por compartir conmigo triunfos y fracasos, momentos buenos y  
malos de mi vida y por ser la persona más perseverante y no  
dejar pasar las oportunidades, ni abandonar tus ideales.*

*TE AMO*

*A todos ellos Gracias*

# EMMA

*Esta tesis la dedico a las personas que participaron para poder realizar este sueño.*

*A Dios por darme la oportunidad de estar aquí.*

*A mi madre: por su inmenso amor, sus ganas de vivir y su constante apoyo e interés en todo lo que hago.*

*A mi hermano René: por su ejemplo de tenacidad y trabajo para lograr sus sueños. A pesar de la distancia sé que disfruta este logro conmigo.*

*A mi hermano Andrés: por su constancia y perseverancia para obtener lo que desea. Comparto contigo este logro.*

*A Eric: Por soñar conmigo y brindarme su apoyo en mi constante lucha por alcanzar mis metas.  
Esta una de las principales.  
Te amo*

*A todas las personas que les gusta soñar y trabajar para lograr que cada sueño se convierta en realidad.*

*A todos mil gracias*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b><u>IMPORTANCIA DE LA RELACION MADRE-HIJO EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION</u></b>	<b>7</b>
<b>I.1 Teoría Psicosocial</b>	<b>8</b>
<b>I.2 La Familia</b>	<b>14</b>
<b>I.3 Interacción Madre e Hijo</b>	<b>17</b>
<b>1.3.1 Llanto</b>	<b>18</b>
<b>1.3.2 Las emociones</b>	<b>19</b>
<b>1.3.3 Temperamento</b>	<b>20</b>
<b>1.4 Apego</b>	<b>34</b>
<b>1.4.1 Etapas del Apego</b>	<b>35</b>
<b>1.4.2 Comprobación del Apego</b>	<b>37</b>
<b>1.4.3 Determinantes del Apego</b>	<b>39</b>
<b>1.5 Madres que trabajan y la interacción con sus hijos</b>	<b>45</b>
<b>1.5.1 Empleo materno y guardería</b>	<b>46</b>
<b>1.5.2 Centros de Desarrollo infantil</b>	<b>48</b>
<b>1.5.3 Mujer y trabajo remunerado</b>	<b>49</b>
<b>1.5.4 Mujer y trabajo doméstico</b>	<b>53</b>
<b>1.5.5 Mujer y familia</b>	<b>55</b>
<b>1.5.6 Madres asalariadas y madres dedicadas al hogar y su influencia en la socialización de sus hijos</b>	<b>62</b>
<b>1.5.7 Trabajo remunerado y maternidad</b>	<b>67</b>
<b>CAPITULO II</b>	
<b><u>"EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO PREESCOLAR"</u></b>	<b>72</b>
<b>II.1 Desarrollo Social</b>	<b>72</b>
<b>II.1.1 Apego y personalidad posterior</b>	<b>73</b>
<b>II.1.2 Patrones de crianza</b>	<b>75</b>
<b>II.2 Socialización</b>	<b>78</b>

II.2.1 Padres como socializadores	80
II.2.2.Socialización y roles	86
II.2.3 Hermanos y socialización	87
II.2.4 Compañeros como socializadores	88
II.2.5 Juego y socialización	90
II.2.5.1 Juego y Desarrollo	91
II.3 El Desarrollo Infantil en el Jardín de Niños	94
II.4 Conductas Sociales en la Edad Preescolar	96

<b>CAPITULO III</b> <b><u>"METODO"</u></b>	<b>108</b>
---	------------

III.1 Justificación y Planteamiento	108
III.2 Hipótesis	110
III.3 Variables	111
III.3.1 Definición Conceptual de Variables	111
III.3.2 Definición Operacional de Variables	112
III.4 Muestra	112
III.5 Muestreo	113
III.6 Escenario	113
III.7 Diseño	113
III.8 Estudio	114
III.9 Instrumentos y/o Materiales	114
III.10 Procedimiento	118

<b>CAPITULO IV</b> <b><u>"ANÁLISIS DE RESULTADOS"</u></b>	<b>120</b>
--	------------

<b>CAPITULO V</b> <b><u>"DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES"</u></b>	<b>127</b>
V.1 Sugerencias y limitaciones	137

<b>CAPITULO VI</b> <b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</u></b>	<b>142</b>
--	------------

<b>ANEXOS</b>	<b>146</b>
---------------	------------

# INTRODUCCIÓN

Los niños son seres sociales, nacen dentro de un grupo social y todos los aspectos de su desarrollo tanto el físico, como el intelectual y cognoscitivo, reciben influencia del medio que los rodea. En principio, el infante depende de la sociedad, y poco a poco aprende de ella destrezas fundamentales; conforme crece, se espera que el individuo sea un miembro útil a la sociedad, digno de confianza y que contribuya al desarrollo y supervivencia de la humanidad.

Dado que la socialización es la base de todo desarrollo individual y de las comunidades (Mussen, 1986), tan importante es atender las necesidades básicas del niño, como proporcionarle oportunidades para un desarrollo social, por medio de la interacción con el adulto, la cual permitirá a los infantes establecer una relación emocional especial con los seres humanos que los atienden con regularidad así como desarrollar habilidades cognoscitivas y sociales.

George H. Mead (1934, en Papalia, 1987), menciona que el niño se forma como un ser social adoptando a edad temprana un modelo abstracto de lo que la sociedad desea de él, por lo que resulta lógico pensar que si ha tenido relaciones tiernas y cariñosas con sus padres tenderá a ser más cordial y franco, que aquellos quienes han sido tratados con indiferencia o crueldad en su hogar.

En la mayoría de las sociedades, las madres han sido fundamentalmente las encargadas del cuidado de los hijos y, por lo tanto, sus educadoras (Papalia, 1987).

En la actualidad, debido a la problemática económica que enfrentan las familias, la madre no puede estar dedicada de tiempo completo al hogar y a sus hijos, ya que tiene que trabajar fuera de casa y muchas veces esto hace que le quede poco tiempo disponible para el hogar y, además, tenga que dividirlo entre los quehaceres de casa y la atención de sus hijos. Ahora bien, aunque existen madres dedicadas de tiempo completo al hogar, muchas veces no están debidamente preparadas para proporcionar a sus hijos una estimulación adecuada que les permita desarrollarse íntegramente.

Por su parte los psicólogos se han dedicado a estudiar el comportamiento y el desarrollo social del niño por medio de una observación cuidadosa de la interacción entre madre e hijo. Con este trabajo nos proponemos **establecer la relación existente entre dos aspectos: 1) la socialización de niños preescolares y 2) el hecho de que sus madres trabajen o no fuera el hogar.**

Para sustentar dicha propuesta, el marco teórico se conformó por dos capítulos; el primero que lleva como título "La importancia de la relación madre-hijo en el proceso de socialización"; donde se abordan en primer plano la Teoría Psicosocial de Erikson, en la que se sustenta el trabajo. Seguido por el entorno familiar, la interacción madre-hijo donde se considera el llanto, las emociones y el temperamento como alguno de los factores que intervienen

para el proceso, así como el apego y su desarrollo. Debido a que en nuestro estudio, uno de los temas principales es la influencia del trabajo de las madres en la interacción con sus hijos; se realiza una revisión de la postura de la Mujer en diversos ámbitos tales como: empleo materno, mujer y familia, guardería, Cendis, trabajo remunerado y doméstico y la influencia en la socialización con sus hijos.

El segundo capítulo lleva por título "El Desarrollo Social del Niño Preescolar", en el que se desarrollan temáticas tales como: apego y personalidad posterior; patrones de crianza y en lo que se refiere a la socialización se incluye a los padres como socializadores, los tres factores básicos que facilitan el proceso, roles de género, la influencia de los hermanos, compañeros y el juego como elementos facilitadores para el desarrollo social del niño cuando ingresa a un Centro de Desarrollo Infantil.

Con este trabajo nos proponemos confirmar la relación existente entre el tipo de interacción y trabajo de la madre y su influencia en el desarrollo social del niño.

Para lo anterior se aplicó la subárea de Socialización que está incluida en el área Personal-Social del Inventario de Habilidades Básicas, IHB (Macotela y Romay, 1992), la cual permite determinar las capacidades que posee el niño para relacionarse con personas y materiales de forma adecuada en diversas situaciones. Y el área de Socialización de la Guía Portage (Bluma, Shearer, Forman y Hilliard, 1978), que evalúa las destrezas de comportamientos de vida e interacción de los niños con otra gente, durante la

etapa preescolar. Estos instrumentos se aplicaron a niños de 3 a 6 años de edad, que formaban parte de un Jardín de Niños privado, al sur de la Ciudad.

Para corroborar la información obtenida de estos instrumentos, se aplicó una entrevista semiestructurada a las madres de forma individual.

El diseño de la investigación fue transversal que consistió en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Finalmente se llevó a cabo el análisis estadístico de los datos obtenidos sometiéndolos al tratamiento estadístico "t" de student..

## CAPITULO I

### “IMPORTANCIA DE LA RELACION MADRE-HIJO EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION”

En primera instancia hablaremos de la Teoría Psicosocial de Erikson en la que se sustenta el trabajo. Analizaremos la influencia que tiene la familia en el desarrollo integral del niño; no obstante, es importante mencionar los círculos concéntricos de Mc. Candless y Trotter, (1984) y el Microsistema de Bronfenbrenner (1982, en Vasta, 1996). Así como los elementos básicos (llanto, emociones y temperamento) que facilitan la sincronización de la interacción madre-hijo. Posteriormente ahondamos en el proceso de desarrollo del apego.

Y por último, debido al objetivo del trabajo, se revisó literatura de la mujer asalariada y la mujer dedicada al hogar y su influencia con la interacción con sus hijos.

Las teorías psicodinámicas tratan el desarrollo humano en términos de diversas confrontaciones entre el individuo que está creciendo y las demandas del mundo social. Enfatizan cómo el individuo ha de acomodarse a la sociedad, a la vez que satisface los instintos básicos y desarrolla gradualmente un sentido del yo y una identidad con la que juzgará su comportamiento; en pocas palabras, estos teóricos se han centrado en el desarrollo de la personalidad y su preocupación ha sido comprender y explicar el desarrollo de los sentimientos y comportamientos racionales e irracionales

observando las primeras experiencias sexuales y emocionales que pueden influir en la conducta posterior (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

## **1.1 TEORIA PSICOSOCIAL**

Eric Erikson (1982) modificó notablemente la teoría del psicoanálisis de Freud, convirtiéndola en una teoría elaborada de etapas que describe el desarrollo emocional a lo largo de la vida. En esta teoría la personalidad se desarrolla a través de la resolución progresiva de los conflictos entre las necesidades y las demandas sociales. Estos conflictos han de resolverse por lo menos parcialmente, en cada una de las ocho etapas para poder progresar hacia el siguiente grupo de problemas. La meta no es eliminar de la personalidad la cualidad superada (como la desconfianza o la desesperación, sino equilibrar el peso de la balanza para que la cualidad más beneficiosa (como la confianza o la integridad) sea la que prevalezca. Un fracaso en resolver los conflictos en alguna de las etapas puede conducir a desórdenes psicológicos que afectarán durante el resto de la vida (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

Erikson, sugirió que la teoría psicosexual de Freud era incompleta y por consiguiente propuso etapas adicionales para cubrir la edad adulta tardía y la vejez. A diferencia de Freud, no cree que la neurosis sea necesariamente el resultado de problemas en la etapa de la tierna y la primera infancia. Da mayor importancia a la personalidad sana que a la personalidad enferma individual. Incluye a la sociedad, historia y la familia como fuerzas que afectan

el desarrollo emocional (Hoffman, Pavis y Hall, 1995). A continuación se describe la teoría de Erikson.

Momentos después de haber nacido, el niño tiene su primer encuentro social, lo cual marca el inicio de su desarrollo, mismo que varía de una persona a otra y continúa a lo largo de toda la vida. Una de las aportaciones más completas al respecto es el modelo psicosocial que propone Erikson, quien describe 8 etapas del desarrollo, que abarcan la niñez, la adolescencia, la edad adulta y la vejez (Craig, 1997).

También se interesa por las influencias culturales y sociales que afectan al individuo, la principal preocupación de este autor radica en el crecimiento del ego y en especial, en las formas en que la sociedad en que nacemos moldea el desarrollo de nuestro ego, y la manera de resolver diversas crisis que vamos enfrentando (Papalia, 1987). Para fines de este estudio nos enfocaremos a las primeras cuatro etapas del desarrollo psicosocial:

**1.- Confianza vs Desconfianza:** la primera etapa es la Sensorial (1 a 2 años), ( semejante a la etapa oral de Freud), se refiere al periodo durante el cual los niños dependen de otras personas para satisfacer sus necesidades. Si su cuidado y alimentación son adecuados, el niño aprenderá a confiar en quien lo cuida, se sentirá seguro e independiente. Por el contrario, si no recibe la atención apropiada tal vez no aprenda a confiar en la gente y su medio ambiente, quizá se frustre, se sienta incomodo y sea un adulto desconfiado, receloso y temeroso. La confianza permite al niño perder de vista a la madre,

porque ella se ha convertido en una seguridad interior y también en una posibilidad de predicción externa. Confía que el es lo suficientemente valioso como para que lo cuiden.

**2.- Autonomía vs Vergüenza y Duda:** la segunda etapa del desarrollo psicosocial se denomina Etapa Muscular (1.5 ò 2 años a 3.5 ò 4 años). Erikson señala que en esta etapa los niños se educan en controlar sus propios movimientos musculares. Aprenden a gatear, luego a caminar y utilizar capacidades recién descubiertas. Exploran la comida y la ropa y aprenden a controlar los esfínteres. La conciencia cada vez más completa de su capacidad física produce un sentimiento de autonomía o independencia. Los primeros intentos de ejercer la autonomía, tal vez se manifiestan en berrinches, obstinación y negativas. Cuando logran hacer las cosas sin ayuda, adquieren una sensación de seguridad en sí mismos y de autocontrol. Si no se les permite cierta autonomía desde temprana edad, tal vez se avergüencen de sí mismos y duden de su capacidad lo cual en la edad adulta puede manifestarse en timidez e inseguridad al tomar decisiones.

**3.- Iniciativa vs Culpa:** la etapa Locomotora (4 a 5 años). La conciencia del niño comienza a extenderse más allá del propio cuerpo, hacia personas y cosas que lo rodean. Aprende a utilizar la imaginación y ampliar destrezas mediante juegos activos de cualquier tipo, incluso fantasías, a cooperar con los demás, a dirigir y ser dirigido. Al niño le causan curiosidad otras personas,

lugares y cosas. Empieza a tomar iniciativas y a guiarse por su sentido de curiosidad, entabla pláticas con amigos, vecinos, parientes, y explora su entorno físico. Sin embargo, el excesivo control por parte de los padres puede acabar con la espontaneidad y curiosidad natural del niño. Los infantes a quienes se les impide guiarse por sus instintos, pueden sentirse culpables de experimentar sentimientos naturales, y ser paralizados por la culpa, permanecer al margen de los grupos y seguir dependiendo indebidamente de adultos. Ello restringirá el desarrollo de destrezas, juego e imaginación. Cuando lleguen a adultos, serán inhibidos y sentirán temor ante lo nuevo, incluyendo gente, alimentos e ideas.

**4.- Industriosidad vs Inferioridad:** el periodo de Latencia de Freud (6 a 11 años) coincide con los primeros años escolares, cuando los niños comienzan a aprender valores y destrezas más formales, útiles en la sociedad a que pertenecen. En este periodo, especialmente en la escuela establecen una relación con sus compañeros con base en ciertas reglas, aprenden a pasar del juego libre al que sigue reglas, pueden exigir trabajo formal en equipo, dominio de estudios de ciencias sociales, lectura, aritmética, etc. Año con año aumenta la autodisciplina. Los niños que han resuelto satisfactoriamente las primeras crisis psicosociales tendrán, según Erikson, confianza, autonomía y plena iniciativa. Durante esta etapa las crisis se refieren al fracaso, ya que si los niños no logran el éxito en todos sus intentos, perderán la industriosidad o

competencia que hayan desarrollado, y la derrota continua puede hacer que el niño se sienta inferior.

**5.- Identidad vs Confusión de Roles** (12 a 18 años): en esta etapa los adolescentes se cuestionan todas las respuestas que habían dado antes a sus problemas de confianza y autonomía, iniciativa y de capacidad de trabajo. El rápido crecimiento del cuerpo y la maduración genital producen una revolución psicológica, en su interior, en un momento en el que están a punto de ser adultos. Buscan un sentido de identidad, una continuidad y estabilidad en ellos mismos, tratando de eludir la confusión de roles que se desarrolla en algunos jóvenes que no saben cuál es su identidad como persona, seres sexuales, trabajadores y padres en potencia. Si fracasan en la búsqueda de esa identidad serán incapaces de comprometerse a alcanzar ninguna meta.

**6.- Intimidad vs Aislamiento:** Los jóvenes adultos que acaban de salir de esa búsqueda están preparados para desarrollar la intimidad, que implica tener relaciones con otras personas en las que se sienten lo bastante fuertes como para hacer sacrificios por el bien del otro, sin perderse en la identidad de este. El auténtico amor sexual puede florecer en este punto. El problema potencial en esta etapa es el aislamiento; el fracaso a comprometerse en una relación amorosa por miedo a la competencia o por inseguridad.

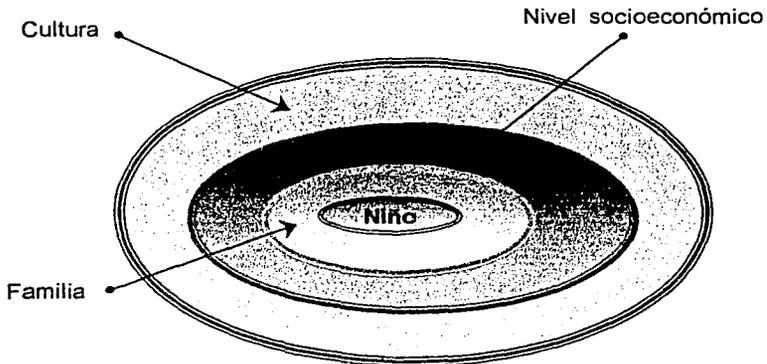
**7.- Generatividad vs Estancamiento:** la etapa de la edad adulta media se centra en el deseo por generar, que hace referencia a la preocupación del adulto por establecer y guiar a la próxima generación. El hecho de hacer niños no otorga a la persona ese sentido de generatividad; el adulto ha de ver que educar niños es una contribución para la humanidad y la sociedad. Los que no tienen hijos pueden expresar esa generatividad a través de la productividad en su trabajo y la creatividad en sus vidas. Los peligros de este período son absorberse en si mismo y el estancamiento, el sentimiento de que no se va a ninguna parte, de que no se está haciendo nada importante.

**8.- Integridad vs Desesperanza:** La tarea importante en esta última etapa del ciclo de vida es desarrollar la integridad del ego, que permite a las personas ver el significado de su existencia y creer que lo hicieron lo mejor posible. La persona íntegra acepta su muerte como el final de una existencia significativa. El problema potencial de la vejez es la lamentación y la desesperación por las oportunidades perdidas y las malas elecciones. Una persona desesperada teme a la muerte y desea ansiosamente otra oportunidad.

En pocas palabras, la teoría de Erikson establece la importancia que tiene la influencia del medio sociocultural en el desarrollo del niño y en especial, el mérito que tiene la familia.

## 1.2 LA FAMILIA

El medio en el que nace el niño puede concebirse como círculos concéntricos, cuyo centro común lo ocupa el niño, el círculo exterior la herencia cultural, que varía según la comunidad, país y región del mundo. El primer círculo interno representa el nivel socioeconómico de la familia y recibe la influencia de la cultura, que influye en muchos aspectos de la relación entre familia y niño. El círculo interno siguiente representa el grupo familiar, donde se criará el infante. Los 3 círculos tienen influencia recíproca en el niño, pero la familia ejerce una influencia mayor en el desarrollo. No sólo los miembros de la familia sino la estructura misma, desempeñan un papel importante en el desarrollo (Mc.Candless y Trotter, 1984)



Asimismo, Bronfenbrenner (1982, en Vasta, 1996 ) con su microsistema establece que la familia junto con la escuela, el vecindario, la iglesia, etc., son parte fundamental del entorno que influye de forma directa en el niño.

En lo particular, Garbarino y Abramowitz, (1992 en Vasta, 1996), afirman que la familia es un sistema dinámico influyendo cada miembro en todos los demás y evolucionando el sistema completo al paso del tiempo.

El primer aprendizaje social de los niños tiene lugar en el hogar; sus primeras experiencias son con sus familias, particularmente se supone que los vínculos con la madre constituyen antecedentes críticos de las relaciones sociales posteriores. Ésta satisface las necesidades primarias del niño en lo que se refiere a alimento, por lo que su presencia llega a estar asociada con la satisfacción de necesidades, y comienza a significar placer, alivio de la tensión y motivo de contento (Kaufmann, 1977).

Por lo tanto es importante considerar la estructura familiar donde las funciones más importantes de la familia respecto a la crianza son la socialización y el apoyo afectivo, al igual que proporciona pautas de personalidad lo cual influye en la atención, estimulación, oportunidades de interacción con coetáneos y cantidad de modelos adultos de que dispone el niño. Por lo que no es extraño que en ocasiones los niños desarrollen pautas de personalidad semejantes a las de sus padres (Craig, 1997)

En la familia, el proceso de adaptación se hace más eficaz cuanto más cada miembro ve a los otros como parte valiosa del grupo, esto se deriva principalmente del tipo de interacción de los padres con el niño. Por lo general

el tipo de interacción madre/hijo es diferente al del padre con su hijo, ya que las madres tienden a tomar a su hijo en los brazos para cuidarlo y atenderlo, mientras que los padres están más propensos a tomarlo en brazos para jugar, las madres inician al hijo en un juego sutil, gradual y cambiante y le enseñan juegos comunes como el de esconderse y de reaparecer de improviso. Craig, también plantea que los padres que no han sido accesibles con sus hijos tendrán problemas para establecer con ellos fuertes vínculos emocionales. Según diversos autores las madres parecen tener una sensibilidad más natural para los hijos, debido a que la mujer ha heredado los rasgos de los cuidados cariñosos de sus ancestros mamíferos; otro factor que influye en el vínculo madre - hijo son las intensas emociones suscitadas en el amamantamiento, así como la forma en que la mujer ha sido socializada. De esta manera, la influencia de la madre en el desarrollo integral del niño es directa, mientras que la del padre es indirecta asimismo se afirma que la ausencia de alguno de los padres durante la infancia genera tensión en todo el sistema familiar (Ibid).

El niño se considera como un ser individual, destinado a crecer y desarrollarse física, intelectual, afectiva y socialmente desde su concepción hasta que alcance la edad adulta. En pocas palabras la función de la madre parte de la satisfacción de las necesidades primarias del bebé a través de una relación constante e íntima; proporcionando seguridad y confianza básicas, indispensables para que el niño forme una personalidad autónoma y responsable y, en lo posible libre de conflictos. Para el niño la madre, después de ser satisfactor de necesidades primarias, es un soporte emocional y un

modelo a seguir en el aprendizaje de las facultades humanas, especialmente la de amar, facilitándole así su desarrollo integral. Si la madre es capaz de transmitirle una actitud afectiva a su hijo podrá entonces favorecer su individuación ayudándole a su socialización y al establecimiento de sus relaciones interpersonales para adaptarse a la nueva situación que implica el ingreso al ambiente escolar (Martínez, 1993).

Por lo que la familia se puede concebir como el factor más influyente en el desarrollo del niño, debido a que el primer aprendizaje social que logra tiene lugar en el hogar, de tal modo es importante considerar que las funciones de la familia son la socialización y el apoyo afectivo, ya que la madre no sólo satisface las necesidades básicas del infante sino también es la encargada de proporcionarle confianza y seguridad para así desarrollarse de forma autónoma e independiente. Por consiguiente, a continuación, se revisará el proceso de interacción entre el niño y su madre.

### **I.3 INTERACCIÓN MADRE E HIJO**

En los últimos años se ha abundado en la investigación que pone énfasis en la importancia del contexto donde se desenvuelve el niño en relación a su desarrollo integral (Bronfenbrenner, 1985).

### 1.3.1 EL LLANTO

La interacción madre e hijo comienza en el nacimiento y depende de la comunicación. Al principio los bebés utilizan el llanto para comunicarse; pero pronto entran en juego otros elementos del sistema afectivo (Vasta, 1996).

Una de las formas de comunicación más importantes, de que dispone el recién nacido, es el llanto; no es una de las reacciones más fuertes y claras, sino que es aquella ante la que los cuidadores parecen reaccionar con mayor prontitud (Demos, 1986; Thompson y Leger, 1994, en Vasta 1996), debido a que es parte del gran sistema afectivo de comunicación del bebé y tiene en consecuencia elementos tanto de la herencia como del entorno.

Ahora bien, para que el llanto sirva como forma de comunicación, se necesitan dos condiciones: una es que diferentes tipos de llantos comuniquen distintos mensajes, por ejemplo, los bebés poseen diversas formas de llantos para expresar dolor, hambre o miedo (Wasz-Hockert, Michelsson y Lind, 1985, en Vasta, 1996). La otra condición para que el llanto sea comunicativo es que los oyentes sean capaces de diferenciar un tipo de otro, por ejemplo, los cuidadores deben de comprender si el bebé está expresando, "tengo hambre", "estoy mojado" o "tengo sueño"; a este respecto, en varios estudios, se ha encontrado que las madres de bebés de 4 meses hacen esta discriminación más fácilmente que las madres de bebés de 1 mes de edad (Freeburg y Lippman, 1986, en Vasta, 1996).

### 1.3.2 LAS EMOCIONES

Los recién nacidos también pueden comunicar "gustos", utilizando conductas como la sonrisa, la vocalización o mirar fijamente un objeto que consideran interesante (Brazelton, 1982, en Vasta, 1996); estas preferencias son las reacciones internas o sentimientos, que llamamos emociones y su expresión externa se denomina afecto; y, sus reacciones emocionales no surgen simplemente como resultado de un programa biológico; sino que están influidas en gran parte por el entorno social y se cree que parte de esta influencia tiene lugar a través de la imitación. La mayoría de las madres, son expresivas de manera facial a sus hijos, la mayoría de estas expresiones son positivas y a su vez los bebés tienden a corresponderlas. Por el contrario, los bebés de madres deprimidas muestran más expresiones de tristeza, probablemente porque están imitando, en parte, las expresiones que ven (Pickens y Field, 1993, en Vasta, 1996).

Estudios han revelado que el bebé presenta ciclos entre los estados de atención y distracción y las madres sincronizan sus conductas para ajustarse a estos ciclos. Por lo que estas interacciones finalmente se desarrollan en una pauta de alternancia de turnos cómoda para ambos y que podría representar la primera forma de conversación (Vasta, 1996).

### 1.3.3 TEMPERAMENTO

La expresividad emotiva a las reacciones ante la estimulación del entorno se denomina temperamento, el cual describe el estilo de conducta del bebé, reflejando no tanto lo que hace, sino cómo lo hace. Se considera que el temperamento influye en la interacción madre e hijo y en el apego entre ambos a través de la perfección de la correspondencia, el grado en que encajan las características temperamentales del infante con su entorno físico y social y está relacionado con las conductas posteriores de los niños (Vasta, 1996).

Muchos investigadores han demostrado que los pequeños que crecen en ambientes deprivados presentan pautas de desarrollo que se podrían definir no equilibradas. Como características más significativas de este tipo de contextos pueden citarse la carencia afectiva a la que los niños se ven sometidos, la rigidez en los contactos personales y en las relaciones, la poca comunicación y la escasa estimulación; todo lo anterior genera un debilitamiento en el desarrollo de las relaciones interpersonales en el futuro del niño. En suma, los entornos culturales deprivados no promueven una correcta crianza que permita al niño una socialización adecuada (Bronfenbrenner, 1985).

Los estudios transculturales muestran claramente que el entorno cultural y en específico la interacción madre-hijo ejerce una poderosa

influencia en el modo en que el niño organiza las interacciones o socialización con sus iguales.

Bebés y mamás siguen ciertas pautas de interacción como resultado de la responsividad del infante a determinados estímulos y de la sensibilidad de la madre a necesidades del infante (Ainsworth y cols,1974; Osofky,1976; en Newman y Newman,1985).

Por su parte, Fries (en Lorenzer,1972) demostró que el niño posee una extraordinaria capacidad para percibir los sentimientos de su madre; el hijo lo percibe, por el modo en que ella lo sostiene. Por lo tanto, la interacción se constituye en el campo de las relaciones entre el niño y sus objetos de amor. Si bien se acepta que ésta ejerce considerable influencia sobre los procesos formativos infantiles, se le reduce al ámbito familiar considerado como determinante del proceso de desarrollo (Lorenzer, 1972).

Por consiguiente, la madre ha sido considerada como maestra, impartidora de amor, guía, juez, dictadora, modelo, proporcionadora de alimento y protectora contra el peligro. Afirmar que todo ello es tan cierto como inútil: cierto porque cumple éstas y otras funciones, inútil porque un repertorio como el enunciado no ilustra gran cosa acerca de la naturaleza de la interacción mediante la cual el niño comienza a integrarse en el mundo social (Schaffer, 1985).

En general, el bebé dominará a lo largo de los primeros 6 meses de vida, la mayoría de las señales y convencionalismos, de modo que podrá realizar los movimientos e imitar secuencias de acciones armonizadas con las

de su madre, cuyo resultado será el mutuo juego que se reconoce como interacciones sociales.

El niño llega al mundo ya con las capacidades para establecer contactos humanos, se convierte inmediatamente en participante en la constitución de sus primeros contactos interpersonales. Por lo que Erikson ( en Lorenzer, 1972, p.23) propone: "el advenimiento entre madre e hijo es un acuerdo en el cual el niño manifiesta sus necesidades corporales. La satisfacción de éstas es atendido por el medio, en especial por la madre, por lo que la díada madre-hijo es una relación recíproca, la cual opera desde los primeros momentos de la vida. Algunas teorías indican que el rostro de la madre es el punto de partida para la formación de su primera relación interhumana (Stern, 1978).

El lactante desarrolla a través del juego esquemas del rostro, voz y del tacto humano que le facilitan el llegar a conocer la cara, voz, contacto y movimientos de la persona que lo cuida, generalmente la madre. La mirada mutua es un importante acontecimiento que aumenta en gran medida la atención, por lo que se le considera herramienta esencial en todo proceso de interacción entre una madre y su hijo, sobre todo durante los primeros años de vida (Ibid.)

Ambrose, 1963 (en Fitzgerald y cols.,1996), opina que la risa al igual que la mirada recíproca, se usa como recurso regulatorio para mantener o terminar interacciones sociales. Los estudios actuales sobre la primera interacción social demuestran que el lactante influye sobre la conducta de los

padres y éstos a su vez influyen en la conducta del lactante, quien se comporta socialmente y a la vez socializa a otros.

Rherngold, 1968 (en Fitzgerald y cols, 1996) propuso 4 postulados relacionados con la socialización inicial, que destacan la naturaleza interactiva del proceso. Tres se refieren al papel del lactante y una al papel de los padres.

- (1) Desde el momento de nacer, el lactante es un organismo social. El lactante es uno de los miembros de una mancuerna social (lactante-custodio), y nace parte de una familia, que es parte de una unidad social más grande.
- (2) El lactante se comporta socialmente, es decir, su conducta produce, mantiene o modifica la conducta de otras personas.
- (3) El lactante socializa a otros.
- (4) Es el custodio el que proporciona al lactante un ambiente, comodidad, seguridad y una información reforzada acerca de lo apropiado de la conducta del niño.

Por tanto, la explicación de la personalidad adulta se debe relacionar con los primeros encuentros del individuo con el mundo y tales encuentros implican primordialmente a la madre (Schaffer, 1985).

Asimismo, Sroufe (1983, en Hoffman, Pavis y Hall, 1995), establece que los bebés con apegos seguros poseen mayor probabilidad de ser niños competentes e independientes.

Se afirma que el apego de un niño a su madre se desarrolla a partir de su dependencia física a la misma. De acuerdo con esto, en los primeros meses

de vida, el niño aprende que la madre le proporciona alimento y otras satisfacciones corporales, llegando a valorar su presencia. Se deduce, por tanto, que cuanto más gratificantes sean las prácticas de cuidado corporal por parte de la madre más cariño desarrollará el niño hacia ella. Sin embargo, Emerson y Schaffer (1964) investigaron esta asociación, dando como resultado que la sociabilidad no surge primordialmente en el contexto de cuidados alimenticios (Schaffer, 1985).

Los enfoques basados en cuidados físicos y actitudes esperaban revelar determinantes del desarrollo de la personalidad del niño, sin lograr éxito. En consecuencia, en los últimos años se ha enfatizado en si niños de diversas edades son afectados por acontecimientos ambientales específicos y de qué modo son influidos por los mismos (Ibid.).

Primero, se considerará el impacto mutuo entre madre e hijo. En segundo lugar, una vez que las interacciones madre-lactante se estudien en detalle, se necesita modificar las ideas actuales sobre la socialización, es decir, acerca de cómo los niños son integrados en un mundo social (Schaffer, 1985).

El lactante es activo desde su nacimiento, su comportamiento está organizado e incluso sus interacciones tempranas aportan determinadas características que afectan el comportamiento de otras personas con respecto a él. La tarea de una madre no consiste en crear algo a partir de nada, sino en acoplar su comportamiento al del lactante (Ibid.).

Por ejemplo, Rondal (1979), y Akhtar, Carpenter y Tomasello (1996 en , Garrido, 1998) reportan que las diferentes conductas que las madres emplean para favorecer el desarrollo de sus hijos, así como las modificaciones que hacen a su lenguaje cuando se comunican con ellos, resultan ser facilitadoras del lenguaje infantil.

Con base en diversos estudios se ha logrado establecer la influencia que tiene la interacción madre-hijo en el desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño, es decir, la manera en cómo la madre se dirige al niño, cómo lo trata, cómo lo educa, si lo orienta para ser independiente (Waters y Sroufe, 1983 en Groenendaal, 1997).

Debido a esta tendencia activa de los lactantes a interactuar con los que los rodean, éstos deben ofrecerles *estimulación*, ya que su desarrollo precisa de la participación activa de aquellos que intervienen en sus cuidados. Se debe estructurar el ambiente de modo que sean máximas sus oportunidades para emprender interacciones progresivamente más complejas (Schaffer, 1985). Asimismo, Fraser (1986 en Garrido, 1998) señala la relevancia del ambiente físico y social para promover el desarrollo del niño, diferenciando que lo físico se refiere principalmente a la presencia de objetos a los cuales el niño tiene acceso, en tanto que en el contexto social se encuentran las personas que son mediadoras entre el niño y otros ámbitos.

Así pues, la socialización temprana no es mera cuestión de "dejarle solo", ni de "cuanto más, mejor". Lo primero deriva en negligencia y falla en la utilización del potencial del niño, y lo segundo supone experiencias

arbitrariamente impuestas que pueden no guardar relación alguna con la capacidad del niño para asimilarlas. Por tanto, se precisa de una visión de la socialización que considere tanto al adulto como al niño activamente interrelacionados (Ibid).

La rapidez de respuesta del niño, su frecuencia y tiempo que sea mantenida depende, del estado particular del niño en el momento preciso. La respuesta del niño no está tan sólo determinada por el adulto, sino más bien por el propio niño. Por lo tanto, lo que es apropiado en un caso no lo es forzosamente en el otro, y de ahí que cada madre debe mostrar una considerable flexibilidad para ajustarse a las características de su hijo (Ibid.).

El hecho de que una madre se sienta impulsada a responder de un modo distinto a diferentes clases de comportamiento de su hijo dependerá, en gran medida, de la propia personalidad de cada madre, de su trasfondo y su cultura (Ibid.). Lo cual es apoyado por un estudio que muestra que las madres partidarias de una intensa estimulación estaban muy conscientes de las necesidades de sus pequeños, y les proporcionaban rico cuidado auditivo y táctil; mientras que las madres de poca iniciativa limitaban sus interacciones a tareas rutinarias de cuidado infantil y proporcionaban estimulación sensorial y social muy pobres (Brody y Axelrad, 1971; en Fitzgerald y cols, 1996)

A medida que el infante avanza en su desarrollo, aprende que mediante su comportamiento puede producir determinados efectos, que puede controlar acontecimientos específicos, dándose cuenta de la existencia de un vínculo entre su acción y el mundo exterior (Schaffer, 1985.).

A pesar de esto, afirmar que un desarrollo adecuado requiere sencillamente de *estimulación* no es suficiente. El concepto de estimulación es amplio y requiere ser analizado de acuerdo al tipo, cantidad, variedad, intensidad, duración y ritmo de los estímulos. Es cierto que los lactantes precisan de una interacción continua y progresiva con su medio ambiente, sin embargo, debemos tener presente la clase o clases de estímulos procedentes del entorno que favorecen el desarrollo (Schaffer, 1985).

Dos personas que entablan una conversación participan en una actividad social compleja. Para que el diálogo se lleve a cabo con armonía, los participantes deben estar mutuamente sintonizados, manejar el mismo código de señales y estar preparados para emitir y recibir estas señales. No sólo deben compartir el mismo lenguaje y comprender cada uno el vocabulario del otro, sino también utilizar el mismo lenguaje <no verbal>. Han de compartir una serie de normas que regulen su interacción y que serán esenciales en el establecimiento de la comunicación (Schaffer, 1985).

La interacción madre e hijo puede concebirse de este modo. Esto es, que en lugar de tener en cuenta las cantidades de estimulación materna, alimento proporcionado, dependencia infantil, se debe enfatizar en la sincronización temporal de las respuestas de ambos individuos, esto se refiere a que la interacción social tiene lugar en el tiempo y exige una mutua capacidad para integrar las respuestas en un flujo congruente entre la madre y el hijo (Ibid.).

La mayoría de las interacciones sociales están basadas en alternativa de papeles: un patrón abierto - cerrado en el que los dos participantes se turnan en cuanto a asumir el papel del actor y el de espectador. Esto se puede detectar ya en la interacción madre- hijo, debido a la naturaleza alternante de gran parte del comportamiento del niño y por otro lado, a la disposición de la madre para ajustarse al patrón secuencial del niño (Ibid).

Desde su comienzo mismo, la interacción del niño con su madre asume la forma de un diálogo. En cierto grado es inicialmente unilateral, ya que depende mucho de la disposición de un participante para dejarse guiar por el otro y seguirle. Ello aparece claramente, en intercambios vocales entre madres e hijos, los cuales tienen el aspecto de una conversación y donde se van turnando los dos participantes. Parece ser que la madre es la principal responsable de la pauta en forma de turnos: es ella la que espera que el niño se calle y luego rellena las pausas, manteniendo así la interacción (Schaffer,1985).

Ante todo, el niño primero ha de adquirir el concepto de un diálogo. En el desarrollo de ello, hay que resaltar 2 aspectos: la reciprocidad y la intencionalidad.

Con respecto a la reciprocidad, se ha dicho que los diálogos precoces tienden a ser unilaterales, donde la madre es la principal responsable de mantener la interacción. Más adelante el niño aprenderá que la relación es recíproca, que el diálogo ha de ser manejado por ambos participantes y que los papeles a desempeñar son intercambiables.

Por otro lado, la intencionalidad, se desarrolla al ser implicado en diálogos con otras personas, el niño aprende que su comportamiento comunica y gran parte del mismo (sonrisas, gritos, vocalizaciones, etc.) es atendido por otros y dará lugar a determinados efectos en ellos. Con el tiempo, por tanto, emitirá dichas señales intencionalmente en espera de que sean respondidas (Schaffer, 1985).

Sin embargo, antes de lograr esto, es preciso que se desarrollen dos aspectos fundamentales tales como: En *primer lugar*, ha de haber un incremento del número de medios de comunicación que el niño puede utilizar (sonrisas y llantos, posteriormente gestos, señales, miradas y lenguaje), todo esto derivado de la habilidad que ya posee para participar en secuencias de interacción.

El *segundo*, se refiere a los procesos cognoscitivos sobre los cuales se basa la capacidad para interactuar con otros. Estos incluyen el poder diferenciarse a sí mismo de los demás, así como la capacidad para apreciar que otras personas y cosas poseen una existencia propia, y , por último, un mayor poder de concentración que permita al niño, jugar con su madre con una pelota, y no , jugar bien con su madre o bien con la pelota. En resumen, todos estos desarrollos parciales en cuanto al comportamiento social del niño tienen lugar tan sólo debido a que, en el transcurso de cada día, la madre crea reiteradamente oportunidades para que su hijo participe en múltiples y variadas interacciones a fin de alcanzar un máximo de desarrollo (Ibid.).

La madre, lejos de decidir independientemente el curso de su acción y de imponérselo con arbitrariedad a su hijo, controla continuamente sus actividades de modo tal que puede sincronizar con exactitud sus propias intervenciones con respecto al niño. Es decir: el niño está ya implicado en algún curso de acción y la madre, siempre vigilante, ha de decidir cuándo debe introducir sus respuestas en la corriente del comportamiento del niño, si desea obtener algún efecto sobre él.

Así pues en muchas situaciones el niño es el que guía y la madre la que le sigue. La sincronización es de suma importancia; si la madre desea obtener una finalidad predecible, debe saber cuándo ha de intervenir y no solamente cómo hacerlo (Schaffer, 1985).

Sin embargo, si la madre se limita a seguir pasivamente las iniciativas de su hijo resulta dudoso que ello contribuya a hacerle avanzar a través de los estadios del desarrollo. Debe más bien seguirlas a fin de dirigir las, dejar que el niño indique su interés de momento, procediendo luego, dentro del propio contexto del niño, a elaborar a base de dicho interés. De este modo deja seleccionar al niño su propio tema y luego comienza a comentar, demostrar y explicar (Ibid.).

Sea cual fuere la frecuencia con la que el niño inicia el intercambio siempre hay ocasiones en las que la madre, por algún motivo, ha de tomar la iniciativa. Más incluso entonces, su comportamiento está estrechamente vinculado al del niño y no se lo impone de un modo arbitrario.

Varios investigadores se han interesado no sólo por describir la importancia que tiene la interacción madre e hijo en el desarrollo social del niño sino también en el análisis detallado de las pautas y procesos en el ambiente familiar que pudieran relacionarse con el desarrollo cognitivo del menor. Por ejemplo, un gran número de estudios han analizado las pautas de comunicación e interacción entre madre e hijo que fomentan el desarrollo cognitivo-lingüístico, en niños entre año y medio y dos años de edad (Shatz, 1983 en Groenendaal, 1997).

En lo que se refiere a la calidad de las estrategias de enseñanza de la madre se ha encontrado que éstas influyen sobre el desarrollo cognitivo posterior del menor; es decir, pueden determinar el éxito o fracaso del infante en el ámbito escolar (Sigel, 1982)

Específicamente, se han llevado a cabo diversos estudios relacionados con la adquisición de habilidades de autorregulación cognitiva, la cual se refiere al uso de los propios procesos de control cognitivo necesarios para resolver con éxito una tarea (Brown, 1983, 1987, Wertsch, 1979, 1980; en Peralta de Mendoza, 1997). Al respecto, los investigadores en el tema han sugerido que para entender el desarrollo de la autorregulación cognitiva se debe de mirar hacia el contexto social en el que los niños pequeños resuelven problemas. Al respecto, la teoría de Vygotski (1978) sostiene que la actividad cognitiva se ve influida por el entorno socio-cultural en dos niveles: 1) la interacción social madre-hijo que proporciona al niño información y herramientas para desenvolverse en el mundo; esas herramientas son

transmitidas por los padres y en especial por la madre que es la que está más continuamente al cuidado del niño pequeño. 2) el contexto histórico y sociocultural que controla el proceso por medio del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

Cuando Vygotski se refiere a la regulación del adulto en las tareas de resolución de problemas por parte del niño, propone algo más que la instrucción del adulto al niño. Se trata de un proceso más complejo en el que el niño no sólo aprende a resolver una tarea precisa, sino que "aprende a aprender". Por lo que la teoría de Vygotski nos lleva a la conclusión de que comprendiendo cómo el adulto interactúa con el niño durante actividades que impliquen la solución de problemas, vamos a obtener información acerca de cómo el niño va a funcionar luego resolviendo problemas por sí mismo (Peralta de Mendoza, 1997).

Dentro de esta línea González y Palacios (1990 en Peralta de Mendoza, 1994), en un estudio en el que utilizaron análisis secuenciales, encontraron que existe una diferencia en la forma en cómo estimulan las madres a los niños, encontrándose más específicamente aquellos niños cuyas madres que proporcionaban una estimulación adecuada, eran más competentes (rapidez y sagacidad) para la solución de problemas, mientras que los niños que recibían una estimulación inadecuada (malos tratos, golpes, etc) presentaban dificultades para la solución de problemas.

Con base en estudios realizados Peralta de Mendoza (1997) establece que el estilo de interacción cognitiva materno infantil, no solo

depende de la edad del niño, sino también por el nivel socioeconómico de la pareja entre otros factores; en otras palabras, cuanto más preparadas culturalmente estén las madres, les proporcionarán una mejor estimulación a sus hijos y así les permitirán desarrollar una capacidad superior de resolución de problemas. Otro estudio que apoya esta argumentación es el de Sánchez (1997), quien encontró que los niños cuyos padres tenían un nivel sociocultural y económico alto mostraban un contacto social más significativo, mayor frecuencia de conversación y de juegos en grupo, en comparación con los niños de nivel socioeconómico muy bajo y problemáticas familiares, mostrándose con mayor frecuencia en este último grupo mayor aislamiento y juego solitario.

La explicación de estos datos puede encontrarse entre otros factores en el tipo de interacción social en que los niños se ven involucrados en su entorno familiar y muy específicamente con sus madres.

La relación de una madre con su niño es más bien la de un compañero, pero un compañero que dispone de más experiencia, más poder y que es más probable que posea ideas conscientemente formuladas acerca del propósito y dirección de las interacciones. Raramente hará algo sin tener en cuenta las necesidades de su hijo y sin adaptar su propio comportamiento a dichas necesidades. Tanto padres e hijos se modifican mutuamente de modo continuo, se desarrollan en conjunto, sin embargo, este cambio no puede ser impuesto desde fuera, tan sólo puede partir desde el interior de la relación

entre los padres y el niño. La socialización es una cuestión bilateral, no unilateral (Ibid.).

Por lo tanto la interacción madre-hijo comienza desde el nacimiento y depende de la comunicación y se concibe como la sincronización temporal de las respuestas de ambos individuos; es decir, asume la forma de un diálogo.

Considerando los estudios realizados por los autores antes mencionados; se puede concluir que la madre es una pieza fundamental para el desarrollo del niño, no sólo en el área de socialización del infante sino en su integración como individuo.

#### **1.4 Apego**

El desarrollo del sistema afectivo que está en la base de la regulación de la unión entre el bebé y quien lo cuida se denomina apego (Vasta, 1996).

La primera relación significativa que existe entre madre e hijo ha sido generalmente aludido como apego, el cual constituye el primer vínculo social, emocional, recíproco y significativo; y marca el comienzo del desarrollo social, siendo cambiante a lo largo de toda la vida (Mussen, 1986).

## 1.4.1 ETAPAS DEL APEGO

El apego del bebé con el cuidador puede observarse claramente por primera vez hacia los 6 u 8 meses de edad, sin embargo, el proceso comienza, muy poco tiempo después del nacimiento y continúa bastante más allá de esa fecha (Bowlby, 1969; Schaffer y Emerson, 1964 ,en Vasta, 1996)

El apego entre el bebé y quien lo cuida se desarrolla en tres etapas:

Fase 1: SENSIBILIDAD SOCIAL INDISCRIMINADA (desde el nacimiento hasta los 2 meses)

Al principio los bebés no centran su atención exclusivamente en sus madres y responderán positivamente, a veces ante cualquiera; aunque los bebés en esta etapa pueden no reservar su sociabilidad para el cuidador, lo reconocen claramente.

Fase 2: SENSIBILIDAD SOCIAL DIFERENCIADA (de los 2 a los 7 meses)

En esta etapa, los bebés están más interesados en el cuidador y otras personas familiares, y dirigen hacia ellos sus respuestas sociales, aunque aún aceptan a los desconocidos, les otorgan un estatus de segunda clase. El niño desarrolla una representación cognoscitiva, o modelo de trabajo interno, de la

persona que le cuida basado en cuán segura y confiable percibe que es (Bretherton, 1993 en Vasta, 1996).

### Fase 3: APEGO CENTRADO (de los 8 a los 24 meses)

El vínculo de apego se hace más evidente en el tercer trimestre del primer año y sigue siendo muy fuerte hasta los 2 años; con el aumento de la memoria y otras funciones cognoscitivas, los bebés comienzan a reconocer lo que es extraño y desconocido, y generalmente reaccionan ante esas experiencias de forma negativa (Thompson y Limber, 1990, en Vasta, 1996). Una de las indicaciones más claras del vínculo de apego es que estar cerca del cuidador reduce notablemente la inquietud del bebé; debido a que utiliza a la madre como una fuente de comodidad y una base segura. La aparición del apego se relaciona con el surgir de otras dos marcas del desarrollo: el surgir del miedo como una emoción importante y la capacidad para gatear.

El apego prospera cuando la madre es tierna, cariñosa, atenta y responde a las señales del niño, sirve como una base segura de exploración y tiene por objeto garantizar la supervivencia de la especie. Existen marcadas diferencias individuales en la calidad de los apegos entre madre e hijo, es decir, algunos bebés mantienen con sus madres una relación de apego segura; mientras que otros mantienen una relación débil (Bowlby, 1969; en Fitzgerald, Stromen y McKinney, 1996).

## 1.4.2 COMPROBACION DEL APEGO

Un método para comprobar la fuerza y la calidad de la relación de apego, es el procedimiento de la situación desconocida, que ha sido ampliamente utilizado y se acepta generalmente como el más eficiente. El procedimiento fue descrito por primera vez en 1969 por Mary Ainsworth como parte de un estudio longitudinal del proceso de apego. Se lleva a cabo en el laboratorio, generalmente cuando el bebé tiene unos 12 meses de edad, y está basado en la creencia de que este vínculo puede observarse mejor cuando se estudia al niño en una situación desconocida y que crea tensión (Spangler y Grossmann, 1993 en Vasta, 1996).

El método consta de 8 episodios: el episodio 1 implica introducir al cuidador y al bebé en una sala de laboratorio, que contiene diversas sillas y un conjunto de juguetes diseñados para fomentar la exploración por parte del bebé; mientras los observadores se sitúan tras unas ventanas de una sola dirección, desde donde pueden observar y grabar en video las conductas del bebé para su puntuación posterior. Los dos episodios siguientes proporcionan experiencias de preseparación para el bebé. En el episodio 2, el cuidador y el bebé están solos, y los observadores anotan el deseo del bebé de estudiar los juguetes y la situación nueva. En la situación 3, un desconocido se une a ellos y, tras un minuto de silencio, comienza una conversación con el cuidador y también intenta comprometer al bebé en el juego. El episodio 4 representa la primera separación, en la que el cuidador deja al niño sólo con el desconocido,

esta fase puede durar unos tres minutos, pero se acorta si el bebé presenta demasiada angustia. El episodio 5 implica la vuelta del cuidador y la partida del desconocido; la forma de reaccionar del bebé con el cuidador proporciona generalmente parte de la información más útil para los investigadores. El cuidador permanece con el bebé durante al menos tres minutos, ofreciéndole tranquilidad y seguridad, e intenta conseguir que el bebé vuelva a interesarse en los juguetes. En el episodio 6 tiene lugar la segunda separación; ahora el cuidador deja al bebé solo en la habitación, por un máximo de tres minutos, dependiendo del nivel de angustia del bebé. El desconocido vuelve a entrar en la fase 7 e intenta interactuar con el bebé y en el último episodio es la segunda reunión, durante la cual el cuidador se presenta y coge en brazos al bebé mientras que el desconocido se va (Vasta, 1996).

Se han encontrado tres pautas de reacción para describir a la mayoría de los bebés que han pasado por este procedimiento. Los bebés que muestran la pauta B se consideran que tienen un *apego seguro con el cuidador*, es decir, se sienten suficientemente seguros para explorar libremente durante los episodios de la separación; pero muestran angustia cuando el cuidador se va y reaccionan con entusiasmo cuando vuelve. Los bebés incluidos en la pauta A se describen como *inseguros-rehuyentes*, muestran poca angustia ante la separación y cuando el cuidador vuelve tienden a evitarlo. Los bebés incluidos en la pauta C se denominan *inseguros-resistentes*, dan muestra de angustia a lo largo de todo el procedimiento, pero

especialmente durante la separación,. Las reuniones con quien lo cuida producen una mezcla de liberación al verlo y enfado dirigido hacia él (ibid).

En resumen, Ainsworth,(1978 en Eyer,1995) partiendo de observaciones a parejas madre e hijo en casa, concluyó que las madres sensibles y dispuestas que respondían adecuadamente a sus hijos tenían bebés que desarrollaban un apego seguro, esto es, que ante su presencia juegan, exploran su nuevo ambiente; cuando ellas los dejan no aparentan disgusto, cuando vuelven, buscan el contacto con su progenitora. En cambio las que se mostraban insensibles y poco dispuestas, que atendían a sus bebés cuando se les apetecía, pero los ignoraban en otras ocasiones, tendían a tener hijos que desarrollaban un apego inseguro, es decir, era menos probable que exploraran los alrededores y se aferraban a ellas cuando los dejaban solos, llorando a gritos y, cuando volvían podían mostrar indiferencia y hostilidad hacia ellas.

### **1.4.3 DETERMINANTES DEL APEGO**

Con base en los estudios realizados respecto al proceso de apego, se establece que existen diversos factores que se considerarían como determinantes del mismo, a continuación se mencionan:

- ✓ Capacidad de reacción materna y apego: Muchos teóricos como Ainsworth (1983), Pederson (1990) y Sroufe (1985 en Vasta, 1996) establecen que la principal influencia en la calidad del apego es la

capacidad de reacción materna hacia el bebé. Afirman que las madres que son más sensibles ante las necesidades de sus bebés y que ajustan sus conductas a las de éstos tienen mayores probabilidades de desarrollar una relación de apego segura; asimismo, los niveles globales de aceptación, rechazo y sensibilización de las madres a lo largo de una diversidad de actividades diarias predice cuál de las tres clasificaciones de apego demostrarán sus bebés.

- ✓ El apego a través de las generaciones. Algunas madres reaccionan con más sensibilidad ante sus bebés que otras, una respuesta parece referirse a los recuerdos de la madre de sus propias experiencias infantiles; asimismo también se ve relacionado el temperamento del niño y el contexto cultural donde se desarrolla (Vasta, 1996).

La calidad del cuidado determina la fuerza del apego, más que la cantidad de tiempo pasado con el niño. La intensidad del apego de un niño no parece depender únicamente de cuánto tiempo la madre está disponible o invierte en el cuidado del niño, o qué tanta destreza tenga para esto, sino del tiempo invertido en una interacción positiva con el niño (Papalia, 1987).

No puede determinarse en forma directa las diferencias en cuanto a la calidad del apego, pero Jones y Mussen, 1957 ( en Mussen, 1988), establecen que una fuerte relación de apego con la madre durante la infancia produce efectos positivos en el desarrollo y ajuste subsecuente del niño, esto es apoyado con el estudio que realizó Mary Ainsworth en la Universidad de Chicago en 1973 (en Mussen, 1986) con bebés que fueron criados en

ambientes emocionalmente fríos y poco estimulantes; por ejemplo orfanatos, y quienes no eran capaces de formar fácilmente relaciones interpersonales. Estos resultados son reafirmados por muchos pediatras que han advertido que los bebés criados en tales ambientes tienden a ser quietos, pasivos, antisociales, inactivos, poco felices y emocionalmente perturbados.

Yarrow 1960; ( en Mussen, 1988) refuerza estos hallazgos afirmando que el apego inicial a la madre/madre sustituta, generalmente beneficia al niño no sólo en su aspecto emocional sino también en su desarrollo cognoscitivo (inteligencia). Esto se demostró en un estudio de niños huérfanos que habían sido criados en una institución marginada y psicológicamente inadecuada, durante los primeros meses de su vida y fueron trasladados a un escenario más estimulante. Cada niño fue atendido por una persona, la cual le hablaba, jugaba, sonreía, convivía y le proporcionaba los cuidados necesarios, existiendo así una interacción niño-persona. Como resultado final se obtuvo que estos niños mejoraron notablemente en su agilidad mental y en inteligencia, en comparación con niños que seguían en sus condiciones anteriores.

La variable crítica que determina la calidad del apego la constituye las reacciones de la madre ante las necesidades de su hijo; es decir, las madres de los niños con una relación bien establecida de apego, son generalmente sensibles, cooperadoras, tolerantes y accesibles en sus interacciones con sus hijos; mientras que las madres de niños elusivos, son rechazantes e insensibles cuando los niños las necesitan y frecuentemente interfieren en las

actividades de los niños. Un pequeño llega a tener una segura relación de apego con su madre cuando ella está lo "suficientemente accesible para recibir las señales del hijo.. puede interpretarlas en forma precisa y.. su respuesta a ellas es pronta y apropiada". En conclusión, un apego insatisfactorio entre madre e hijo provocará un desajuste en la personalidad de éste último (Papalia, 1987).

Otro estudio realizado por Ainsworth en 1978 nos muestra la importancia de la calidad del apego, convirtiéndose en "madre" de 8 bebés en un orfanatorio durante 8 semanas. Ella estableció una relación cálida e íntima con cada uno de los niños que estaban bajo su cargo, atendió personalmente sus necesidades durante 8 horas al día, jugó con ellos, les sonrió, los arrulló y les habló. Mientras que un grupo control de 8 bebés fue manejado de manera rutinaria e impersonal; pero bondadosa por diversos miembros del personal de la institución. Estos últimos niños tenían poca atención individualizada y no formaron ninguna relación de apego con los adultos. Se encontraron enormes diferencias en su comportamiento entre los dos grupos de bebés al término del periodo experimental. Los que habían formado relaciones de apego con la madre sustituta eran amistosos y sociables, vocalizaban y sonreían cuando el experimentador –mamá sustituta- o los extraños sonreían o les hablaban. Mientras que los del grupo control eran mucho menos sociables y produjeron menos pruebas de estar interesados en otras personas (Hurlock, 1978).

Por otro lado, el hecho de no lograr establecer una fuerte relación de apego con la madre al principio de la infancia también puede producir efectos

adversos muy importantes a largo plazo. Harlow, H. 1971 (en Mussen, 1988); eminente investigador del comportamiento de los primates, mantuvo a algunos monos bebés de ambos sexos, en jaulas de alambre individuales, de manera que no tuvieron contacto con sus madres durante los primeros meses de su vida, obviamente estuvieron privados del apego y de los efectos maternos. Cuando llegaron a la edad adulta cada uno de estos monos socialmente privados fueron apareados con otro mono normal (que sí tuvo apego) y del sexo opuesto; se encontró que los animales que estuvieron en privación no eran capaces de establecer relaciones de afecto ni podían desempeñar su actividad sexual normal.

Por otro lado, existen abundantes pruebas de que la institucionalización temprana y el hecho consecuente de que no se formen relaciones de apego puede conducir a subsecuentes deficiencias cognoscitivas y a desajustes de la personalidad. Por ejemplo, Baumrind, 1972 (en Mussen, 1988) comparó dos grupos de niños huérfanos criados en escenarios diferentes durante sus tres primeros años de vida. Los niños de un grupo habían sido adoptados en hogares sustitutos cuando eran bebés y habían tenido la oportunidad de formar relaciones de apego con sus madres sustitutas, ya que se les había proporcionado atención, crianza, cordialidad y cuidados individuales maternos adecuados. El otro grupo había permanecido en una institución durante tres años, en donde los niños recibieron atención impersonal y cuidados maternos inadecuados, por lo que no tenían relaciones afectivas intensas con ninguna figura materna particular. El investigador estudió longitudinalmente, a los niños

en 4 ocasiones distintas; a los 3.5, 6.5, 8.5 y a los 12 años de edad. Se les aplicaron diversas pruebas, para evaluar su madurez social, respaldadas por registros observacionales. Los resultados demuestran que el grupo criado en la institución padecía de un relativo retraso intelectual, al igual que problemas en el lenguaje y el habla, así como desajustes en su personalidad; es decir, se mostraban más agresivos y carentes de autocontrol, poco sociables, eran más dependientes de los adultos, exigían atención con frecuencia y pedían ayuda innecesaria. En tanto, los niños que fueron dados en adopción habían desarrollado un sentido de confianza hacia otras personas; sus relaciones sociales eran más profundas y estables; siendo su comportamiento social aceptable (no lloraban, no emitían temor o ansiedad) y sobre todo eran tolerantes. Por lo anterior Baumrind concluyó que el desajuste social y emocional que persistía hasta la adolescencia era resultado de las severas privaciones y de la insensibilidad emocional de su ambiente inicial. Sobre la base de las investigaciones realizadas, puede considerarse a la interacción madre-hijo como uno de los factores importantes en el desarrollo integral del infante.

Aunque los padres también son responsables del niño, en nuestra cultura son las mujeres las que siguen llevando la principal responsabilidad de la crianza infantil, especialmente de lactantes y preescolares, sin embargo, los padres también cuidan del niño e influyen en su desarrollo, ya sea mediante la interacción directa, como modelos, o indirectamente por medio de interacciones con sus esposas; es decir, la calidad de la relación entre los

cónyuges suele afectar la calidad de la relación que la madre tiene con sus hijos (Nash, 1965; en Fitzgerald y col., 1996).

En resumen, el apego constituye el comienzo del desarrollo social del niño y este prospera cuando la madre es tierna, cariñosa, atenta y responde a sus señales; es decir, el factor que determina que se forme un apego seguro o inseguro es la capacidad de reacción materna hacia el bebé. En pocas palabras, la calidad del cuidado determina la fuerza del apego más que la cantidad de tiempo que la madre pasa con el menor.

De aquí se desprende la idea de comparar hijos de madres dedicadas al hogar y madres asalariadas, para comprobar que cantidad de tiempo no es lo mismo que calidad de tiempo dedicado a sus hijos. Por lo que a continuación, se revisará literatura de la Mujer en diversos ámbitos.

## **1.5 MADRES QUE TRABAJAN Y LA INTERACCIÓN CON SUS HIJOS**

La entrada de las mujeres en el mundo del trabajo fue masiva en los países socialistas y más discreta en los otros, esto modificó profundamente la condición de la mujer y, a través de ella, la de la familia y la sociedad. Las mujeres han trabajado siempre; pero lo hacían gratuitamente, en el custodiado recinto de la casa y de la familia. Hoy, su campo de acción se ha abierto; sus responsabilidades han aumentado; su trabajo tiene por finalidad ganar un salario, que estará en función directa de su competencia; bajo el impulso de

aquellas que ejerciendo un empleo fuera de casa reciben una remuneración compensadora; las tareas de la mujer casera, las actividades estrictamente domésticas, se han revalorizado por sí mismas.

Según las tendencias de la coyuntura política o económica se intenta diferenciar, incluso en la legislación, a la mujer de su hogar y la mujer que trabaja, como si se tratase de dos especies diferentes: la primera más o menos dedicada a la reproducción, viviendo confortablemente sin hacer nada, mientras que la otra, entregada al demonio de la producción, no sería ya capaz de engendrar hijos ni desearía siquiera cumplir su papel de esposa y madre. Este es un punto de vista simplista que corresponde a imágenes de referencia ya caducas. En verdad, pese a reticencias y prejuicios, el trabajo modifica la vida de la mujer, cambia su comportamiento y su mentalidad (Sartin, 1973).

### **I.5.1 EMPLEO MATERNO Y GUARDERÍA**

Uno de los cambios sociales recientes más obvios se refiere al creciente número de mujeres que trabajan fuera de casa y dejan parte del trabajo de crianza de los hijos a otras personas, tal es el caso de las guarderías. Diversos estudios han descubierto que los bebés cuyas madres trabajan tienen menos probabilidades, que aquellos cuyas madres permanecen en casa, de obtener la clasificación de apego seguro en el procedimiento de la situación desconocida de Ainsworth, por ejemplo, Barglow, Vaughn y Molitor, 1987;

Belsky, 1988; Goossens, 1987; Lamb y Prodominis, (1992 en Vasta, 1996). Y los bebés cuyas madres trabajan a jornada completa tienen menos probabilidades de formar un apego seguro que aquellos cuyas madres trabajan medias jornadas. Lo que si es cierto es que el proceso de la "situación desconocida" no parece ser muy funcional en los niños de guardería, debido a que en forma rutinaria los dejan con otras personas y luego los recogen y por consiguiente no se provoca el nerviosismo necesario para mostrar las conductas que habitualmente indican el apego seguro.

Anderson (1992 en Vasta, 1996) realiza varios estudios y establece que los niños que van a las guarderías no tienen un apego tan fuerte hacia sus madres; pero existen pruebas que los niños pueden desarrollar apegos seguros respecto a los cuidadores de las guarderías, compensando, parcialmente la relación habitual madre-hijo. De forma alternativa, o quizá como consecuencia, los bebés que van a las guarderías pueden ser más independientes y más seguros de sí mismos al tratar con sus entornos sociales y por consiguiente presentan mayor capacidad y persistencia para resolver problemas.

Además entre los niños mayores, se ha observado que aquellos que han estado en guarderías son más sociables, tienen mayor capacidad lingüística y son más capaces en las interacciones sociales; por consiguiente, los métodos de enseñanza y de disciplina influyen en la calidad de las experiencias que experimentan los niños en las guarderías y estos factores

pueden finalmente tener tanta influencia en el desarrollo del niño como el hecho de que el niño esté con o sin la madre.

Algunas madres se ven forzadas a trabajar por razones económicas, mientras otras escogen trabajar porque su vida profesional es importante; la cuestión es que tal vez el que la madre trabaje, o no trabaje, no es tan importante como la forma en que se siente respecto a esa decisión, algunas madres la separación de sus hijos les causa mucha tensión emocional, lo cual a su vez, interfiere con una atención óptima al bebé; en pocas palabras, el problema no es el trabajo, sino el efecto que produce sobre la madre y finalmente sobre la relación madre-hijo (Stifter, Coulehan y Fish, 1993 en Vasta, 1996).

### **1.5.2 CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL**

Los Centros de Desarrollo Infantil, llamados CENDIS, para niños de 45 días de nacidos hasta los seis años de edad, surgen como una respuesta a las necesidades de las madres trabajadoras cuyos hijos requieren cuidado asistencial y estimulación adecuada; estos brindan formación integral aunado a servicios como el médico, el psicológico y pedagógico; así como programas nutricionales y preventivos. Específicamente sus objetivos son:

- Favorecer el crecimiento, el desarrollo y maduración del niño a través de la estimulación de las áreas física, afectivo-social y cognoscitiva.
- Dar tranquilidad emocional a las madres durante el tiempo que dura su jornada de trabajo atendiendo a sus hijos.
- Fomentar la participación activa de los padres en el trabajo educativo.

En pocas palabras, los CENDIS son creados para favorecer el desarrollo integral del niño de madres que trabajan fuera del hogar (Castillo, 1997).

Debido a que una gran cantidad de madres, actualmente posee una jornada laboral, los niños están sujetos a ir a una institución de cuidado infantil o bien a que estén bajo el cuidado de los abuelos generalmente o de algún familiar y/o persona de confianza (Steward y Fein, 1983 en, Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

### **I.5.3 MUJER Y TRABAJO REMUNERADO**

El trabajo, la familia y los mercados laborales han sufrido una profunda transformación en el último cuarto de este siglo debido a la incorporación masiva de las mujeres en el trabajo remunerado, en la mayoría de los casos fuera de su hogar.

Entre los motivos que más a menudo mueven a las mujeres a buscar trabajo, figuran la necesidad económica y la instrucción de los niños. A estas inmediatas razones económicas, se une la necesidad de seguridad. Muchas mujeres casadas trabajan hoy, no tanto en función de una necesidad inmediata

sino para asegurarse el futuro. Comparten con el hombre la carga de procurar el bienestar del hogar o simplemente basan en el trabajo su seguridad personal. Esta inquietud se encuentra igualmente hoy entre la clase burguesa y acomodada, para las que el trabajo constituye, al mismo tiempo que una actividad interesante, una seguridad para lo futuro (Sartin, 1973).

El prototipo de las contradicciones es, desde luego, la planteada por el trabajo de la madre. Muchas mujeres desean trabajar; más aún, lo necesitan materialmente, a la vez que tienen el deseo de ser madres y ocuparse de sus hijos. Muchos hombres se alegran de que entre en el hogar un doble salario, porque permite elevar su nivel de vida y da mayor seguridad; pero desean también, encontrar después de una jornada de trabajo, una casa en orden y una mujer acogedora y no una bestia de carga agotada física y moralmente que sólo aspire a dormir (Ibid).

La entrada masiva de las mujeres en la mano de obra remunerada se debe, por una parte, a la informacionalización, la interconexión y la globalización de la economía y, por otra, a la segmentación por géneros del mercado laboral, que aprovecha las condiciones sociales específicas de las mujeres para incrementar la productividad, el control de gestión y los beneficios. En general, las categorías profesional-técnica y administrativa-ejecutiva han aumentado más de prisa que el resto de trabajos, aunque las trabajadoras de oficina siguen siendo en general el grupo mayor.

Aunque la mujer ha entrado más al campo laboral, el rol de madre continúa siendo el mismo, es decir siguen siendo las responsables de sus

hogares y, sobre todo, de la crianza de los hijos la flexibilidad laboral se ajusta también a las estrategias de supervivencia para ocuparse de ambos mundos (Castells, 1999).

A principios del siglo XX se afirma la ofensiva destinada a consolidar la imagen de la esposa en el hogar, que deja a su marido el cuidado de costear su vida y de proteger su virtud.

Lenin (en Maerx, Engels, Lenin y otros, 1970, p.78). confió al movimiento obrero femenino la tarea principal de luchar por la "igualdad económica y social de la mujer" y escribe: "La tarea principal consiste en hacer participar a la mujer en el trabajo productivo social, librarla de la esclavitud doméstica, arrancarla del yugo embrutecedor y humillante, eterno y exclusivo de la cocina y de la habitación de los niños".

Para buen número de consejeros, la mujer que desempeña un oficio auxiliar junto a su marido y permanece a su sombra, parece ser, todavía hoy, la que mejor logra conciliar su deseo de trabajar y el interés que debe prestar a las tareas hogareñas.

El trabajo está muy lejos de constituir una liberación y emancipación para la mujer. Trabajar 8 ó 9 horas diarias en una fábrica u oficina, a las que se añaden una o tres horas de trayecto, verse relegada a puestos subalternos y trabajos fastidiosos; ser mal retribuida, tener escasa probabilidad de promoción e iniciar en casa una segunda jornada laboral, sólo puede ser considerado como liberación por aquellos que jamás han soportado el peso de semejantes obligaciones (Sartín, 1971).

La incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado ha aumentado su poder de negociación frente a los hombres y socavó la legitimidad de su dominio como proveedores de la familia. Además impuso una carga insoportable a las vidas de las mujeres por su cuádruple turno diario (trabajo remunerado, tareas del hogar, cuidado de los hijos y turno nocturno para el esposo) (Castells, 1999).

Las mujeres casadas que ingresan en la vida profesional son cada vez más numerosas y pese a la acumulación de sus actividades, no se sienten ni más "alienadas" ni más fatigadas que las otras. Al contrario, según lo comprobado por médicos, el agotamiento afecta más a las que permanecen en el hogar (Sartin, 1971)

Pese a las malas condiciones que les imponen en la vida profesional, las mujeres encuentran en ella el equilibrio de un trabajo ordenado, reglamentado, recompensado y valorizado bajo la forma de salario. El marido comprende mejor sus dificultades, porque éstas caen dentro del campo de su experiencia. Tiende a ser menos exigente. Siente inconscientemente un respeto al trabajo profesional. Sabe que la mujer no depende absolutamente de él y que ella puede poner término a su sujeción. Todas estas razones, en el caso de la casada que trabaja, compensan la fatiga de su profesión y contribuyen a mantener su equilibrio psíquico (Ibid).

En suma, las madres que no están con sus pequeños durante las horas de trabajo parecen compensar su ausencia después del mismo o durante el fin de semana. Las madres trabajadoras pasan menos tiempo cuidando a sus

hijos, pero algunos estudios indican que pasan tanto tiempo en interacción directa e intensiva con sus niños como las madres que están todo el día en casa (Easterbrooks y Goldberg, 1989 en Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

### **I.5.5 MUJER Y TRABAJO DOMESTICO**

Las tareas domésticas ofrecen al ama de casa una cierta flexibilidad que torna menos dura la sujeción al tiempo, en el sentido de que dicha sujeción no es tan rigurosa en la fábrica u oficina. El ama de casa casi siempre puede realizarlas de día a la hora que se le antoje, sin preocuparse por unas normas imperativas: puede someterlas a su propio ritmo personal. La hora de llegada o salida del marido y los hijos no está sometida al control exacto que se pide en los lugares de trabajo, y el orden de las tareas a realizar depende de su voluntad personal y no de una voluntad exterior.

Jean Daric, Alain Girard y Stoetzel y Bastide (1958-1959 en Sartin, 1973), han evidenciado algo que nunca se había sospechado, a saber, que las mujeres más afortunadas, las que no tienen hijos ni profesión, trabajan cincuenta y cuatro horas semanales, y que el trabajo de las madres de familia alcanza y supera las 84 hrs. semanales. Pero cuando se trata de trabajo doméstico se juzgan normales horarios tan aberrantes y nadie se escandaliza porque no haya tiempo para descansar. De una vez por todas los hombres han tranquilizado su conciencia al decretar que tales trabajos son fáciles y poco

agotadores, y que la mujer que permanece en casa es libre. Durante mucho tiempo, se ha negado a estas tareas el carácter de un trabajo por la sencilla razón de que no son remuneradas.

Dichas actividades son múltiples, discontinuas, siempre inacabadas. Aun cuando su variedad compense la monotonía frecuentemente inherente al trabajo asalariado, su dispersión en pequeños quehaceres carentes de interés y constantemente interrumpidos, las hace psíquicamente muy agotadoras. Esta frustración, nacida de la sensación de inacabamiento y que ha sido muy analizada en la vida profesional, se registra también en las amas de casa. "Nunca se acaba", frase que aparece en encuestas sociológicas. Tienen la sensación de no tener nunca derecho al ocio, y ni siquiera al reposo... Al cabo de una jornada de 12 horas o más de trabajo, a lo único que aspiran es a meterse en la cama y dormir. Y al fin y al cabo, para volver a empezar al día siguiente una jornada idéntica, y así toda la vida.

El trabajo doméstico es erróneamente "desvalorizado" y subestimado. Con ligereza es reducido a "obras serviles" que no requieren de imaginación e inteligencia. Las propias mujeres así lo advierten a menudo bajo la forma de una carga insoportable, degradante incluso. Por paradójico que parezca, esta desvalorización induce a un buen número de mujeres a sobrevalorarlo, a prestarle el primer lugar en la escala de valores y actividades. Le sacrifican todo placer y todo ocio, y se cierran en un universo cada vez más estrecho. El cuidado de la casa y los hijos se convierte en la justificación de su nerviosismo, malhumor, tiranía, de sus exigencias o dimisión frente a otras

tareas y responsabilidades que prefiere esquivar. Para cierto número de hombres, la mujer no es más que una especie de ama de llaves, barata, económica y sin salario.

Son pues numerosas las que viven aisladas y apartadas del mundo, encerradas entre las cuatro paredes de su casa de la que solamente salen por unos momentos para hacer las compras necesarias, sin imaginar incluso que ese mundo del que se aíslan es el de su marido e hijos, y que de este modo cada vez se separan más de ellos. Responden bien a la imagen de "guardiana del hogar", en el sentido más pobre de la expresión, pero de un hogar del que cada vez están más ausentes del marido e hijos, y en el que, material, afectiva e intelectualmente, se ven cada vez más empobrecidas (Sartin, 1971)

### **1.5.6 MUJER Y FAMILIA**

Dentro de lo que es el núcleo familiar, a la madre se le considera como el eje, es decir, es la piedra principal, como en una obra de teatro ocupa el papel estelar. Es nuestro último refugio, nuestra protectora, la que saca a la familia adelante (Kreimerman, 1997).

Un empleo le proporciona a la mujer algo de qué hablar y con quién hablar, le facilita estar viva y alerta, y tratar en plan de igualdad al esposo y los hijos (Janeway, 1971).

Cuando una mujer está a tono con su propio proceso nunca se daña a sí misma ni a los demás. Puede hacer cosas que a los otros no les gusten o que no sean aceptadas socialmente, pero esto no les afecta, ya que sienten satisfacción; pero cuando se siente insatisfecha puede llegar a adoptar actitudes destructivas consigo misma y con los que le rodean (Wilson, 1985).

Cuando la mujer crece profesionalmente y busca desarrollarse personalmente volviéndose madre, justo con este título viene el sentimiento de culpa (Kreimerman, 1997). Cada vez que una mujer no desempeña el papel que se le asigna o hace lo que se espera que haga, es fácil hacerla sentir culpable; éste es el caso de las mujeres que trabajan todo el día y son madres; por lo tanto los hijos quedan al cuidado de las abuelas o alguna institución, éstas se sienten tan culpables que no disfrutan ni viven al máximo su papel de trabajadoras (Wilson, 1985).

Gracias a la culpa se requiere que se dediquen en cuerpo y alma a sus hijos y pueden ocurrir dos cosas: que se dediquen a sus hijos olvidándose de sí mismas y desarrollando una personalidad histérica, pero con menos culpa, porque sienten que están haciendo lo máximo para sus hijos; o bien, que trabajen y hagan su vida compaginando el trabajo con una opción fuera del hogar materno, llamado guardería o casa de la abuela, sintiéndose con una culpa increíble y disfrutando al máximo los pocos momentos que pasa con sus hijos (Kreimerman, 1997).

Se condena el trabajo femenino en nombre de esas repercusiones en la familia, sobre todo en los hijos, por su salud, bienestar y educación. Si bien es

cierto que el trabajo de las madres influye poco sobre la mortalidad de los hijos pequeños, su ausencia, en cambio, presenta graves inconvenientes cuando no es posible organizar correctamente el problema de su custodia.

Durante largo tiempo se creyó que para que los críos se desarrollasen y prosperaran, eran suficientes una buena higiene, una vigilancia médica sistemática y una alimentación racional, cualidades que a menudo faltan en el ambiente familiar. La presencia de la madre o de una persona con la que la criatura pueda tener relaciones afectivas duraderas es indispensable, no solamente para su desarrollo intelectual, fisiológico y social (Sartín, 1973).

El Dr. Escoffier – Lambiotte (1960) añade: "Es en el transcurso de los tres primeros años de vida, que el desenvolvimiento de la maduración intelectual motriz o afectiva está tan estrechamente ligado, a la presencia de la madre, que una separación trae consigo, por regla general, el paro e incluso la regresión del desarrollo" ( pp. 133 en Sartín, 1973)\*

Concuerdan las opiniones sobre lo nocivo de esta separación en la primera edad. Parece, que es aquí, en los primeros años, donde está situado el mayor inconveniente del trabajo de la madre en relación con el hijo.

Encuestas hechas en Francia, Reino Unido y Dinamarca muestran que los hijos de mujeres que trabajan no están de modo alguno atrasados. Al contrario, sus éxitos escolares, son con frecuencia, mayores. Cartwright y Jefferys (1961), de Gran Bretaña, afirman que los profesores encuentran a los hijos de las madres trabajadoras más adelantados y más inteligentes que los

otros, y que aprenden más de prisa a leer, sin duda, debido al hecho de que muy pronto han tenido que "arreglárselas solos" (Sartin, 1973).

Tal vez las mujeres que trabajan tienen menos tiempo que las otras para dedicarse a los deberes de los niños... Pero esto no es precisamente un mal. En lugar de contar con la ayuda maternal, ahorrándose el esfuerzo provechoso, el niño tiene que hacer un trabajo personal que es origen de progreso. De hecho, por otra parte, las madres raramente olvidan este aspecto de su función. Si no tienen algunas veces la capacidad necesaria para "explicar", en cambio desprecian menos que las otras la importancia del trabajo escolar que prepara la futura carrera. Una encuesta del British Women's Council (1962) revela que los hijos de las mujeres activas son más puntuales y asiduos que los de las mujeres que no trabajan. Tienen mayor sentido de sus responsabilidades y más espíritu de iniciativa (Ibid).

En las jornadas de trabajo del Congreso de Higiene Mental (Paris, 1960), el Dr. Tessere, de Vienne, demostró que los niños tenían más posibilidades de desarrollarse armoniosamente si no estaban estropeados por el exceso de atenciones maternas. Estas atenciones torpes o excesivas a menudo tienen por resultado, en efecto, una verdadera enajenación de la personalidad del niño. O bien éste considera a su madre como cosa de su propiedad y se muestra caprichoso y tiránico, o se revuelve contra la influencia maternal (Ibid).

---

\* Le monde. Selección semanal, #623, Sep. 1960.

La presencia del niño en edad escolar no se opone al trabajo de la madre, en la medida en que los horarios de ésta no son incompatibles con la vida familiar. Finalmente, es preciso apuntar que en muchos casos los niños pueden proseguir sus estudios gracias al suplemento de recursos subvenidos por el trabajo materno, y ya mencionamos que este móvil es uno de los que más frecuentemente impulsan a las mujeres a buscar trabajo (Ibid).

La mujer que trabaja tiene a menudo, además, mayor autoridad para hacerse obedecer y respetar. Contrariamente lo que sugieren los puntos de vista tradicionales, es menos nerviosa, está menos inclinada a "gritar" y dramatizar los incidentes fútiles. Ella llega a ser la igual del padre y la igual al chico, también, en la medida en que se muestra más comprensiva, más abierta a sus problemas, menos posesiva. En lugar de estar concentrada únicamente en una actividad sofocante, la intimidad con los suyos se ha ensanchado y extendido. Ella es para su hijo no solamente aquella persona en la que él se refugia, sino la "que conoce la vida" y cuya experiencia y consejos le son preciosos. En el fondo de sí mismo, la admira (Sartin, 1973)

Se ha comprobado muchas veces que los niños de carácter difícil eran menos numerosos en casa de las mujeres que trabajan que en las otras. Los primeros aprenden a dominar sus conflictos, a deshacer sus obsesiones y a juzgar las situaciones de una manera más sana. Bastaría con amenazar su vida y sus condiciones de trabajo para que cesasen los inconvenientes del agotamiento y sus consecuencias (Ibid).

En el momento en que la mujer asimila su situación y la acepta con naturalidad, trata de compensar el tiempo que no está con sus hijos en situaciones satisfactorias para ella y su familia, logrando estar a tono con su propio proceso, por lo tanto la culpa baja de severidad (Wilson, 1985).

Por el contrario ser una madre histérica forma hijos con desequilibrios emocionales, mientras que una madre realizada y satisfecha, logra hijos social y psicológicamente equilibrados (Kreimerman, 1997).

Los hogares más armónicos, aquellos en que los esposos y los hijos se sienten más abiertos, son también los que ofrecen un mayor índice de distribución de tareas domésticas entre todos, y aquellos en los que el padre cuida maternalmente de los hijos . Este tipo de conducta es muy beneficioso en el terreno psicológico. El marido demuestra así un deseo de cooperación y colaboración afectuosa que la esposa percibe. Se instaura una comprensión total y se redefinen las funciones de cada cual. y esto como dicen médicos y educadores, contribuye en gran medida a consolidar el equilibrio material y afectivo del hogar (Sartin,1971).

Algunos maridos opinan al respecto de que su mujer trabaja: "Desde que mi mujer trabaja, cuida mucho más su aspecto. Se interesa por muchas más cosas que por sus deberes domésticos". Otros dicen: "Las mujeres que se quedan en casa, se vuelven cortas de inteligencia, pierden su interés por la vida y se sienten pronto frustradas" (Sartin, 1973).

*Las mujeres que trabajan educan mejor a sus hijos, porque poseen un espíritu más abierto, saben más cosas y aciertan mejor con las respuestas que deben darles (44 años, obrera (Ibid)).*

*La mujer que permanece en casa es más dichosa, porque dispone de más diversiones (Soldadora). Pero hace la observación: las mujeres que trabajan poseen un espíritu más abierto y comprenden mejor las cosas (Ibid).*

Mediante un trabajo multidisciplinario, psicólogos y médicos pediatras afirman que lo que cuenta para el hijo es la calidad de la presencia materna más que su duración. Su equilibrio exige disponibilidad, seguridad, calor humano, y se ve ciertamente mucho más afectado, por la madre que se pasa la vida en casa de las modistas, en las tiendas y en los salones de té, que por aquella que está ausente a causa de sus obligaciones profesionales (Sartin, 1971).

Junto a las mujeres que encuentran en el trabajo la manera de valorizarse, las hay quienes se realizan plenamente en el hogar y no experimentan ni deseo ni necesidad de insertarse en un medio social; también hay quienes se adaptan muy bien a una vida ociosa, o se escudan en la importancia de los menesteres domésticos para enmascarar su negativa a las obligaciones que impone el trabajo. Estas últimas se muestran ferozmente hostiles a toda la liberación de la mujer. Viven a la sombra de un hombre y sólo se preocupan de ser su fiel reflejo (Ibid).

## 1.5.6 MADRES ASALARIADAS Y MADRES DEDICADAS AL HOGAR Y SU INFLUENCIA EN LA SOCIALIZACION DE SUS HIJOS

Para las mujeres, el trabajo no es el centro de interés único y primordial, como lo es para el hombre, en quien ha adquirido un valor excesivo. La prioridad en las conversaciones de las mujeres que trabajan la llevan al hogar, el marido, los hijos y la comida (Sartin, 1971)

Las madres viven en una sociedad actual en la cual la crianza infantil es desvalorizada y el énfasis principal se pone en las ganancias, en la eficiencia y <<en salir adelante>>. En consecuencia se podría esperar que las madres que tienen un trabajo remunerado estuvieran, mas comprometidas con la ganancia personal llevada competitivamente al máximo y que las que se quedan en casa estuvieran mas comprometidas con la maternidad intensiva, sin embargo, las cosas no funcionan así. Si eres buena madre debes ser intensiva. La única opción es que sumes a éste el papel de mujer que trabaja por dinero. Las opciones, entonces, son las siguientes. Por un lado. Está el retrato de la <madre tradicional> que se queda en casa con los chicos y dedica su energía a la felicidad de su familia, cuando no está limpiando, cocinando, cosiendo, haciendo compras, lavando o consolando a su pareja, ésta centrada en atender a los niños y asegurar su adecuado desarrollo. Por otro lado, la

imagen de la <súper mama> exitosa, haciendo malabarismos entre el hogar y trabajo, puede empujar un cochecito con una mano y llevar un portafolios en la otra. Siempre está bien peinada, sus trajes están recién planchados y su hogar limpio, sus niños son de buenos modales pero no pasivos, con espíritu fuerte y alta autoestima (Hays, 1998).

Existen suficientes argumentos para desmentir que el ejercicio de un empleo es incompatible con el cuidado del hogar y los hijos. De hecho en estudios realizados por Sartin, en Francia y Norteamérica demuestran que las mujeres que trabajan no descuidan el cuidado de sus hijos, ni de su hogar, si le dedican un número inferior de horas en comparación con quienes se dedican al hogar, pero se saben organizar mucho mejor y pueden dedicar un tiempo al cuidado de los hijos (Sartin, 1971).

A pesar de que, por lo general tanto la mamá tradicional como la súper mamá se consideran aceptables desde el punto de vista social, su coexistencia representa una ambivalencia cultural sobre cómo deberían comportarse las madres.

La mayoría de las madres expresan su respeto por la necesidad o el derecho de otras a elegir si salen a trabajar o se quedan en casa con sus hijos y comparten un conjunto de preocupaciones respecto a la adecuada crianza de sus hijos.

Schwartz, 1989 (en Hays. 1998) dice: si una mujer no tiene hijos por propia voluntad es fría, no tiene corazón y no está realizada como mujer. Si es

una madre que trabaja demasiado duro en su empleo o carrera, algunos la acusarán de descuidar a los chicos. Y si se queda en casa con los hijos, algunos la llamarán improductiva e inútil

Estas imágenes culturales llevan a muchas madres a sentirse en cierta forma menos que perfectas en su vida cotidiana. Se supone que la madre que se queda en casa está feliz y realizada y que la súper mamá puede hacer malabarismos entre sus dos papeles sin perder el ritmo. En estas circunstancias es sorprendente que muchas súper mamás se sientan culpables por su incapacidad de desempeñar ambos papeles al máximo.

Algunas madres que trabajan dicen que salen a trabajar remuneradamente porque necesitan los ingresos. La mayoría dice que también quiere trabajar fuera del hogar. Primero, está el problema de quedarse en casa todo el día "Una vez que empecé a trabajar decidí que lo necesitaba. Necesito trabajar. Porque me convertiré en una de esas ermitañas gordas y desaliñadas si me quedo en casa". Convertirse en una ermitaña gorda esta relacionado con el sentimiento de estar confinada en el hogar. Por ejemplo: "Cuando me quedé en casa con él, hasta que llegó a los 10 meses, no podía salir de casa durante 3 días seguidos, llegue al punto en que no me quería vestir, no me importaba si me bañaba o no. Era como ¿para qué? No voy a ninguna parte.

Estar en contacto con otros adultos, para muchas mujeres que tienen un trabajo remunerado es como estar en un recreo del mundo de los niños, así como tener ocasión de usar la cabeza: "cuando por primera vez empecé a buscar trabajo, pensé que necesitábamos un segundo ingreso. Pero luego,

cuando empecé a trabajar, pensé: ¡esto es genial! tengo una cabeza que no sólo sirve para ver telenovelas! Y me encanta hablar con la gente. Es divertido y es un recreo. Es duro, pero lo disfruté, era un recreo de estar con los niños”.

Si no tienes un recreo de los niños, no sales de casa, no estas en contacto con otros adultos y no tienes ocasión de usar la cabeza mas allá de una telenovela, puedes terminar careciendo de la motivación para hacer casi cualquier cosa (Hays, 1998).

La mayoría de las madres que trabajan dicen que si se quedaran en casa se volverían locas, se aburrirían, las exigencias de los niños las sacarían de quicio, no tendrían ocasión de estar con otros adultos. Por otro lado las madres que se quedan en casa se preocupan por el hecho de ser consideradas perezosas, aburridas y que piensen que sólo ven televisión todo el día mientras los chicos gritan en sus oídos y andan a los empujones.

Pocas madres que se quedan en su casa, parecen sentirse absolutamente seguras en su posición, pero la mayoría no. Muchas creen que buscarán un trabajo remunerado en algún momento y la gran mayoría se siente incómoda por la sensación de que el mundo exterior no valoriza lo que ellas hacen. Por ejemplo: “Hay algo muy duro en quedarse todo el tiempo en casa. Sientes mucha tensión, creo que tener un trabajo puede aliviar en algo esa tensión Y querer volver a casa todo el tiempo”.

Algunas madres planean salir a trabajar apenas puedan encontrar un empleo remunerado que les ofrezca suficientes recompensas como para compensar el hecho de que manden a sus hijos a una guardería o adopten

otro sistema de cuidado diurno. Algunas están decididas a quedarse en el hogar con los hijos durante lo que consideran los años de formación.

Las madres que se quedan en casa al igual que quienes tienen un empleo, hacen una lista de todos los buenos motivos por los cuales hacen lo que hacen, esa lista incluye confirmar su compromiso con la buena maternidad, subrayar la importancia de poner las necesidades de los niños por encima de las propias y contar historias sobre los problemas que las familias, y sobre todo los niños, experimentan cuando las madres salen a trabajar remuneradamente.

Algunas madres señalan que los chicos necesitan una guía y deberían tener comida caliente al regresar de la escuela," Los chicos son los que sufren, necesitan de un guía, y con los dos progenitores trabajando, a veces ni siquiera hay uno de ellos en casa cuando vuelven de la escuela. Quiero estar en casa al regresar de la escuela. Ahora siempre comemos juntos, es una atmósfera más hogareña, de hogar." Esta atmósfera hogareña es difícil de obtener si uno trabaja en otra parte todo el tiempo. Y un lapso del supuesto tiempo de calidad por la noche, me dicen estas madres, quizá no sea un sustituto adecuado. Y el tiempo de calidad, aunque sea de alta calidad, no puede compensar, para los chicos, la falta de una cantidad de tiempo con sus madres (Hays, 1998)

La mayoría de las madres tengan un trabajo remunerado o no, se preocupan por la calidad del cuidado diurno, pero las madres que se quedan en casa a menudo usan esta preocupación para explicar su compromiso a

quedarse en sus casas. Las madres que se quedan en casa dan a entender que todos estos problemas de los chicos que carecen de guía, amor y apoyo están conectados con el problema de las madres que ponen sus propios intereses por encima de los de sus hijos y esto produce niños con verdaderos problemas (Ibid).

Las madres que tienen un trabajo remunerado se preguntan si su vida y la de sus hijos podrían ser mejores si se quedara en casa con los chicos. "Si bien a Ángela le gusta su trabajo y no quiere dejarlo, la obsesionan los problemas tanto de consagrar una cantidad de tiempo adecuada a su hijo y la imagen idealizada de tiempo de calidad. Linda pertenece a la clase profesional con un empleo bien pagado que le da muchas satisfacciones. Paso meses buscando el preescolar adecuado para su hijo y se siente aliviada de que ahora este en un lugar donde las encargadas de cuidarlo comparten sus valores" (Ibid).

Para pocas madres que trabajan los problemas de calidad y cantidad de tiempo sobrepasan las recompensas del trabajo remunerado y se proponen dejarlo apenas puedan hacerlo (Ibid).

### **1.5.7 TRABAJO REMUNERADO Y MATERNIDAD**

La mayor parte de las madres que tienen un trabajo remunerado argumentan que su participación en la fuerza laboral es buena para los chicos. Por ejemplo, una madre cree que su ejemplo puede ayudar a enseñarles a su

hijos la ética del trabajo. Otra dice que con las <<restricciones externas>> impuestas por su horario de trabajo, es mas "organizada y eficaz" como madre. Algunas madres sienten que sus ingresos cubren los juguetes, ropas, salidas y educación de sus hijos. <<Hay semanas en las que no paso suficiente tiempo con ellos y sufren, pero son también las semanas en que traigo a casa más dinero>>. Muchas madres señalan que su trabajo les ofrece los recursos económicos necesarios para el bienestar de sus hijos. Algunas madres dicen que las variantes del cuidado diurno pueden ayudar a adelantar el desarrollo de los niños, pueden apartarlos de madres sofocantes o pueden apartarlos temporalmente de malas situaciones familiares. También dicen que una buena guardería da a los chicos la oportunidad de entrar en contacto con adultos, les da acceso a "nuevas experiencias" y " actividades diferentes", "alientan su independencia" y les permite relacionarse con otros chicos.

Varias madres mencionan que el tiempo de calidad que pasan con sus hijos parece mejorar cuando tienen la ocasión de estar lejos de ellos parte del día. Por ejemplo algunas mamás mencionan: "Cuando estoy con ellos demasiado tiempo tiendo a perder la paciencia y a empezar a gritarles". " Si a las mujeres se les permitiera trabajar 10 a 15 horas a la semana, valorarían mas a sus chicos y pasarían mas tiempo de calidad con ellos. " Cuando voy a trabajar y vuelvo a casa estoy alegre de verlo. Uno escucha que la gente dice que se es mejor madre cuando trabajas porque pasas mas tiempo de calidad. Para mi resulta que es cierto". (Hays, 1998)

Estas madres quieren dejar claro que siguen considerando a los hijos su interés primordial, no están atribuyéndole un valor mas alto al éxito material o al poder. Tampoco ponen sus intereses por encima de los de sus hijos, quieren que los chicos tengan todo lo que necesitan. Señalan que los niños necesitan seguridad económica, bienes materiales necesarios para un adecuado desarrollo, cierto tiempo separados de las mamás, tiempo de calidad cuando están con ellas y madres felices con lo que hacen.

Estas madres que tienen trabajos remunerados usan métodos de crianza infantil centrados en los hijos, sus equivalentes que se quedan en el hogar, consideran al niño igualmente sagrado y también se consideran a si mismas las principales responsables del bienestar presente y futuro de sus hijos.

La mujer ocupada en un empleo sabe el precio del tiempo perdido y la energía despilfarrada, aprende a no dramatizar las contrariedades y preocupaciones, y a buscar una solución más rápida, por ejemplo: acaba de trapear y el niño tira un vaso con agua en ese momento, generalmente tiene la paciencia para explicarle el error cometido y por consiguiente el niño tendrá mas cuidado de no hacerlo, por otro lado, las madres que no trabajan generalmente no poseen esa paciencia (Sartin,1971).

La mujer que trabaja tiene a menudo, mayor autoridad para hacerse obedecer y respetar, es decir, se muestra menos nerviosa y, por consiguiente, está menos inclinada a gritar e imponer a los hijos, en pocas palabras, tiene la

capacidad de negociar, tomando en cuenta ideas y objetivos del hijo, mientras que las que no trabajan, actúan regularmente de forma contraria. (Sartin, 1971)

Sartin (1973) establece que el estilo de interacción cognitivo materno-infantil, no sólo es influido por la edad del niño, sino también por el nivel socioeconómico de la pareja.

Las madres que se quedan en su casa, como se ha mencionado, reafirman su compromiso con la buena maternidad y las madres que trabajan sostienen que son buenas madres a pesar de que trabajan, reconocen que el trabajo remunerado confiere más jerarquía social que la maternidad. Las madres sin duda tratan de equilibrar sus deseos con los requisitos de la adecuada crianza infantil.

Como plantea Gerson (1985 en Hays 1998) siempre hay formas en las cuales las madres que tienen un trabajo remunerado redefinen la maternidad, por ejemplo, enviando a sus hijos a guarderías, pasando menos tiempo con ellos que sus equivalentes que se quedan en el hogar, participando en la fuerza laboral remunerada y comprometiéndose en estrategias prácticas para hacer que las tareas de crianza de los hijos les consuman menos tiempo y energía.

En la actualidad, la mayor parte de las madres trabajan fuera de casa, debido a la falta de un cónyuge ó a la problemática económica en la que se desarrollan y por que no, algunas lo hacen por mera satisfacción personal. Con base en la revisión literaria que se realizó con respecto a Mujer y Trabajo se puede concluir que los hijos de madres asalariadas suelen ser

independientes, alcanzar metas y tener una autoestima elevada; es decir, son más sociables en comparación con los niños que su madre se queda al cuidado del hogar, esto es debido a que los primeros acuden a instituciones educativas (guarderías o Cendís), los cuales cuentan con el personal adecuado para facilitar el desarrollo integral del infante. Y por otro lado, también como la mamá asalariada no tiene mucho tiempo destinado para estar con su hijo, lo poco que convive con él trata de proporcionarle una atención más adecuada en comparación con el otro grupo; considerando aquí el término de cantidad no es lo mismo que calidad. Lo importante es que la madre sea capaz de atender las necesidades afectivas de su hijo, trabaje o no. Por otro lado, la madre que se quede en casa también realiza un trabajo continuo, desgastante y no remunerado.

### “EL DESARROLLO SOCIAL DEL NIÑO

#### PREESCOLAR”

Es universalmente sabido que suceden aprendizajes importantes en los tres primeros años y que éstos generalmente se dan en el ambiente familiar. El infante establece un vínculo afectivo con los padres y esta primera relación influye en su desarrollo en general y en su relación con el mundo que lo rodea.

El presente capítulo se refiere a la adquisición de capacidades para comportarse de acuerdo a normas establecidas, al proceso por el cual el individuo aprende a través de experiencias sociales las conductas y actitudes para pertenecer a un grupo social, donde participan procesos muy importantes que dan pie a un adecuado desarrollo social del niño, entre ellos se abordarán aspectos como apego, patrones de crianza, el proceso de socialización, los padres como socializadores. Asimismo, se revisará la influencia del Jardín de niños, y las conductas sociales desarrolladas en la etapa preescolar.

#### **II.1 DESARROLLO SOCIAL**

Se le denomina desarrollo social a la adquisición de la capacidad de comportarse de acuerdo a las normas sociales. Se ha definido como el proceso mediante el cual un individuo, nacido con unas potencialidades de

una amplitud enorme, llega a desarrollar una conducta limitada a un margen mucho más estrecho, el margen de lo que es costumbre de él y aceptable para él, de acuerdo a su grupo (Craig, 1997).

Ningún niño nace social o antisocial. Las actitudes del niño hacia la gente y sus experiencias sociales y la forma en que se acerque a los demás dependerá sobre todo de las experiencias de aprendizaje, durante los primeros años formativos de su vida. Estas experiencias a su vez, dependerán de las oportunidades que tenga de socializarse, de su motivación para aprovechar dichas oportunidades y de la dirección y guía que reciba de sus padres, maestros y hermanos, respecto a los mejores métodos de establecer contacto social (Ibid).

Por lo que a continuación se revisará la influencia del proceso de apego y los patrones de crianza en el tipo de personalidad que desarrollará en un futuro el infante.

### **II.1.1 APEGO Y PERSONALIDAD POSTERIOR**

Si el apego seguro tiene efectos importantes en el desarrollo social del bebé, por supuesto estos efectos prevalecerán una vez pasada la infancia. Algunos investigadores como Matas, Arend y Sroufe (1978 en Hoffman, Pavis y Hall, 1995) establecen que los bebés con apego seguro tienden a ser niños competentes e independientes y seguros de sí mismos y realmente buscan ayuda cuando una tarea está claramente fuera de sus posibilidades; mientras

que, los niños con apego inseguro dudan en empezar, son más lentos y desisten cuando se quedan por detrás de los demás y requieren contacto frecuente de aprobación para seguir adelante, lo cual estuvo apoyado por un estudio longitudinal que realizaron los autores previamente mencionados con dos grupos de niños, uno que presentaba un apego seguro y otro con un grupo con apego de inseguridad, encontrándose que a los 10 años de edad, los niños seguros tenían autoconfianza, se mostraban competentes e independientes; mientras que, los inseguros mostraban ser dependientes y tendían a aislarse socialmente. Asimismo, se observó que la mayoría de las madres de niños inseguros dejaban que los niños se frustraran antes de que les ofrecieran ayuda y entonces muchas veces ellas resolvían el problema.

Cada infante tendrá una personalidad única, un patrón determinado de características y formas de pensar, sentir y relacionarse con otros, y de adaptarse a su medio. Hay muchos factores que afectan el desarrollo de la personalidad, entre los cuales se encuentran las recompensas y castigos en el hogar. Una parte importante del desarrollo de la personalidad es el proceso de la socialización. Durante los años preescolares los agentes más influyentes durante este proceso son los padres y los hermanos (Mussen, 1988).

A medida que un niño madura y aumenta su capacidad de relacionarse, sus contactos con sus padres se vuelven más complejas y sutiles. Las características generales del hogar, como son la democracia, la cordialidad, la intelectualidad, la afectividad, la fricción, la tolerancia, la intolerancia, los castigos y la firmeza de la disciplina, comienzan a ejercer efectos profundos

sobre muchos aspectos del comportamiento y del desarrollo del niño (Baumrind, 1984, en Mussen, 1988).

Las experiencias sociales felices alientan al niño a querer repetir las, en cambio las desagradables lo llevan a adoptar actitudes indeseables hacia las demás personas.

Ross (1963, en Mussen, 1988), realizó estudios sobre la adaptación social y reveló que las influencias específicas tempranas en la vida hogareña del niño tienen enorme importancia, y que su conducta y actitudes sociales reflejan el tratamiento que recibe en casa.

## II.1.2 PATRONES DE CRIANZA

El primer desarrollo social resulta muy influido por las actitudes y prácticas de crianza de los padres. Las opiniones de los padres respecto al grado en que su conducta determina el éxito en la vida del niño influye en la forma en que se aproximan a la tarea de socialización del niño. Y las prácticas de crianza que emplean –como crear y reforzar reglas, ofrecer apoyo y ánimo o proporcionar guía, estructura y previsión en la vida del niño- pueden influir notablemente en el desarrollo de éste. Las ideas respecto a la forma de actuar por parte de los padres son bastante individuales y varían según las culturas (Baumrind, 1971 en Vasta, 1996).

Dos dimensiones de la forma de actuar de los padres se consideran básicos para el desarrollo del niño. Una de estas es el calor o *afecto paternal*,

es decir, la cantidad de apoyo, afecto y ánimo que proporcionan los padres, como oposición a la hostilidad, vergüenza o rechazo. Y la otra es el *control parental*, es decir, el grado en que el niño es controlado, la cantidad de disciplina y reglamentación que le rodea. Y la combinación de éstas dos dimensiones produce 4 estilos generales de ser padres que se ha comprobado que producen diferentes resultados en los niños (Baumrind, 1971, 1989 op.cit)

Los padres que tienen valores altos en cuanto al afecto y al control se conocen como padres *democráticos*; tienden a tener cuidado de sus hijos y ser sensibles hacia ellos pero colocan unos límites claros y mantienen un entorno predecible y este estilo de actuar de los padres es el que tiene efectos más positivos en el desarrollo de los niños, debido a que son los hijos más curiosos, tienen confianza en si mismos y por consiguiente funcionan mejor en la escuela y son independientes. Los padres que tienen que tienen valores bajos, en cuanto al afecto pero alto en cuanto al control, se denominan *autoritarios*, piden mucho de sus hijos, ejerciendo un fuerte control sobre su conducta y reforzando sus demandas con miedos y castigos y por consiguiente los hijos de estos padres se preocupan con facilidad, mostrando cambios de humor, agresión y problemas de conducta. Los padres que tienen valores altos, en cuanto al afecto; pero bajos en control, se denominan *permissivos*, es decir, son cariñosos y emocionalmente sensibles pero ponen pocos límites a la conducta; generalmente, estos niños presentan rasgos de hijos de padres autoritarios, son con frecuencia inmaduros, impulsivos y descontrolados. Finalmente, los padres que tienen valores bajos en ambas dimensiones se

denominan *indiferentes*, generalmente ponen pocos límites a sus hijos, pero también poca atención, interés o apoyo emocional, este estilo no fomenta el desarrollo social saludable; y por consiguiente, sus hijos suelen ser exigentes y desobedientes y no acostumbran a participar en forma efectiva en juegos e interacciones sociales. En suma, parece ser que el tipo de padre óptimo es el que proporciona afecto y control; es decir, es esencial que el niño se sienta amado y aceptado, pero también debe de comprender las reglas de conducta y las opiniones y creencias que sus padres consideran que han de seguirse (Vasta, 1996).

En pocas palabras, las prácticas asertivas de los padres, y no la disciplina autoritaria ciega, facilitan el desarrollo de un comportamiento personal y social maduro en los niños (Mussen, 1986).

En resumen, el hogar puede considerarse como la sede de aprendizaje para el desarrollo de habilidades sociales y gran deseo de participar en actividades con otras personas. Sólo cuando los niños tienen relaciones sociales satisfactorias con los miembros de su familia, son capaces de disfrutar las relaciones sociales con la gente fuera de casa, tienen actitudes sanas hacia las personas y aprenden a comportarse con éxito dentro del grupo de sus compañeros (Hurlock, 1978 ; en Mussen, 1988).

La importancia de sentar unas buenas bases en la infancia resulta evidente, según Bain (1977; en Mussen, 1986), cuando el niño entra a la escuela comienza a cosechar el premio o a sufrir los inconvenientes que derivan de sus primeros años de vida, de tal manera que si las experiencias en

el hogar fueron adecuadas se adaptará a los demás y a las normas sociales con facilidad.

Es importante considerar que el tipo de apego que el niño desarrolle con la madre, es el que determinará el tipo de personalidad posterior, pero este apego adquirido depende de las actitudes y patrones de crianza de los padres, lo cual se da en dos dimensiones: calor y afecto paternal, lo cual a su vez produce 4 estilos de padres: democráticos, autoritarios, permisivos e indiferentes. Para fines de nuestro estudio, los padres democráticos se consideraría como el patrón más adecuado, debido a que produce efectos positivos en el desarrollo del pequeño, reflejando así niños independientes en el ámbito escolar. Ahora bien, se ahondará en el proceso de socialización.

## **II.2 SOCIALIZACIÓN**

Desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad, el aspecto más importante del mundo de un niño es su ambiente social. Prácticamente todos los seres humanos viven en una sociedad, en un grupo interactuante de personas. Y cada sociedad tiene una cultura distinta, un cuerpo de conocimientos almacenados, formas características de pensar y sentir, actitudes, metas e ideales singulares. De tal forma, la "socialización" es el proceso por el cual los individuos adquieren, del rango de potencialidades del comportamiento enormemente amplio que están abiertas para ellos en el nacimiento, aquellos patrones conductuales que son habituales y aceptables

de acuerdo con las normas de sus familias y de los grupos sociales (Mussen, 1986).

En la niñez, la socialización es un proceso recíproco o de intercambio, en el cual el niño y las personas con las que se relacionan se influyen mutuamente, a través del cual aprendemos a desempeñar ciertos roles considerándosele como un proceso que se lleva a lo largo de toda la vida (Sarafino, 1991)

Se denomina "socialización" al proceso general en virtud del cual el individuo se convierte en miembro de un grupo social; (una familia, una comunidad, una tribu, etc.). Este proceso requiere de aprender las actitudes, creencias, costumbres, valores, roles y expectativas del grupo social, es un proceso de toda la vida que ayuda a las personas a vivir confortablemente y le permite llegar al pleno conocimiento de sí mismo y de los demás (Goslin, 1969).

Los tres procesos que participan en la socialización son:

- o CONDUCTA ADECUADA: esto significa que el niño se comporta de forma aprobada por el grupo social.
- o ROL SOCIAL: es la forma acostumbrada de conducta que definen y exigen los miembros del grupo social.
- o DESARROLLO DE ACTITUDES SOCIALES: se refiere a llegar a imbuirse de un sentido de unidad, intercomunicación y cooperación (Hurlock, 1978).

En pocas palabras, la socialización es el proceso de asimilar las actitudes, valores y costumbres de una sociedad, indica los modos en que las presiones de los padres, compañeros, profesores y otros adultos incitan a un comportamiento aceptable y desalientan la conducta indeseable en los niños. Como resultado de estas presiones, los niños aprenden a comportarse de forma aprobada socialmente, siguiendo al menos de palabra los valores, ideas y motivaciones principales de los grupos en los que se encuentran. Por lo que la *familia* es quizá la mayor influencia en el proceso de socialización; por ejemplo. Cuando los niños tienen 4 años de edad, entran en el mundo más extenso de las relaciones con los compañeros, en la escuela y la comunidad, pero la familia sigue siendo la influencia más poderosa en el desarrollo del niño y seguirá siéndolo durante la mitad de la niñez (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

## **II.2.1 LOS PADRES COMO SOCIALIZADORES**

Los padres contribuyen en el proceso de socialización, de la siguiente forma:

- Asumiendo el papel de ofrecer amor y cuidados.
- Actuando a veces deliberadamente como agentes de socialización activos
- Participando en el desarrollo del concepto del Yo en el niño.
- Sirviendo como figura de identificación.

Mientras el niño está aprendiendo cómo convertirse en una persona social requiere tener un modelo estable para imitar y debe copiarlo con un mínimo de variación. Después de aprender lo que el grupo social espera de él, puede variar su conducta para adaptarla a sus propias necesidades y deseos, siempre y cuando no la modifique demasiado, o a tal punto que su comportamiento impida la relación con los demás.

Dentro del contexto escolar, los maestros son los agentes de la socialización, pero con frecuencia no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los alumnos, ni perciben cuáles son los valores que están transmitiendo. En la sala de clases y durante las lecciones, hemos encontrado dos procesos de socialización estrechamente vinculados entre sí. El primero se refiere a la transmisión deliberada que hace el maestro de ciertos conocimientos y valores; el segundo consiste en la enseñanza de valores que el maestro promueve sin proponérselo (Bronfman, 1996).

Pretender ser una persona sociable no viene de la noche a la mañana. Hurlock (1978), plantea que existen tres factores básicos que permiten la socialización del niño:

### ***Recompensas y castigos.***

A veces las acciones de los padres están encaminadas a tener un efecto socializador -como cuando corrigen o enseñan al niño de forma correcta de hacer las cosas-. Otras veces las acciones socializan al niño

incluso cuando los padres no se dan cuenta de ello; es decir, cuando los padres recompensan y castigan al niño, están aplicando una poderosa técnica de socialización, debido a que los niños no repiten ciegamente la conducta recompensada o evitan automáticamente el comportamiento castigado (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).]

Un método directo mediante el cual los padres socializan a su hijo mediante el reforzamiento de ciertas conductas y el castigo de otras, donde las respuestas recompensadas se hacen más fuertes y es probable que aparezcan con frecuencia, mientras que las conductas castigadas son propensas a hacerse más débiles y presentarse con menos frecuencia e incluso a desaparecer. Por consiguiente, el castigo físico puede tener efectos nocivos: hacer al niño hostil, agresivo hacia el castigador y tenso (Mussen, 1988).

Se han identificado tres tipos de castigos:

- Afirmación del poder, que implica el uso de órdenes, amenazas y fuerza física .
- Retirada del cariño que se refiere al uso de desaprobación verbal, ridiculización o negativa al afecto del niño.
- La inducción que implica razonar con el niño para explicarle por qué ciertas conductas están prohibidas y, con frecuencia promueven sentimientos de culpa en el niño, señalándole cómo la mala conducta podía haber causado daño o perjuicio a alguien.

Muchos estudios muestran que a los niños a quienes se les impone una disciplina que implica la inducción moral, muestran los niveles más avanzados de razonamiento moral; mientras que la técnica de retirada del cariño consigue niveles algo inferiores y la afirmación del poder consigue las formas menos maduras de razonamiento. La mayoría de los padres utilizan una combinación de estos métodos (Vasta, 1996).

Las recompensas y el castigo también puede tener influencia sobre la tendencia de un niño a ser independiente. Es decir, si los padres alientan al niño a explorar su entorno y a que intente actuar con independencia, entonces será más probable que explore su libertad con menos inhibiciones. Pero si por otra parte, los padres castigan e impiden las primeras exploraciones y esfuerzos por experimentar con el ambiente, el infante estará menos inclinado en el futuro a hacer cosas por su cuenta (Mussen, 1988).

### ***Observación.***

Muchas respuestas conductuales del niño las adquieren al contemplar acciones de otras personas. Los padres sirven como modelos de conducta, y gran parte de la socialización del niño se da cuando imitan la conducta de sus padres. Pueden observar como actúan con sus amigos y los niños aprenden patrones de interacción social. En esta situación el proceso de aprendizaje se combina mediante observación con reforzamiento paterno de respuestas correctas y castigo de las incorrectas. Los niños son propensos a imitar la conducta de personas que no sean sus padres.

Albert Bandura (1969 en Kaufmann,1977), un notable teórico del aprendizaje social ha demostrado que el aprendizaje por observación es muy común entre los niños aun cuando no se les recompense por su respuesta.

Por otro lado, se ha demostrado que mediante la observación se pueden aprender gran variedad de conductas, incluyendo acciones sociales positivas como ayudar, compartir, entre otras (Kaufmann, 1977).

### ***Identificación.***

El concepto de padres como figuras de identificación procede del enfoque psicoanalista. Durante el proceso de identificación los niños interiorizan los valores y normas de sus padres; tiene lugar durante el período fálico, es decir, cuando los niños intenta con tanto empeño parecerse al padre de su mismo sexo que participan de sus creencias como si fueran las suyas. Según los teóricos del aprendizaje social (Bandura, 1989 en Hoffman, Pavis y Hall, 1995) sostiene que es más sencillo ver al padre como modelo que el niño copia, que como figura de identificación en el sentido freudiano. Según esta visión, los niños imitan los modelos que son acogedores, poderosos y competentes. En lugar de verse a si mismos parecidos a los padres y tratando de pensar y reaccionar como lo harían los padres, simplemente imitan las acciones y afirmaciones de éstos. Si los niños sólo se identifican con los padres o sólo los imitan, el proceso tiene lugar sin que los padres se den cuenta o lo pretendan intencionalmente.

La identificación comienza temprano en la vida y es un proceso prolongado (quizá dura toda la vida); y, puede considerarse como un impulso aprendido o como un motivo de ser similar a la otra persona. Los niños se identifican con los padres cuando intentan duplicar en sus propias vidas los ideales, las actitudes y el comportamiento de sus padres. La identificación supone indudablemente el aprendizaje por observación. Es un mecanismo fundamental del desarrollo de la personalidad y la socialización. Si ambos padres son cariñosos y competentes, el niño percibirá ciertas similitudes con ambos y por lo tanto será probable que se identifique hasta cierto grado con cada uno de ellos; al identificarse con sus padres, el niño adquiere seguridad y muchas de sus formas de comportarse, de pensar y de sentir (Mussen, 1986).

A medida que los niños se desarrollan, continúan identificándose con sus padres, adquieren más características suyas. A fin de cuentas, la personalidad del individuo se basará en una larga serie de identificaciones; algunas de las características de los padres se habrán incorporado, y el comportamiento y las ideas de otras diversas personas también se habrán adoptado. Cuando no se logra adquirir un sentido coherente de identidad personal, la situación se conoce como difusión del ego, los individuos no se han encontrado a sí mismos, están inciertos de su valor en cuanto a personas, y les falta un sentido de propósito en la vida (Mussen, 1986).

Como se sabe la formación social comienza en el hogar con los padres, pero para la mayoría de los niños continúa con otros infantes. El niño recibe influencia de los compañeros o coetáneos, la escuela y los medios de

comunicación, en especial de la televisión. Con el comienzo de la escuela, el grupo de coetáneos del niño crece en tamaño o influencia. Debido a que el porcentaje de tiempo que el niño pasa en la escuela y otras actividades se incrementa desde el jardín de niños, la interacción de coetáneos es única; le ofrece lo que ninguna relación entre adulto y niño le brinda: la oportunidad de aprender a interactuar con compañeros de la misma edad, relacionarse con un líder y cómo tratar con hostilidad y dominio. Los valores y actitudes de coetáneos ayudan al niño a desarrollar su personalidad.

En pocas palabras, la forma en que los padres disciplinan al niño depende del tipo de relación que se ha establecido entre padres e hijos (Vasta, 1996).

## **II.2.2 SOCIALIZACIÓN Y ROLES DE GÉNERO**

A medida que los niños crecen, todos los factores que exhortan a un comportamiento en los niños basado en el género conducen a una separación de roles. Paulatinamente a través del proceso de socialización que empieza en la familia y es perpetuado por los compañeros, la escuela y los medios de comunicación, los niños entonces adoptan los roles de género, que son patrones de conducta considerados apropiados y deseables para cada sexo. Estos roles de género prescritos se exageran y transforman en roles de género estereotipados, que son concepciones fijas y simples sobre el comportamiento y trato típico; asimismo, desarrollan el sentido de ser hombre o mujer y este

sentido interno se conoce como identidad de género, se desarrolla hacia los tres años de edad y eso permite que el niño empiece a clasificar el mundo por géneros, es decir, saben si los juguetes, vestimenta, herramientas u ocupaciones son apropiados para chicas o chicos. El entendimiento del género en los niños no es completo hasta que adquieren la constancia de género en ese momento entenderán que los niños se convertirán en hombres y las niñas en mujeres y que no puede cambiarse (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

### **II.2.3 HERMANOS Y LA SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO**

Los hermanos suelen llevarse mejor cuando son del mismo sexo, siendo las relaciones intensas y unilaterales a medida que va pasando el tiempo. El tiempo que se llevan entre hermanos y el tamaño de la familia parece afectar al desarrollo, generalmente, el primer hijo presenta el CI más alto. El tamaño de la familia y la distancia entre hermanos pueden influir porque afectan al nivel intelectual de la familia o porque afectan a la cantidad de tiempo y recursos materiales que los niños reciben de sus padres. El número de hermanos influye en la interacción que los niños desarrollen fuera de casa, debido a que se ha encontrado que los niños que tienen hermanos logran relaciones sociales más fáciles tanto con adultos como con compañeros de su misma edad, mientras que los hijos únicos su autoestima es más alta, suelen ser individuos independientes que toman sus propias decisiones, pero les

cuesta más trabajo relacionarse con los demás y adaptarse al entorno fuera de casa (Hoffman, Pavis y Hall, 1995).

## II.2.4 LOS COMPAÑEROS COMO SOCIALIZADORES

La influencia de los grupos de compañeros puede ser extraordinariamente importante para modelar el desarrollo. Dentro del grupo de compañeros, los niños pueden encontrar seguridad emocional, normas para su comportamiento, instrucción en la cognición, habilidades motoras y sociales y una compañía estimulante. Al aprender a llevarse bien con los compañeros, los niños también aprenden a adaptarse a la vida (Parker y Asher, 1987 en Hoffman, Pavis y Hall, 1995). En primer lugar, en la escuela, los niños han de ganarse el pertenecer a un grupo mientras que en el hogar la pertenencia a la familia es un derecho de nacimiento.

El grupo de compañeros otorga a los niños la primera oportunidad de compararse a si mismo, con otros de su propia edad. Al interrelacionarse entre iguales, aprenden a dominar o proteger a alguien, asumir responsabilidad, a devolver favores, a apreciar los puntos de vista de otros y a valorar sus destrezas físicas, sociales e intelectuales (Ibid).

Se entiende por iguales a los compañeros de escuela, vecinos o amigos que comparten ideales, intereses y/o actividades afines y se encuentran dentro de un rango de edad similar. La experiencia en el hogar también influye en la forma de relacionarse con compañeros de escuela, vecinos, etc.

En los últimos años de la infancia, los coetáneos pueden desempeñar un tipo de papel de asesoramiento y ayudar al niño a tratar con problemas y ansiedades personales. Los compañeros funcionan como agentes de la socialización, ya que a veces refuerzan los valores de sus padres, y en otras ocasiones los contrarrestan. Entre unos y otros, los niños se enseñan a actuar en varias situaciones sociales, de tal suerte que desde el jardín de niños en adelante, la escuela será, durante más de una década, el centro del mundo fuera del hogar (Mussen, 1988).

Los niños ejercen profunda influencia recíproca en sus conductas, se preocupan por lo que pueden pensar sus amigos y tratan de comportarse en forma que estos aprueben.

Son dos mecanismos participantes en esta influencia:

*-Importancia de la imitación:* ésta ejerce gran influencia en los pequeños en una gama de actividades intelectuales y sociales e incluso en conductas difíciles de modificar. Los modelos de los coetáneos son eficientes para enseñar soluciones a problemas simples e incluso para fortalecer comportamientos básicos en el desarrollo de niños con retraso grave.

Como se ha observado, los años preescolares son un período de expansión de la interacción entre compañeros, especialmente para los niños que van a las guarderías o centros preescolares. Un proceso importante es el modelado, es decir, los niños imitan a otros niños en las situaciones preescolares y se han encontrado conductas susceptibles de sufrir la influencia del modelado de los compañeros, entre éstas están: la obediencia a

las instrucciones de los adultos, el compartir, la participación social y la resolución de problemas (Vasta, 1996).

**Reforzamiento**: el refuerzo aparece con frecuencia en el preescolar, entre los refuerzos que manejan los niños están: proporcionar ayuda, elogiar, sonreír, afecto y obediencia; pero los preescolares también se proporcionan castigos unos a otros por ejemplo, echar la culpa, desaprobación, ataque físico e ignorarlos. Se ha encontrado que el refuerzo por parte de los compañeros es con frecuencia inintencionado (Vasta, 1996).

Los niños tienden a reforzar sus conductas si reciben estímulo y aprobación de sus semejantes. De tal manera que los pequeños acostumbrados a una interacción positiva con sus compañeros tenderán a imitar conductas recompensantes, mientras que aquéllos que tienen poca interacción positiva con sus iguales, tenderán a imitar conductas indeseables como patear, golpear, llorar, etc. (Mussen, 1988).

## **II.2.5 JUEGO Y SOCIALIZACIÓN**

Cuando los niños juegan con sus compañeros, tienen la primera oportunidad de relacionarse con iguales (Vasta, 1996). El juego es un importante socializador que contribuye a facilitar la integración de los niños en el mundo de los adultos. Pellegrini (1991, en Rodrigo, 1994) señala que las situaciones de juego contribuyen a desarrollar en los niños habilidades de

comunicación, toma de perspectiva, cooperación, coordinación motriz, etc. el juego esta considerado como una situación natural de desarrollo y aprendizaje utilizable como marco educativo. Jugar es una actividad que permite al niño conocer la realidad externa sin limitaciones, relacionarse con otras personas en un plano de igualdad y disfrutar de una autonomía. Rubin y col. (1983, en Rodrigo, 1994-).mencionan que el juego es una disposición y conducta que va a ser definida como lúdica en función de que participe de una serie de rasgos como: motivación intrínseca, atención a los medios mas que al fin, juego de exploración, representación, juego libre de reglas y participación activa de todos los jugadores.

### **II.2.5.1 JUEGO Y DESARROLLO DEL NIÑO**

La teoría más conocida de las variaciones que experimenta el juego infantil a lo largo del desarrollo del niño es la de Piaget (1946), que señaló cuatro etapas relacionadas con los estadios del desarrollo cognitivo: *sensoriomotor, simbólico, de reglas y de construcción.*

#### **JUEGO SENSORIOMOTOR**

Surge cuando el niño es capaz de separar el objeto de su significado y puede utilizar un objeto en función de otro: aparecen los llamados objetos – pivote (por ejemplo, un palo de escoba se utiliza como caballo) que emergen como eje de separación entre el significado (caballo) y el objeto (Caballo real).

## JUEGO SIMBÓLICO

Aparece con la capacidad de usar objetos "como si" fueran otros, fingir personajes y situaciones abre al niño nuevas formas de relacionarse con la realidad. *El juego simbólico en su inicio es solitario*, de forma que incluso cuando están varios niños juntos en una habitación lo desarrollan independientemente con escasa comunicación entre ellos. El juego individual evoluciona hacia el *juego socio – dramático*, en el que cada niño adopta un papel y sigue el guión del juego. Se enriquece progresivamente entre los tres y cinco años, el contenido fundamental del juego son las acciones objetales, de orientación social, correspondientes a acciones reales, entre los cinco y los siete años, el contenido del juego se centra más en las relaciones sociales establecidas entre las personas y el sentido social de su actividad (Elkonin, 1978, en Rodrigo, 1994).

Se exploran de esta forma las relaciones que establecen los adultos y las de estos con los niños. Según Garvey y Berndt (1975, cit. Lilliard, 1993, en Rodrigo, 1994) existen tres tipos de roles que el niño puede adoptar en el juego: *papeles funcionales* consideran actividades, y *papeles de carácter* basados en ocupaciones o acciones habituales estereotipadas. Al asumir un rol la conducta del niño se sujeta a ciertas reglas ligadas a él.

## JUEGO DE REGLAS

Aparece entre los cinco y los seis años y hasta los siete u ocho adquiere el protagonismo sobre los otros tipos de juego. Son juegos de

competencia en los que hay un ganador o un grupo ganador. En él los niños tienen que atenerse a normas o reglas y coordinar sus acciones en torno a ellas. Con la práctica los juegos se van haciendo más complejos y los niños manifiestan mayor interés por la codificación de las reglas, se discute la aplicación de cada una de ellas a situaciones concretas y se admite la modificación de las mismas, si interesa a la mayoría de los jugadores que intervienen en el juego. La regla tiene el sentido que el grupo quiera otorgarle. (Rodrigo, 1994). El juego es una forma de socialización que prepara para la adopción de papeles que van a jugar en la vida adulta (Bruner, 1948, en Rodrigo, 1994).

Vigotsky (1933, en Rodrigo, 1994) opina que el juego es fundamental para el conocimiento de la estructura mental del niño preescolar para él, el juego es una fuente de desarrollo ya que crea zonas de desarrollo próximo en las que el niño puede operar un nivel cognitivo superior al que utiliza en situaciones lúdicas.

En resumen, la socialización es el proceso por el cual se adquieren patrones conductuales, cotidianos y aceptables de acuerdo a normas familiares y de grupos sociales, considerándose a los padres como los principales socializadores, participando en el desarrollo del concepto del Yo y como figura de identificación. Asimismo, el tener hermanos influye en el desarrollo social del niño, mostrándose más sociable y con mayor capacidad para adaptarse a la convivencia con los compañeros. Pero no sólo eso, entrando a la etapa escolar los compañeros de juego, actividades ó escuela

ejercen un peso muy importante en el desenvolvimiento del pequeño a través de la imitación y el reforzamiento, los cuales generan conductas y al juego se le considera como la primera oportunidad para relacionarse con iguales.

### **II.3 EI DESARROLLO INFANTIL EN EL JARDIN DE NIÑOS**

Hasta ahora, hemos revisado factores del entorno del niño más de relación cotidiana y familiar; ahora abordaremos el tema de Jardín de Niños, así como las conductas más comunes en la etapa preescolar.

El aspecto emocional más importante durante el jardín de niños, es la necesidad de ser autónomo, de hacer cosas por sí mismo (Erikson,1950; Murphy y Moriarty,1976; en Newman y Newman,1991). Los niños experimentan la libertad de estar sin padres, la seguridad de su nueva independencia, quieren sentir la alegría de su propia libertad, pero, al mismo tiempo asegurarse de que sus padres y maestros están dispuestos a ayudarlos cuando lo necesiten, ya que la autonomía y la disposición a veces llevan al niño a situaciones que no pueden controlar. En esta edad, los límites se determinan por una parte con base en lo que él puede hacer y por otra parte a través de la opinión del adulto.

Una vez que el infante no logra ser independiente lo que surge es el fracaso, el cual va acompañado por la vergüenza; mientras que el infante que logra esfuerzos autónomos, estos van acompañados de placer (Ibid).

En esta edad, ya pueden establecer relaciones sociales elaboradas

(Hartup,1975; en Idem); pues les encanta relacionarse con sus compañeros, lo cual les permite desarrollar habilidades de juegos de grupo, utilizando el lenguaje y el juego simbólico como medios preferidos para interactuar con los demás (Mueller y Lucas,1975; en op.cit).

Según Bates (1975, en Ibid), los niños preescolares tienden a ser más aptos para iniciar interacciones que para responder cuando otros toman la iniciativa, se sienten cómodos, en la medida en que se ayudan mutuamente a afirmar sus propias capacidades y su propia autonomía, de tal manera que no les interesa mucho descubrir las diferencias de los demás , ni tampoco "conocer a otro mejor".

Los niños expresan su afecto por otros niños, sentándose cerca, jugando juntos, dándose regalos, preguntando por el otro niño, acariciándolo, etc. Al estar en grupo, los niños de esta edad, forman patrones de preferencia de amistad, liderazgo y hasta conflictos interpersonales (Deustch,1974 ; Rubin,1972 ; Rubin y Maron,1975; en op.cit).

Los cambios sociales y emocionales están íntimamente relacionados con las facultades amplias que el niño tiene de comprender el mundo. Surge un espíritu de curiosidad e investigación que abarcan todas las áreas de experiencia, incluyendo lo sagrado, profano y lo mundano (Erikson,1950 ; Cohen,1972; en Newman y Newman, 1991).

Los niños quieren saber cómo son las cosas y por qué son. La estrategia que siguen es de intenso cuestionamiento, investigación y experimentación, para ampliar las bases de su conocimiento y así llegan a otro

problema consistente en descubrir que algunas experiencias e informaciones no están a su alcance y se descubre un enorme placer en la adquisición de habilidades, surgiendo así el sentido de industriosisdad.

## **II.4 CONDUCTA SOCIAL EN LA EDAD PREESCOLAR**

Como ya se dijo durante los años preescolares padres y hermanos suelen ser los agentes más influyentes de la socialización, pero no son los únicos, ya que los compañeros, maestros, vecinos y medios de comunicación moldean la conducta del niño.

Cuando el niño va a la escuela, sus maestros comienzan a tener influencia sobre su socialización, aunque, por lo común, la influencia de los compañeros es mayor. La etapa en la que el niño comienza la socialización con otras personas ajenas a la familia es cuando entra de manera formal al Colegio. Y cuando la conducta social de un niño varía mucho respecto a la de los demás infantes, dentro del ámbito escolar, esto generalmente significa que el niño ha llegado a una mala adaptación social o ha desarrollado actitudes sociales desfavorables (Hurlock, 1978).

El número de contactos que el niño establece con otros durante el período preescolar es un factor importante que determina hasta qué punto su desarrollo social progresará. Un estudio sobre niños preescolares ha revelado que conforme crece, logra avances en sus relaciones y disminuyen sus actitudes hostiles. Durante esta etapa el niño se halla autocentrado en su

conducta social y el juego con los demás niños le enseña a adaptarse a la vida en grupo, a dar, tomar y a compartir sus posesiones.

De las formas características de conducta sociales que aparecen en la edad preescolar, las más comunes son las siguientes:

### ***Negativismo***

El negativismo es producto de las situaciones sociales y resultado de una disciplina agresiva o de una actitud intolerante hacia la conducta infantil normal por parte del adulto. Generalmente aparece cuando el niño se niega a obedecer las órdenes de los adultos cuando se le indica que lleve a cabo cierta actividad en un momento determinado. Cuanto más frustrado quede el niño por la interferencia del adulto, tanto más negativista será su conducta. El niño bien adaptado generalmente expresa su negativismo de forma directa y abierta (por ejemplo, preguntando, comentando su inconformidad, etc.), mientras que el niño mal adaptado lo manifiesta con pataletas, espíritu destructivo, caprichoso y ánimo sombrío (Hurlock, 1978).

### ***Agresión***

La agresión se define frecuentemente como la conducta que intenta causar daño y que no es socialmente justificable; puede clasificarse como verbal o física y como instrumental u hostil o vengativa. En los preescolares, la agresión física e instrumental da paso a la agresión verbal, el nivel de

agresión tiende a aumentar con la edad y los niños son más agresivos que las niñas. Se considera que los factores del entorno influyen en la agresividad por medio del aprendizaje social de los principios de refuerzo, castigo y aprendizaje por observación. Por lo que la agresividad en los niños surge con frecuencia de sus interacciones con padres y hermanos (Vasta, 1996).

En todas las culturas los padres deben de estimular la socialización a sus hijos para que ellos ejerzan cierto control sobre su agresión, es decir, sobre sus deseos o tendencias para lastimar e insultar a otros. La forma e intensidad de la conducta agresiva depende de la situación inmediata, así como de las características personales del niño. La experiencia del pasado influye en la intensidad de la agresión, debido a que si un niño fue reforzado por acciones agresivas o ha tenido la oportunidad de imitar u observar actos agresivos tenderá a ser agresivo, para lograr lo que se proponga.

Aunque la agresión es una respuesta común y natural a ciertos tipos de situaciones, como la frustración, expresarla con libertad o inhibirla es un resultado de las prácticas de la socialización. Para los niños en edad preescolar, la influencia más importante es la de la familia, y es obvio que los niños aprendan a devolver los golpes, ya que los niños agresivos provienen por lo general de familias donde la agresión se expresa con libertad (Mussen, 1988).

Generalmente es una reacción a la frustración, que predispone al niño a atacar a la persona o al objeto que se pone en su camino cuando él quiere hacer algo. Es especialmente fuerte en el niño que quiere lograr poder y

dominio, o que está identificado con un adulto agresivo o niños agresivos. Cuanto más frustrado esté el niño, tanto más agresivo se pondrá.

La agresividad despierta cuando ocurre algo que impide al niño conseguir un objetivo importante para él. Los niños mal adaptados cualquiera que sea su edad, son claramente menos capaces de controlar las respuestas agresivas que los niños bien adaptados. Incluso en niños bien adaptados, la intensidad de la agresividad depende sobre todo del grado de frustración experimentado.

El rango del niño dentro de la familia y las actitudes parentales en la educación de éste son factores importantes que determinan lo agresivo que será el infante. La madre que regaña al niño por su agresividad y siente que debiera ser castigado por ella, o la que se acusa a sí misma porque está cansada o malhumorada, lo probable es que aumente la conducta agresiva de su hijo. La agresividad es mayor cuando los padres son autoritarios y creen que el castigo corporal es necesario para educar a sus hijos. Es también mayor en niños cuyos padres tienen una actitud permisiva hacia la agresividad. Cuanto más angustiado y más culpable se sienta el niño por su agresividad, tanto más probable es que desplace sus respuestas agresivas. (Hurlock; 1978).

## ***Peleas***

Son un derivado de la agresión, difieren en dos aspectos fundamentales; los cuales son: 1) las peleas ocurren entre dos o más personas, mientras que la agresión es un acto individual y, 2) una de las personas que participan en la pelea representa un papel defensivo, mientras que el papel de la agresión es siempre agresivo. Generalmente un niño se pelea porque no sabe cómo establecer contacto social de una forma más madura. La pelea comienza cuando un niño ataca al otro en su persona o en su propiedad. Finalmente, en las peleas influye el grado y el tipo de la dirección que el niño recibe de sus padres y maestros (Hurlock; 1978).

## ***Rivalidad***

La rivalidad se caracteriza por un deseo de destacar, de superar a los demás, lo cual es estimulado por otra persona, cuando un niño en etapa preescolar presenta en exceso esta conducta, se habla de una desadaptación social, producto del hogar. Esto ocurre generalmente cuando la madre o el padre muestran preferencia por un hijo en especial o cuando el hijo mayor es tratado de tal forma que los demás lo consideran como el preferido (Hurlock; 1978).

## ***Cooperación***

El retraso en el desarrollo de la conducta cooperativa muchas veces se debe a la falta de oportunidad de aprender las habilidades de trabajo en la casa. El niño pequeño que quiere ayudar a la madre queda con frecuencia privado de la oportunidad de hacerlo, porque la madre piensa que le servirá más de estorbo que de ayuda o porque siente que la infancia debe de ser una época feliz, despreocupada. Si en casa, el infante no tiene oportunidad de ser cooperativo, y fuera de ella (escuela, juego con otros niños, etc.) se le da la ocasión lo puede aprender y desarrollar (Hurlock, 1978).

## ***Conducta de superioridad***

La conducta de superioridad es cualquier conducta por la cual un individuo adquiere o mantiene el dominio de una situación social o intenta hacerlo, de tal forma que quede en control de sus propios actos y lleve a cabo sus propósitos; en pocas palabras, es la tendencia a ser mandón y dominar a los demás. Bien dirigida esta conducta en el niño puede ser de gran valor para él, puesto que le va a permitir socializarse aún siendo dominante (Hurlock; 1978).

## ***Conducta Prosocial***

La conducta prosocial consiste básicamente en "estar atento por la otra persona", incluye acciones morales tales como la honestidad, generosidad, amabilidad, altruismo, obediencia a las reglas, resistencia a mentir y

consideración de los derechos y el bienestar de otras personas. Los padres tienen una fuerte influencia sobre el desarrollo de la conducta prosocial, debido a que si son generosos y altruistas hay probabilidades que el infante observe esas conductas y las adquiera. Por otra parte se ha encontrado que los sentimientos de fracaso y de tristeza tienden a reducir la generosidad y la cooperación de los niños y el hecho de que el infante sea egoísta o generoso depende en primer lugar de la educación en casa y de las presiones sociales que ejerza su grupo de compañeros (Mussen, 1988).

En pocas palabras, las conductas prosociales o altruistas incluyen compartir, cooperar y ayudar; con la edad esta conducta tiende a aumentar con la edad y se ha demostrado que los programas de televisión con contenido prosocial en los niños aumentan el altruismo infantil (Vasta, 1996).

### ***Deseo de aprobación social***

En la primera infancia, al niño le gusta que se fijen en él; conforme crece se muestra más ansioso de conseguir la aprobación de los demás, primero de los adultos y luego de los individuos de su propia edad. Buena parte de la ansiedad que sienten los niños pequeños se origina porque están inseguros de la reacción que provocarán si hacen lo que quieren hacer. Después de los tres años la aprobación y desaprobación de los compañeros empieza a ser más significativa (Hurlock, 1978).

La organización social en grupos infantiles es por lo regular bastante obvia, es decir, los niños populares son líderes y los demás tienen una

posición o status reconocido dentro del grupo. Quienes alcanzan popularidad son los niños amistosos y abiertos en su conducta hacia otros compañeros y adultos y por lo general son menos ansiosos, mejor adaptados, más inteligentes y demuestran más habilidades y destrezas que coetáneos menos populares.

### ***Empatía***

La empatía, es la conducta en la que una persona es afectada por los estados emocionales de otros, los niños pequeños responden a éste ayudando a otros. Conforme el niño adquiere mayor confianza en sí mismo, es probable que se compadezca menos. Si un niño es responsable de modo directo, de la desgracia de otro, mostrará menos compadecimiento que si la desgracia ha sido causada por otro niño (Hurlock; 1978). La empatía difiere de la adopción de otra perspectiva afectiva en que el niño no sólo se identifica sino, que también siente las emociones de la otra persona, aunque quizás no con tanta intensidad. La empatía se desarrolla gradualmente a través de la infancia y se cree que es el producto de procesos innatos y de la socialización (Vasta, 1996).

### ***Competencia, autonomía y dependencia***

Algunos niños se muestran ansiosos por intentar nuevas habilidades mientras que otros preferirían aferrarse a sus padres y dejar que alguien más se dedique a la aventura. La conducta de la mayoría de los niños se

encuentra en algún punto intermedio de extremos.

Las diferencias en estos niños son variaciones en sus sentimientos de competencia y autonomía. Hay muchos factores que afectan el desarrollo de estos sentimientos; pero uno de los más importantes es el método que tengan los padres para criar a sus hijos. Siendo evidente que los padres autoritarios (SIC) (Hurlock, 1978. p.123) (los que son afectuosos y amorosos, aunque racionales, firmes y consistentes en sus exigencias de conducta madura) son los más efectivos para promover la competencia y la autonomía. No dominan a sus hijos sino que utilizan la razón; le brindan a los niños la oportunidad para la acción independiente y la toma de decisiones, y estimula la conducta valiente y responsable.

Mientras tanto, los padres sobreprotectores hacen al niño dependiente y gusta de la ayuda de cualquiera; pero se siente especialmente ansioso de recibirla de la persona o personas en quienes está acostumbrado a confiar, generalmente es la madre.

El hábito de dependencia, que resulta del fomento en casa, hace que el niño dependa de sus compañeros de juego tanto como de los adultos; como resultado de ello es muy sugestionable y fácilmente influenciabile; además, no está atento cuando la gente no le presta atención; desea manifestaciones abiertas de interés y por ello recaba la atención pidiendo ayuda cuando no la necesita, haciendo preguntas, haciendo cosas prohibidas o revirtiendo a una conducta infantil (Hurlock, 1978).

## ***Sentimientos amistosos***

Los niños pequeños muestran una actitud amistosa tanto hacia los adultos como hacia los demás niños. Tienen hambre de contacto social y se sienten descontentos si se les priva de ello. Si los niños pequeños han de desarrollarse hasta convertirse en personas sociales, es preciso animarles a que así lo hagan, premiando sus esfuerzos incluso cuando su conducta no dé la medida de los adultos y dirigiéndolos para enfrentarse con las situaciones sociales que les puedan proporcionar la aprobación a que aspiran.

Cuando el niño se aparta de los contactos sociales ya sea por falta de satisfacción o por su conducta antisocial; se limitan sus oportunidades necesarias para convertirse en una persona social, y por lo tanto no mostrará sentimientos amistosos con los demás niños (Hurlock; 1978).

## ***Temor y ansiedad***

Tanto el temor como la ansiedad son sentimientos que generan reacciones ante un peligro, aunque son emociones relacionadas, hay una distinción entre ambas: al *temor* se le considera como una emoción más específica; una respuesta al peligro real determinado; mientras que la *ansiedad* no tiene un motivo real y objetivo. Los temores de los niños son producto de un aprendizaje; es decir, los niños no nacen con temores sino que los aprenden a lo largo de su vida y como el aprendizaje más importante ocurre en el hogar, no es sorprendente que los niños muestren una fuerte

tendencia a adoptar los temores de sus padres por medio de la identificación u observación (Mussen, 1988).

La ansiedad intensa y frecuente entre los niños pequeños a menudo tiene sus raíces en las primeras relaciones entre padres e hijos. Cuando los padres son muy exigentes con sus hijos y les aplican castigos y restricciones graves, cuando evalúan la conducta y los logros de una forma dura y negativa, o cuando son inconsistentes en su trato con el infante, es probable que éste experimente ansiedad (Mussen, 1988).

### ***Competencia, juego e interacción con compañeros***

Durante los primeros años de la vida, muchos de los intentos que hace el niño por lograr un control eficaz del ambiente y la autonomía, ocurren en el contexto de interacción social con compañeros. El juego facilita el desarrollo de la competencia y la autonomía, y ayuda al niño a lograr un equilibrio entre independencia y dependencia. Además, facilita la competencia en el lenguaje. Se estimula al niño a resolver problemas por medio del lenguaje, a hacer preguntas, a compartir experiencias y a dirigir actividades. El juego suele ser uno de los medios principales por el que los niños entablan y experimentan relaciones sociales y desarrollan sus propias aptitudes.

En conclusión, en la etapa preescolar; es decir, en el momento en que entra el niño a la escuela, éste comienza la Socialización con otras personas ajenas a la familia y ahí es donde se ve reflejado el resultado de la interacción

madre e hijo, por lo que para fines de este estudio, finalmente se revisaron algunas conductas comunes en la edad preescolar.

Toda la información hasta ahora revisada conforma lo que es nuestro marco teórico de referencia para sustentar el propósito del presente trabajo que consistió en conocer la relación existente entre dos aspectos: 1) la socialización de niños preescolares y 2) el hecho de que sus madres trabajen o no fuera del hogar.

### III.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tan importante como atender las necesidades primarias del infante, es proporcionarle oportunidades para el intercambio social. Son dos los resultados principales de la interacción entre niño y adulto: el primero es el establecimiento de una relación emocional especial entre el niño y quienes lo atienden con regularidad y conviven con él; lo anterior constituye el cimiento de su desarrollo afectivo, otro aspecto de gran relevancia es el desarrollo cognoscitivo del menor mismo que influye en el ritmo de su avance en las diversas esferas de su evolución. Esto significa que el interactuar con adultos proporciona a los niños oportunidades para ensayar las habilidades cognoscitivas y sociales desde que éstas comienzan a surgir (Mussen, 1986).

El ser humano, desde que nace, se considera un ser social que se desarrolla a lo largo de toda su vida (Martínez, 1993). En los primeros meses los principales agentes socializadores para el infante son los padres o en su defecto los encargados de su cuidado, por lo tanto es importante considerar las características de la estructura familiar y el medio ambiente que lo rodean, ya que ambos influyen en su proceso de socialización.

Dentro de la estructura familiar, la madre juega un papel determinante en el desarrollo integral del pequeño, de hecho a ella se le considera el principal agente socializador, ya que es la persona con quien el infante establece la primera relación significativa por medio del contacto físico, las miradas, la sonrisa, el juego, los gestos, y de quien recibe los diversos cuidados (Mussen, 1986).

De esta manera, a la relación madre-hijo se le considera como el principal factor que da lugar al desarrollo social, al mismo tiempo que se enfatiza la importancia de la calidad de dicha interacción, tomando en cuenta que desde edad temprana el niño adopta un patrón de personalidad como producto de dicha relación. Lo anterior significa que si el pequeño presenta un esquema de socialización adecuado, éste será producto de una relación tierna y cariñosa con sus padres o las personas que lo atienden con regularidad, quienes se presume son los principales proveedores de oportunidades y experiencias de interacción social (Kaufmann, 1977).

El interés por llevar a cabo el presente estudio surge tanto de las anteriores consideraciones hechas por los diversos expertos antes mencionados, como de la experiencia de las autoras de este trabajo, quienes durante sus prácticas formativas en un Colegio, al sur de la Ciudad de México, -el cual funge también como internado, para niñas- tuvieron la oportunidad de observar importantes carencias en el desarrollo integral del alumnado

Específicamente, se observó que los niños en edad preescolar (de tres a seis años) demandaban mayor atención y cariño del personal, pero además

presentaban diversos problemas.

En términos generales, se observó que los hijos de madres trabajadoras parecían como aventajar algunos aspectos del desarrollo en comparación de aquellos niños cuyas madres no trabajaban fuera de casa.

*En este contexto las autoras de este trabajo se plantearon si existen diferencias en la socialización de niños cuyas madres trabajan fuera del hogar en relación con aquellos que permanecen la mayor parte del tiempo con su madre en casa. Por lo tanto, el objetivo fue: establecer la diferencia en términos de la socialización en niños preescolares hijos de madres que trabajan y de madres que no trabajan.*

### III.2 HIPÓTESIS.

**Hi:** Sí existen diferencias en la socialización de niños cuyas madres trabajan fuera del hogar en relación con niños cuyas madres permanecen en casa.

**Ho:** No existen diferencias en la socialización de niños cuyas madres trabajan fuera del hogar en relación con niños cuyas madres permanecen en casa.

### III.3 VARIABLES.

*V.I* : Madres que trabajan fuera del hogar.y madres que permanecen en casa.

*V.D*: Socialización.

#### III.3.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES.

- a) **Madres que trabajan fuera del hogar:** mujeres que están sujetas a una jornada laboral de 8 a 12 horas diarias, que tiene como finalidad ganar un salario, el cual estará en función directa de su competencia (Sartin, 1973).
  
- b) **Madres que permanecen en casa:** mujeres que se encuentran sujetas a una jornada de más de 12 hrs. de trabajo doméstico o del hogar y que no perciben ningún tipo de salario por sus actividades (Sartin, 1973).
  
- c) **Socialización:** proceso recíproco o de intercambio, en el cual el niño y las personas con las que se relaciona (generalmente los padres), se influyen mutuamente (Sarafino, 1991).

#### IV.3.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES.

- a) **Madres que trabajan fuera de casa:** mujeres que tiene 1 o más hijos y que pasan 8 horas o más fuera de su hogar, con la finalidad de percibir una remuneración económica.
- b) **Madres que permanecen en casa:** mujeres que tienen 1 o más hijos y que están dedicadas de tiempo completo al hogar y al cuidado de ellos.
- c) **Socialización:** conductas observables en el niño, como son: saludar, cooperar, jugar, seguir reglas, compartir y responder durante su interacción con otros niños y con adultos. Estas serán evaluadas por medio del Inventario de Habilidades Básicas (IHB) (Macotela y Romay, 1992) y la Guía Portage (Bluma, Shearer, Forman y Hilliard, 1978) utilizando sólo las áreas de socialización de cada instrumento. (Ver Anexo A)

#### III.4. MUESTRA.

Se llevó a cabo con 2 grupos de niños: 15 hijos de madres que trabajan fuera del hogar y 15 hijos de madres que permanecen en casa; los pequeños cursaban el nivel preescolar y sus edades fluctuaban entre tres años, un mes y 5 años, nueve meses. Asimismo, se aplicó una entrevista a las madres de los niños, que también conformaron 2 grupos: las que laboraban fuera del hogar y las que permanecían en su casa y estaban al cuidado de los niños.

En nuestra muestra conformada por las madres no se considero como requisito sexo, edad, nivel socioeconómico, escolaridad y tipo de empleo como determinantes para poder participar en ella Asimismo en la muestra de niños no se restringió su participación por características de sexo y/o edad.

### **III.5 MUESTREO.**

Para reunir a la población del presente estudio, se utilizó un muestreo no aleatorio intencional que se caracteriza por el uso de juicio y por un esfuerzo deliberado de obtener muestras representativas, incluyendo áreas o grupos supuestamente típicos de la muestra. (Kerlinger, 1988)

### **III.6 ESCENARIO.**

El escenario donde se llevó a cabo el estudio fue un colegio al sur de la Ciudad de México, en especial en las aulas del Jardín de Niños y el patio de la institución. Las aulas contaban con suficiente luz, espacio y ventilación para que éstas no fueran variables que pudieran alterar la investigación.

### **III.7 DISEÑO.**

Se utilizó un diseño **transversal**, debido a que la investigación consistió en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único para describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

### III.8 ESTUDIO.

El estudio fue *descriptivo*, pues tuvo como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular y presentar un panorama del estado de las mismas variables en uno o más grupos de personas o indicadores en determinado momento (Hernández, Fernández y Cols. 1998).

### III.9 INSTRUMENTOS Y/O MATERIALES.

Ficha de Identificación del niño, en la que se solicitaron los datos generales del sujeto tales como edad, sexo, nivel escolar, número de hermanos, lugar que ocupa en la familia y la ocupación de sus padres.

Para evaluar el nivel de socialización en los niños se utilizaron las áreas de socialización de la Guía Portage, (*Guía Portage de educación preescolar*). Este programa sigue la secuencia normal del desarrollo del niño, puede usarse con niños normales así como niños con alguna alteración. Esta guía está dividida en 3 partes: (a) una *Lista de Objetivos* para registrar el progreso del desarrollo del niño; (b) un *Fichero* que enumera los posibles métodos de enseñar estos objetivos y (c) un *Manual* con instrucciones para usar la lista de objetivos y el Fichero con la descripción de los métodos para ejecutar los objetivos. Comprende 5 áreas de desarrollo más una sección sobre Cómo estimular al bebé. Esta área más la de Socialización, lenguaje, autoayuda, cognición y desarrollo motriz no están aisladas unas de otras. Los objetivos ya aprendidos en una o más áreas de desarrollo sirven como preparación o

prerrequisito que permiten al niño realizar una nueva destreza dentro de otra área de desarrollo.

Para la presente investigación solo se utilizó el área de socialización, la cual se refiere a destrezas de socialización, es decir, comportamientos que se refieren a la vida e interacción con otra gente.

La Guía Portage sirve de guía a personas que deben evaluar el comportamiento de un niño y planear el programa que conduzca a la adquisición de destrezas adicionales. La lista de objetivos y el fichero ayudan a evaluar las conductas que el niño ejecuta actualmente, identificar las que está aprendiendo y proporcionar las técnicas sugeridas para enseñar cada objetivo.

Los objetivos están enumerados en secuencia de cada categoría, desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. Las edades se han enumerado con intervalos de un año. Algunos objetivos pueden evaluarse basándose en lo que el niño ha demostrado previamente que puede hacer. La columna "*Fecha en que se logró*" se utiliza para registrar la fecha en que el niño aprendió a realizar el objetivo que no sabía ejecutar. (Bluma, Shearer, Forman y Hilliard, 1978) (Ver Anexo 1)

El Inventario de Habilidades Básicas (IHB) (Macotela y Romay, 1992) instrumento que determina las habilidades y necesidades básicas que el niño posee y que le permiten relacionarse con otras personas en su medio cotidiano. El IHB tiene 2 subáreas para el área personal social: autocuidado y socialización. La *subárea de autocuidado* evalúa destrezas que permiten al

niño satisfacer, de manera independiente, las necesidades básicas de la vida diaria, como son: usar retrete, asearse, vestirse, desvestirse y alimentarse.

Esta subárea consta de 4 categorías que incluyen reactivos e incisos:

1. **NECESIDADES BÁSICAS:** destrezas asociadas a comunicar sus necesidades básicas.
2. **ASEO:** evalúa habilidades que permiten identificar que el niño es autosuficiente para mantener cuidado de su persona
3. **DESVESTIDO – VESTIDO:** evalúa destrezas asociadas a la discriminación de características de las prendas.
4. **HABILIDADES DE ALIMENTACIÓN:** evalúa autosuficiencia del niño en el uso de utensilios de alimentación y su habilidad de ingerir alimentos de acuerdo a criterios socialmente establecidos.

La *subárea de socialización*, permite determinar la capacidad del niño para relacionarse con personas y materiales, de manera adecuada en diversas situaciones. Está dividida en 2 secciones. La primera incluye aspectos conductuales positivos (socialmente aceptables o demandados) que es importante que el niño posea.

La segunda, se refiere a un conjunto de conductas negativas (socialmente inaceptables), que resultan incompatibles con la socialización del niño. La subárea proporciona datos tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

Esta subárea contiene 5 categorías:

1. *adaptación a diversas situaciones de evaluación*
2. *responsividad a la interacción social*
3. *aproximación espontánea a otras personas*
4. *capacidad para involucrarse en actividades sin perturbar*
5. *participación en actividades grupales*

La primera categoría explora la capacidad del niño para adaptarse a situaciones novedosas relacionadas tanto con espacios como con personas.

La segunda categoría evalúa la habilidad del niño para responder a diferentes iniciativas sociales provenientes de adultos y niños.

La tercera categoría determina la capacidad del niño para iniciar por si mismo una interacción con otras personas en diversas situaciones.

La cuarta categoría evalúa habilidades del niño para comportarse de manera socialmente aceptable en distintas circunstancias.

La ultima categoría tiene por objeto determinar la capacidad del niño para conducirse de forma socialmente aceptable en situaciones comunes en contextos escolares en las que están otros niños presentes.

La segunda sección es una guía de observación respecto de conductas que afectan la socialización del niño. Se incluyen 4 categorías de conductas que representan factores importantes como agresión, conductas perturbadoras, excesos conductuales y aislamiento.

En la aplicación no se programa un espacio ni un periodo particular para la toma de datos. Se requiere de observación constante de la conducta del niño a lo largo de todo el periodo de evaluación. Por esta razón, el orden que

presenta el contenido no debe tomarse como directriz para recabar los datos, con excepción de la primera categoría que deberá ser la primera que se evalúe y la categoría de conductas incompatibles que se deberá llenar y describir al final de toda la evaluación. De ser posible, se debe solicitar la opinión de un segundo observador, para fines de mayor confiabilidad. (Ver Anexo 2). Asimismo se aplicó una entrevista semiestructurada, dirigida a las madres de los niños con el fin de complementar la información obtenida por los instrumentos aplicados., dicha entrevista está conformada por cuatro opciones de respuestas, además se complementó con observaciones realizadas durante su aplicación y anotadas al finalizar la entrevista, los datos arrojados por dicho instrumento sólo se utilizaron de manera cualitativa ya que el instrumento fue diseñado como apoyo para corroborar datos registrados con los instrumentos con que se evaluó a la población infantil. (Ver Anexo 3)

### **III.10 PROCEDIMIENTO.**

Como primer paso se solicitó el acceso al plantel y en especial al Jardín de Niños, lugar donde se desarrolló la investigación; posteriormente se concertó una entrevista con la profesora encargada de ese nivel con el propósito de solicitar su apoyo.

Después se eligieron los grupos de niños, considerándose en primer lugar la característica principal de la muestra (hijos de madres que trabajan fuera del hogar e hijos de madres que permanecen en casa). Una vez seleccionados los 30 niños, se realizó un registro observacional de su

comportamiento en diferentes actividades en la escuela, poniendo especial atención en su relación con sus compañeros y maestros.

Posteriormente, se llenó la ficha de identificación de cada niño y se aplicaron a ambos grupos el área de socialización del IHB y de la Guía Portage.

Ya concluida la evaluación de los niños, se procedió a realizar la entrevista a las madres de cada uno de ellos.

Finalmente se llevó a cabo el análisis estadístico de los datos obtenidos con el IHB, y la Guía Portage aplicando la prueba estadística "t" de Student, la cual evalúa si dos grupos difieren entre sí de manera significativa con respecto a sus medias, por lo tanto, mediante estos resultados se pudo aceptar la hipótesis de trabajo y confirmar así la influencia de la interacción madre hijo sobre la socialización, respecto a que la madre trabaje fuera de casa o en el hogar. El análisis de la entrevista, se llevó a cabo mediante la asignación de un valor arbitrario a cada inciso de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada previamente, también se apoyó en datos cualitativos registrados durante la aplicación de la entrevista. Una vez obtenidos los datos de ambos grupos se procedió a realizar el análisis de resultados con graficas que apoyaran los datos, de este análisis surgió el apartado de Discusión y Conclusiones. Finalmente se redactó la sección de Sugerencias y Limitaciones la cual fue apoyada por los resultados y por el registro observacional durante la aplicación de instrumentos.

## CAPITULO IV

### ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se obtuvieron porcentajes de ambos instrumentos, Inventario de Habilidades Básicas, (IHB) y Guía Portage, para determinar el nivel de socialización de los 30 niños que participaron. Asimismo, mediante el Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (SPSS) se calcularon la media ( $\bar{X}$ ) y la desviación estándar (SD).

Los datos correspondientes al rubro de socialización en el IHB se presentan en la tabla No 1. Como puede apreciarse, el porcentaje mínimo en el grupo 1 (hijos de madres que no trabajan) fue de 56 y el máximo de 96.8; mientras que en el grupo 2 (hijos de madres que trabajan fuera del hogar) los porcentajes oscilan entre 65.6 y 96.8..

En lo que se refiere a los puntajes de  $\bar{X}$  y SD obtenidos en el primer grupo la  $\bar{X}$  fue de 73.56 con una SD de 11.08; mientras que en el grupo 2 la  $\bar{X}$  fue de 83.02 con una SD de 10.01.

	HIJOS DE MADRES QUE NO TRABAJAN	HIJOS DE MADRES QUE TRABAJAN	
PORCENTAJES <i>IHB</i>	Nº de Sujetos	PORCENTAJES <i>IHB</i>	Nº de Sujetos
56	1	65.5	1
59	1	66	1
63	2	69	1
66	1	71.8	1
71.8	1	81	1
72	1	84	1
75	2	87.5	2
78	2	88	3
78.1	1	90.6	2
84.3	1	91	1
87.5	1	96.8	1
96.8	1		
<u>MEDIA</u> 73.567	<u>DESV.STAN</u> 11.084	<u>MEDIA</u> 83.027	<u>DESV.STAN</u> 10.013

TABLA N° 1. Porcentajes obtenidos en socialización con el *IHB* (Inventario de Habilidades Básicas), en los hijos de madres que no trabajan, así como los puntajes de hijos de madres que trabajan fuera del hogar.

En la tabla No. 2 se muestran los resultados de la aplicación de la prueba "t", en puntajes, para calcular el nivel de significancia de las diferencias entre los datos de ambos grupos en el IHB, con una  $\bar{X}$  y una SD en el primer grupo, de 73.56 y 11.08 respectivamente; en el segundo grupo la  $\bar{X}$  fue de 83.02 y la SD de 10.01. El dato medular en este caso es el nivel de significancia, mismo que fue de .021 (que se encuentra por debajo de .05), lo cual indica que la diferencia en el nivel de socialización entre ambos grupos, es significativa con el IHB.

VARIABLE	Nº DE CASOS	MEDIA	SD	SIGNIFICANCIA "t"
NO TRABAJAN	15	73.5667	11.084	.021
TRABAJAN	15	83.0267	10.013	.021

TABLA Nº 2. Datos de Media, Desviación Stándar y Prueba "t" en la socialización de los hijos de madres que no trabajan, vs los puntajes de hijos de madres que trabajan, (Inventario de Habilidades Básicas)

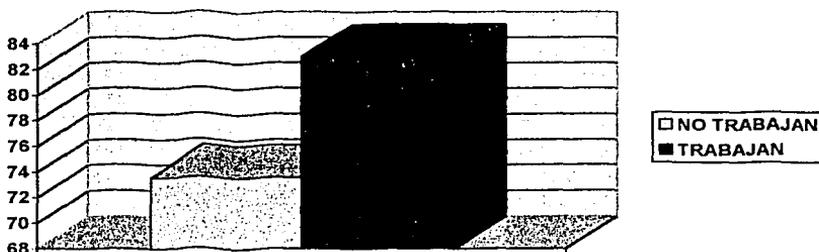


FIGURA A: Esta gráfica muestra la diferencia entre medias de Prueba "t" en el área de socialización del IHB

Los datos pertenecientes a socialización en Guía Portage se muestran con porcentajes en la tabla No. 3; como puede observarse el puntaje mínimo en el grupo 1 (hijos de madres que permanecen en el hogar) fue de 40 y el máximo de 84.2, mientras que en el grupo 2 (hijos de madres que trabajan fuera del hogar) los puntajes fluctúan entre 60 y 90. En lo referente a la media obtenida en el primer grupo, ésta fue de 60.78, con una SD de 14.56; la media en el grupo 2 fue de 75.72 y la SD de 9.74.

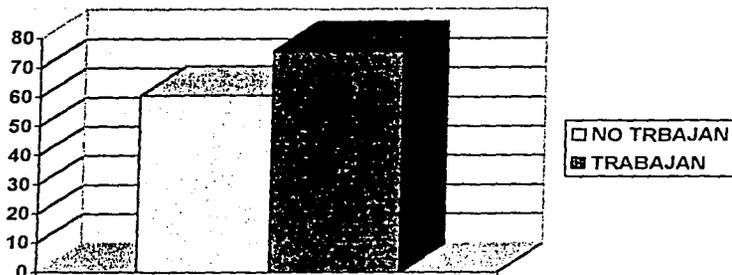
	HIJOS DE MADRES QUE NO TRABAJAN		HIJOS DE MADRES QUE TRABAJAN
PORCENTAJES G. PORTAGE	Nº de sujetos	PORCENTAJES G. PORTAGE	Nº de Sujetos
40	1	60	2
42.8	2	65	2
47	1	68	1
55	3	76	2
58	1	80	3
62	1	80.9	1
65	1	84	1
70	1	85	1
75	1	86	1
80	2	90	1
84.2	1		
<b>MEDIA 60.787</b>	<b>DESV. STAN 14.565</b>	<b>MEDIA 75.727</b>	<b>DESV. STAN 9.746</b>

**TABLA Nº 3.** Porcentajes en socialización en la *Guía Portage*, de hijos de madres que no trabajan y de hijos de madres que trabajan.

En la tabla No. 4 se presentan los datos obtenidos en porcentajes de la aplicación de la prueba "t" para verificar el nivel de significancia de la diferencia entre ambos grupos en Guía Portage. Se obtuvieron una  $\bar{X}$  de 60.78 y una SD de 14.56 en el grupo 1, así como una media de 75.72 y una SD de 9.74 en el segundo grupo. El nivel de significancia de "t" fue de .003, (el cual se encuentra por debajo de .05), por lo que se concluye que la diferencia entre el nivel de socialización en niños cuyas madres trabajan fuera del hogar y el de hijos cuyas madres permanecen en el hogar, resultó ser significativa también en Guía Portage.

VARIABLE	Nº DE CASOS	MEDIA	SD	SIGNIFICANCIA "t"
NO TRABAJAN	15	60.7867	14.565	.003
TRABAJAN	15	75.7267	9.746	.003

**TABLA Nº 4.** Puntajes de Media, Desviación Standar y Prueba "t" en socialización de los hijos de madres que no trabajan y en los hijos de madres que trabajan según, el instrumento: *Guía Portage*



**FIGURA B:** Esta gráfica muestra la diferencia entre medias de Prueba "t" en el área de Socialización de Guía Portage

En la tabla No. 5 se muestran los puntajes crudos resultado de la aplicación de la entrevista a las madres, para explorar algunos aspectos de la convivencia cotidiana con sus hijos, misma que influye en su proceso de socialización. Como puede apreciarse, el puntaje mínimo en el grupo de madres que trabajan fuera del hogar (grupo 1) fue de 41 y el máximo de 69; mientras que en el grupo de madres dedicadas al hogar (grupo 2) los puntajes oscilan entre el 32 y el 60.

En lo que se refiere a la media ( $\bar{X}$ ) obtenida en el primer grupo ésta fue de 54.6; mientras que en el grupo 2 la  $X$  fue de 46.8, registrándose los valores más altos en el grupo 1. Es importante resaltar que en el caso de madres que trabajan se encuentran 9 casos por arriba de la media con puntajes que oscilan entre 55 a 58.

<b>MADRES QUE TRABAJAN</b>		<b>MADRES QUE NO TRABAJAN</b>	
<b>Sujeto</b>	<b>Puntaje Entrevista</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Puntaje Entrevista</b>
1	41	1	32
2	46	2	37
3	47	3	40
4	40	4	43
5	51	5	40
6	54	6	44
7	55	7	46
8	56	8	46
9	56	9	46
10	57	10	49
11	58	11	49
12	58	12	51
13	58	13	59
14	65	14	60
15	69	15	60
<b>MEDIA</b>	<b>54.6</b>	<b>MEDIA</b>	<b>46.8</b>

**TABLA N° 5.** Muestra los Puntajes de entrevistas en madres que trabajan y los Puntajes de entrevistas en madres que no trabajan

De acuerdo a las tablas presentadas, donde se evaluó el nivel de **SOCIALIZACIÓN** por medio de los instrumentos Guía Portage y del IHB, se concluye que sí existen diferencias en el desarrollo social entre los niños de madres que trabajan fuera del hogar y niños de madres que permanecen en casa.

Por lo cual se acepta la H<sub>1</sub>: la cual propone que sí existen diferencias en la socialización de niños cuyas madres trabajan fuera del hogar en relación con niños cuyas madres permanecen en casa.

## CAPITULO V

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La socialización es un proceso recíproco o de intercambio, el primer aprendizaje social de los niños tiene lugar en el hogar; sus primeras experiencias son con sus familias, particularmente se supone que los vínculos con la madre constituyen antecedentes críticos de las relaciones sociales posteriores. (Kaufmann, 1977). Y esto se refleja en diversas actitudes y habilidades por parte del niño, tales como la facilidad para adaptarse a situaciones diversas, la responsividad ante la estimulación de los demás, la espontaneidad y la iniciativa para acercarse e interactuar con otros, la involucración y participación en diferentes actividades y situaciones.

Asimismo como ya se dijo la socialización tiene su base en la interacción del hijo con la madre, ya que ésta es el principal agente socializador y a través del cual se desarrollan los primeros procesos sociales. También se debe considerar el entorno en el cual se desenvuelve generalmente el niño, ya que factores como la cultura, economía y la familia pueden tener gran influencia para organizar interacciones sociales con iguales, esto se demuestra en los casos de hijos de madres trabajadoras, donde generalmente el nivel cultural es mayor y el económico permite el conocer otros sitios de interacción con diversos estilos de personas (cine, comida en restaurant, parques de diversiones, etc.).

Tal como se menciona en la sección de resultados, el nivel de socialización es más alto en hijos de madres que trabajan fuera del hogar en comparación con las que trabajan en el hogar. Esto se ve influido por el tipo de entorno de las madres y de cómo ellas lo transmiten a sus hijos.

Como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo el niño es un ser individual, destinado a crecer y desarrollarse física, intelectual, social y afectivamente, desde su concepción y a lo largo de toda su vida; como ser social recibe influencia del medio que le rodea.

Por ejemplo, según Erikson (en Papalia, 1987), durante la etapa **SENSORIAL**, se aprende a confiar en la persona que cuida del niño, si este cuidado es adecuado, el niño será un ser seguro e independiente pues se desarrolla confianza en si mismo; pero si la atención es inadecuada, por el contrario, no aprenderá a confiar en la gente y será un adulto desconfiado. Al respecto en esta investigación se pudo observar que las madres dedicadas al hogar, regularmente por tanta carga de trabajo doméstico atienden a sus hijos como por costumbre sin considerar la "calidad" de la atención brindada. Por ejemplo, algunas contestaron que era mejor hacer ellas las cosas, tales como peinar al niño, vestirlo, ponerle los zapatos; debido a que si se esperan a que ellos lo hagan es más tardado. Sin embargo las madres que trabajan han educado a los niños de manera que adquirieron la habilidad de ser mas independientes al vestir y esto permite que las madres puedan estar realizando otra actividad durante la hora de vestirse del niño (Ver anexo 4)

Ahora bien durante la segunda etapa (Anatomía vs. Vergüenza Y Duda); se espera que el infante adquiera autonomía e independencia, lo cual será difícil de lograr si no se le brinda la oportunidad de ejercer cierta libertad, dejándole hacer cosas sin ayuda; pero con supervisión. En caso contrario será incapaz de decidir por sí mismo y siempre dependerá de la figura materna para poder actuar. Esto se ve muy marcado en los casos de niños con madres dedicadas al hogar (no asalariadas) que tienden a sobreprotegerlos, no les permiten hacer o intentar hacer sus cosas por sí mismos, prefieren hacerlo ellas "para no perder el tiempo" ya que piensan que su hijo no lo hará bien y tendrán que hacerlo ellas de cualquier manera, además tienen muchas ocupaciones y no pueden permitir al niño demostrar que es lo que puede hacer, esto quiere decir que no podrá aprender del error ni sentirse libre e independiente con respecto a su madre. Generalmente las mamás no trabajadoras, llegan a pasar por alto lo que realmente quiere el infante, reportan que con frecuencia se les tiende a imponer e ignorar la decisión o capacidad del hijo; por lo que estos niños son poco colaboradores en quehaceres del hogar, es decir, no se les permite experimentar a través de su curiosidad; por lo que se genera a la larga un sentimiento de dependencia hacia la madre en los momentos de decidir y/o actuar.

En la etapa de *Iniciativa vs. Vergüenza y Culpa*: la etapa locomotora. La conciencia del niño comienza a extenderse más allá del propio cuerpo, hacia personas y cosas que lo rodean. Aprende a utilizar la imaginación y ampliar destrezas mediante juegos activos de cualquier tipo, incluso fantasías, a

cooperar con los demás a dirigir y ser dirigido. Al niño le causan curiosidad otras personas, lugares y cosas. Empieza a tomar iniciativas y a guiarse por su sentido de curiosidad, entabla pláticas con amigos, vecinos, parientes, y explora su entorno físico. Esto se ve muy claro en los casos de niños con madres que trabajan fuera del hogar ya que propician la relación con otras personas, son cuidadosos, cooperadores y con gran capacidad de dirigir actividades o a sus compañeros. Sin embargo, el excesivo control por parte de los padres puede acabar con la espontaneidad y curiosidad natural del niño. Los infantes a quienes se les impide guiarse por sus instintos, pueden permanecer al margen de los grupos y seguir dependiendo indebidamente de adultos. Ello restringirá el desarrollo de destrezas, juego e imaginación.

En este caso los hijos de madres dedicadas al hogar poseen ciertas características de timidez, debido a la poca curiosidad e iniciativa, generalmente requiere del apoyo del tutor del grupo o en su caso de la madre para realizar algunas actividades que pueden ser desde actividades sencillas como jugar pelota, amarrarse las agujetas o ir al baño como ya implicarse en actividades o juegos de grupo. Cuando lleguen a adultos, serán inhibidos y sentirán temor ante lo nuevo, incluyendo gente, alimentos e ideas. Por esta razón es importante que estas etapas se hayan desarrollado de la mejor manera para que en etapas subsiguientes haya una maduración eficaz que permita un adecuado desarrollo social del infante, independientemente del lugar y condiciones en las que se encuentre (Craig, 1992).

Algunas de las madres que no trabajan, reconocen que les hace falta mayor información acerca de lo que es el desarrollo social y la influencia de la interacción madre-hijo, ellas consideraban que pasar el mayor tiempo con el niño era interactuar, y que no habían considerado lo indeseable que resultan los golpes, gritos y regaños frecuentes. La mayoría de las madres pensaban que llamarles la atención era mejor que ignorarlos, para que el niño empezara a discriminar lo que está mal y lo que está bien, aunque nunca se les explicaba el porqué de las cosas, siendo que Papalia (1987) establece que la calidad del cuidado determina la fuerza del apego, más que la cantidad de tiempo pasado con el niño. Mientras que las madres asalariadas, como pasan poco tiempo con los hijos, se dan oportunidad de tomar en cuenta el deseo de sus hijos para que con base en ello convivan de una manera recíproca, lo cual es apoyado con estudios realizados por Castells (1999)..

En lo que se refiere a las diferentes clases de apego, considerado el vínculo social, emocional, recíproco y significativo entre madre e hijo (Mussen, 1986)., Papalia afirma que la variable crítica que determina la calidad del apego la constituye las reacciones de la madre ante las necesidades de su hijo; es decir, las madres de los niños con una relación bien establecida de apego, son generalmente sensibles, cooperadoras, tolerantes y accesibles en sus interacciones con sus hijos; mientras que las madres de niños elusivos, son rechazantes e insensibles, cuando los niños las necesitan y frecuentemente interfieren en las actividades de los niños. Un pequeño llega a tener una segura relación de apego con su madre cuando ella está lo

"suficientemente accesible para recibir las señales del hijo.. puede interpretarlas en forma precisa y.. su respuesta a ellas es pronta y apropiada". En conclusión, un apego insatisfactorio entre madre e hijo provocará un desajuste en la personalidad de éste último (Papalía, 1987).

Al hablar de "Calidad" y "Cantidad" durante el estudio nos encontramos con datos que reflejan que las madres que trabajan manejan "calidad de tiempo" (aunque algunas no sean conscientes de ello) y las madres dedicadas al hogar nos refieren a "cantidad de tiempo" en las relaciones con sus pequeños. Por ejemplo, algunas de las madres que trabajan, reportaron que tenían destinado cierto tiempo exclusivo para estar con sus hijos (jugando, haciendo tarea, para cantar), enseñarles a realizar quehaceres del hogar (recoger su ropa, sus juguetes o hasta barrer); mientras que las mamás no asalariadas consideran que ver la TV con los niños es interactuar con ellos. Por lo tanto nos tenemos que referir a las madres trabajadoras y no trabajadoras en su actuar dentro de la familia y en especial con sus hijos.

Por otra parte debido a la problemática económica, la madre ya no puede estar dedicada de tiempo completo al hogar y a los hijos por lo que tiene que salir a trabajar fuera de casa y esto le permite pasar menos tiempo con el pequeño lo cual genera un sentimiento de culpa en ellas, debido a que no pueden desempeñar el papel que les asigna la sociedad.

En estos casos las madres suelen recurrir a instituciones de cuidado infantil, donde los niños reciben apoyo de especialistas como profesores, psicólogos, orientadores, etc. y esto permite a la madre estar tranquila y cubrir

su jornada laboral. Además esto facilita que el niño sea independiente y autónomo en futuras relaciones ya que ha experimentado entornos sociales distintos al familiar (Anderso,1992 en Vasta,1996). Otra opción es dejar al niño al cuidado de familiares como abuelos, tíos, etc: o bien con personas de confianza.

El factor fundamental de acuerdo con Sartín (1973) que determina la manera en que una madre interactúa o socializa con el hijo es el "Trabajo remunerado", debido a que lo considera como el principal modificador de la vida de la mujer, ya que le cambia su comportamiento y su mentalidad.

La mujer trabajadora (remunerada económicamente) no es una mujer liberada, por el contrario cubre un horario de trabajo, y una segunda jornada en casa que se puede dividir en tareas del hogar, cuidado de los hijos y turno para el esposo (Castells, 1999) Esto lejos de hacerles sentir menos debería enorgullecerlas ya que cubren más de lo esperado en su papel, no se sienten ni más ni menos que el resto de las mujeres. Por ejemplo, las madres trabajadoras que participaron en el estudio reportaron que su trabajo les hace sentirse bien con ellas mismas, satisfechas de que se les reconozca su esfuerzo con un salario, son mujeres más estables emocionalmente, debido a que su actividad asalariada le proporciona seguridad económica y estabilidad emocional; mientras que las mujeres que no trabajan reportaron que muchas veces al llegar la tarde y estar al cuidado de los niños, se sienten un poco agotadas y faltas de paciencia como para convivir de manera favorable con el niño.

Respecto a la calidad de la interacción madre e hijo autores tales como Ainsworth (1978, en Eyer, 1995) y Bowlby (1969, en Fitzgerald, Stromen y Mckinney, 1996) destacan que madres sensibles, dispuestas, tolerantes; promueven un apego más seguro con sus hijos y por tanto un mejor desarrollo social y esto produce efectos positivos en el desarrollo y ajuste subsecuente del niño. Algo muy importante registrado tanto en madres que trabajan como en sus hijos es que las madres tienden a ser más tolerantes y pocas veces están malhumoradas o se exaltan al menor error y por lo tanto los hijos son más dóciles en carácter en comparación con los hijos de madres dedicadas al hogar.

Para que una mujer pueda interactuar con su hijo de una manera positiva debe de estar a tono con su propio proceso, es decir, debe de estar satisfecha con lo que decide hacer de su vida, por ejemplo, puede hacer cosas que a los otros no les gusten o que no sean aceptadas socialmente; pero esto no les afecta; sin embargo cuando ellas están mal pueden llegar a adoptar actitudes destructivas consigo mismas y con los que las rodean, en especial con el niño (Wilson, 1985).

Durante el estudio se comprobó que a pesar de que los hijos de madres que trabajan poseen mayor capacidad de socializarse, las madres arrastran en la mayoría una "culpa" por no poder estar 100% con sus hijos. Se comparan con las madres dedicadas al hogar y su familia y aunque no expresan el querer ser como ellas, sí mencionan que por falta de tiempo no disfrutaban a sus hijos como quisieran. Por el contrario las madres que se dedican al hogar,

sienten que están dando todo lo mejor de sí al estar todo el tiempo pendientes de sus hijos y de su familia, aunque en el ámbito personal esto no las haga sentir satisfechas y sólo cumplan con lo que se espera de su papel de madres y/o esposas, en la sociedad.

En lo que respecta a la socialización, muchos de los hijos de madres que trabajan son más dispuestos y capacitados para llevar a cabo una interacción, es decir, son más seguros al actuar y realizan actividades por sí mismos, se socializan rápidamente con los adultos, al parecer prefieren convivir con figuras adultas, mostrando una capacidad excesiva para integrarse a un grupo; pero se les dificulta un poco mantener la convivencia con las reglas y consecuencias que prevalecen durante la actividad. Mientras que los niños de madres no trabajadoras, generalmente son más tímidos y requieren de mayor tiempo para participar e integrarse, pero logran adecuarse con más facilidad a las circunstancias sin objeción. Son más retraídos en el actuar, observan por un buen tiempo antes de decidirse a actuar.

Finalmente, las madres que no trabajan consideran a sus hijos independientes, lo cual lleva implícito que les proporcionaron oportunidades sociales de calidad estando con ellos. Sin embargo, cuando se evaluó a los niños, estos no realizaban lo que las madres informaban. Por ejemplo, ellas informaron que sus hijos se sabían vestir, amarrar las agujetas, lavar los dientes, peinarse y cuando se les aplica el IHB y la Guía Portage se observó que la mayoría de las actividades no las realizaban; mientras que las madres asalariadas reportaron independencia de sus hijos para realizar su arreglo

personal, lo cual fue confirmado en el momento de evaluar a los niños con los instrumentos anteriormente mencionados.

Durante la entrevista se vio mayor cooperación con las madres que trabajan en comparación con las que no trabajan, las madres trabajadoras muestran mayor seguridad mientras que las que no trabajan se mostraban nerviosas e irritables.

Debido a la estructura familiar, la madre juega un papel muy importante en el desarrollo integral del pequeño, en específico, se le considera como el principal socializador, por lo que de esta manera la relación madre e hijo se concibe como uno de los principales factores que da pie al desarrollo social, por consiguiente se enfatiza en la importancia de la calidad de dicha interacción y no en la cantidad.

## V.1. SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

El tema manejado en la investigación, se dificultó durante su desarrollo, debido a que exigía la colaboración de las madres para conocer ciertos aspectos del cuidado que ellas les proporcionan a los hijos y muchas de ellas consideraban que los temas eran muy personales, y, por consiguiente, fue difícil ahondar más en detalles.

Cabe destacar que principalmente las madres que no trabajan mostraron menos disposición para ser entrevistadas y colaborar proporcionando información para la misma, tal vez esto se deba un poco al temor de sentirse calificadas en cuanto a su papel de encargadas de los hijos y que debido al entorno social deben asumirse como responsables, estrictas, flexibles, ordenadas, cultas, inteligentes, etc. Con la entrevista realizada en torno a la información solicitada en los reactivos se sentían como invadidas en la parte de su desempeño y que finalmente pudimos darnos cuenta de que se tocaban aspectos donde se dejaban entrever algunas deficiencias en el tipo de atención brindado a los hijos. Por el contrario las madres que laboran fuera del hogar tenían mayor disposición a ahondar en las respuestas y en la mayoría de los casos ejemplificaban con situaciones cotidianas de contacto con los hijos, esto permitía tener un mayor margen de certeza respecto a la veracidad de la información proporcionada.

Debido a aspectos anteriormente mencionados y con la finalidad de obtener mayor información que permita conocer de manera más veraz el tipo de interacción que lleva la mamá con el niño. Se sugiere realizar una observación en su casa, considerando la interacción de todos los miembros de la familia y en especial la de madre e hijo, apoyada por una cámara de video que permita registrar con detalle, un producto permanente. Permitiendo de este modo realizar con mayor exactitud el análisis cualitativo de las conductas así como registrar las conductas de la madre en cuanto atención brindada y delimitar la calidad de interacción principalmente con la madre. De este mismo modo analizar el entorno familiar ya que durante el estudio nos percatamos de que los miembros de la familia que interactúan con los niños también tienen influencia en cuánto a aprendizaje de habilidades sociales para el trato con personas fuera y dentro del entorno familiar.

Una de las razones por las cuales se puede asegurar que los hijos de las madres asalariadas son socialmente más aptos es por el medio social y familiar en el que regularmente están inmersos, es decir, generalmente las madres no tienen una sustituta para el cuidado de los hijos por lo tanto la opción que tienen es dejarlo en casa de los abuelos, tíos, primos, etc., o bien mandarlo a algún centro de atención infantil durante su jornada laboral. Esto nos da un indicador más de que al relacionarse constantemente con adultos o personas de más edad, el pequeño, aprende a actuar y desenvolverse en grupos de iguales o entre adultos, a través de observar e imitar a los adultos

cercanos o quienes se encargan de su cuidado o bien colaboran en su educación. Esto también permite explicar el tipo de lenguaje que es utilizado por el niño, ya que son más hábiles en el lenguaje, tienen mayor repertorio y generalmente es lenguaje utilizado por adultos, donde nos demuestra la madurez en lenguaje.

Es por esta razón que se sugiere que en estudios posteriores se considere el numero de miembros que conforma la familia y el tipo de relación existente entre ellos y sobre todos con el hijo pequeño, así como tomar en cuenta si el niño pasa mayor tiempo entre adultos mayores que con iguales, ya que esto también influye al adquirir normas sociales establecidas en los adultos, que a través de la imitación los pequeños van adquiriendo ya que generalmente son las normas que imperan en su entorno familiar y que el mismo niño adquiere como propias y las aplica para futuras relaciones sociales en otros contextos.

Independientemente de la ocupación de las madres se puede afirmar con seguridad, que por lo general requieren de orientación clara acerca de la trascendencia del cuidado y la educación de sus hijos, por lo que se sugiere realizar talleres para padres, tomando en cuenta estos puntos y sobre todo hablar de la diferencia entre "calidad" y "cantidad" de la atención y tiempo compartido con sus hijos

Estos talleres se pueden realizar de preferencia en los centros educativos de los hijos ya que esto permitiría mayor asistencia y participación así como que se podrían trabajar temáticas directamente relacionadas con la población del centro educativo o de desarrollo. Otra sugerencia que se puede tomar y que algunas de las madres presentaron como inquietudes es realizar talleres con temas propuestos por las propias madres y que resulten de su interés o donde deseen obtener mayor conocimiento para beneficio de la atención brindado a sus hijos durante los tiempos y actividades que comparten.

Se sugiere que en estudios futuros también se considere el nivel socioeconómico y estado civil de las madres, número de hermanos y profesión de padres, ya que el desarrollo social del niño es multifactorial.

Con relación a lo anterior, es importante hacer una revisión descriptiva y cualitativa por cada uno de los reactivos que conforman la entrevista aplicada a las madres. Con el objetivo de encontrar información más detallada de la relación madre e hijo y de este modo poder realizar un análisis más significativo de los datos arrojados con las respuestas obtenidas en cada reactivo.

En futuros estudios se sugiere se realice una sesión previa de sensibilización con las madres de la población participante. Para así informar de manera grupal acerca del objetivo del estudio y dar oportunidad a exponer

sus dudas al respecto o posibles sugerencias, esto también nos pudiera permitir asegurar una participación más colaboradora al proporcionar confianza y comparar intereses del grupo de madres. Así como permitir que las madres interesadas puedan proponer temas que les gustaría trabajar y donde necesitaran de asesoría respecto al cuidado de los hijos y de este modo tomen conciencia de la importancia de esta y otras investigaciones, no solo por el beneficio propio sino por la difusión que puede darse en otras personas o instituciones. Del mismo modo fomentar su disposición para seguir participando en actividades, estudios, talleres, etc.; donde se pretendan ahondar en detalles tan importantes para mejorar la calidad de las relaciones que acostumbramos a ver como sucesos sin trascendencia.

Por otro lado tenemos que destacar la importancia y colaboración por parte de profesores para llevar a cabo nuestro estudio, ya que ellos fungen durante el horario escolar como formadores y socializadores de los pequeños y pueden influir en las habilidades sociales ya sea para adquirirlas o perfeccionarlas.

Durante el presente estudio aprendimos a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra formación universitaria para culminar este trabajo y nuestra preparación profesional.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1985). "Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva", *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 29, pp.45 – 55.
- Bronfman Vázquez, A., Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*. España: Paidós.
- Castells, C.(1999). *Perspectivas Feministas* . España: Paidos
- Castillo Flores, M. (1997). Tesis de Licenciatura: Experiencia Profesional en el ámbito de la Psicología Educativa. UNAM.
- Craig, G. (1992). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall.
- Eyer, D. (1995). *Vinculación madre-hijo*. Barcelona: Herder.
- Fitzgerald, E. y cols. (1996). *Psicología del desarrollo: el lactante y el preescolar*. México: Manual Moderno.
- Garrido, A., Reayes, A., Torres, L. (1998). "Análisis Intra día e Inter día de los estilos maternos e infantiles", *Enseñanza e investigación en Psicología*, Consejo Nacional para la enseñanza e investigación Psicológica: México, D.F., vol. 3, pp. 143 – 159.
- Goslin, D. A. (1969). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago:Rand McNally College
- Groenendaal, H., Goudena, P. Y Olthof, T. (1997). "Interacción madre – niño y desarrollo cognitivo: un estudio longituinal", *Infancia y Aprendizaje*, EDISA, Madrid, vol. 78, pp. 49 - 63.
- Hays, Sharon. (1998). " *Las contradicciones culturales de la maternidad*". Espana: Paidos.

- Hernández Sampieri, R y cols. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, L. Pavis, S.; y Hall, E.(1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. Vol. 1. España : McGraw Hill.
- Hurlock, E. (1978). *Desarrollo psicológico*. México: McGraw-Hill.
- Janeway, E. (1971). *El lugar de la mujer en el mundo masculino*. México: Ed. Extemporáneos.
- Kaufmann, H. (1977). *Psicología Social*. México: Interamericana.
- Kerlinger, N. (1988). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kreimerman, Lew, J. (1997). *La vida en rosa. El príncipe azul: mujeres y amor*. México: Grupo resistencia
- Lorenzer, A. (1972). *Bases para una teoría de la Socialización*. Argentina: Amorrortu.
- Martínez, C. (1993). *La importancia de la interacción madre-hijo en el desarrollo del niño de edad preescolar*. Tesis. Facultad de Psicología.
- Marx, Engels, Lenin y otros.(1970). *La emancipación de la mujer*. México: Grijalbo
- McCandless, B. (1984). *Conducta y Desarrollo del niño*. México: Interamericana.
- Mussen, P. (1986). *Desarrollo Psicológico del niño*. México: Trillas.

- Mussen, P. (1988). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas.
- Newman & Newman B. (1985). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.
- Papalia, D. (1987). *El mundo del niño*. México: McGraw-Hill.
- Peralta de Mendoza, O. (1994). "Niveles de juego materno – infantil en dos grupos socioeconómicos", *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 7, pp.111 – 123.
- Peralta de Mendoza, O. (1997). "Estilos de interacción cognitiva materno – infantil en una situación de resolución de problemas en función del nivel socioeconómico y de la edad del niño", *Infancia y Aprendizaje*, EDISA, Madrid, Vol.80, pp.85 – 98.
- Rodrigo , M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez , J.A. y Martínez, V. (1997). "Interacción social durante el recreo en preescolares. Un estudio observacional en un centro de acogida y una escuela ordinaria", *Infancia y Aprendizaje*, EDISA, Madrid, Vol. 77, pp. 113 – 124.
- Sarafino, E. (1991). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.
- Sartín, P. (1971). *La Mujer Liberada*. España, Ed. Hispano Europea.
- Sartín, P. (1973). *La Promoción de la Mujer*. Paris. Ed. Labor, S.A.
- Schaffer, R. (1985). *Ser Madre*. Madrid: Morata.
- Sigel, I. E. (1982). "The relation between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior", *Families as learning environments for children's*, New York, vol. 62, pp. 242 – 249.

Stern, D. (1978). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.

Vasta, R.; Haith, M. y Miller, S. (1996). *Psicología Infantil*. Barcelona: Ariel S.A.

Wilson, A. (1985). *La mujer en un mundo masculino*. México: Ed. Pax México.

# ANEXO 1

# Guía Portage de Educacion Preescolar

S. Bluma , M. Shearer, A. Frohman, y J.

Nombre del Niño \_\_\_\_\_

Fecha de  
Nacimiento \_\_\_\_\_

Número de Objetivos  
logrados \_\_\_\_\_

Porcentaje \_\_\_\_\_

LISTA DE  
OBJETIVOS

2-3 años	44	Obedece a los padres el 50% de las veces				
	45	Puede traer o llevar un objeto o traer a una persona de otro cuarto, si se le dan instrucciones				
	46	Durante 5 - 10 minutos presta atención a música o cuentos				
	47	Dice "por favor" y "gracias" cuando se le recuerda				
	48	Trata de ayudar a los padres en las tareas domésticas haciendo parte de ellas (sujeta un recogedor de basura)				
	49	Juega a disfrazarse con ropa de adulto				
	50	Escoge cuando se le pide				
	51	Muestra que comprende los sentimientos expresando amor, enfado, tristeza, alegría, etc.				
	3-4 años	52	Canta y baila al escuchar música			
		53	Sigue las reglas del juego, imitando las acciones de otros niños			
54		Saluda a adultos conocidos, sin que se le recuerde				
55		Sigue las reglas de juegos en grupo dirigidos por un adulto				
56		Pide permiso para usar el juguete con el cual esta jugando otro niño				
57		Dice "por favor" y "gracias" el 50% de las veces sin que se le recuerde				
58		Contesta al teléfono, llama al adulto o habla con personas conocidas				
59		Espera su turno				
60		Sigue las reglas de juegos en grupo dirigidos por un niño mayor				
61		Obedece al adulto el 75% de las veces				
4-5 años	62	Permanece en su propio patio o jardín				
	63	Juega cerca de otros niños y habla con ellos cuando trabajan en sus propios proyectos (30 min)				
	64	Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad (para ir al baño o servirse algo de beber)				
	65	Contribuye a la conversación de los adultos				
	66	Repite poemas, canciones o baila para otros				
	67	Trabaja solo en una tarea doméstica de 20 a 30 minutos				
	68	Se disculpa sin que se le recuerde el 75% de las veces				
	69	Se turna con 8 o 9 niños en el juego				
	70	Coopera con 2 o 3 niños durante 20 minutos en una actividad (proyecto o juego)				
	71	Se comporta en público de una manera socialmente aceptable				
5-6 años	72	Pide permiso para usar objetos que pertenecen a otros el 75% de las veces				
	73	Manifiesta sus sentimientos enfado, felicidad, cariño				
	74	Coopera con 4 o 5 niños sin supervisión constante				
	75	Explica a otros las reglas de un juego o de una actividad				
	76	Imita los papeles que desempeñan los adultos				
	77	Participa en la conversación durante las comidas				
	78	Sigue las reglas de un juego de razonamiento verbal				
	79	Consuela a sus compañeros de juego que están afligidos				
	80	Elige sus propios amigos				

	81	Hace planes y construye, empleando herramientas simples (planos inclinados, palanca, polea)		
	82	Se fija metas a si mismo y realiza la actividad		
	83	Dramatiza partes de un cuento, desempeñando un papel o usando títeres		

# ANEXO 2

# INVENTARIO DE HABILIDADES BASICAS

I. H. B.

AREA: PERSONAL SOCIAL      sub-area: socialización

## I. CATEGORÍAS Y REACTIVOS

### A) ADAPTACIÓN A LAS SITUACIONES DE EVALUACIÓN

- |  | Punt.<br>máx. |               |
|--|---------------|---------------|
| 1. Se adapta con facilidad a una situación individual.   | 2             | ( <u>  </u> ) |
| Describe la reacción del niño al retirarse los padres (si llora o no cuando éstos se van, si se percata de su ausencia), así como la actitud hacia el evaluador (aceptación, rechazo, etc.). |               |               |
| a) con relación al escenario.  |               | —             |
| b) con relación al evaluador.  |               | —             |
| 2. Se adapta con facilidad a una situación grupal en la que están presentes niños y adultos.   | 2             | ( <u>  </u> ) |
| Describe la actitud inicial del niño frente a las personas que lo rodean (si accede o se niega a permanecer en el mismo lugar que ellas, si acepta o rechaza su contacto físico, etc.)       |               |               |
| a) niños.  |               | —             |
| b) adultos.  |               | —             |

### B) RESPONSABILIDAD A LA INTERACCION SOCIAL

- |   |   |               |
|---|---|---------------|
| 1. Responde a cualquier forma de interacción social (por ejemplo saluda cuando se le saluda, sonríe cuando le sonríen, etc.), proveniente de niños y adultos. | 2 | ( <u>  </u> ) |
| a) niños.   |   | —             |
| b) adultos.   |   | —             |
| 2. Responde al contacto físico de otras personas (permite que lo conduzcan llevándolo de la mano, acepta que lo acaricien, etc.).                             | 1 | ( <u>  </u> ) |
| 3. Responde en forma positiva al elogio social (se entusiasma, sonríe, etc.).   | 1 | ( <u>  </u> ) |

3. Responde en forma positiva al elogio social (se entusiasma, sonríe, etc.). 1 ( )

Punt.  
Max.

4. Responde a invitaciones explícitas de niños o adultos, ya sea aceptándolas o rechazándolas. 2 ( )

Invítelo a tomar algún alimento, haga que un niño lo invite a jugar, etc.

- a) niños. —  
b) adultos. —

Describe si, por ejemplo, el niño responde mecánicamente o si es expresivo, si "le gusta" el contacto físico o lo rechaza; si muestra preferencia por el contacto de la figura masculina o femenina, etc.

---

---

---

---

### C) APROXIMACIÓN ESPONTÁNEA A OTRAS PERSONAS

Punt.  
máx.

1. Inicia cualquier forma de interacción social (por ejemplo: saluda o se despide, sonríe a otros, se acerca a las personas, las toca, etc.). 2 ( )

- a) niños  
b) adultos

2. Expresa verbalmente o con ademán sus deseos, preferencias o necesidades (por ejemplo: pide agua, solicita ir al baño, etc.) 1 ( )

3. Invita a otros a jugar 2 ( )

\* Arregle las condiciones para que haya otros niños en el área de juego.

- a) niños —  
b) adultos —

4. Solicita aprobación social al mostrar su ropa, algún trabajo que realizó, etc. 1 ( )

Puede darle por ejemplo el dibujo que realizó en la evaluación de la subárea motora fina, o solicite a los padres que envíen al niño con alguna prenda o juguete nuevo, etc. Describa por ejemplo si se aproxima a las personas de manera amable o brusca, si es demasiado insistente, etc.

---

---

---

#### D) CAPACIDAD PARA INVOLUCRARSE EN ACTIVIDADES SIN PERTURBAR

Para obtener los datos de esta categoría:

- a) Introduzca al niño a la situación correspondiente y evite interactuar con él, de ser posible, déjelo sólo sin perderlo de vista.
- b) Considere un tiempo de permanencia en la actividad, cuyo mínimo sea de dos minutos.

1. Utiliza de manera adecuada su tiempo libre cuando se le deja sólo (por ejemplo: explora el lugar, explora los materiales, se queda quieto, etc.).

Pun.  
máx.

2 ( \_ )

- a) en el salón.
- b) en el patio.

—  
—

2. Utiliza de manera adecuada los materiales (por ejemplo rueda un cochecito, vuela un avioncito, etc.).

2 ( \_ )

- a) educativos.
- b) juguetes.

—  
—

3. Observa actividades que realizan otras personas.

2 ( \_ )

Aprovecha cualquier actividad (de juego o de enseñanza) que realice un grupo de por lo menos tres personas.

- a) niños.
- b) adultos.

—  
—

Describe si, por ejemplo, mostró preferencia por observar a las personas o por manipular materiales, etc.

---

---

---

## E) PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES GRUPALES

Punt.  
Máx.

1. Participa adecuadamente en actividades de juego.

3 ( )

Programa una actividad de juego que implique la participación de tres o más personas (niños y adultos si es posible) y asegúrese de que el niño la observa. Espere 10 minutos y si el niño no participa en forma espontánea invítelo usted o alguno de los participantes.

- a) permanece en el grupo sin perturbar. \_\_\_\_\_
- b) comparte los materiales de juego. \_\_\_\_\_
- c) desempeña el papel que él elige o el que se le indica. \_\_\_\_\_

Describe, por ejemplo, si el niño se entusiasma con el juego, si participa mecánicamente, si participó en forma espontánea o requirió de invitación explícita, etc.

---

---

---

Punt.  
máx.

2. Participa adecuadamente en actividades del salón de clases.

4 ( )

- a) permanece en el grupo sin perturbar. \_\_\_\_\_
- b) comparte los materiales de trabajo. \_\_\_\_\_
- c) espera su turno. \_\_\_\_\_
- d) realiza la actividad que le corresponde. \_\_\_\_\_

Describe, por ejemplo, si mostró interés en la actividad, si participó en forma espontánea en la clase o si requirió de instigación para ello, etc.

---

---

---

---

3. Participa adecuadamente en actividades del comedor.

3 ( \_\_\_ )

- a) permanece en el grupo sin perturbar (no quita la comida ni molesta a los otros niños). \_\_\_\_\_
- b) maneja de manera adecuada utensilios de alimentación (al comer su aspecto no es desagradable). \_\_\_\_\_
- c) come con propiedad (sin batirse, sin derramar los alimentos, sin escupir, etc). \_\_\_\_\_

Describe si comió demasiado rápido o demasiado lento en relación con el grupo, si en forma espontánea llevó sus platos a la cocina, etc.

---

---

---

---

## SECCION II. Conductas incompatibles con la socialización

### GUIA DE OBSERVACIÓN

1. Describe si el niño tiene conductas que pudieran considerarse agresivas hacia personas u objetos.

Por ejemplo, si pega, pellizca, jala el cabello a niños o adultos, si rompe objetos, si los avienta, etc.

---

---

---

---

2. Describe si el niño tiene conductas que pudieran considerarse perturbadoras. Por ejemplo, si grita, interrumpe actividades, hace berrinches, etc.

---

---

---

---

3. Describa si el niño muestra en forma repetida algún tipo de conducta. Por ejemplo, si repite en exceso preguntas o solicitudes, aún cuando hayan sido atendidas, exagera el contacto físico, etc.

---

---

---

---

4. Describa si el niño muestra falta de relación con el medio. Por ejemplo: se aísla, se autoestimula, se ríe o llora sin motivo aparente, etc.

---

---

---

---

5. Describa otros tipos de comportamiento inadecuado, los cuales hayan sido considerados en los rubros anteriores:

---

---

---

---

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

## HOJA DE REGISTRO

AREA: PERSONAL - SOCIAL  
SOCIALIZACION

SUB-AREA:

PUNT. MAX. S-A \_\_\_\_\_ # HAB. PROB. S-A \_\_\_\_\_ # RESP. CORREC. S-A \_\_\_\_\_

% EJEC. CORREC. S-A \_\_\_\_\_

A. ADAPTACION.	P.M.		Punt. Máxima	Categoría	4
1. Situación individual.	2	( __ )	# Hab. probadas		__
a) escenario		__	# Resp. correctas		__
b) evaluador		__	% Ejec. correcta		__
2. Situación grupal.	2	( __ )			
a) niños		__			
b) adultos		__			

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B. RESPONSABILIDAD	P.M.		Punt. Máxima	Categorías	6
1. Cualquier interacción.	2	( __ )	# Hab. probadas		__
a) niños		__	# Resp. correctas		__
b) adultos		__	% Ejec. correcta		__
2. Responde al contacto.	1	( __ )			
3. Responde al elogio.	1	( __ )			
4. Responde invitación.	2	( __ )			
a) niños					
b) adultos					

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**C. APROXIMACIÓN ESPONTÁNEA**

	P.M.		Punt. Máxima	Categorías	6
1. Indica interacción social.	2	( __ )	# Hab. Probadas		__
a) niños		__	# Resp. correctas		__
b) adultos		__	% Ejec. correcta		__
2. Expresa necesidades	1	( __ )			
3. Invita otros.	2	( __ )			
a) niños		__			
b) adultos		__			
4. Solicita aprobación	1	( __ )			

OBSERVACIONES:

---



---

**D. CAPACIDAD INVOLUCRACIÓN**

	P.M.		Punt. Máxima	Categorías	6
1. Utiliza adecuadamente tiempo.	2	( __ )	# Hab. Probadas		__
a) salón		__	# Resp. correctas		__
b) patio		__	% Ejec. correcta		__
2. Utiliza adecuadamente materiales	2	( __ )			
a) educativos					
b) juguetes					
3. Observa actividades de otros	2	( __ )			
a) niños		__			
b) adultos		__			

OBSERVACIONES:

---



---

**E. PARTICIPACIÓN ACTIVIDADES GRUPALES**

	P.M.		Punt. Máxima	Categorías	10
1. Juego	3	( __ )	# Hab. Probadas		__
a) sin perturbar		__	# Resp. correctas		__
b) comparte		__	% Ejec. correcta		__
c) desempeño del rol		__			
2. Salón de clase.	4	( __ )			
a) sin perturbar		__			
b) comparte		__			
c) espera		__			
d) realiza activ. corresp.		__			



# ANEXO 3

# ANEXO 4

# ENTREVISTA

Fecha de la entrevista: \_\_\_\_\_

Lugar de la entrevista: \_\_\_\_\_

## DATOS GENERALES

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Como le llaman en casa: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Fecha de Nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

## DATOS DE LOS PADRES

Nombre de la madre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Dependencia y Puesto: \_\_\_\_\_ Horario de labores: \_\_\_\_\_

Nombre del Padre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Escolaridad: \_\_\_\_\_

Dependencia y Puesto: \_\_\_\_\_ Horario de labores: \_\_\_\_\_

Estado civil de los padres: \_\_\_\_\_ Años de vivir juntos: \_\_\_\_\_

En caso de que alguno de los padres viva aparte, con que frecuencia visita al niño: \_\_\_\_\_

# De hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupa el niño: \_\_\_\_\_

INGRESOS MENSUALES APROX. \_\_\_\_\_

**Nombre de los hermanos**

**Edad**

**Escolaridad**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Otras personas que comparten la vivienda:**

**Nombre**

**Edad**

**Ocupación**

**Parentesco**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## HISTORIA PERSONAL DEL NIÑO

**El embarazo fue:**

- a) Planeado y deseado
- b) No deseado
- c) Otra: \_\_\_\_\_

**Cual fue la actitud de la madre ante el embarazo:**

- a) Aceptación
- b) Indiferencia
- c) Ambivalencia
- d) Rechazo

**Cual fue la preferencia de la madre respecto al sexo del niño:** \_\_\_\_\_

## HISTORIA ESCOLAR

¿A que edad ingreso el niño al Cendi o Jardín de Niños? \_\_\_\_\_

¿Cuál fue la reacción del niño al ingresar al Colegio? \_\_\_\_\_

¿Ha asistido a otros Centros de Desarrollo Infantil? \_\_\_\_\_

¿Cuales fueron las razones de los cambios? \_\_\_\_\_

¿Cuál es la actitud del niño en la Escuela? \_\_\_\_\_

## FAMILIA

Cuando los padres salen, bajo el cuidado de quién se deja al niño: \_\_\_\_\_

Conque frecuencia salen: \_\_\_\_\_

Existe preferencia por parte del niño hacia alguno de los padres: \_\_\_\_\_

¿Por cual? \_\_\_\_\_

¿Cómo reaccionó el niño ante el nacimiento de sus hermanos? \_\_\_\_\_

Existieron cambios de conducta por parte del niño ante esto: \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO

1. ¿Quién despierta al niño?

- a) mamá
- b) papá
- c) ambos
- d) otra persona \_\_\_\_\_

2. ¿Qué método utiliza para despertar al niño?

- a) gritos y movimientos
- b) movimientos y hablándole suavemente
- c) acostumbra a despertar solo
- d) otra: \_\_\_\_\_

3. A la hora del baño el niño:

- a) se baña solo en la regadera
- b) acostumbra a bañarse con mamá y papá
- c) lo baña mamá o papá
- d) otra: \_\_\_\_\_

4. Durante el baño con el niño:

- a) hay conversación y juegos
- b) hay conversación
- c) hay presencia de juegos
- d) otra: \_\_\_\_\_

5. Al ir al baño el niño:

- a) avisa para que lo lleven
- b) va solo y llama a mamá o papá cuando termina
- c) va solo
- d) otra: \_\_\_\_\_

6. A la hora de vestirse el niño:

- a) se viste completamente solo (incluye ropa interior y exterior)
- b) llama a mamá o papá para ayudarlo a vestir
- c) se pone solo algunas prendas y mamá o papá las restantes
- d) otra: \_\_\_\_\_

7. A la hora de ponerse los zapatos:

- a) sabe anudar sus agujetas y/o broche
- b) solo se los pone sin anudarlos
- c) llama a mamá o papá para que se los ponga
- d) otra: \_\_\_\_\_

8. Una vez vestido el niño:

- a) se cepilla y peina solo
- b) solo se cepilla sin peinarse
- c) lo peina mamá o papá
- d) otra: \_\_\_\_\_

9. A la hora del desayuno el niño:

- a) desayuna con la mayoría de los miembros de la familia
- b) desayuna a diferente hora que los demás
- c) desayuna fuera de casa
- d) otra: \_\_\_\_\_

10. ¿Quién le prepara y proporciona el desayuno al niño?

- a) mamá
- b) papá
- c) ambos
- d) otra: \_\_\_\_\_

11. Al lavarse los dientes el niño:

- a) se lava y cepilla con pasta dental
- b) la mamá o un adulto le ayuda a cepillarse
- c) la mamá o un adulto tiene que cepillarlo
- d) otra: \_\_\_\_\_

12. ¿Quién lleva al niño al Colegio:

- a) mamá
- b) papá
- c) ambos
- d) otra: \_\_\_\_\_

13. En el trayecto de casa al Colegio, los temas de conversación con el niño son:

- a) actividades escolares, con compañeros y de juego
- b) actividades escolares, con compañeros y del hogar
- c) actividades escolares, con compañeros, de juego y del hogar
- d) otra: \_\_\_\_\_

14. Al llegar al Colegio usted:

- a) deja al niño en la puerta y él entra
- b) lo deja en la puerta y se despiden con un abrazo o un beso
- c) lo introduce al Colegio con regaños y golpes
- d) otra: \_\_\_\_\_

15. A la hora de la salida quien y como recibe al niño:

- a) mamá                      a) le saluda, pregunta como le fue y regresan a casa
- b) papá                        b) le saluda y le pregunta como le fue
- c) ambos                      c) le saluda y acude con la Profa. , a pedir información
- d) otra : \_\_\_\_\_

16. En el trayecto del Colegio a casa los temas de conversación con el niño son:

- a) actividades que realiza en la escuela
- b) actividades con compañeros y de la escuela
- c) actividades de la persona que lo recoge
- d) otra: \_\_\_\_\_

17. ¿Qué es lo primero que hace el niño al llegar a casa?

- a) cambiarse el uniforme y comer
- b) ver TV. y jugar
- c) realizar actividades del hogar
- d) otra: \_\_\_\_\_

18. Al cambiarse de ropa el niño:

- a) se desviste completamente solo
- b) hay que desabotonar y luego se desviste
- c) la mamá o un adulto tiene que desvestirlo
- d) otra: \_\_\_\_\_

19. A la hora de la comida el niño:

- a) ayuda a poner la mesa
- b) ayuda a preparar la bebida
- c) espera el llamado para sentarse a comer
- d) otra: \_\_\_\_\_

20. El menú del día lo elige:

- a) mamá
- b) hijos y papás
- c) adultos de la familia
- d) otra: \_\_\_\_\_

21. Durante la comida el niño:

- a) come solo todo el alimento y utiliza adecuadamente los cubiertos
- b) come con ayuda de un adulto y sólo utiliza la cuchara
- c) come solo todo el alimento y solo utiliza la cuchara
- d) otra: \_\_\_\_\_

22. En el lapso de la comida:

- a) hay conversación que incluye a todos los comensales
- b) hay disputas y regaños
- c) no hay ningún tipo de conversación
- d) otra: \_\_\_\_\_

23. Al termino de comer:

- a) colabora a recoger la mesa
- b) se levanta de la mesa y se retira
- c) recoge sus cubiertos, plato y vaso y se retira
- d) otra: \_\_\_\_\_

24. Durante el día usted destina un tiempo para su hijo realizando alguna actividad juntos como:

<i>ACTIVIDAD</i>	<i>TIEMPO</i>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

25. Durante este tipo que comparten juntos hay:

- a) paciencia, sentido de lógica y optimismo de su parte
- b) siente que esta perdiendo el tiempo, hay gritos, regaños e ignora al niño
- c) lo ignora y responde sin considerar al niño
- d) otra: \_\_\_\_\_

26. El niño en los fines de semana al levantarse lo primero que hace es:

- a) desayunar
- b) desayunar y ver TV.
- c) ver TV. y/o jugar
- d) otra: \_\_\_\_\_

27. El niño comparte sus experiencias (juegos, platicas, etc.,) generalmente con:

- a) papá y/o mamá
- b) papá y/o mamá y hermanos
- c) con familiares y amigos
- d) otra: \_\_\_\_\_

28. Las actividades que realizan en fin de semana generalmente:

- a) son planeadas con anterioridad
- b) se deciden en el momento
- c) se deciden en el momento y son sugeridas por todos los miembros de la familia, incluyendo al niño
- d) Otra: \_\_\_\_\_

29. En las actividades que usted realiza con el niño:

- a) hay comunicación y acepta todo sin respuesta
- b) hay comunicación entre ambos y participación activa con él
- c) acepta todo lo que el niño hace sin respuesta alguna
- d) otra: \_\_\_\_\_

30. Como reacciona usted cuando el niño hace algo que le molesta:

- a) hay regaños, golpes y/o castigos
- b) lo ignora, hay regaños, golpes y/o castigos y le explica el porque
- c) le pregunta el porque y le explica
- d) otra: \_\_\_\_\_

31. La hora acostumbrada para que su hijo se vaya a dormirse:

- a) 9 a 10 p.m.
- b) 9 a 11 p.m.
- c) 10 a 11 p.m.
- d) otra: \_\_\_\_\_

32. Generalmente:

- a) acompaña a su hijo a su recamara y lo deja acostado
- b) lo acompaña, lo arropa y le cuenta un cuento
- c) va solo a dormir
- d) otra: \_\_\_\_\_

33. Cuando el niño esta en compañía de otros niños:

- a) juega con ellos
- b) los observa sin participar
- c) permanece a lado de su madre o un adulto y observa sin participar
- d) otra: \_\_\_\_\_

34. Durante el juego el niño:

	SI	NO
Tiene iniciativa	_____	_____
Se somete al juego de los demás	_____	_____
Juego cooperativo	_____	_____
Agrede a otros niños	_____	_____
Comparte sus juguetes	_____	_____
Es destructivo con sus juguetes	_____	_____

### OBSERVACIONES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**DATOS DE LA APLICACIÓN DE ENTREVISTA A MADRES QUE TRABAJAN**

# SUJETOS	REACTIVOS																																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
María Nashell	B	B	B	A	B	D	B	B	C	A	A	A	A	B	A	A	B	B	A	C	A	B	A	C	NV	A	B	A	B	B	B	B	D	A	B	8
Arelí Padilla	A	B	B	A	C	C	B	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	C	A	C	A	B	NV	A	A	B	C	A	A	B	A	A	8		
Olivia Sta. Cruz	D	B	D	A	C	A	B	A	B	A	A	D	D	D	D	D	D	B	A	A	A	A	A	B	NV	A	C	A	B	B	A	C	B	B	2	
Salvador Guillén	A	B	B	A	B	C	B	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	C	A	B	A	B	NV	B	B	B	C	A	A	B	C	A	6	
Martha Suarez	B	B	B	A	B	C	B	A	A	A	A	B	A	B	D	D	D	C	B	A	A	C	A	B	NV	A	A	B	B	A	A	B	B	A	10	
Lorena Nava	A	B	A	A	B	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	NV	A	A	B	C	A	A	B	B	A	6	
Janie Aponte	A	B	B	A	B	C	B	A	A	A	A	A	A	B	C	D	D	A	B	A	A	C	A	C	NV	B	A	B	C	A	A	B	A	A	10	
Azael Varela	A	B	B	A	C	C	A	B	B	C	A	B	A	B	A	A	A	B	A	C	A	C	A	B	NV	B	B	B	C	A	A	A	A	A	12	
Juan Del Angel	C	B	C	D	C	B	B	C	B	A	A	B	D	A	A	A	B	A	A	C	D	C	A	B	NV	A	C	A	B	B	B	A	A	B	10	
Nancy Pamela	B	B	B	A	B	C	B	A	B	C	B	A	A	B	A	B	A	B	B	A	C	A	A	C	NV	A	B	B	C	B	A	B	B	A	10	
Aarón Torres	A	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	NV	A	B	B	C	B	A	B	B	A	8	
Alan Hernández	A	B	C	B	C	A	C	C	C	A	A	A	A	B	A	A	B	D	A	C	D	A	A	C	NV	A	C	A	B	B	C	A	A	C	6	
Juan A. Aguilar	C	B	C	A	C	B	B	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	C	A	A	NV	A	C	B	B	B	A	A	C	B	8	
Itzel Del Angel	D	C	C	D	C	A	B	C	B	A	A	B	D	A	C	A	B	A	A	A	D	A	A	B	NV	A	C	A	B	B	C	D	A	A	8	
Cecilia Villafuerte	D	C	C	D	C	A	B	B	D	A	A	A	B	A	C	A	A	A	C	D	A	D	C	NV	C	B	A	C	B	B	C	A	A	10		

**DATOS DE LA APLICACIÓN DE ENTREVISTA A MADRES QUE NO TRABAJAN**

**REACTIVOS**

# SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	15A	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
Isaac Velásquez	D	C	B	B	B	C	C	B	B	A	C	A	D	B	A	B	A	D	A	C	A	C	A	C	NV	A	C	B	C	B	B	A	A	D	10
Iván Morales	A	B	C	A	A	C	B	C	A	A	B	A	A	B	A	A	A	B	B	C	A	B	A	B	NV	C	A	B	B	A	A	B	A	B	6
Michel Cantu	A	B	C	A	B	B	C	B	B	A	B	B	A	B	A	A	A	B	A	A	A	C	C	C	NV	B	A	A	B	A	C	A	A	A	8
Eric Castro	A	A	B	A	A	B	B	B	B	A	B	A	B	B	A	A	A	B	B	C	A	A	B	B	NV	C	A	C	A	A	B	A	C	B	8
Bereniz Pantle	B	B	C	A	C	B	B	C	B	A	C	D	D	D	D	B	D	A	C	C	A	A	A	C	NV	A	C	B	C	B	B	A	A	B	6
Jazmín Pantle	B	B	C	D	C	B	B	C	B	A	C	B	D	D	D	B	D	A	C	C	A	A	A	C	NV	A	A	C	C	B	B	A	A	B	4
Clara Sánchez	A	B	C	A	C	A	C	C	B	A	A	B	A	B	A	A	A	D	A	C	A	C	C	B	NV	A	B	A	B	B	A	C	C	B	6
Ingrid Gómez	B	B	B	A	C	A	A	A	A	A	A	C	A	B	C	B	A	A	A	A	A	A	A	C	NV	B	A	B	A	A	A	B	C	B	8
Estela Ramos	A	A	B	A	B	C	B	B	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	C	NV	B	A	B	C	A	A	B	A	A	6
Alma Rodriguez	C	B	B	A	C	A	A	B	A	A	A	A	A	D	D	D	A	A	C	A	A	A	B	NV	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	4
Iván López	A	B	B	B	B	B	C	C	B	A	B	A	B	A	A	B	B	C	B	C	A	C	B	B	NV	B	A	C	A	C	B	C	B	B	4
Edgar Martínez	A	A	B	A	B	C	B	B	B	A	A	A	A	B	D	D	D	B	A	A	A	A	A	C	NV	C	B	C	A	A	A	B	C	B	6
Lilian Del Angelr	A	B	C	B	C	B	B	A	D	A	A	A	A	B	A	D	A	A	A	A	B	B	C	A	NV	A	B	A	A	A	B	B	A	A	8
Claudia Gonzalez	A	A	C	A	A	B	C	C	B	A	B	C	A	B	A	B	A	A	B	C	A	C	A	B	NV	B	B	A	B	A	B	C	B	C	4
Fernanda Torres	D	C	C	D	C	A	A	B	B	D	A	A	A	B	A	C	A	A	A	C	D	A	D	C	NV	C	B	A	C	B	B	C	A	A	10

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**