



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

ESTILOS DE CRIANZA Y SU RELACIÓN CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO: ANÁLISIS Y
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
DAVID JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

JURADO DE EXAMEN DE GRADO:

DIRECTORA: DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
COMITÉ: DRA. ANA LUISA GONZÁLEZ CELIS RANGEL
DRA. LIZBETH VEGA PÉREZ
DRA. GUADALUPE MARES CÁRDENAS
DRA. SUSANA ROBLES MONTIJO.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Para Ivonne Hernández Moctezuma, mi esposa

*Te agradezco mi amor
por aceptar esta gran aventura
en nuestras vidas y construir
paso a paso, el camino...
nuestro camino a la felicidad,
la cual sabemos que
se puede desmoronar
cada día o en un instante,
pero de la mano y mirando
hacia el mismo rumbo, empezaremos
gustosos de nuevo a cada amanecer.
Eres para siempre la única razón de existir.*

Para David Jiménez Arroyo, mi hijo

*Por ser involuntariamente el sinodal constante
de mi aprendizaje diario como padre;
por ser la pequeña gran humanidad
que ahuyenta las adversidades con
una capa roja, con una telaraña imaginaria
o con una “buena idea”; por convertirme en
testigo y cómplice de las batallas interminables
de todos aquellos personajes importantes para ti.
Gracias hijo porque a través de ti aprendí
que la paciencia, la dedicación y el amor,
son algunos de los elementos
básicos que nos ayudan a tomar
decisiones importantes para nuestra vida.
Te amo mi pumita.*

Para “Bebé” Jiménez Hernández, en camino

*Te espero con los brazos abiertos y mi corazón
dispuesto a enamorarme de cada paso que des en este mundo.
Tras tus 17 semanas de habitar dentro de tu mamá y
saber que todo marcha bien, sólo nos queda esperarte...
Tu mamá, tu hermanito y yo.
Te amo.*

También quiero agradecer...

A David Jiménez Jiménez (+) y Silvia Rodríguez Vázquez, mis padres

*Les agradezco sus enseñanzas de vida:
“la diferencia entre querer y lograrlo
y entre la rutina y el trascender”.*

*Papá: cómo duele tu ausencia,
pero dolería más dejarte en el olvido.*

*Mamá: gracias por ser mi guía
desde antes de mi nacimiento
y seguir presente como luz eterna.*

A Diana y Ana Rosa, mis hermanas

*Les agradezco su paciencia con la impertinencia que me caracteriza,
así como su disponibilidad de escuchar cuando necesito ayuda,
pero en especial por todo su amor y las historias compartidas
durante estos años y por los que nos esperan...
sin ustedes dos mi infancia hubiera sido incompleta.
Gracias, las quiero mis “Johi”.*

A mis familiares, todos

*Por estar siempre en los momentos felices y ser
un apoyo incondicional en las adversidades de la vida.*

A mis nuevos familiares

*Gracias a la familia Moctezuma Aguilar
y en especial a Blanca Moctezuma
por hacerme sentir siempre
como en mi hogar de origen.*

A mis viejos amigos

*Lulugusha Redondo, Luis Fernando González, Olga Rivas, Liliana Hernández,
Arturo Silva, Estela Flores, Flavio Sánchez, Martha Montes, Marco Aurelio Morales,
Daniel Mendoza, César Pérez, Esperanza Guarneros, Juana Olvera y Verónica Robledo.
Les agradezco sus consejos, su compañía, sus secretos, su espacio,
sus chistes, sus “netas”, su amista la llevo conmigo siempre.*

Agradecimiento especial a

Dra. Ana Luisa González Celis

Por su disposición y comentarios al trabajo desarrollado desde el anteproyecto original, que fueron de gran ayuda para redefinir las variables centrales del estudio actual.

Dra. Lizbeth Vega

Por sus acertados comentarios que fueron importantes para nutrir el marco teórico, así como las sugerencias realizadas desde el inicio hasta el final en la presente investigación

Dra. Guadalupe Mares

Sus señalamientos y comentarios sobre el desarrollo del trabajo, fueron fundamentales para enriquecerlo, le agradezco que compartiera sus conocimientos.

Dra. Susana Robles

*Sin su ayuda no podría haber realizado los análisis estadísticos, ni entender el planteamiento lógico para cada operación.
Le agradezco su paciencia para contribuir a resolver los problemas metodológicos del estudio.*

Dra. Silvia Macotela (+)

Le agradezco las asesorías, su tiempo, y su disposición de compartir sus conocimientos.

Finalmente quiero agradecer a una persona, sin la cual no podría haber cumplido el propósito de concluir la presente investigación:

*A la **Dra. Yolanda Guevara Benítez,***

quien asesoró semana tras semana los avances de la tesis, haciendo los comentarios pertinentes y explicándome la relevancia de los temas.

***Gracias Yolanda,** primeramente por aceptar asesorar mi tesis doctoral cuando me presenté ante ti a finales del 2004, también por tenerme la paciencia durante estos años en cada tutoría, se que hubo temporadas en las que parecía perdido, pero tus consejos fueron fundamentales, incluso para tomar decisiones importantes en mi vida personal.*

No tendré nunca las palabras exactas para agradecerte la confianza que depositaste en mí, ni para expresarte mi admiración por tu trayectoria académica.

Siempre llevaré muy bien puesta la camiseta de nuestra Universidad Nacional

sobretudo al realizar investigación de calidad

y gracias nuevamente por compartir uno de los retos más importantes de mi vida,

no me queda más que decir:

¡¡LO LOGRAMOS!!!

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. ESTILOS DE CRIANZA E INTERACCIÓN FAMILIAR: APROXIMACIONES TEÓRICAS E INVESTIGACIONES EMPÍRICAS	9
- Modelos teóricos psicológicos	9
- Planteamientos teóricos y estudios relacionados con los estilos de crianza y las interacciones familiares	12
- Primeras aproximaciones al estudio de los estilos de crianza y la interacción familiar	13
- La teoría del vínculo afectivo desde el enfoque psicoanalítico	13
- Estudios cognitivos y conductuales que relacionan los estilos de crianza paternos con el desarrollo psicológico infantil	18
- Estudios cognitivos y conductuales que relacionan las interacciones familiares con el desarrollo psicológico infantil	30
CAPÍTULO 2. BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y RELACIONES ESCUELA-HOGAR: PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN	43
- Investigaciones sobre bajo rendimiento académico, interacciones familiares y relaciones escuela-hogar	43
- Riesgo de fracaso escolar	54
- Entrenamiento a padres	57
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA	70
- Preguntas de investigación	70
- Objetivo General	73
- Objetivos particulares	74
- Hipótesis de la investigación	75
- Método	76
- Análisis estadístico	101
- Consideraciones éticas del estudio	104
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	105
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	128
REFERENCIAS	139
ANEXOS	145

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue aplicar estrategias de intervención para mejorar las interacciones en díadas madre-hijo, como una manera de mejorar el desempeño académico y la conducta en el aula de alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Se evaluó el nivel de efectividad de dos estrategias, cada una llevada a cabo en 12 sesiones de dos horas semanales, a través de la comparación de tres grupos homogéneos de 15 díadas cada uno: el Grupo A recibió entrenamiento para mejorar interacciones diádicas, en el Grupo B se entrenó exclusivamente a las madres de familia para mejorar sus prácticas de crianza, el Grupo C no recibió entrenamiento simultáneo. Se evaluó la efectividad de las estrategias midiendo sus efectos sobre tres variables dependientes: las prácticas de crianza reportadas por madres e hijos, el rendimiento académico (promedio escolar) y la conducta de los alumnos en el aula, antes y después de la intervención. Los mejores efectos se observaron en el Grupo A, considerando las tres variables dependientes. Se discuten las implicaciones, aportaciones y limitaciones del estudio.

Palabras clave: interacciones diádicas, estilos de crianza, rendimiento académico, conducta inadecuada, educación básica.

ABSTRACT

The objective of the present research was to apply intervention strategies to improve the interactions of the mother-child dyad, as a way to improve the academic performance and the behavior in first grade students of the low socio-cultural stratum. The effectiveness of two strategies was assessed through the comparison of three homogenous groups composed of 15 dyads each. Group A received training to improve dyadic interactions; in Group B exclusively mothers were trained to improve their raising practices; Group C did not receive training at all. Each strategy was applied in 12 two-hour sessions per week. The effectiveness of the strategies was evaluated measuring its effects on three dependent variables: raising practices reported by mothers and children, academic performance (scholar average), and children's behavior in the classroom before and after the intervention. The best results were observed in Group A, considering the three dependent variables. The implications, contributions, and limitations of the study are discussed.

Key words: dyadic mother-child interactions, raising styles, academic performance, classroom behavior, basic education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de la psicología del desarrollo consiste en llegar a comprender cómo es que el individuo se adapta a los sistemas familiar, comunitario y cultural. El desarrollo consiste en la aparición y perfeccionamiento de sistemas biológicos, conductuales y sociales interdependientes, los cuales son parte simultánea de un sistema más complejo del individuo; entonces, las preguntas a contestar son: ¿cómo es que se desarrolla cada uno de los componentes de ese sistema complejo?, ¿cómo es que llegan a ser interdependientes a lo largo de la vida del niño y el adolescente? y ¿cómo estos aspectos influyen y trascienden en la vida del individuo?

El desarrollo psicológico del ser humano, como todos los fenómenos psicológicos, ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teórico metodológicas. Por ello, las respuestas que se dan a las preguntas anteriormente planteadas variarán de acuerdo al marco conceptual que se utilice para ello.

En la literatura sobre el tema podemos ubicar como principales modelos teóricos: la psicología genética con fundamentos en la escuela piagetiana, la perspectiva psicoanalítica, el enfoque interconductual y la psicología conductual. Cada uno de estos modelos ha planteado una perspectiva distinta del desarrollo psicológico, por ende, han manejado una terminología diferente y han estudiado los fenómenos del desarrollo individual ponderando distintos aspectos.

Es importante mencionar que en todos estos enfoques existe concordancia en cuanto a los factores que afectan el desarrollo psicológico individual. Se destaca la unidad biológica, social y psicológica del organismo en desarrollo, se concibe al organismo como un ente activo y reactivo al mismo tiempo, y se insiste en que la interacción entre estructura y función es un determinante primordial de la adaptación del organismo al ambiente.

La psicología del desarrollo plantea que el ser humano es un ser social, que a diferencia de otros animales, no podría subsistir alejado de un adulto-cuidador. Con los cuidados brindados al individuo en desarrollo se cubren sus necesidades más elementales, pero también es a través de la familia que se logra el proceso de integración social. Dicho proceso de integración social del niño incluye el aprendizaje

de reglas, la asimilación de patrones de conducta y su manifestación de forma particular al expresarse en su medio ambiente (Jiménez, 2003; Vargas, 2002).

El contacto con los demás comprende interrelaciones de tipo social que necesariamente repercuten en lo emocional; conforme el niño crece, sus interrelaciones con adultos y con otros niños se van incrementando, moldeando y dirigiendo hacia necesidades específicas. La interacción de los adultos con el niño y el adolescente es fundamental para la adquisición del lenguaje, las costumbres y la cultura, además de cubrir necesidades físicas primordiales, crear vínculos y estilos de relación (Edwards, 2002; Jiménez, 2003; Vargas, 2002).

Es por ello que las interacciones familiares afectan de manera importante el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia, y determinan en gran medida las características que definen el comportamiento social del individuo, e incluso su nivel de competencia académica.

En suma, los patrones conductuales desarrollados por los niños guardan una estrecha relación con los estilos paternos de crianza y con los patrones de interacción familiar. Y éstos a su vez guardan relación con el estatus sociocultural de la familia, siendo las familias de bajo estrato sociocultural quienes tienden a desarrollar patrones de interacción poco efectivos para promover la competencia social y académica (Garrido, Reyes y Torres, 1998; Guevara, 1992, 2006; Guevara y Mares, 1994, 1995; Torres, Reyes y Garrido, 1998; Torres, Salguero y Ortega, 1997).

Los estilos paternos de crianza han sido definidos por Baumrind (1966) y Maccoby y Martin (1983) como las características conductuales específicas que un padre (o madre) manifiesta para ejercer sus funciones formativas y de disciplina con los hijos, así como para establecer roles particulares de los diferentes miembros dentro del sistema familiar. Dichos autores señalan que los estilos paternos de crianza tienen influencia prácticamente en todos los ámbitos de la vida de un individuo en desarrollo: personal, familiar, social, educativo y laboral.

El término interacción familiar se utiliza para ubicar la relación entre los distintos miembros de una familia, donde las actividades de cada uno están determinadas por las actividades de los otros (Del Valle, 1997). Según este planteamiento, el contexto familiar en el que se integra un niño desde su nacimiento, influye considerablemente

en su desarrollo psicológico: en sus habilidades conductuales, en sus características de personalidad, en sus formas de interacción con la comunidad, e incluso en el nivel de éxito o fracaso en actividades escolares y productivas en una edad más avanzada.

El presente trabajo tiene como primer objetivo mostrar un panorama de lo que diferentes corrientes psicológicas han planteado en relación a la influencia que tienen los estilos paternos de crianza y los patrones de interacción familiar sobre diversos aspectos del desarrollo psicológico infantil. Para ello, el primer capítulo de este escrito presenta algunos conceptos generales acerca del desarrollo psicológico, planteados desde diferentes marcos teórico-metodológicos, así como una serie de hallazgos de la investigación en el campo, que constituyen las aportaciones de la investigación psicológica educativa para esclarecer la importancia de los estilos de crianza y las interacciones familiares en el desarrollo psicológico y académico de niños y adolescentes.

La importancia social del tema radica en que uno de los rasgos más alarmantes es el bajo rendimiento académico de un gran número de alumnos, situación que puede llevar al fracaso escolar de amplios sectores de nuestra sociedad. Ello hace necesario que la psicología educativa encamine sus esfuerzos a explicar y resolver las múltiples aristas de este problema, entre las que pueden encontrarse las situaciones particulares que se viven en los hogares de los alumnos.

El bajo rendimiento escolar de un alumno y las condiciones familiares en las que vive –en relación con los estilos paternos de crianza y los patrones de interacción familiar- se toman muchas veces como aspectos desvinculados, dado que escuela y hogar son ambientes separados y, con frecuencia, muy ajenos entre sí. Sin embargo, los psicólogos educativos saben que estilos de crianza e interacciones familiares desfavorables afectan negativamente el desempeño académico y social de niños y adolescentes. Estos temas son abordados en el Capítulo 2, en cumplimiento del segundo objetivo de nuestro trabajo: exponer los hallazgos de la investigación psicológica, que permiten ubicar las condiciones familiares asociadas con problemas de conducta social y bajo rendimiento académico en los niños, que los colocan en situación de riesgo de fracaso escolar.

En dicho capítulo se exponen también algunas las estrategias de intervención que pueden aplicarse con estas poblaciones de padres e hijos.

Tomando en consideración las aportaciones de la psicología para este campo de estudio, expuestas en los dos primeros capítulos, se reconoce que hay planteamientos teóricos y hallazgos de investigación psicológica muy valiosas, pero también que han sido pocos los esfuerzos dirigidos a aplicar estrategias para mejorar los estilos de crianza paternos o las interacciones dentro del hogar. Por ello, nuestro tercer objetivo fue desarrollar dos estrategias de intervención dirigidas a promover interacciones familiares y estilos de crianza que puedan favorecer el desarrollo académico y la conducta social de niños en situaciones de riesgo de fracaso escolar. Para su diseño y aplicación se tomaron como base los planteamientos teórico-metodológicos de la psicología cognitivo conductual, dentro del cual se enmarca nuestro trabajo.

El Capítulo 3 presenta las características de la investigación realizada, que estuvo encaminada a probar la efectividad de tales estrategias de intervención para promover estilos de crianza e interacciones familiares, llevadas a cabo con madres de estrato socioeconómico bajo, así como a medir los efectos de los programas de entrenamiento sobre el rendimiento académico y la conducta de los alumnos en el aula.

Los dos últimos capítulos presentan los resultados de la investigación realizada, así como su discusión y conclusiones.

CAPÍTULO 1. ESTILOS DE CRIANZA E INTERACCIÓN FAMILIAR: APROXIMACIONES TEÓRICAS E INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Modelos teóricos psicológicos

La psicología, a través de su historia, ha sido definida de distintas maneras; primeramente se le conocía como la disciplina encargada del estudio del alma, más tarde como el estudio de la mente o de la conciencia, y finalmente como el estudio de la conducta. En nuestros días, la mayoría de las definiciones hacen referencia al comportamiento, a los procesos mentales o a los procesos de conducta y cognición.

El avance de la psicología en su desarrollo no ha seguido un proceso lineal donde un suceso aparezca tras otro; se ha dado un proceso continuo, donde a la par de que se consolidaba como una disciplina formal, también surgían áreas de especialización dentro de la misma. Una de estas áreas es la psicología genética, que fue la antecesora de la moderna psicología del desarrollo (Fitzgerald, Strommen y McKinney, 1981).

Para comprender qué es la psicología contemporánea del desarrollo, podemos entenderla como el campo que estudia aquellos cambios que se conforman en la organización de la conducta durante el transcurso de la vida del individuo. Evidentemente el individuo pertenece a su vez a un sistema organizado que se puede describir de manera intraindividuo e interindividuo. En primera instancia, el individuo se constituye por un sistema anatómico, bioquímico, neurofisiológico, motor, perceptual, cognitivo, de aprendizaje, lingüístico y social. En segunda instancia, este individuo es parte de un sistema mayor, donde interactúa con otros y establece una interacción activa. De esta manera se desarrolla una relación del individuo consigo mismo, con su familia, con su comunidad y con su cultura (Fitzgerald et al., 1981).

Las perspectivas teóricas con las cuales se ha estudiado el desarrollo del ser humano plantean que en el transcurso de la vida del individuo existen condiciones más favorables que otras para que se establezcan cambios importantes en su desarrollo. De hecho, diferentes teorías ponderan aspectos distintos del desarrollo

humano como trascendentes, algunos autores enfatizan aspectos de tipo biológico, otros de tipo ambiental, y otros más de tipo emocional y cognitivo. La mayoría de los teóricos del desarrollo hablan de *etapas* por las que el individuo evoluciona, destacando ciertos aspectos.

Por ejemplo, Erikson retoma el planteamiento de los *periodos críticos* para desarrollar su modelo de desarrollo psicológico por *etapas*. En cada una de las *etapas* del desarrollo psicosocial planteadas por Erikson, el individuo se enfrenta a un conflicto que tiene que resolver con éxito antes de pasar a la siguiente. La teoría psicoanalítica de Freud sobre el desarrollo de la personalidad se basa también en una secuencia de *etapas*. Dentro de cada una de ellas, el individuo debe resolver un conflicto de desarrollo, si éste no es resuelto, el individuo queda “fijado” en una etapa determinada. Freud sostenía que ciertos tipos de personalidad en adultos reflejan esas fijaciones (Biehler y Snowman, 1992).

La aproximación de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia, conocida también como epistemología genética, comprende el desarrollo de diversos modos de conocer el mundo exterior, cada uno de los cuales corresponde a una etapa del desarrollo psicológico. Piaget parte del hecho de que existen dos funciones que caracterizan a los organismos vivos, y son la adaptación y la organización. El desarrollo intelectual consiste en cambios progresivos o secuenciales en la estructura de la organización; los sistemas cognitivos cambian con la adaptación, a su vez esta adaptación es mediada invariablemente por la asimilación y la acomodación: “el desarrollo psíquico se inicia al nacer y concluye en la edad adulta... el desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1976, p. 11).

Por su parte, la teoría del aprendizaje social ha tenido renombrados exponentes, entre los que destacan Bijou y Bandura. Esta teoría parte del supuesto de que todo comportamiento es aprendido, de tal manera que la adquisición de un comportamiento se puede representar con una cadena en la que la nueva conducta está vinculada con un comportamiento anterior. La teoría del aprendizaje social sostiene que la primera conducta y personalidad social se aprenden principalmente a

través de las prácticas de crianza infantil. Entonces, para este modelo, la unidad fundamental de comportamiento que hay que estudiar es la díada padre-hijo, o madre-hijo en su caso.

En palabras de Bijou y Baer (1976) se plantea: “el niño puede conceptualizarse como un conjunto de interrelaciones de estímulos y respuestas. Al medio se le concibe como eventos que actúan sobre el niño –como las conductas de los padres–, o como algunos estímulos específicos y eventos disposicionales. Por lo tanto, el desarrollo progresivo depende de las oportunidades y las circunstancias en el presente y en el pasado” (p. 42).

El modelo de campo interconductual (Kantor y Smith, 1975) parte de una perspectiva interactiva del desarrollo psicológico y del aprendizaje. Señala que el desarrollo psicológico se refiere a los cambios progresivos de las formas y maneras de interacción de un individuo con su medio ambiente, dentro de contextos específicos. El desarrollo psicológico se inicia dentro del contexto del hogar y continúa dentro de diversos contextos sociales y educativos, formales e informales (Guevara y Plancarte, 2002).

En etapas iniciales del desarrollo infantil las interacciones son, casi exclusivamente, de tipo motor y dependientes del contexto inmediato (del aquí y el ahora); conforme avanza su desarrollo, el niño comienza a desligarse de los objetos presentes en la situación, debido, entre otros factores, al desarrollo del lenguaje que le permite entrar en contacto con eventos y personas no presentes en tiempo y espacio (Ribes y López, 1985; Ribes, 1990). Cuando el niño ingresa a la educación básica formal, normalmente cuenta con competencias lingüísticas integradas con habilidades sensoriales, motoras y de interacción social, que le permiten al profesor llevarlo hacia el dominio de campos específicos del conocimiento. Todo esto, bajo condiciones normales de desarrollo en contextos familiares cuyos patrones interactivos están encaminados a promover el desarrollo psicológico y la integración social de sus miembros (Mares, 2001).

Con las bases teóricas mencionadas, desde diferentes perspectivas psicológicas se han desarrollado modelos explicativos e investigaciones encaminadas a definir, evaluar y caracterizar las prácticas o estilos de crianza, su

influencia en la interacción familiar, y su impacto en el desarrollo psicológico y académico de niños y adolescentes.

Cabe aclarar que la diversidad de enfoques teóricos implica también una diversidad metodológica, en términos del tipo de variables que se estudian, el sistema de obtención de datos, el tipo de análisis de los datos encontrados; pero sobre todo, implica diferencias en la definición y uso explicativo a nivel teórico de los hallazgos experimentales u observacionales.

A lo largo de esta revisión –dada la imposibilidad de cambiar la terminología y lo caótico que esto resultaría-, se respetará el sentido original que cada autor da a estos términos durante la exposición que se haga de los trabajos propios de cada tendencia teórica.

Planteamientos teóricos y estudios relacionados con los estilos de crianza y las interacciones familiares

Las interacciones familiares han sido abordadas desde varios enfoques psicológicos, utilizando términos propios de cada tendencia teórico-metodológica. Las perspectivas de corte psicoanalítico han acuñado el término *vinculación afectiva* para dar cuenta de las relaciones entre padres e hijos (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980; Feeney, Noller y Nanrhan, 1994; Feeney y Noller, 1996; Marrone, 2002; Ojeda, 1998, 2003). En el enfoque cognoscitivo esta relación familiar es referida en términos de *patrones de interacción familiar o estilos de crianza* (Berriman, 1994; Bettelheim, 1989; Del Valle, 1997; Delval, 1994; Lipsitt y Reese, 1983; McKinney, 1981; Parke, 1986; Vygotsky, 1978). Mientras que el enfoque conductual maneja términos similares: *patrones de interacción familiar, interacción padres-hijos y estilos de crianza* (Bijou y Baer, 1976, 1982; Fitzgerald et al., 1981; Guevara, 1992; Kantor, 1980; Medinnuns, 1990; Ortega, 1994). En este apartado se exponen los principales planteamientos psicológicos relacionados con este campo de estudio de la psicología.

Primeras aproximaciones al estudio de los estilos de crianza y la interacción familiar

Sería difícil afirmar con exactitud en qué año se dieron los primeros pasos para estudiar el tema que nos ocupa, sin embargo, se cuenta con datos que revelan los primeros intentos en esa dirección. Una obra fundamental es *El origen de las especies* de Darwin publicada en 1859 (versión consultada: 1992), la cual influyó en todos los ámbitos científicos contemporáneos, entre ellos en el de la Psicología. Jiménez (2000) afirma que las ideas darwinianas de adaptación, ajuste, éxito, fracaso, herencia y medio, entre otras, pasaron a un plano primordial en los estudios psicológicos. Además, en estudios de corte etológico como los de Lorenz (1935) ya se mencionaba el principio de impronta, que daba pie al estudio de vinculación entre seres de la misma especie.

Algunos años después, los estudios de Harlow y Zimmermann (1959) relacionados con los efectos de la privación de cuidados maternos causaron un gran impacto en la psicología del desarrollo; ya son clásicos los estudios con grupos de primates bebés (macacos) a los que se les daba a elegir entre una “madre” mecánica que los proveía de alimento y una “madre” que no los proveía de comida, pero les brindaba calor y tenía mayor semejanza física con una hembra adulta de su misma especie. Los resultados indicaron que estos bebés preferían el calor “materno” en vez del alimento (McCandless, 1981; Ojeda, 1998; Smith, Sarason y Sarason, 1992). Con estas bases se abrieron nuevas líneas de investigación en Psicología para estudiar los vínculos afectivos.

La teoría del vínculo afectivo desde el enfoque psicoanalítico

Bowlby (1969, 1973, 1980) entiende el vínculo afectivo, también llamado apego, como la relación emocional que establece alguien con otra persona. El autor reconoce que el vínculo afectivo es un constructo, en el sentido de que es un concepto ligado a otros que intentan explicar y caracterizar a este concepto central. Entre tales conceptos relacionados se encuentran: la proximidad emocional, la relación emocional, la seguridad, el cuidado, la sobrevivencia, la proximidad física, y

el apego en el sentido de adhesión simbiótica y preferencia o inclinación por una persona en particular.

La teoría del vínculo afectivo resalta que desde el nacimiento del niño se establece un vínculo madre-hijo, que se experimenta como algo sumamente agradable y desarrolla lazos afectivos con rapidez, que tienden a ser duraderos y sólidos. Rothbaum, Rosen, Ujiiie y Uchidfa (2002) comentan que esta teoría se enfoca en la dinámica que involucra protección, cuidado y seguridad.

El vínculo afectivo, además de darse de forma directa con el cuidador principal, también brinda la oportunidad de que el individuo se relacione a lo largo de su vida con hermanos, amigos, parejas, hijos, y otros personajes importantes del desarrollo personal (Vargas, Ibáñez y Jiménez, 2004).

Bowlby plantea que la formación y desarrollo del vínculo afectivo en edades tempranas es fundamental para una interacción favorable entre una madre y su hijo. Más tarde, estudia la separación madre-hijo, así como el duelo infantil y el duelo en la edad adulta. Sus estudios causaron gran impacto, por lo que otros investigadores como Ainsworth *et al.* (1978) se sumaron a esta línea de investigación, desarrollando una de las clasificaciones más conocidas sobre los vínculos afectivos, donde se pondera la influencia de estos vínculos en el desarrollo de la personalidad del niño, que afecta incluso en su vida como adulto.

La caracterización de Ainsworth *et al.* es la siguiente:

1. Vínculo seguro. Dado que la sensibilidad y la respuesta de la madre a las señales y necesidades del niño son muy importantes, se clasifica como vínculo seguro aquél en donde la madre está siempre disponible a estas necesidades. Los niños que sienten que sus necesidades son atendidas de forma segura, se caracterizan por la confianza en sí mismos, amistad hacia los demás y mostrar emociones positivas. Se señala que cuando hay un vínculo seguro, las personas en la edad adulta piensan en el amor como algo duradero, generalmente encuentran a los demás dignos de confianza y tienen la seguridad en que ellos mismos son dignos de confianza y lo transmiten a los demás. Recuerdan a sus madres como confiablemente responsivas y reportan cuidados y cariños en la infancia.

2. Vínculo ansioso/ambivalente. En este caso, la madre es poco sensible en responder al llanto del niño. Regularmente la madre se entromete de forma negativa en las actividades que el niño desea, en palabras de los autores: “se fuerza el afecto sobre el niño”. Ante esta actitud de la madre, el niño manifiesta conductas de protesta y enojo, experimenta el amor como preocupante, lucha de una forma casi dolorosa para establecer una fusión con la otra persona. En la edad adulta estos niños se enamoran frecuentemente y con facilidad, pero tienen problemas para encontrar lo que ellos consideran como el verdadero amor. Expresan de forma abierta sus sentimientos de inseguridad. Reportan una mezcla de experiencias negativas y positivas en su crianza infantil.
3. Vínculo de evitación. La madre rechaza los intentos que el niño realiza para tener contacto físico. El niño manifiesta conductas de lo que se conoce como desapego, es decir, se caracteriza por evitar el contacto visual y físico, por lo general trata de interactuar poco y no depender de los demás hasta donde le sea posible. En las personas que crecen con este tipo de vínculo, en la edad adulta el amor está marcado por el miedo a la cercanía, no tienen confianza en sí mismos ni en los demás, consideran las relaciones amorosas como dudosas en su duración y creen que no necesitan una pareja para ser felices. Habitualmente ocultan o reprimen sentimientos de inseguridad. Reportan que sus madres en la crianza infantil generalmente eran frías y los rechazaban.

Autores como Bartholomew (1990), Bartholomew y Horowitz (1991), Hazan y Shaver (1987), Schaffer y Emerson (1964) y Shaver y Hazan (1988) concuerdan con esa caracterización de los vínculos afectivos, así como con el tipo de instrumentos de medición que se utilizan para su estudio.

Respecto a su metodología, las investigaciones sobre la vinculación afectiva en edades tempranas recurren frecuentemente a la observación. Entre los estudios con ese corte metodológico, pueden mencionarse el realizado por Schaffer y Emerson (1964), que llevaron a cabo observaciones en díadas de madres y sus bebés, así como el estudio de Moore (1964), que consistió en observar un grupo de niños

educados en casa y compararlos con otro grupo de niños educados en guardería; este último autor también recurrió a las entrevistas con las madres en sus hogares.

Ojeda (2003) señala que, aun cuando la técnica de registro observacional ha sido la más utilizada para evaluar el apego en poblaciones de bebés, estos registros se ven limitados cuando la población consta de niños mayores, adolescentes o adultos, debido a la diversidad de manifestaciones comportamentales que pueden expresar cuando intentan aproximarse a otros; por tales razones, en una buena parte de los estudios en el campo, los instrumentos más utilizados han sido las entrevistas y los cuestionarios. Ejemplos de estas investigaciones son la de Marrone (2002), quien utiliza la Entrevista de Apego para Adultos (Adult Attachment Interview) y la de Hazan y Shaver (1987), quienes utilizan como medida los auto-reportes que implican selección de respuestas.

Algunos hallazgos generales dentro de esta línea son reportados por autores como Bee (1985), quien describe estudios realizados con niños de edad preescolar y concluye: “Parecen existir dos grupos diferentes de comportamientos. El primero es el patrón de ‘pegarse’, de estar cerca de la persona o de tener contacto físico con la madre y ser alzado. Algunos niños muestran su apego y dependencia con la profesora del jardín de niños, sentándose cerca de ella, en tanto que otros niños buscan la atención y aprobación de la profesora para algunas actividades, pero no parecen querer permanecer cerca de ella o tener contacto físico” (p. 208).

Sloman, Atkinson, Milligan y Liotti (2002), al referirse a los padres que propician una vinculación afectiva negativa, señalan que estos padres están confundidos y preocupados con sus relaciones familiares pasadas, y se presentan como pasivos, temerosos, agobiados o enfadados. Por lo que se refiere a su paternidad, estos individuos muestran variabilidad en su sensibilidad hacia los hijos, con lo que les proporcionan pocas ayudas para regular su estado emocional. La ansiedad suele estar presente en estos ambientes, porque los niños son incapaces de predecir la respuesta paterna; como resultado, estos infantes desarrollan vínculos ambivalentes de inseguridad, en donde están presentes las emociones negativas y los esfuerzos por mantener la proximidad con alguno de los padres. “Los niños inseguramente

vinculados muestran déficit en la regulación de la emoción, en comparación con aquellos que están vinculados firmemente” (p. 317).

Hazan y Shaver (1987) dan a conocer los resultados de su investigación, que coinciden significativamente con los reportados previamente por Campos, Barret, Lamb, Goldsmith y Stenberg (1983). En muestras poblacionales distintas, estos autores reportan como principales datos: que el mayor porcentaje de personas establece un tipo de vínculo seguro, alrededor del 15% un vínculo ansioso/ambivalente, y el 20% un vínculo evitativo. En un estudio más reciente, Hazan y Shaver (1990) confirman esta proporción.

Según Sloman *et al.* (2002), la relación óptima padre-hijo es aquella que se da de manera abierta y emocionalmente flexible, sincronizadamente: los padres responden de forma consistente y sensible a las emociones infantiles y proporcionan ayuda regulando el estado emocional de sus hijos; a través de este tipo de sincronía, los infantes aprenden a auto-regularse, desarrollan estrategias para manejar sus niveles de excitación y para recobrar fácilmente un estado de organización. Sin embargo, no siempre los padres son capaces de lograr este tipo de relación con sus hijos, porque difieren en sus habilidades para comunicarse y porque, la mayoría de las veces, su forma de percibir y responder a las señales emocionales de sus hijos se basa en sus propias experiencias infantiles con sus progenitores. Cuando el ambiente no incluye la comunicación emocional abierta y flexible, los infantes aprenden que ciertas emociones no son aceptables; este tipo de adaptación está particularmente clara en contextos de protección en los cuales la expresión emocional infantil se suprime o se eleva de acuerdo al requerimiento del padre.

Como puede observarse con la exposición previa, en general los estudios sobre vínculos afectivos están enfocados hacia la caracterización de las relaciones que se establecen en el seno familiar. Sus objetivos implican el análisis de la influencia que los diferentes tipos de vínculo afectivo padres-hijos ejercen sobre la personalidad del individuo, así como sobre la reproducción de tales estilos de relación cuando esos hijos crecen y se convierten en adultos y padres de familia. Todo ello, centrando su atención en los aspectos emocionales de padres e hijos.

Recapitulando lo expuesto hasta ahora respecto al enfoque psicoanalítico, queda claro que su principal objetivo es el estudio de los vínculos afectivos o conductas de apego en poblaciones de diversas edades. Las aportaciones de esta línea de estudio se relacionan con la exploración de los sentimientos de seguridad y de rechazo hacia los demás, así como de los orígenes de la vinculación afectiva familiar, que pueden explicar por qué se presentan dificultades en algunos individuos para relacionarse social y amorosamente con otros. Sin embargo, los estudios desarrollados dentro de esta perspectiva no han explorado el impacto que pueden tener diversas variables socioculturales -como el estrato social, económico y cultural de la familia- sobre las relaciones que se establecen dentro del seno familiar.

Por otra parte, al enfocarse en los aspectos emocionales, las investigaciones con este enfoque han dejado de lado el estudio del impacto que tienen las relaciones familiares sobre otros aspectos del desarrollo psicológico infantil, tales como el desarrollo lingüístico y cognoscitivo, incluyendo el rendimiento académico. En este sentido, su aportación al estudio del fracaso escolar, es limitada.

Las investigaciones encaminadas a conocer el impacto de la relación familiar sobre otros aspectos del desarrollo psicológico -incluyendo el lenguaje, las habilidades sociales y el desempeño académico- se han realizado principalmente a partir de la psicología cognitiva y conductual.

Estudios cognitivos y conductuales que relacionan los estilos de crianza paternos con el desarrollo psicológico infantil

En la literatura psicológica relacionada con las interacciones familiares, diversos autores (Berridi, 2001; Jiménez, 2000; López 1999, Ortega, 1994) señalan que cuando se trata de rastrear el origen de las características sociales y de personalidad en el niño, se tiene la necesidad de partir de la familia. Las relaciones familiares son las que primero ocurren en la vida de un individuo, y son en gran medida un modelo de comportamiento social cuando el niño se relaciona fuera del hogar. La familia es quien puede promover el desarrollo personal y social en los niños, dentro de ella ocurre el proceso de socialización, donde los padres ponen en juego ciertos estilos o

prácticas de crianza, que determinan el tipo de relación padre-hijo y los niveles de desarrollo psicológico en diversas habilidades y competencias.

Belsky (1981) señala que la familia es la unidad central de las experiencias humanas tempranas: “este contexto de desarrollo se debe ver como un sistema que incluye vías de influencia directas e indirectas, y una variedad de roles de los individuos, es decir, como mamá y como esposa, como padre y como esposo, como hijo y como hermano” (p. 9).

La definición de lo que en la actualidad se conoce como patrones o estilos de crianza es el resultado de investigaciones realizadas a partir de la tercera y la cuarta década del siglo XX. Los investigadores de la conducta y del desarrollo en el niño fueron interesándose en cómo algunos patrones de reforzamiento en un ambiente determinado conforman estilos de comportamiento específico en el niño (Darling y Steinberg, 1993).

Para Baumrind (1966) la socialización y los comportamientos del niño se ajustan a las demandas de los que le rodean en sus diversos contextos. Esta autora señala que las primeras investigaciones en el campo abordaron la influencia de los patrones de paternidad o estilos de crianza sobre el desarrollo en la infancia temprana, menciona que los padres con disposición a socializar con sus hijos tienen una conceptualización de ‘control parental o paterno’ distinta de la que tienen padres estrictos e impositivos, y por ello usan estrategias distintas para integrar al niño en la familia y la sociedad.

Los planteamientos de Baumrind acerca de los estilos de crianza se convirtieron en una fuerte influencia para la investigación en este tema. Desde el enfoque cognoscitivo, esta autora comenzó a estudiar variables como disciplina y madurez de los padres en función de las interacciones con sus hijos. En investigaciones posteriores, consideró categorías como el involucramiento paternal, el cual describe el grado de atención y conocimiento que los padres tienen de las necesidades de sus hijos, así como de exigencia y supervisión de las reglas establecidas por ellos. A partir de esas bases, Maccoby y Martin (1983) presentan la tipología que sigue siendo la más conocida y utilizada acerca de los patrones o estilos de crianza. En

esta clasificación se ubican cuatro estilos de crianza principales que se caracterizan de la manera siguiente:

1. Estilo democrático (autoritativo). Caracteriza a los padres como personas que pueden delimitar reglas dentro del hogar y transmitir las a sus hijos; les hacen saber a sus hijos cuando no hacen lo correcto. Este tipo de padre atiende a las necesidades de sus hijos sin romper las reglas y teniendo una comunicación con ellos para conocer su punto de vista, y juntos establecer acuerdos.
2. Estilo permisivo (indulgente). Caracteriza a los padres tolerantes en extremo, que autorizan todo a sus hijos; acuden ante la menor demanda de atención, se oponen a impartir castigos o señalamientos verbales y ceden a la menor insistencia.
3. Estilo negligente (indiferente). Caracteriza a los padres como tolerantes en extremo, que permiten que sus hijos se comporten como quieran, pero a diferencia de los de estilo permisivo, estos padres no acuden ante las demandas de atención, tampoco imponen castigos y no establecen intercambios o negociaciones con sus hijos.
4. Estilo autoritario. Caracteriza a los padres sumamente estrictos e intransigentes, que exigen obediencia absoluta. Los padres bajo este estilo de crianza imponen reglas, tanto morales como de comportamiento, las cuales deben ser practicadas sin objeción; no toleran las contradicciones a sus reglas y pueden actuar en contra de los intereses y aspiraciones de los hijos. Justifican su actitud partiendo del principio de que ese es el camino adecuado para que los hijos tengan un futuro favorable, y que la “mano dura” hace hijos responsables y comprometidos.

Dicha categorización de los estilos de crianza dio lugar a un gran número de investigaciones encaminadas a explorar la relación que guardan los estilos paternos y maternos con diversas variables, como el nivel de desarrollo infantil, la aptitud escolar de los hijos o su nivel de ajuste social, entre otras. A continuación se exponen los principales hallazgos de tales investigaciones.

Dornbusch, Riter, Leiderman, Roberts y Fraleigh (1987) realizaron un estudio transversal donde se relacionaron los estilos de crianza de los padres con variables de desempeño escolar en sus hijos adolescentes (ejecución académica y promedio de calificaciones). También se observó la relación de los estilos de crianza con variables como escolaridad de los padres (nivel educativo alto, medio o bajo), estructura familiar (familias intactas, padre o madre soltero, padre o madre con otra pareja) y origen étnico de la familia (asiático-americano, euro-americano, afro-americano e hispano). El estudio se llevó a cabo a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra de 7 836 jóvenes entre 14 y 18 años de edad, todos de clase socioeconómica media. Los principales hallazgos de esta investigación indicaron que el estilo de crianza autoritativo o democrático no pareció alterarse en función de la edad o el género del hijo; se presentó más frecuentemente en familias de origen europeo que en familias de origen asiático, africano e hispano, y se presentó principalmente en familias de adolescentes que vivían con ambos padres biológicos. El estilo autoritario tampoco se modificó por género, aunque sí de acuerdo a la edad del hijo, fue más común cuando los hijos eran adolescentes, de entre 14 y 15 años de edad; éste fue el estilo más frecuente en familias de origen asiático, africano e hispano, y se presentó más en familias donde uno de los padres biológicos vivía con una nueva pareja (padrastra o madrastra). El estilo permisivo no se modificó por género; se presentó más frecuentemente cuando el hijo contaba con 17 o 18 años de edad, así como en familias de origen asiático e hispano, especialmente con madres o padres sin pareja o con pareja nueva.

El estudio de Dornbusch *et al.* (1987) también reportó que los padres de bajo nivel educativo parecen tener tendencias a adoptar un estilo autoritario o permisivo, mientras que los padres de nivel educativo alto y medio suelen desarrollar estilos democráticos o autoritativos. La variable que más se relacionó con la ejecución académica fue el estilo de crianza, los alumnos con bajo rendimiento escolar reportaron estilos paternos autoritario o permisivo y los de rendimiento alto reportaron un estilo de crianza democrático o autoritativo. Los autores señalan que estos hallazgos confirman los de estudios similares llevados a cabo con poblaciones de niños de clase media que cursaban el nivel primaria.

Steinberg, Elmen y Mounts (1989) estudiaron la relación entre estilos de crianza de los padres y el rendimiento académico de los hijos. Se consideraron los siguientes aspectos: percepción del alumno sobre los estilos de crianza de sus padres, nivel de aceptación hacia sus padres y evaluación de su autonomía; estos factores se correlacionaron con el rendimiento escolar de los niños, así como con los puntajes de una escala de madurez social. Los resultados indicaron que la madurez social del alumno parece ser un efecto del tipo de estilo de crianza, cuando los padres mostraron estilos de crianza regidos por el razonamiento o una mezcla de éste con el estilo autoritario, los hijos obtuvieron puntajes altos en la escala de madurez social y tuvieron un rendimiento escolar alto. Pasó lo contrario cuando el estilo de los padres fue permisivo, negligente o autoritario. Los autores concluyen que si los alumnos identifican a sus padres como garantizadores de autonomía, con control firme pero que permiten la negociación de acuerdos, tienden a mostrar índices altos de autonomía, aceptación, autorregulación y alto rendimiento académico.

Lambord, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991) realizaron un estudio transversal, con el propósito de explorar los efectos de lo que denominaron “estilos de paternidad” (democrático, autoritario, permisivo y negligente) sobre diversos aspectos del desarrollo de sus hijos adolescentes (competencia social, orientación hacia la escuela, competencia académica, promedio escolar, orientación hacia el trabajo, auto-realización, síntomas psicológicos, síntomas somáticos, uso de drogas, nivel de delincuencia y mala conducta escolar). El estudio también consideró el origen étnico de la familia (afro-americano, asiatico-americano y euro-americano), la clase social (media y baja), la escolaridad de los padres y la estructura familiar (familias intactas y familias no intactas). Se recurrió a entrevistar a una población de 4 100 adolescentes con edades entre 14 y 18 años.

Estos autores reportan que los adolescentes cuyos padres fueron democráticos o autoritativos obtuvieron los mejores resultados en variables como auto-realización, orientación hacia el trabajo, competencia social, orientación hacia la escuela, competencia académica y promedio escolar; este estilo también tuvo influencia positiva en las variables de conducta, en los adolescentes de ambos géneros que reportaron este estilo paterno, se obtuvieron los índices más bajos en síntomas

psicológicos, síntomas somáticos, mala conducta escolar, uso de drogas y delincuencia. En los adolescentes cuyos padres solían ser autoritarios, se observaron buenos resultados en orientación hacia el trabajo, competencia social, orientación hacia la escuela, competencia académica y promedio escolar; los jóvenes de ambos géneros que reportaron este estilo en sus padres no manifestaron mala conducta escolar, ni uso de drogas o delincuencia, tampoco expresaron síntomas somáticos, aunque sí mostraron bajos índices de auto-realización. Los resultados de los adolescentes que percibieron el estilo paterno permisivo fueron los más variados de los cuatro estilos; prácticamente en todas las variables relacionadas con la competencia, auto-realización y promedio escolar obtuvieron altos puntajes, variando ligeramente de acuerdo al género del adolescente, sin embargo en algunos varones se obtuvieron puntajes altos de mala conducta escolar, uso de drogas y delincuencia; los síntomas psicológicos y somáticos no se presentaron en estos jóvenes. El estilo negligente resultó ser el menos adecuado, los jóvenes de ambos géneros que percibieron este estilo paterno obtuvieron bajos puntajes en auto-realización, orientación hacia el trabajo, competencia social, orientación hacia la escuela, competencia académica y promedio escolar; también se asoció con bajos puntajes en síntomas psicológicos y somáticos, pero estos jóvenes obtuvieron los puntajes más altos en variables como mala conducta escolar, uso de drogas y delincuencia, especialmente en los varones.

Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch (1994) realizaron un estudio longitudinal cuyo objetivo fue describir los cambios que a lo largo de un año escolar manifiestan los estudiantes adolescentes en variables de desarrollo psicológico, tales como competencia académica, problemas de conducta y síntomas somáticos (medidas a través de auto-reportes), así como la relación de estas variables con el estilo de crianza paterna (medido a través de la aplicación de un cuestionario de estilos de crianza). Se estudió una muestra de 2 352 adolescentes entre 14 y 18 años, de clase media, de cuatro distintos orígenes étnicos. Los hallazgos de este estudio coinciden con los antes expuestos, en cuanto a la relación que guarda el estilo de crianza paterno con el desarrollo académico, social y psicológico del hijo, aunque en este caso no se encontró evidencia para relacionar el estilo de crianza

con el origen étnico de la familia. También llama la atención que en esta investigación se encontró que el 36.5% de los adolescentes reportaron un estilo de crianza negligente en su familia, el 35.5% reportaron un estilo de crianza democrático o autoritativo, el 20% reportaron el estilo autoritario, y el 8% el estilo permisivo.

Por su parte, Vallejo (2002) hace una revisión acerca de investigaciones que se han propuesto determinar los efectos de los estilos de paternidad sobre el desempeño académico en familias no occidentales. Según esta revisión, en trabajos con familias chinas también se encuentra un efecto negativo en el desempeño académico de los niños con padres autoritarios; los niños y adolescentes con bajo rendimiento académico reportaron baja respuesta de sus padres hacia sus necesidades, y en esos adolescentes se observó una tendencia a ser más violentos que otros con mejor rendimiento escolar.

En España, Pons y Berjano (1997) realizaron un estudio longitudinal de un año, donde analizaron lo que denominaron estilos “parentales” de socialización (sobrepotección, comprensión y apoyo, castigo, presión hacia el logro, rechazo y reprobación), relacionándolos con el grado de consumo de alcohol en adolescentes. La muestra constó de 1100 jóvenes con edades entre 15 y 19 años, de clase socioeconómica media y media-alta, de nacionalidad española. A los participantes se les aplicó, en dos momentos del estudio, una escala que indicó el consumo de alcohol y a partir de la primera evaluación se agrupó a los adolescentes de acuerdo a sus índices de consumo de bebidas alcohólicas. La frecuencia del consumo de alcohol fue de la siguiente manera: abstemios 24%, consumidores moderados 57% y consumidores excesivos 19%. También en dos momentos del estudio, se aplicó a los adolescentes una escala donde reportaron los estilos parentales de socialización. Los datos se expresan en términos de la probabilidad de cada estilo paterno para propiciar consumo de alcohol en sus hijos, de mayor a menor probabilidad, se ubicaron: reprobación, castigo, rechazo, presión hacia el logro, sobrepotección, comprensión y apoyo.

De acuerdo con los autores, las prácticas educativas de los padres basadas en la facilidad para establecer comunicación, afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional de sus hijos; señalan la necesidad de

proporcionar a los padres programas preventivos, a fin de crear un ambiente familiar positivo y ofrecer a los hijos un modelo racional y controlado en lo relativo al uso de bebidas alcohólicas. La prevención debe incluir a los padres como un agente central de la intervención, pero dirigir su objetivo hacia los niños y adolescentes.

También en el contexto español, Rodríguez y Torrente (2003) encontraron que los padres elaboran teorías implícitas de cómo debe ser el proceso de crianza, y que por ello son múltiples las técnicas educativas que pueden poner en marcha para lograr sus objetivos educativos. Estas técnicas suelen estar presentes en las familias, y el uso de una u otra depende de la situación específica que se vive; aunque también mencionan que suele existir un estilo dominante que los padres ponen en marcha con mayor frecuencia. Estos autores aseguran que las prácticas educativas más adecuadas para los hijos son las que establecen normas nítidas, las que no utilizan sanciones punitivas, las más congruentes, las que se basan en la explicación, las que permiten el intercambio de opiniones entre padres e hijos, las que promueven actividades cotidianas adaptadas y las que fomentan el desarrollo de ideas propias y opiniones en los niños y adolescentes, favoreciendo así que el clima familiar sea cohesivo.

Cerezo, Trenado y Pons (2006) mencionan que la sensibilidad materna es de suma importancia para las interacciones familiares. La definen como la percepción consistente de la madre hacia las señales o necesidades de su hijo, así como saber interpretar y proporcionar las respuestas apropiadas, y actuar oportunamente. Aclaran que si la madre manifiesta estados emocionales negativos ante los estresores del medio, puede afectarse sus habilidades atencionales respecto de sus hijos. Esto se traduce en actuaciones menos sensibles en las situaciones de crianza, propiciando interacciones inapropiadas que llevan a conflictos y actos abusivos contra los menores.

Los autores continúan exponiendo que los factores de distrés o malestar psicológico, infelicidad, ansiedad y problemas percibidos con los otros y con uno mismo, figuran entre los más relevantes en relación con situaciones y percepciones emocionales negativas. Los padres con altos niveles en estos factores tienen riesgos

de actuar con sus hijos de forma inapropiada o incluso abusiva, física y emocionalmente.

En concordancia con los planteamientos de Belsky (1981) Cerezo et al. (2006) mencionan que, a nivel microsocia, la sensibilidad materna se traduce en interacciones sincrónicas, acompasadas y oportunas, propias de un cuidador hábil para adaptarse al estado emocional y necesidades del niño. Sin embargo, reiteran que el déficit cognitivo de las madres, propiciado por sus estados emocionales negativos, se manifiesta en respuestas inoportunas o asincrónicas. Cuando el niño está molesto, la conducta inapropiada materna es insatisfactoria porque no proporciona la autorregulación emocional que necesita, lo que intensificará sus señales estresando más a la madre; aunado a lo anterior, estas madres presentan patrones de interacción similares a los de quienes abusan físicamente de sus hijos, es decir, de los que ejercen prácticas de paternidad de riesgo.

En relación con lo anterior, Torío, Peña y Caro (2008) mencionan que, en un momento en que la estructura y la conformación familiar están cambiando en la sociedad actual, parece importante insistir en entender las prácticas educativas de los padres. Tanto padres como madres disponen de modelos o técnicas disciplinares diversas, pero son las “técnicas inductivas de apoyo” (los autores llaman así a las formas de interacción que los padres muestran dentro del hogar para apoyar a sus hijos), las que más favorecen el ajuste social y familiar del niño, así como las que proporcionan una adecuada seguridad emocional y autoestima al menor. Los autores aseguran que, la gran mayoría de los padres no tiene un estilo único de interacción definido y tiende a proporcionar pautas contradictorias.

Para Torío *et al.* (2008) la expresión de afecto y comunicación, combinada con una forma prioritariamente “inductiva de apoyo” para establecer las normas en el hogar, constituyen las bases de una interacción familiar de tipo democrático, la cual, como se ha mostrado ampliamente en numerosas investigaciones, contribuye al mejor desarrollo de la personalidad de los hijos, especialmente cuando ellos lo perciben así. La buena comunicación entre padres e hijos facilita la resolución de conflicto entre ellos. Los estudios que han explorado la “supervisión parental” y el papel que juegan los hijos en el modo en que los padres obtienen la información necesaria para su

supervisión, sugieren que éste es un proceso bidireccional donde influyen tanto la solicitud de información y el control que los padres ejercen sobre los hijos, como el deseo de los niños y adolescentes de revelar información a sus padres y madres acerca de sí mismos y de sus actividades.

Ahora bien, entre los pocos estudios realizados en México para investigar acerca de los estilos de crianza, pueden ubicarse los que se presentan a continuación.

Aguilar, Valencia, Martínez, Romero y Lemus (2004) realizaron un estudio transversal, cuyo objetivo fue determinar las relaciones que guardan los estilos paternos y maternos con variables de desarrollo psicológico y variables sociales (competencia académica, auto-confianza, morosidad, evitación al trabajo, auto-estima, depresión, mala conducta escolar, consumo de alcohol y drogas), en una muestra de 236 estudiantes universitarios mexicanos de clase media, con edades entre 18 y 20 años. Estos autores califican los estilos paternos y maternos como positivos o negativos. Dentro de los primeros ubican el democrático o autoritativo, así como el permisivo, encontrando que los jóvenes universitarios que ubicaron estos estilos en su familia reportaron tener buena competencia académica y auto-confianza, no reportaron conductas catalogadas como morosidad, evitación al trabajo, depresión, mala conducta escolar o consumo de alcohol y drogas. Los estilos ubicados como negativos fueron el autoritario y el negligente, encontrando que los jóvenes que ubicaron estos estilos en sus padres también reportaron baja competencia académica, altos niveles de morosidad y evitación al trabajo, baja auto-estima, problemas de depresión, mala conducta escolar y consumo de alcohol y drogas.

Ortega (1994) realizó un estudio donde exploró la influencia de tres dimensiones (castigo, rechazo y aceptación) de los estilos de crianza maternos sobre el auto-concepto de niños mexicanos pre-adolescentes. La muestra constó de 362 participantes (195 alumnos y 167 madres), los niños tenían 12 años de edad y estaban inscritos en quinto o en sexto grado de primaria, la edad promedio de las madres fue de 39 años. Las familias pertenecían a clases media y baja.

Se aplicó a los alumnos un cuestionario que permite ubicar, de acuerdo a una escala de clasificación, algunas de las tres dimensiones (rechazo, castigo y aceptación) en los estilos de crianza de sus madres, así como un cuestionario de auto-concepto. Por su parte, a las madres se les preguntó acerca de su escolaridad y acerca del ingreso económico de la familia. Los niños que ubicaron las dimensiones rechazo o castigo materno reportaron bajos niveles de auto-estima moral y bajo auto-concepto como hijos, aunque algunos reportan un buen auto-concepto como estudiantes. En cambio, los niños que ubicaron la dimensión de aceptación materna, reportaron buenos niveles de auto-concepto. Con esto, el autor corroboró los hallazgos de estudios previos (Kapur *et al.*, 1986; Kawash *et al.*, 1984; Peterson *et al.*, 1983; citados en Ortega, 1994) que indican que la aceptación de ambos padres desarrolla en el niño una auto-estima alta, tanto en familias de alto nivel socioeconómico como en familias económicamente marginadas.

El estudio de Ortega arrojó dos datos adicionales importantes, el primero fue que se corroboró que la escolaridad materna tiene efectos sobre el estilo de crianza, ya que los hijos de madres con mayor nivel de estudios reportan más frecuentemente la dimensión de aceptación, en tanto que a los niños cuyas madres únicamente cursaron la primaria se les castiga más; el segundo dato tiene que ver con el nivel de ingreso familiar, las familias con ingreso mensual bajo suelen ejercer más castigos hacia sus hijos.

Jiménez (2000) realizó un estudio cuyo objetivo fue determinar si el estilo de crianza materno tiene relación con el “estatus socio-cognitivo” en niños de nivel preescolar, término definido por la autora tomando como base conductas de solución de problemas que realizaron los niños y por las conductas de interacción de éstos con sus compañeros de escuela. Se utilizó una muestra de 254 niños mexicanos, con edades entre 5 y 6 años, y sus madres. Las díadas pertenecían a clase media. Un aspecto interesante de este estudio es que a los niños se les aplicó un cuestionario a través de dibujos, donde cada niño elegía el dibujo que representaba cómo actuaba su madre ante diversas situaciones; las respuestas se catalogaron de acuerdo a una escala que incluye los cuatro estilos maternos de crianza (democrático o autoritativo, autoritario, permisivo y negligente o indiferente). A las

madres se les aplicaron entrevistas y a partir de sus respuestas se catalogaron los estilos de crianza que ellas reportaron utilizar más frecuentemente con sus hijos. El “estatus socio-cognitivo” de los niños se obtuvo a partir de observaciones de su interacción social en el contexto escolar; la categorización fue a través de un instrumento sociométrico compuesto por mapas socio-cognitivos, desarrollado por Santoyo (1994, en Jiménez, 2000).

En este estudio, el estilo de crianza más reportado por los niños fue el autoritario, seguido del democrático y en último sitio el permisivo y el indiferente o negligente. Los estilos de crianza más reportados por las madres fueron el autoritario con apoyo en el democrático, y al final se ubican el permisivo y el negligente. Según esta autora, se encuentra una relación entre el estilo de crianza materno y el estatus socio-cognitivo de los niños, concluyendo que: cuando las madres son menos autoritarias los hijos suelen establecer mejores relaciones amistosas con sus compañeros y mejor ejecución en tareas de solución de problemas en el contexto escolar; sin encontrarse diferencias de acuerdo al género del niño.

Las investigaciones cognitivas y conductuales hasta ahora expuestas dejan clara la importancia de los estilos de crianza sobre la interacción familiar, así como sobre el desarrollo psicológico y académico de los niños y adolescentes. Han aportado datos que permiten conocer la importancia de variables como la clase social, el nivel educativo de los padres, e inclusive el origen étnico de las familias.

Por su parte, los estudios realizados en México, además de dar cuenta de la influencia de dichos factores, han dejado claro que el hecho de pertenecer a una familia de estrato sociocultural bajo, coloca a los niños en situación de riesgo social y académico.

Otra de las aportaciones de la perspectiva cognitivo-conductual se relaciona con la metodología para estudiar este tema. Dentro de la cual pueden ubicarse la definición, la categorización y la medición de variables como estilos de crianza, rendimiento académico y conducta social, con referencia a parámetros observables. Así como llevar a cabo estudios longitudinales y transversales que permiten conocer más ampliamente la influencia de diversas variables sobre los estilos paternos de

crianza y la influencia de dichos estilos de crianza sobre distintos aspectos del desarrollo psicológico infantil.

Sin embargo, también es ampliamente reconocido que las prácticas de crianza no son el único factor que interviene en la dinámica familiar, las interacciones que se presentan en el hogar suelen estar asociadas con diversos aspectos, por ello se recurrió a la revisión de investigaciones que exploran interacciones familiares y su efecto sobre el desarrollo del niño, mismas que son presentadas en el siguiente apartado.

Estudios cognitivos y conductuales que relacionan las interacciones familiares con el desarrollo psicológico infantil

El estudio de las interacciones familiares se inicia en el campo de la psicología social. Se entiende por interacción a la relación entre dos unidades o sistemas de cualquier clase, donde la actividad de cada una está en parte determinada por la actividad de la otra; una segunda definición plantea que interacción es el intercambio de aspectos favorables y desfavorables, así como de normas, que traen como consecuencia relaciones positivas, negativas o indiferentes entre dos o más personas. Según Del Valle (1997), el concepto de interacción es fundamental en los fenómenos de la naturaleza y en los de la sociedad, y por ello es universal; aunque este autor también plantea que no se dispone de un marco teórico único para explicar la interacción dentro del hogar, sino paradigmas que han ido cambiando a medida que se dispone de nuevos conocimientos del tema.

Guevara y Mares (1995) exponen que, entre las décadas de los sesenta y setenta, investigadores interesados en estudiar el desarrollo infantil y la socialización reorientaron la perspectiva que se tenía sobre los procesos involucrados en dichos fenómenos. Abandonaron la tradicional concepción unidireccional en la que se planteaba que son los padres quienes, a través de sus estilos de crianza, determinan las características de la relación familiar, y por ende el desarrollo infantil. Autores como Garrido, Reyes y Torres (1998) concuerdan con lo anterior, al mencionar que “tradicionalmente, el estudio sobre el desarrollo infantil estuvo centrado en observar el comportamiento materno y su influencia en el desarrollo de su hijo, sin embargo

existe evidencia psicológica que revela que la madre no es la única responsable del desarrollo del menor, también... el propio niño contribuye a él" (según planteamientos de Bronfenbrenner, 1979, en Garrido *et al.*, 1998, p.145).

En esta nueva concepción interactiva de la relación familiar y del proceso de desarrollo, se parte de que las características de los hijos van a afectar la manera en que los padres se dirigen a ellos. A partir de lo anterior es que comienzan a tomarse en cuenta factores que afectan las interacciones familiares, tales como características del padre, de la madre, de los hijos, e incluso de los contextos en que se interactúa dentro y fuera del hogar. Con este planteamiento se sentaron las bases para incursionar en el estudio más amplio de la interacción familiar y de la influencia que sobre ella pueden tener diversos factores personales, socioeconómicos, culturales y contextuales de la familia (Guevara y Mares, 1995).

Pineda (1993) señala que una interacción diádica es la dependencia entre la actividad del adulto y la del niño, y que esto puede variar en contextos situacionales distintos. Agrega que existen contextos específicos que promueven más que otros el desarrollo de interacciones familiares. Por ello, el comportamiento de los padres en situaciones de interacción con los niños depende de las características y tipo de conductas de éstos, y a su vez, la conducta infantil varía de acuerdo a las características y conductas del padre, así como de la situación particular que se viva.

Los estudios observacionales de Valdéz y Whitehurst (1988) prueban que cuando el niño pequeño es expuesto a un ambiente rico, donde hay muchos objetos y actividades cuyo acceso sólo es posible a través de la interacción, se promueven interacciones duraderas entre niños y adultos. Durante el aprendizaje incidental el niño suele controlar la situación iniciando la interacción que el adulto aprovecha para proporcionar un modelo; la interacción que se presenta en la diada normalmente incluye reforzamientos específicos.

Respecto a los efectos de la interacción diádica, Tomasello y Farrar (1986) reportan que los niños desarrollan mejor el lenguaje cuando las madres se ajustan al foco de atención que el niño elige; cuando la madre nombra objetos que en ese momento están siendo el foco de atención del niño se tienen mayores efectos sobre su adquisición del vocabulario que cuando la madre nombra objetos que implican la

reorientación o el cambio en el foco de atención del niño. Las evidencias indican que la cantidad de tiempo que las díadas permanecen en atención conjunta está relacionada positivamente con el tamaño del vocabulario del niño, así como con su nivel de desarrollo psicológico general (Guevara, 1992).

Torres, Ortega, Reyes y Garrido (2007) exponen las bases sobre las cuales se desarrolló esta perspectiva interactiva. Explican que la adquisición de conductas como el lenguaje y la socialización es posible sólo a través de un proceso de desarrollo que tiene lugar en situaciones interactivas. En un primer momento, estas situaciones en la vida del infante están definidas en términos de las interacciones madre-hijo, de tal manera que una investigación sobre desarrollo psicológico y lingüístico deberá centrarse en el análisis de la interacción diádica madre-hijo.

Al concebir la conducta psicológica como un proceso interactivo que se va desarrollando en el tiempo, de acuerdo a diferentes situaciones sociales, dentro de esta perspectiva fue necesario el desarrollo de una metodología que permitiera analizar los cambios ocurridos en los elementos básicos de la díada, es decir, cambios recíprocos de la conducta, tanto de la madre como del niño. Las estrategias metodológicas para analizar ese desarrollo fueron, según Torres *et al.* (2007), las tres siguientes:

1. Estudios longitudinales, para observar los cambios en las clases de interacciones entre la madre y el infante.
2. Estudios experimentales, que especificaron las clases de interacciones a través de la manipulación de, por ejemplo, variables situacionales.
3. Estudios comparativos, que permitieron encontrar similitudes y diferencias entre los estados de desarrollo de distintas díadas madre-hijo.

Las autoras aclaran que, dentro de esta línea de investigación, por lo general los estudios se llevan a cabo utilizando categorías de observación que permitan conocer el proceso interactivo entre la madre, el infante y los eventos del medio ambiente, así como su influencia en el desarrollo psicológico infantil. Citando los trabajos de autores como Belsky (1984) y Hann (1989), exponen que las primeras interacciones madre-hijo se pueden conceptualizar a lo largo de un continuo que puede ir desde interacciones de baja calidad (insensitivas, de rechazo e inadecuadas), hasta

interacciones de alta calidad (sensitivas y de responsividad). Este continuo de interacciones madre-hijo y la calidad de éstas sirven como medios para favorecer un desarrollo psicológico adecuado. “El hecho de que el niño cuente con conductas necesarias por parte de la madre: sensitiva, apego ‘seguro’, estimulación física y verbal, responsividad a sus respuestas y baja frecuencia en conductas directivas facilita un desarrollo general adecuado, principalmente en las áreas cognoscitiva, social, lingüística, afectiva y psicológica” (p. 128).

Guevara, Ortega y Plancarte (2005) explican que el grado de desarrollo psicológico que un niño logra -incluyendo las habilidades lingüísticas y sociales-, está en función de varios elementos:

1. Qué tan hábiles son la madre y demás familiares para **adaptar sus modelos y su nivel lingüístico** a las necesidades del niño, en cada momento de su desarrollo.
2. Cuánto tiempo permanecen las personas de la comunidad familiar en **interacción directa** con el menor.
3. Cuántos **contextos** o ambientes, dentro y fuera de casa, son marco de las interacciones familiares y qué tan ricos son esos contextos en lo que a estímulos sensoriales se refiere.
4. Cuántas y qué tan variadas son las **actividades** en las que se involucran los familiares con el pequeño, y cuántos materiales utilizan durante dichas interacciones diádicas, triádicas o grupales.

“En general, lo rico del ambiente físico y social del niño va a determinar en gran medida qué tan bueno es su desarrollo psicológico. La ‘riqueza’ o ‘pobreza’ del ambiente físico y social no puede definirse por sí mismo, sino en función de que esté dirigido o no a las necesidades del pequeño; a que el niño y los adultos que lo rodean se involucren juntos en las mismas actividades, a que los familiares guíen al menor hacia el desarrollo psicológico, siguiendo los propios intereses y necesidades de éste” (Guevara *et al.* 2005, p. 22).

Las autoras agregan que las características del ambiente físico y social están relacionadas con diversos factores de tipo sociocultural, tales como: nivel educativo y cultural de los padres, nivel socioeconómico de la familia, raza a la que pertenecen, características de organización familiar, tiempo disponible de la familia

para la crianza y la educación infantil, conocimientos de la familia (en especial de la madre) sobre desarrollo infantil y prácticas de crianza, y estructuración de rutinas en el hogar para la organización de la vida familiar.

Torres, Reyes y Garrido (1998) mencionan que, dentro de este enfoque interactivo se concibe al adulto y al niño como elementos activamente involucrados en la interacción y, por tanto, frecuentemente se realizan análisis de secuencias entre la actividad de uno con respecto a otro. También señalan que el contexto en el que se debe estudiar la interacción es aquél en el cual adulto y niño se vinculan de manera más natural, es decir, el hogar, y que es importante estudiar la díada en situaciones de interacción.

Cuando se habla de patrones o estilos de interacción madre-hijo, se puede analizar la calidad de la interacción en dichas díadas utilizando índices que permitan el registro simultáneo de la conducta del niño y de la madre en una situación de interacción, considerando que lo que marca una interacción diádica es la dependencia entre la actividad del adulto y la del niño. Ello justifica la importancia de analizar la calidad de las interacciones adulto-niño para determinar las características y particularidades de las mismas. Torres *et al.* (2007) explican que un desarrollo infantil óptimo se refiere a que el niño pueda actuar y manejar su entorno de tal manera que pueda obtener beneficios de su medio, y a la vez desarrollar habilidades que le permitan enfrentarse al medio que le rodea. Para esto, los estudios en este campo han empleado la metodología observacional, y han buscado diferentes medidas que permitan obtener datos que muestren qué conductas maternas, qué contexto o qué factores son los que potencializan o contribuyen al desarrollo infantil. Se han desarrollado estudios longitudinales y transversales, para hacer los cortes en determinadas edades, analizando la interacción diádica y evaluando el desarrollo infantil, a fin de correlacionar variables como los estilos maternos, el involucramiento, la calidad del ambiente, la responsividad de ambos miembros de la díada, las características familiares y los niveles de desarrollo psicológico infantil.

Partiendo de que desde que el niño nace es un ser social que se integra, conforma y desarrolla a partir de la relación con los demás, se hace necesario que la madre, como cuidadora principal del niño, desarrolle una sensibilidad que le permita

ajustar su conducta a las exigencias específicas de sus hijos a fin de asumir un papel que, sin ser directivo, sea estimulante del desarrollo psicológico del menor. Según diversos autores (Carbajar, Torres y Vázquez, 1986; Ford, 1994; Laosa, 1982; citados en Garrido *et al.*, 1998) existe un conjunto de factores que influyen en la interacción diádica y que repercuten en la forma en la cual la madre se relaciona con su hijo. Entre tales factores se encuentran el nivel de escolaridad de la madre, el número de integrantes de la familia, el orden de nacimiento de cada hijo y la situación ambiental o contextual del hogar.

Entre los primeros estudios que aportaron datos al respecto se encuentran el de Hess y Shipman, 1960, el de Duyckaer, 1970 y el de Marjoribank, 1975 (citados en Torres *et al.*, 1998), quienes probaron que la clase social de pertenencia (que incluye nivel de ingresos y nivel cultural), tiene influencia sobre los estilos de enseñanza materna, así como sobre las variaciones en los modos lingüísticos y cognitivos de las diadas madre-hijo. Los resultados de estas investigaciones indicaron que existe una diferencia en los códigos verbales que utilizan las madres de diferentes clases sociales, las madres de clase media utilizan más frecuentemente palabras abstractas y estructuras sintácticas complejas, además de elogiar los esfuerzos verbales y cognitivos de sus hijos; mientras que en las madres de clase baja se presentan producciones verbales y cognitivas simples, y se observa una tendencia a hacer críticas en vez de motivar verbalmente los esfuerzos de su hijo. De acuerdo con estos hallazgos, las madres de clase media tienden a ser más abiertas en las demostraciones afectivas con sus hijos, y tienen mayor interacción visual y verbal con ellos, en comparación con las de clase baja, quienes interactúan con sus hijos casi exclusivamente en actividades de cuidado básico, como son el baño y la alimentación. También se encontró que a mayor número de miembros en la familia existen menores posibilidades de interacciones, y que los primogénitos tienden a recibir más atención que los hijos posteriores, siendo los más pequeños los que suelen ser desatendidos por sus padres. Esto a su vez, parece tener un efecto sobre los puntajes cognitivos obtenidos por los niños.

Las conclusiones que pueden obtenerse, de acuerdo a los hallazgos de la investigación en el campo, es que existen una serie de factores que afectan

negativamente los patrones de interacción entre padres e hijos, entre los que se encuentran: la baja escolaridad de los padres, contar con una familia numerosa, bajo nivel nutricional y bajos ingresos familiares. Tales hallazgos permiten ubicar a esas variables como 'factores de riesgo ambiental'.

Farran (1982) señala que existen muchas razones por las cuales la clase social puede afectar la habilidad de los padres para dar al niño un óptimo medio ambiente. Los grupos o clases sociales pueden diferir, por ejemplo, en cuanto a su ideología acerca del desarrollo infantil, del papel que juega el adulto en el curso del desarrollo del niño o en sus ideas respecto a qué interacciones familiares son las adecuadas. Puede haber grupos o clases sociales que creen que ciertas habilidades verbales y cognoscitivas son deseables en el niño y dirigirán sus esfuerzos a desarrollar tales habilidades, mientras otros grupos pueden pensar que los niños deben ser quietos y obedientes.

Según este autor, grupos sociales distintos enfatizan el desarrollo de diferentes comportamientos en sus hijos, de acuerdo a su nivel de educación, su clase social y su etnia. Dentro de un círculo social más amplio, como un país, esto se convierte en un problema, porque los programas educativos son los mismos para todos los grupos sociales que lo integran, basándose en el supuesto de que todos los individuos cuentan con las habilidades que desarrollan normalmente niños de un grupo social específico. Los programas educativos, así como los libros y materiales de enseñanza, están diseñados pensando en que los niños que los utilizarán tienen un cierto nivel de desarrollo conductual correspondiente a niños de clase media, criados bajo ciertas condiciones; incluso el lenguaje de los profesores y las actividades de enseñanza dentro del aula se enfocan al perfeccionamiento de habilidades lingüísticas y académicas, partiendo del supuesto de que los alumnos ya cuentan con las bases psicológicas previas.

La investigación de Farran (1982) reporta que pueden no existir diferencias significativas entre madres de clases media y baja acerca de las creencias y objetivos de la crianza, sin embargo las madres de clase baja están sometidas a situaciones de estrés, que guardan relación con sus condiciones de vida (bajo ingreso económico, largas jornadas de trabajo, pérdida de empleo, enfermedades

crónicas, problemas nutricionales, así como con el número de hijos que tienen), y dichas situaciones las hacen más propensas a modificar sus patrones de interacción con los hijos.

Ortega (1994) realizó una revisión de investigaciones dirigidas a conocer las formas específicas de interacción entre madres e hijos pequeños. Concluye en que la mayoría de estos estudios recurre a la observación diádica y reporta que los niños cuyas madres son cariñosas, responsivas a sus necesidades y que aceptan sus limitaciones, tienden a desarrollarse exitosamente, lo cual no ocurre cuando las madres son poco sensibles a las necesidades de sus hijos; se concluye que la sensibilidad de la madre es una dimensión importante tanto durante la época de desarrollo temprano como en las experiencias posteriores. También se aclara que la sensibilidad y responsividad de la madre hacia sus hijos se relaciona con las características del niño, de la madre y de su medio social; en relación a esto último, las madres que reportan tener mayor apoyo social suelen ser más sensitivas hacia sus hijos. A su vez, existe evidencia de que cuando la madre percibe que desempeña un papel satisfactorio en la crianza y en un empleo, suele tener actitudes positivas, lo cual se asocia con calidad en la relación madre-hijo.

Dentro del contexto social mexicano, Salguero, Torres y Ortega (1996) compararon las interacciones diádicas madre-hijo en poblaciones con características socioeconómicas y culturales diferentes. En un primer grupo, participaron ocho díadas madre-hijo, donde las madres contaban con una escolaridad superior al bachillerato, con ingreso económico mensual mayor a cuatro salarios mínimos, y cuya vivienda estaba ubicada en zona urbana, con su hijo primogénito sin daño orgánico. En un segundo grupo participaron ocho díadas madre-hijo donde el nivel de escolaridad materna fue de primaria, con un ingreso económico mensual de dos salarios mínimos y cuya vivienda estaba ubicada en zona suburbana con servicios incompletos, con un hijo participante que no era el primogénito. Se realizaron tres sesiones de filmación con cada díada, en una situación de juego libre de aproximadamente 30 minutos cada una.

Para el análisis midieron diferentes categorías de conducta materna dentro de las interacciones diádicas: ignorar (cuando la madre no se relaciona con la actividad

infantil); iniciar (cuando la madre propicia la actividad conjunta con el niño); responder (cuando la conducta materna se produce en respuesta a la demanda del niño). Los resultados indicaron que las madres de clase socioeconómica y cultural media y alta mostraron un patrón de estilo materno que favorece el desarrollo del niño, y que incluye: mostrar y comentar la actividad con el niño, realizarla, observar después cómo el niño la realiza, además de proporcionarle las instrucciones pertinentes. Asimismo, se encontró que estas madres respondieron a las conductas del niño siguiendo sus iniciativas y aprovechando la oportunidad de interactuar con él. Por su parte, las madres de clase socioeconómica y cultural baja no lograron atraer la atención de su hijo para realizar actividades conjuntas, estas madres intentaron una y otra vez iniciar actividades que para sus hijos no eran atractivas, por lo que éstos no seguían las sugerencias maternas.

Salguero et al. (1996) señalan que esta falta de conocimiento materno de las preferencias del infante podría ser el resultado de la poca interacción que se establece entre este tipo de díadas, ya que por las condiciones socioeconómicas bajas la madre suele ocupar su tiempo en actividades que le resultan más productivas, y resta importancia a la actividad conjunta con su hijo. Estas madres tampoco aprovecharon las situaciones de cuidado (alimentación y baño) para interactuar con sus hijos, lo que quizá se debe a las creencias maternas acerca del desarrollo infantil; por sus características culturales, en estas poblaciones las madres suelen considerar que la escuela y los maestros son los que deben encargarse de la educación de sus hijos, por ello no sienten la responsabilidad de hacerlo. Las autoras concluyen que estas diferencias en la calidad del ambiente familiar son de suma importancia para el desarrollo infantil; que la variedad de contactos que los niños tengan con adultos que atiendan, sigan y comenten acerca de los objetos, situaciones o personas a los cuales él atiende, le proporciona oportunidades para su óptimo desarrollo psicológico.

En un estudio similar, Torres, Salguero y Ortega (1997) llevan a cabo mediciones de calidad del ambiente familiar a través de un inventario ("Home, observation for measurement of environment"), comparando díadas con características socioculturales diferentes. Se encontró que en las díadas cuyas madres tenían estudios superiores, los

puntajes en el inventario también fueron superiores, específicamente en las categorías que incluyeron: estimulación académica, estimulación del lenguaje y ambiente físico. A diferencia de las madres con bajos niveles cultural, las madres con mayor preparación académica consideraron que una función importante en la crianza de sus hijos es la enseñanza de algunos comportamientos precurrentes necesarios para el buen ajuste del niño al ingresar a la escuela; estas madres creen que deben enseñar conductas académicas a sus hijos para que tengan una buena ejecución cuando entren a la escuela.

Del Valle (1997) realizó un estudio para comparar interacciones que tienen con sus hijos madres adultas y madres adolescentes; la población fue de 40 díadas madre-hijo, 20 con madres de 16 años de edad o menos y 20 con madres adultas; los niños tenían entre 24 y 27 meses de edad. Las familias pertenecían a clases sociales media y baja, de nacionalidad mexicana.

Se obtuvieron datos demográficos de las madres, como estado civil, estructura familiar y edades de madre e hijo. Se grabaron en video tres episodios interactivos entre madre e hijo y se utilizaron categorías de observación para analizar las interacciones. Los resultados indicaron que las madres adultas solían mantener mayor proximidad con sus hijos, observarlos con mayor frecuencia y estimularlos mejor que las madres adolescentes. Estas últimas, solían desviar más la atención hacia otros estímulos, hacían menor número de referencias a sus hijos en el episodio interactivo y se oponían con mayor frecuencia a lo que sus hijos querían. Sin embargo, cuando se encontraban en una situación interactiva de juego, las madres adolescentes se desempeñaron mejor que las adultas. No se encontraron evidencias para concluir que la estructura familiar y el estado civil de las madres influyeran sobre la interacción materno-infantil.

Mestre, Samper, Tur y Díez (2001) realizaron una revisión de investigaciones en el campo, después de lo cual concluyen que los factores ecológicos, las condiciones físicas que prevalecen en un hogar y el grado de orden que caracteriza las actividades que se llevan a cabo en la familia, también influyen en el desarrollo del niño. Hogares ricos en estímulos, que poseen orden y dedicación, suelen proporcionar estímulos dirigidos al niño en forma de conversación, atención, caricias o juegos, que contribuyen al desarrollo de conductas más maduras en los niños.

Estos autores aseguran que el tipo de normas que una familia establece, los recursos y procedimientos que utiliza para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, constituyen dimensiones fundamentales para el crecimiento personal de los más jóvenes, y para su interiorización de valores, lo cual influirá sobre las decisiones que toman ante conflictos sociales. En general diferentes variables familiares se consideran relacionadas con el desarrollo personal del niño, variables que se refieren a la estructura familiar, tamaño de la familia, así como cantidad y calidad de las interacciones entre sus miembros. En la medida en que las familias están menos estructuradas transmiten indecisión e inseguridad en los niños, que no tienen un marco de referencia estable ni una previsión de las consecuencias de su conducta.

Hill, Bush y Roosa (2003) llevan a cabo una investigación en una comunidad estadounidense, donde se evaluó qué nivel de influencia tienen variables como el origen étnico, las prácticas de cuidado materno y los conflictos familiares, sobre variables como problemas de conducta de los hijos, nivel de aceptación materna y disciplina. El estudio contó con la participación de 344 díadas madre-hijo, de dos diferentes orígenes étnicos (mexicano y europeo), pertenecientes a familias de bajos ingresos de una misma comunidad, en la cual los niños cursaban la primaria.

Se obtuvieron los reportes de cada integrante de las díadas, en lo relativo a diversas variables: problemas de conducta de los niños, síntomas depresivos en los niños, prácticas de cuidado materno (que se catalogaron como aceptación materna, control hostil o disciplina inconsistente) y conflictos familiares (incluyendo la presencia de alcoholismo en la familia).

El análisis de datos indicó que hubo algunas diferencias entre los grupos étnicos. Ambos miembros de las díadas de origen mexicano reportaron mayor control hostil y mayor inconsistencia en la disciplina que ejercen las madres, en comparación con las díadas de origen europeo. Los niños de origen mexicano también reportaron un mayor nivel de síntomas depresivos, aunque según los reportes maternos no hubo diferencias entre ambos grupos étnicos en esta variable.

El dato más significativo de este estudio fue que, cuando las madres mostraron altos niveles de aceptación y de consistencia en la disciplina, en

combinación con bajos niveles de conflictos familiares y de control hostil, los niños mostraron bajos niveles de conductas problema y de síntomas depresivos. En concordancia, cuando se presentó el control hostil y las inconsistencias en la disciplina, así como los conflictos familiares, se presentaron mayores problemas de conducta infantil. Este dato fue consistente, tomando en cuenta los reportes de las madres y de los niños, en ambos grupos étnicos. Los autores concluyen que las prácticas de cuidado materno y los conflictos familiares pueden considerarse como variables *predictoras* de los problemas de conducta infantil, y que estas variables parecen estar más relacionadas con el estatus sociocultural de las familias que con su origen étnico.

Torres *et al.* (2007) concluyen que las interacciones diádicas se pueden diferenciar de acuerdo a su calidad. La calidad de la interacción madre-niño puede verse influida por el momento y la topografía en que se den las respuestas a la otra persona, dado que la respuesta de un integrante generalmente precede a la del otro, con lo cual se da una sincronía de respuestas. Dentro de las interacciones de alta calidad ubican aquellas en donde las madres observan y responden a las necesidades del niño, es decir son sensitivas y responsivas a las conductas presentadas por su hijo, inician y promueven situaciones interactivas, integrándose en actividades conjuntas con su hijo, sin recurrir a conductas que pudieran restringir la adquisición de nuevas habilidades por parte del niño, como la directividad. La relación inicial que se establezca entre los padres y el hijo tiene efecto en las interacciones posteriores, puesto que el desarrollo de conductas mutuamente reforzantes durante los primeros años de vida del niño aumenta la probabilidad de que se mantenga la satisfacción mutua, y a partir de esto, surjan estilos de interacción que sean promotores de un buen desarrollo psicológico en los niños.

La revisión hasta aquí presentada deja claro que, ya sea a través del estudio de los estilos de crianza, o bien por el análisis de las interacciones diádicas y familiares, la evidencia de la investigación en el campo apunta hacia la fuerte influencia que estos aspectos tienen para el desarrollo psicológico de los niños y para su desempeño académico y social dentro de la sociedad en general, y la comunidad escolar en particular.

También se han expuesto las influencias que sobre las interacciones familiares pueden tener diversas variables de carácter sociocultural, entre las que destacan: nivel educativo y cultural de los padres, nivel socioeconómico de la familia, raza a la que pertenecen, características de organización familiar, tiempo disponible de la familia para la crianza y la educación infantil, conocimientos de la familia (y en especial de la madre) sobre el desarrollo infantil, así como prácticas de crianza y estructuración de la vida familiar. El Capítulo 2 aborda específicamente el problema del bajo rendimiento académico y las relaciones escuela-hogar.

CAPÍTULO 2. BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y RELACIONES ESCUELA-HOGAR: PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

Además de las investigaciones que abordan la interacción familiar y su relación con el desarrollo psicológico de los niños -así como las diversas variables que influyen en tales aspectos-, existen múltiples evidencias de que el bajo rendimiento académico y social de los alumnos puede estar estrechamente ligado con los tipos de interacción familiar y con las relaciones escuela-hogar. En el presente capítulo se exponen algunos de los principales hallazgos de la investigación en este rubro, así como las alternativas de solución que se derivan de la psicología.

Investigaciones sobre bajo rendimiento académico, interacciones familiares y relaciones escuela-hogar

Aguario y Suárez (1984) y O'Connor y Spreen (1988) estudiaron la influencia que pueden tener las relaciones entre padres e hijos, así como las actividades laborales y el nivel educativo de los padres, sobre el interés que muestran sus hijos hacia actividades escolares y sobre sus aspiraciones vocacionales. En ambos estudios, las variables fueron evaluadas a través de entrevistas a los dos miembros de la díada. Se reportó que cuando los padres contaban con altos niveles educativos y mostraban interés en las actividades escolares de sus hijos, éstos tuvieron buenos niveles de rendimiento académico y vocacional. También se observó que el tiempo que las madres dedicaron a apoyar a sus hijos en actividades escolares dentro del hogar, tuvo efectos en el nivel de auto-regulación y motivación de sus hijos, así como en su nivel de competencia escolar.

Halle, Kurtz-Costes y Mahoney (1997) realizaron un estudio con el propósito de explorar si las expectativas paternas sobre el aprovechamiento y conducta escolar de sus hijos, así como el nivel de apoyo académico que les brindan, guardan relación con el nivel de aprovechamiento y el auto-concepto académico de los niños. El estudio se llevó a cabo en una comunidad estadounidense con familias de origen afro-americano, de nivel socioeconómico bajo, y los padres contaban con un nivel de estudios bajo o medio. Participaron 41 estudiantes de tercero y cuarto grado de

primaria, cuyas edades estuvieron entre los 8 y los 10 años, y sus cuidadores principales (padres, abuelos o tíos).

Las expectativas paternas sobre el aprovechamiento y conducta escolar de sus hijos, así como el nivel de apoyo académico que les brindan, fueron medidas mediante cuestionarios con escalas tipo Likert. El auto-concepto académico de los niños fue evaluado mediante la escala de competencia percibida (Nicholls, 1978, en Halle *et al.*, 1997), y su aprovechamiento académico fue medido con la prueba Wide Range Achievement, que incluye ejercicios matemáticos, de ortografía y de redacción.

Los resultados indicaron que la mayoría de los padres reportó expectativas altas acerca del grado de dominio de habilidades académicas por parte de sus hijos, todos reportaron confianza en que sus hijos terminarán la secundaria, y el 46% en que sus hijos terminarán estudios superiores. Pero este nivel alto de expectativas paternas no se relacionó con el nivel de las habilidades académicas de sus hijos en todas las materias evaluadas. En cambio, un nivel alto en conductas de apoyo académico que los padres brindan a sus hijos sí se relacionó con altos niveles de aprovechamiento y de auto-concepto académico en los hijos.

Por su parte Baker, Mackler, Sonnenschein y Serpell (2001) realizaron un estudio longitudinal de cuatro años de duración, cuyo objetivo fue analizar las interacciones verbales y afectivas que sostienen los padres con sus hijos de nivel primaria, durante actividades de lectura conjunta de libros de historias infantiles, así como determinar la forma en que estas interacciones se relacionan con el nivel de actividad lectora y de aprovechamiento en lectura por parte de los niños, en tres diferentes momentos de la investigación. Participaron 61 díadas madre-hijo de distintas características étnicas y económicas. Se realizaron grabaciones en video dentro de los hogares, durante un episodio de lectura conjunta entre madre e hijo, al inicio del estudio cuando los niños comenzaron el primer grado escolar. También se midió el nivel de actividad lectora de cada niño, a través de un inventario de ejecución aplicado al inicio del primer grado, al año y a los dos años.

Las categorías para analizar las interacciones fueron: de significado, que incluyeron diálogos acerca del significado de la historia y las ilustraciones, de

reconocimiento de palabras, y de calidad afectiva, incluyendo expresiones de madre e hijo, contacto físico y nivel de participación. Los datos presentados sugieren que el diálogo que ocurre durante la lectura conjunta, así como el clima afectivo que rodea la interacción, están estrechamente relacionados con el nivel de actividad lectora en casa. A su vez, la interacción durante la lectura conjunta de libros de historias se relacionó con el aprovechamiento lector, los datos de seguimiento indicaron que la frecuencia reportada en la lectura conjunta de libros durante el preescolar estuvo positivamente relacionada con todas las medidas de aprovechamiento lector cuando los niños ingresaron a segundo y a tercer grado de primaria. Además, la frecuencia del diálogo relacionado al contenido de la historia estuvo asociada significativa y positivamente con el nivel educativo de la madre y con el nivel de ingresos económicos, aunque no con el origen étnico.

Peñalva (2001) llevó a cabo una revisión de investigaciones que exploran la relación que existe entre rendimiento escolar, comportamiento socio-emocional y funcionamiento familiar. La autora señala que, a lo largo de la historia de la investigación acerca del rendimiento escolar, se encuentran en la literatura términos como discapacidades de aprendizaje, fracaso escolar, bajo rendimiento escolar, para definir anomalías en el proceso educativo de los alumnos. Señala que la influencia del sistema familiar sobre el funcionamiento académico del niño es fundamental para su desempeño adecuado, “hay problemas secundarios a los problemas de aprendizaje y son emocionales, sociales y familiares; la intervención consiste en brindar apoyos a la familia y al sujeto, con lo que a menudo estos problemas desaparecen” (p.54).

Al revisar los expedientes de niños con bajo rendimiento escolar, que recibían atención de educación especial en centros psicopedagógicos de la ciudad de Puebla, esta autora encontró diversos indicadores de lo que denominó “disfunción familiar”: la presencia de agresión física o emocional por parte de los padres, en el 50% de los casos; inconsistencia en la aplicación de normas dentro del hogar, en el 53%; conductas desobligadas de alguno de los padres, en el 48.5%; divorcio o abandono en un 29.9% y consumo elevado de alcohol por parte del padre, 15.7%.

Dentro de los hogares de niños con problemas de aprendizaje el clima emocional familiar suele ser negativo, menos cariñoso y más demandante. Por ello, Peñalva concluye que “se requiere desarrollar métodos innovadores de evaluación familiar que el personal escolar utilice apropiadamente, lo que debería ser beneficioso para comprender cómo las interacciones familiares contribuyen y reciben el impacto de los problemas de aprendizaje que presenta el niño, lo que a su vez será útil para desarrollar estrategias de intervención que el personal escolar implemente en la escuela” (p. 61).

También Epstein (2001) señala la necesidad de la colaboración familia-escuela-comunidad. Su modelo asume que el niño tiene mayor probabilidad de éxito escolar cuando sus padres, el personal académico y miembros de la comunidad trabajan juntos en el apoyo de su aprendizaje, dado que la participación paterna resulta un aspecto central para lograr cambios sociales y educativos. Expone diversas investigaciones que analizaron los efectos de la colaboración padre-profesor sobre las actitudes de los niños y sobre su aprovechamiento escolar. Con base en sus hallazgos, plantea la necesidad de proveer de conocimiento a los padres con bajo estatus socioeconómico sobre la importancia de su participación en el proceso educativo de sus hijos. Sugieren integrar grupos de trabajo con programas dirigidos a padres con baja escolaridad, ya que estas estrategias les ayudan a apoyar a sus hijos. La base de esto es el reconocimiento del grado de influencia que sobre el aprendizaje escolar ejercen aspectos como estilos de paternidad, preparación académica desde el hogar, expectativas de los padres y tiempo que los niños pierden viendo televisión o jugando.

García y Flores (2001) realizan una revisión crítica acerca de la participación familia-escuela para el desarrollo de competencias académicas de los niños, así como algunos aspectos por los que, particularmente en México, no se han podido llevar a cabo programas de vinculación familia-escuela. Se señala que el rendimiento escolar de los niños depende en gran medida de la disciplina, el aprendizaje y la autonomía que proporcionan las madres, y que se requiere capacitar a los profesores acerca de la influencia de la familia y de cómo en el hogar se pueden desarrollar habilidades académicas. Se concluye que es muy importante buscar un

procedimiento efectivo para acercar a los padres a la escuela de sus hijos y para promover que reflexionen acerca de lo fundamental de su participación en el proceso educativo.

Moratilla (2002), después de una revisión de investigaciones en el campo, expone que las evidencias indican que la actitud de los alumnos con referencia a la escuela, al profesor y a actividades culturales, está mediada por el tipo de relación familiar en el hogar del niño, y que dichas variables se asocian con el rendimiento académico. Si los padres tienen un nivel mayor de interacción positiva con sus hijos, se involucran en sus actividades escolares y son afectuosos con ellos, los alumnos tendrán mayor probabilidad de éxito académico, el caso contrario se observa cuando los padres muestran una actitud severa, restrictiva y de poca interacción con sus hijos. Otro hallazgo importante es que la edad y nivel educativo de los padres, así como el número de miembros en la familia, tienen efectos sobre el rendimiento escolar en los niños.

Connell y Prinz (2002) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar el papel que tienen los cuidados proporcionados al niño, así como la calidad de interacción madre-hijo, sobre el desarrollo de habilidades sociales y de lectura en la escuela, estudiando familias con bajo nivel socioeconómico. Los participantes fueron 47 niños que iniciaban el nivel preescolar, pertenecientes a cinco escuelas urbanas y suburbanas del sureste de los Estados Unidos; todos los alumnos eran de origen afro-americano, con cinco años de edad. Los datos relativos a los cuidados proporcionados al niño fueron obtenidos por entrevistas a las madres sobre el promedio de tiempo semanal que el niño es cuidado por sus padres, dado que éste es considerado un aspecto importante para predecir el nivel de lectura que el niño logrará al final del preescolar, así como el nivel de desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño.

Para evaluar la calidad de la interacción madre-hijo se realizaron grabaciones en video de actividades conjuntas: solución de problemas con bloques, tareas numéricas y de escritura, juego libre con juguetes y armar rompecabezas. Se consideraron cuatro categorías de interacción: conducta-meta, donde evaluaron la habilidad de la madre para ayudar a su hijo en las tareas; control materno, que se

refiere al respeto que las madres mostraban hacia la autonomía del niño para la conclusión de las tareas; calidad de la instrucción, relacionada con la habilidad de la madre para dar al niño instrucciones que le ayudaron a completar las actividades, y afecto mutuo, relativo al nivel de intimidad o seguridad expresada durante la actividad en ambos miembros de la díada. Las variables relacionadas con habilidad lectora fueron evaluadas a través de la ejecución de diversas actividades preacadémicas y lingüísticas, a los niños se les proporcionaron libros de tareas para completar distintas actividades como identificar y mencionar imágenes, colores, partes del cuerpo, así como diferenciar formas y símbolos. Se evaluó también la habilidad social y los niveles de comunicación expresiva y receptiva.

Los resultados del estudio de Connell y Prinz (2002) muestran que el género de los niños influyó sobre la interacción madre-hijo, se reportan mejores interacciones en las díadas madre-hija. El nivel de escolaridad de la madre estuvo positivamente asociado con altos puntajes en la habilidad de lectura de sus hijos. El tiempo dedicado al cuidado de los niños se correlacionó positivamente con las ejecuciones de comunicación, y las interacciones positivas madre-hijo estuvieron asociadas con puntajes altos de habilidad social y de habilidades de comunicación, tanto expresiva como receptiva. Al dar seguimiento a los participantes, se encontró que la calidad de interacción madre-hijo tuvo un efecto de larga duración sobre las habilidades sociales y de comunicación de los niños.

Abordando esas mismas cuestiones, Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) llevaron a cabo un estudio longitudinal donde se intentó probar si el tipo de interacción entre madre e hijo en edad preescolar aporta elementos suficientes para pronosticar el desempeño académico y social de los alumnos a lo largo de toda su educación básica. La muestra constó de 122 díadas de distintas etnias, con alumnos inscritos en tres diferentes escuelas preescolares de los Estados Unidos, cuyas madres mostraron diferentes niveles educativos. Se midió un episodio interactivo en las díadas, cuando los niños iniciaron el preescolar, durante una tarea de solución conjunta de problemas. Los indicadores de conducta materna fueron calidad de las instrucciones, apoyo y comunicación con el niño, y respeto a su autonomía; estos indicadores se corroboraron en entrevistas posteriores. Los indicadores de la

conducta en el niño fueron: orientación hacia su madre y hacia a la tarea, expresiones de afecto, auto-consideración, actitud negativa hacia su madre, y mostrarle confianza solicitando su ayuda para solucionar el problema.

Después de medir y calificar el episodio de interacción inicial, se realizaron evaluaciones a los niños sobre sus habilidades cognitivas en el primer día de clases en preescolar, a través de la aplicación de una escala de vocabulario y otra de inteligencia. El siguiente paso fue entrevistar a las madres para obtener información relativa a su nivel escolar y al tipo de interacción que sostenían con sus hijos, especialmente durante tareas escolares. A lo largo de los ocho años del estudio se llevó un record disciplinario y académico de cada alumno, proporcionado por los profesores en turno, y se realizaron nuevas evaluaciones de vocabulario e inteligencia, en versiones para cuarto, sexto y octavo grados.

Los autores reportan que los puntajes de la interacción madre-hijo en el nivel preescolar estuvieron significativamente asociados con la ejecución académica y disciplinaria de los niños en los diferentes grados escolares que cursaron y que las variables demográficas (etnia y nivel escolar de la madre) marcaron una diferencia en las interacciones y en los logros académicos y conductuales de los alumnos. Se concluye que los patrones de interacción temprana entre madre e hijo pueden ser predictores importantes de los resultados académicos y de las conductas sociales que los alumnos desarrollan a lo largo de la escuela primaria y secundaria, dado que la interacción madre-hijo refleja los modelos de conducta interpersonal que el niño utilizará cuando se incorpore a la escuela. Las relaciones tempranas positivas, fomentadas por la sensibilidad materna, parecen tener efectos positivos y duraderos en los ámbitos académicos y de actuación social; mientras que en díadas con relaciones tempranas negativas, los niños se encuentran en riesgo de tener resultados escolares y sociales negativos.

Rodríguez y Torrente (2003) señalan que, dados los hallazgos de las investigaciones en el campo, la familia retoma esa importancia crucial para desarrollar el comportamiento adaptado de los hijos. No en vano la familia sigue siendo, a pesar de todos los cambios sociales, el más importante agente de socialización. Unos lazos débiles con la familia parecen estar en la base de muchos

de los comportamientos inadaptados. En aquellas familias en las que estos lazos no son efectivos, es difícil que se internalicen las normas y se desarrolle la conciencia social en los niños, en estos casos es posible predecir el desarrollo de lazos débiles con la comunidad escolar y con la sociedad en su conjunto.

Marchesi (2003) coincide en que existen indicadores específicos para esperar un caso de fracaso escolar, entre tales indicadores menciona el contexto socioeconómico y cultural de la familia. El autor refiere un estudio realizado en comunidades de Madrid, España, con alumnos que participaban en programas de Garantía Social, donde el 72% de los alumnos se situó en un contexto sociocultural bajo y fueron precisamente quienes manifestaron mayores problemas educativos. Es evidente que los alumnos con menores oportunidades de desarrollarse exitosamente en el ámbito escolar son los que pertenecen a un nivel sociocultural bajo, en el cual los padres de familia atienden otras prioridades como trabajo y alimentación; esto hace que se deje de lado la revisión de tareas escolares y el seguimiento de la trayectoria académica de los hijos. Aunque aclara que no puede suponerse que todo individuo que viva en un contexto socioeconómico desfavorecido será un caso de fracaso escolar.

Este autor explica que el lenguaje y la comunicación que se establece entre los miembros de la familia, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos de lectura y las actividades culturales, son factores que marcan el rumbo académico de los alumnos. Lo más importante no es describir las relaciones genéricas entre el contexto socioeconómico y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establecen entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar. Finalmente, presenta distintas propuestas para reducir el fracaso escolar, entre las cuales se encuentran: fomentar la colaboración de padres de familia en la educación formal de sus hijos, en especial durante los dos primeros años de la educación primaria, lo cual debe propiciarse desde la propia escuela; en el ámbito familiar, destinar un espacio específico dentro de casa para la realización de las tareas, reducir problemas entre los miembros de la familia, fomentar interés de la familia en el alumno, y contar con medios adecuados de apoyo académico en casa.

González (2004) realizó una revisión crítica de la bibliografía generada en diferentes países, relativa a la relación familia-escuela-comunidad, analizando sus implicaciones educativas. Señala que la inequidad social entre los ciudadanos y las familias existe en la mayoría de las sociedades del mundo, lo cual hace difícil para algunos niños y sus padres lograr la movilidad social y el estatus deseado. El sistema escolar se ha visualizado tradicionalmente como un medio para prevenir la inequidad social y para garantizar que todos los niños puedan tener acceso al conocimiento; sin embargo, existen investigaciones que muestran que la escuela no siempre contribuye a prevenir la inequidad social, sino que, por el contrario, puede ser una forma de mantener y reproducir diferencias sociales en el estatus de los ciudadanos. Dado que el logro académico de los alumnos está positivamente asociado con el estatus sociocultural de su familia, los niños que provienen de familias con altos ingresos económicos y niveles educativos superiores suelen obtener altos niveles de aprovechamiento escolar, lo que no ocurre con frecuencia en estratos bajos.

González concluye que los estudios en el campo han encontrado que crear en el hogar un ambiente positivo para el aprendizaje incluye actitudes de ánimo hacia la educación y que las expectativas que se tengan sobre el éxito del niño tienen un fuerte impacto en su nivel de logro académico. Los profesores comparten la visión de que la escuela por sí sola no puede compensar la inequidad social, ellos necesitan la participación de los padres en la educación de sus hijos. También se requiere que los padres y otros agentes sociales promuevan la colaboración familia-escuela-comunidad. Dicha colaboración puede contribuir al desarrollo de competencias efectivas de paternidad, así como de competencias personales e intelectuales en el niño.

Martínez, Martínez y Pérez (2004) también consideran que el nivel en que los padres se involucran en la formación académica de sus hijos es una variable importante relacionada con el aprovechamiento escolar de los niños, además de ser indicativo de qué tan buena es la relación familiar. Estos autores realizaron una investigación cuyo objetivo principal fue analizar la percepción que tienen los padres acerca de las evaluaciones escolares de sus hijos en la escuela primaria. Mediante la recolección de datos cualitativos y cuantitativos se analizó: qué tanto saben los

padres acerca de los criterios que se utilizan para llevar a cabo la evaluación escolar de sus hijos, el nivel de entendimiento y la interpretación que dan a los reportes escolares, y si solicitan contar con información más precisa sobre los resultados educativos de sus hijos o tener mayor intervención en el proceso escolar.

En el estudio participaron 188 padres de estudiantes de tercer grado de primaria, de ocho diferentes colegios ubicados en zonas rurales y urbanas del norte de España. A cada padre se le aplicó una entrevista y un cuestionario. El primer resultado del estudio fue que los padres de familia no tienen suficiente información acerca del procedimiento con el cual se lleva a cabo la evaluación de sus hijos; algunos de ellos consideraron que la evaluación es realizada sólo por exámenes, otros reportaron no saber exactamente cómo los profesores evalúan a los estudiantes. En general reportaron estar satisfechos con los profesores y con los resultados académicos de sus hijos, incluyendo aquellos casos en los cuales los hijos tienen bajas notas de aprovechamiento escolar.

Lo más importante de este estudio es el reporte de que los padres con niveles educativos más altos asumen que pueden tener un efecto positivo en sus hijos a través de su participación en el proceso escolar desde el hogar. La escolaridad de los padres es un factor importante para predecir el nivel de aprovechamiento escolar del niño: sólo el 4% de los hijos de padres con nivel universitario obtuvieron notas escolares por debajo del promedio esperado, mientras que estos bajos resultados se obtuvieron en el 22% de los casos de alumnos con padres que estudiaron secundaria y en el 41% de los alumnos cuyos padres contaban con escolaridad primaria.

Martínez *et al.* (2004) plantean la necesidad de proporcionar a los padres con bajo nivel educativo una mayor información sobre la evaluación de sus hijos y lo significativo de su participación en el proceso escolar. La mayoría de los padres consideró útil el informe escolar, sin embargo declararon que la información incluida en estos informes escolares sólo ayuda a identificar las áreas en las que los niños tienen menor aprovechamiento académico. Se sugiere la necesidad de promover la colaboración eficaz entre escuela y familias, sobre todo en niños con resultados académicos bajos. De particular importancia es la sugerencia de que se realicen programas para promover estilos adecuados de paternidad. Estas estrategias les

ayudarían a los padres a entender el importante papel que juegan las interacciones familiares en el desarrollo psicológico y académico de los niños; con estas estrategias también se pueden prevenir las relaciones tensas entre los padres y los profesores al discutir las calificaciones y la conducta de los alumnos.

Stahl y Yaden (2004), investigadores del centro estadounidense denominado “Center for the Improvement of Early Reading Achievement” (CIERA), mencionan que las investigaciones empíricas realizadas a lo largo de muchos años han demostrado que los inicios de la alfabetización, y el desarrollo adecuado de la lectura y la escritura durante los primeros años escolares, se ven afectados de manera significativa por una serie de factores, entre los que destacan: variaciones en la instrucción formal, estructuras escolares, la enseñanza y materiales de evaluación, además de otros factores como la influencia de la escuela, de la familia y de las experiencias con la comunidad. Entre los estudiosos del campo educativo existe un consenso en que el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos de los niños, se ve dramáticamente afectado por sus experiencias durante los primeros años escolares. En estas experiencias se ven involucrados factores ambientales y son afectados mediante variaciones en las prácticas de cuidado a los niños, las circunstancias sociales y económicas, la estructura familiar, las interacciones adulto-niño y el ambiente educativo.

Más recientemente, Connor, Son, Hindman y Morrison (2005), llevaron a cabo un estudio en el que participaron 787 familias de alumnos inscritos en primarias públicas. Se realizaron entrevistas a los padres en su hogar, para obtener datos acerca de la familia, tales como ingresos económicos, escolaridad materna, tiempo dedicado a actividades académicas dentro del hogar por parte de los niños y número de años cursados de preescolar. También se realizaron observaciones en el salón de clases, para evaluar los niveles de participación de los alumnos en la escuela. Además, se aplicó a cada alumno un instrumento para medir su nivel lingüístico.

Los resultados indicaron que el nivel académico, el nivel lingüístico y el grado de participación de los alumnos en clase, se relacionaron con el tiempo dedicado a actividades académicas dentro del hogar, el nivel de escolaridad de madres y

padres, los ingresos económicos familiares y el número de años cursados en preescolar por parte de los niños.

También en la investigación que llevaron a cabo Hughes, Gleason y Zhang (2005) se explora la influencia de las características familiares sobre diversas variables de desempeño académico. Se llevaron a cabo entrevistas a padres de familia y profesores, acerca del nivel de participación de los niños en el salón de clases, la escolaridad y etnia de ambos padres, sus ingresos económicos, así como la relación alumno-profesor y padre-profesor. El rendimiento académico de los alumnos se midió mediante pruebas de aprovechamiento escolar. Los resultados coinciden con lo reportado por otras investigaciones, en cuanto al valor predictivo de variables como el nivel educativo paterno. También se encontró que mayores niveles de participación de los alumnos en clase se relacionaron con mejores ejecuciones académicas. Una aportación importante de este estudio fue que, al evaluar variables como la calidad de la relación padre-profesor y alumno-profesor, permitió aclarar que las buenas relaciones de ese tipo se asociaron con mejores niveles de aprovechamiento académico de los alumnos.

Basándonos en los hallazgos de todas las investigaciones expuestas a lo largo del presente escrito, cuando se detecta en las familias la presencia de factores que ponen en riesgo el desarrollo psicológico, social y académico de los niños, resulta necesario aplicar estrategias de intervención psicopedagógica que puedan prevenir o resolver tempranamente tales problemas.

En el caso particular de este trabajo, la preocupación está dirigida hacia los estilos de crianza y las interacciones familiares desfavorables que pueden afectar negativamente el desempeño académico y social de los niños, colocándolos en situaciones de riesgo de fracaso escolar.

Riesgo de fracaso escolar

Como menciona Guevara (2006), el fracaso escolar en México ha sido motivo de una gran cantidad de análisis y reportes, realizados desde perspectivas muy diversas. A partir de tales planteamientos, se desprende que los problemas del sistema educativo mexicano son de naturaleza tan compleja que abarcan aspectos políticos,

sociales, económicos, familiares y psicopedagógicos, que se ven reflejados de algún modo en los datos que se reportan en relación a los logros académicos de nuestros estudiantes de educación básica.

Según los informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2004), la aplicación de pruebas nacionales a una muestra de 48 mil alumnos de sexto grado de primaria, al final del ciclo escolar 2002-2003, tuvo como resultado la identificación de la proporción de alumnos que alcanzan niveles satisfactorios al concluir la primaria. Se reporta que esta proporción es significativamente baja en lectura y escritura: 37.2 % y 13.4%, respectivamente (Datos similares fueron obtenidos por el INEE después de evaluar los resultados académicos al concluir el ciclo escolar 2007-2008).

Uno de los datos más interesantes que presenta el INEE es que, al comparar los resultados académicos de los alumnos en relación con el contexto sociocultural de sus familias y escuelas de procedencia, se encontró que el factor sociofamiliar tiene una fuerte influencia en los resultados del aprendizaje escolar. En los contextos socioculturales desfavorables (rural marginado y urbano marginado), la mayoría de los alumnos obtuvo niveles de lectura y matemáticas considerados como “insatisfactorios”.

El INEE concluye que tales datos son indicadores de la fuerte influencia que tiene el “capital cultural” de las familias sobre el aprendizaje escolar, término en el que se incluyen variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales como libros y computadoras. Según Guevara, Hermosillo, García, López y Delgado (2007), estos datos corroboran, en poblaciones de estudiantes mexicanos, las observaciones que la psicología ha reportado en diversas investigaciones realizadas desde la década de los sesenta. “Desde esos años, los psicólogos educativos aportaron datos relacionados con la fuerte influencia que tienen las prácticas de crianza infantil sobre las capacidades intelectuales y académicas de los niños. Más específicamente, diversos autores (Bereiter y Engelmann, 1977; Blank, 1982; Bowey, 1995; Farran 1982; Feagans, 1982; Shuy y Staton 1982; Tough, 1982; Vacha y McLaughlin, 1992) demostraron, con estudios empíricos, la estrecha relación entre el estatus sociocultural de los padres y los niveles de aprovechamiento académico de los hijos. Ante tales evidencias, se sabe que las habilidades sociales, lingüísticas y preacadémicas, desarrolladas por los niños durante

los años preescolares, tienen gran influencia en la adquisición de distintas habilidades como la lectura, la escritura y las matemáticas, entre otras áreas académicas” (p. 145).

Gracias a las múltiples investigaciones expuestas previamente en el presente trabajo, entre los factores que alteran las prácticas de crianza y el patrón de interacciones familiares pueden ubicarse: el nivel de escolaridad de los padres, el tamaño de la familia, el orden de nacimiento del niño, su nivel nutricional, los ingresos familiares, el trabajo extra-doméstico de la madre, la etnia, así como las características físicas y emocionales de padres e hijos.

Solloa (2004) refiere que muchos niños y adolescentes son canalizados a institutos médicos, psicopedagógicos o clínicas de conducta, y que el motivo más frecuente es el relacionado con bajo rendimiento escolar o problemas conductuales dentro de la escuela, que se generalizan en trastornos de aprendizaje. También menciona que la Dirección de Estadísticas Continuas de la Secretaría de Educación Pública reporta que por lo menos un 10% de los niños en edad escolar requiere algún tipo de educación especial, y que aproximadamente el 40% de los alumnos que presentan bajo rendimiento académico abandonan la escuela. Sin embargo, señala, es probable que muchos de estos casos de bajo rendimiento académico y problemas de conducta infantil se relacionen con problemas familiares asociados a factores socioeconómicos, culturales y de relación familiar.

Boyle, Jenkins, Georgiades, Cairney, Duku y Racine (2004) mencionan que, cuando en una familia se presentan varios de estos factores considerados de riesgo, se puede ubicar “un alto riesgo ambiental”, porque es altamente probable que el desarrollo psicológico infantil resulte afectado. El riesgo ambiental o socio-cultural se identifica con las condiciones de pobreza y marginalidad, así como con privación del afecto.

Por ello, cuando se ubican factores de riesgo ambiental se hace necesario llevar a cabo programas de intervención encaminados a que las madres aprendan estilos de enseñanza que promuevan el desarrollo lingüístico y cognitivo de sus hijos, es decir, dirigidos a modificar las interacciones madre-hijo, a través del uso de estilos maternos apropiados para proveer al niño de un adecuado ambiente de estimulación,

que contribuya a su desarrollo integral (Garrido *et al.*, 1998; Guevara, Mares, Sánchez y Robles, 1997; Torres *et al.*, 1997, 2007).

Refiriéndose específicamente al bajo desempeño académico y al riesgo de fracaso escolar que se presenta en poblaciones infantiles, los planteamientos de una gran cantidad de autores (Epstein, 2001; García y Flores, 2001; González, 2004; Marchesi, 2003; Martínez *et al.*, 2004; Peñalva, 2001; Solloa, 2004; Stahl y Yaden, 2004) coinciden en la pertinencia de incorporar a los padres en programas que les permitan mejorar sus prácticas de crianza y sus interacciones familiares, para apoyar el desarrollo académico y social de sus hijos. Esta estrategia puede ser particularmente útil cuando se ubica que los padres de dichas familias cuentan con bajos niveles socioculturales y educativos, cuando muestran una tendencia a establecer interacciones familiares inadecuadas, y cuando se ha detectado que los niños muestran bajo desempeño académico o problemas de conducta social.

El último apartado de este capítulo revisa las características de los entrenamientos a padres que se reportan en la literatura sobre el tema.

Entrenamiento a padres

Desde los años sesenta, primero a nivel experimental y después a nivel aplicado, las técnicas de modificación de conducta -desarrolladas por la psicología conductual- ya habían probado ampliamente su efectividad para el tratamiento de muy diversos problemas de conducta infantil. Sin embargo, se tenían limitaciones para su uso generalizado, para el mantenimiento de sus resultados y para su aplicación en ambientes naturales como el hogar y la escuela. Es por ello que, a finales de los sesenta surge la idea de desarrollar los programas de entrenamiento a padres.

Este tipo de entrenamiento se concibió como una extensión de la aplicación de los principios de modificación de conducta. Los hallazgos de las investigaciones mostraron que muchos problemas de conducta infantil se presentaban porque los propios padres y familiares modelaban y reforzaban estas conductas en los niños, a través de reforzamiento positivo y negativo. En muchos casos, las interacciones en el hogar parecían estar propiciando que los niños mostraran formas de comportamiento inadaptado, coercitivo, pasivo o agresivo. Ante estos hallazgos, se planteó que la

mejor manera de tratar esos problemas de comportamiento infantil era que los padres identificaran de qué manera modelaban y reforzaban tales conductas, con el fin de modificar sus estrategias educativas, encaminándolas a debilitar conductas problema y moldear conductas socialmente aceptables.

La estrategia de entrenar a los padres cobró auge en los años setenta, Becker (1970, versión en español de 1974) reporta uno de los primeros programas, llevado a cabo dentro del plan *Follow Through* de los Estados Unidos, donde se entrenó a un gran número de padres de familia para que fueran maestros más efectivos de sus hijos, usando para ello la supervisión de un director de grupos de padres, que les enseñaba y monitoreaba sobre la manera de usar sistemáticamente las consecuencias del comportamiento y otros métodos de enseñanza derivados del estudio del comportamiento humano.

También Patterson (1975, versión en español de 1976) reporta un programa de intervención para que los padres manejen los principios de la teoría del aprendizaje social y las técnicas del condicionamiento operante para mejorar las interacciones familiares, e incluso tratar problemas de conducta en sus hijos.

Para finales de los años setenta existía un gran número de programas que, sobre bases conductuales, promovían que los padres se asumieran como maestros de sus hijos (Becker), desarrollaran mejores formas para convivir en familia (Patterson), y la paternidad positiva (Graubard, 1979).

Dentro del marco teórico-metodológico conductual, para los años ochenta se habían llevado a cabo numerosas investigaciones sobre los factores ambientales y familiares que se asociaban con conductas sociales inadecuadas o problemáticas. Kazdin (1988) expone que las conductas problema incluyen una variedad de actos específicos, entre los cuales se encuentran principalmente la desobediencia, el enojo, las peleas, las mentiras, la agresividad, e incluso el robo. Aclara que, según diversos estudios longitudinales y transversales, llevados a cabo en diferentes países, muchas de estas conductas suelen aparecer en el curso del desarrollo normal del niño, mostrando una tendencia a desaparecer conforme los niños se acercan a la adolescencia.

Sin embargo, también han sido consistentes los datos de investigación que prueban que los niños pueden continuar presentando estas conductas durante muchos años y llegar a convertirse en casos con conductas antisociales. También se sabe que los niños con problemas conductuales suelen tener deficiencias académicas, que se ven reflejadas en sus niveles de rendimiento escolar, y que estos alumnos suelen ser ubicados por sus profesores como desinteresados en la escuela, poco entusiastas con respecto a los objetivos académicos y descuidados en su trabajo. Es altamente probable que los niños con conductas antisociales muestren bajos niveles de rendimiento académico y que interrumpan su escolarización. De hecho, cuando estas conductas son extremas y persistentes, indiscutiblemente se tienen elementos para elaborar un diagnóstico de disfunción clínica.

Entre los factores de riesgo de conducta antisocial infantil, Kazdin ubica algunas características relacionadas con la interacción entre padres e hijos. Menciona que los estudios en el campo señalan que los padres de jóvenes antisociales suelen ser rígidos en actitudes y en prácticas disciplinarias, y que el grado de agresión infantil está relacionado con la severidad de los castigos en el hogar; aunque algunos estudios también demuestran que la disciplina laxa, permisiva e inconsistente por parte de alguno de los padres puede relacionarse incluso con delincuencia en jóvenes; que una disciplina mixta, es decir, a veces dura y a veces laxa, se relaciona con problemas de desobediencia y delincuencia juvenil, en esos casos, por lo regular la disciplina rigurosa es aplicada por el padre y la laxa y permisiva por la madre.

Ante esos hallazgos de la investigación psicológica conductual, así como ante el avance en el desarrollo de las técnicas de intervención, fue evidente que el entrenamiento a padres podía tener múltiples ventajas. Kazdin argumenta sobre dichas ventajas: 1) se les enseña a los padres a usar una variedad de procedimientos específicos que permiten modificar las interacciones con sus hijos, fomentando las conductas pro-sociales y disminuyendo las conductas problema, a través del uso de técnicas de modificación de conducta (por ejemplo, el reforzamiento y el castigo); 2) pueden asegurar la duración de los cambios conductuales en los niños, dado que los padres son los que conviven con ellos la mayor parte del tiempo, y 3) pueden aplicarse para una gran variedad de problemas

infantiles, incluso en poblaciones consideradas de riesgo, como son los niños autistas, delincuentes juveniles, niños con problemas de conducta, o bien con niños normales que muestran desajustes conductuales o académicos.

Los programas de entrenamiento a padres parten de la base de que las conductas problema de los niños tienen su origen en patrones de interacción familiar poco funcionales, y con problemas relacionados con la disciplina. Porque las conductas antisociales o problemáticas que los niños muestran parecen ser enseñadas desde el hogar, en algunos casos de modo accidental mediante el frecuente reforzamiento de tales conductas por parte de adultos, y probablemente de hermanos; en otros casos, como una manera de reacción a intercambios coercitivos entre miembros de la familia. Por todo ello, los programas de adiestramiento a padres se centran en evitar o interrumpir los intercambios coercitivos en la díada y en apoyar las conducta pro-sociales (Kazdin, 1988).

Rey (2006) explica que en la actualidad el entrenamiento a padres se caracteriza por su aplicación a muy diversos aspectos de la vida familiar, porque además de dirigirse al tratamiento de los problemas infantiles que se han tratado desde hace varias décadas, esta estrategia de entrenamiento se ha expandido a otras poblaciones de padres y niños que requieren asesoría. Tal puede ser el caso de padres y madres en riesgo de maltratar a sus hijos o de padres divorciados o adoptivos que requieren manejar sus conflictos familiares; tratamiento de diversos problemas de comportamiento infantil y desórdenes de conducta como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, que tradicionalmente han sido tratados interviniendo sobre los niños que los presentan. Hoy en día, por medio de un programa de entrenamiento, es posible brindar a las madres y los padres de estos niños, los conocimientos y las habilidades que les permitan afrontar con éxito los problemas de comportamiento de sus hijos, dentro del hogar y otros ambientes naturales. Este enfoque les permite fortalecerse en su rol paterno, de manera que ello reditúa en el bienestar y sano desarrollo de sus hijos.

Dado el nivel de efectividad y las ventajas del entrenamiento a padres, lo que en un principio se desarrolló como un procedimiento para que los padres aplicaran técnicas de modificación de conducta con fines terapéuticos en el hogar, con el

tiempo fue incorporando principios y técnicas propios del enfoque cognitivo-conductual. Actualmente se suelen plantear como objetivos que los padres aprendan los principios que rigen el comportamiento y el aprendizaje, que comprendan mejor la conducta de su hijo e implementen estrategias y técnicas para intervenir sobre sus problemas de conducta. Pero además de los principios del aprendizaje social y las técnicas de modificación de la conducta (reforzamiento positivo, costo de respuesta, economía de fichas, contrato conductual, entre otros), se incluyen otros aspectos en la capacitación a los padres: conocimientos sobre desarrollo infantil, entrenamiento en manejo del estrés y control de la ira, entrenamiento en solución de problemas y en habilidades sociales y comunicativas, así como asesorías para mejorar interacciones en el hogar.

Dado que el entrenamiento a padres tiene un carácter fundamentalmente psico-educativo, no sólo permite a sus usuarios comprender el origen de las dificultades de comportamiento de sus hijos, a la luz de los principios del desarrollo psicológico, también brinda las habilidades necesarias para afrontar dichas dificultades. Tal como se señaló, estas habilidades no sólo hacen referencia a la crianza de los hijos, sino a otras esferas de la vida y la familia. Para lograrlo esto, se utilizan técnicas cognitivo-conductuales: a) instrucción didáctica de la habilidad, b) modelamiento de la misma, c) juegos de roles para poner en práctica la habilidad, d) retroalimentación, y e) asignación de ejercicio para casa.

Rey (2006) coincide en que el entrenamiento a padres presenta diversas virtudes o ventajas, entre ellas señala: 1) fortalece la labor de crianza de la madre y del padre, para afrontar exitosamente los retos que les ofrecen sus hijos, previniendo de esa manera la aparición de nuevos problemas de comportamiento infantil; 2) utiliza técnicas de tratamiento que han recibido un amplio respaldo empírico; 3) puede implementarse de manera grupal, lo que le permite ser menos costoso, y 4) bien llevado, puede ser incluso más efectivo que un tratamiento individual, dado que los problemas de comportamiento infantil son tratados en el ambiente natural y por parte de las personas que están a cargo de los niños.

Con todo, la mayor ventaja de este enfoque es que puede ser aplicado para prevenir la aparición de problemas de interacción en el hogar, mediante el

asesoramiento a padres y madres que están en riesgo de maltratar a sus hijos, o de proveerlos de un ambiente social inadecuado y poco estimulante para el desarrollo psicológico general y académico en particular. La duración de los programas de entrenamiento a padres dependen de los componentes que se han incorporado y de la población a la que se dirijan. Por lo común se desarrollan por medio de sesiones semanales de dos horas en promedio, a lo largo de uno o dos meses. Es necesario aclarar que aun cuando estos programas generalmente se desarrollan de manera grupal, dadas las ventajas de costos que ello supone, es posible entrenar a una madre, un padre o una pareja de padres de manera individual. Además, autores como Matthews y Hudson (2001, citados en Rey, 2006) señalan que también deben considerarse aspectos éticos en el diseño de los programas dirigidos a los padres, por mencionar alguno de éstos, se plantea que no solamente se adiestre a los padres para fortalecer las conductas positivas en sus hijos, sino también a fomentar nuevos comportamientos que favorezcan interacciones positivas entre progenitores e hijos.

Por otra parte, diversos autores (Garrido *et al.*, 1998; Guevara, 1992; Guevara y Mares, 1995; Guevara *et al.*, 1997; Molina, Peralta, Ojeda y Guevara, 1996; Torres *et al.*, 1997, 2007) han planteado que los programas para mejorar las interacciones diádicas pueden tener mayores beneficios que los entrenamientos dirigidos exclusivamente a que los padres apliquen técnicas conductuales para modificar la conducta de sus hijos, o a que alteren sus propias prácticas de crianza.

Plantean que los entrenamientos deben llevarse a cabo en varias sesiones, e incluir: evaluación inicial de la díada, sesiones para el entrenamiento a cada integrante, así como sesiones para la evaluación final. Proponen evaluar, antes y después de la intervención, aspectos como el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, los estilos maternos, el grado de involucramiento de la díada y la calidad del ambiente familiar. También mencionan la pertinencia de que las sesiones de entrenamiento se lleven a cabo una vez por semana, y que incluyan: la ubicación de las conductas maternas a ser modificadas así como de las situaciones en las que se presentan, proporcionar retroalimentación a las madres acerca de éstas, y enfocar el entrenamiento al desarrollo de las conductas meta, permitiendo a las madres que las

practiquen en situaciones específicas, para después discutir con ellas acerca de otras situaciones en las que puedan practicarlas. Por último, resaltan la importancia de que cada madre reciba retroalimentación acerca de las interacciones cotidianas que tiene con su hijo.

Guevara y Mares (1994) realizaron una investigación observacional cuyos objetivos fueron: 1) la caracterización de las interacciones de niños con retardo en su ambiente físico y con sus madres, desde el punto de vista del tipo de relaciones funcionales que establecen con su medio, y 2) investigar qué tipo de interacciones funcionales promueven las madres en sus hijos, hacia objetos, eventos y personas del medio. Las autoras analizaron las interacciones de 15 niños con retardo en el desarrollo en situaciones diádicas con sus madres, en cuatro contextos de interacción natural en el hogar (alimentación, aseo personal, trabajo en casa y juego libre). Se filmaron 10 minutos de interacción en cada contexto, para cada día. Los datos fueron analizados de acuerdo a una taxonomía basada en el modelo de Ribes y López, desarrollada por Guevara (1992); esta taxonomía permitió observar, tanto el nivel funcional de conducta que la madre promovía en el niño, como el nivel funcional en que el niño se comportaba en cada momento; adicionalmente se obtuvieron datos sobre la morfología de la conducta mostrada por el niño.

La taxonomía incluyó para las madres, las categorías: 1) no promueve interacciones del niño con su ambiente, 2) promueve interacciones contextuales con el medio físico, 3) promueve interacciones contextuales lingüísticas, 4) promueve interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico, 5) promueve interacciones gestuales, 6) promueve interacciones suplementarias lingüísticas, 7) promueve interacciones selectoras lingüísticas, y 8) promueve interacciones sustitutivas referenciales. En todos los casos “promover” se refirió al hecho de que la madre instigara, modelara, atendiera, retroalimentara o reforzara conductas específicas de su hijo en cada nivel definido. De manera equivalente, las categorías para evaluar la conducta infantil fueron las siguientes: 1) no interactúa, 2) interacción contextual con el medio físico, 3) interacción contextual lingüística, 4) interacción suplementaria de manejo de ambiente físico, 5) interacción suplementaria gestual, 6)

interacción suplementaria lingüística, 7) interacción selectora lingüística y 8) interacción sustitutiva referencial.

Se encontraron dos patrones característicos de interacción; el primero de ellos fue el más común en las díadas. Se mostraron porcentajes muy altos de la categoría materna “no promueve interacciones del niño”, y las pocas veces que estas madres promovían interacciones en sus hijos lo hicieron para que el niño atendiera y manipulara su ambiente físico. En relación directa, los niños de estas díadas mostraron un gran número de interacciones con su ambiente físico (a nivel contextual y suplementario), pero muy bajos niveles de interacción con su madre, y las conductas lingüísticas estaban prácticamente ausentes en todos los niveles funcionales. El segundo patrón fue encontrado sólo en tres díadas del estudio y se caracterizó por porcentajes altos de “promueve interacciones del niño en su ambiente”, por parte de la madre, en casi todos los niveles; en estos niños se observaron porcentajes altos de interacción con un medio físico y con su madre en todos los niveles interactivos estudiados, aunque de manera un tanto deficiente en los dos últimos niveles funcionales definidos (interacciones selectoras lingüísticas e interacciones sustitutivas referenciales).

Respecto al efecto del contexto sobre las interacciones, Guevara y Mares (1994) reportan que el contexto de juego es el que propició más interacciones madre-hijo, en todas las díadas del estudio; pero al parecer éste es el contexto que menos frecuentemente emplean las madres en la interacción cotidiana con sus hijos. El estudio citado permite concluir que las madres de niños con retardo en el desarrollo pueden tener pocas habilidades para promover interacciones en sus hijos, al nivel funcional y morfológico que ellos necesitan, así como para proveerlos de contextos y situaciones específicos que puedan ayudarlos a desarrollarse psicológicamente.

La investigación observacional descrita representó un avance dentro de esta área de investigación para caracterizar las interacciones madre-hijo con retardo, pero las autoras reconocen que resulta necesario llevar a cabo más estudios sobre el desarrollo normal y retardado que, desde la óptica Interconductual, aporten mayores datos sobre interacciones lingüísticas, sociales o cognoscitivas, en diversos niveles funcionales; es preciso realizar también estudios comparativos, longitudinales y

transversales, que puedan llevarnos a un conocimiento más amplio del desarrollo infantil normal y retardado. Los datos disponibles indican que en la educación especial es necesario realizar dos estrategias: 1) la modificación de los patrones de interacción familiar y, específicamente, de las interacciones madre-hijo en los hogares de niños con retardo en el desarrollo psicológico y 2) el diseño de programas educativos para favorecer el desarrollo del niño desaventajado, pudiendo llevarse éstos a nivel de estimulación temprana, de educación especial y de programas compensatorios. A continuación se presentan algunos intentos dirigidos al cumplimiento de tales objetivos.

Guevara, Mares, Sánchez y Robles (1997) llevaron a cabo dos estudios de intervención con padres de niños con retardo en el desarrollo. El primero consistió en desarrollar una estrategia para modificar los patrones de interacción madre-hijo, con la aplicación de un programa grupal. Dicho programa fue llevado a cabo con doce madres de niños con retardo, que asistían a una clínica en el Estado de México, pertenecientes en su mayoría a un estrato socioeconómico bajo. Las madres fueron entrenadas para promover en sus hijos interacciones a diferentes niveles funcionales, en cuatro contextos de interacción que se dan frecuentemente en el hogar de las díadas (alimentación, aseo personal, trabajo en casa y juego libre). Se tomaron datos de pre-evaluación y pos-evaluación, en la clínica y en el hogar, y los resultados fueron evaluados de acuerdo a la taxonomía ya descrita (Guevara y Mares, 1994).

El entrenamiento consistió en enseñar al grupo de madres: 1) a distinguir cuándo su conducta iba dirigida a promover interacciones en su hijo y cuándo no se promovían interacciones, dejando pasar una oportunidad interactiva y educativa para el pequeño; 2) a desarrollar formas específicas para promover cada tipo de interacción en sus hijos, a través de la observación de videos, modelamiento, juego de roles y retroalimentación. El primer efecto del programa de entrenamiento sobre la conducta materna fue un decremento dramático de la categoría 'no promueve interacciones'. Durante la pre-evaluación, esta categoría mostraba un porcentaje muy alto, puede decirse que las madres de este grupo dejaban pasar más del 50% de las oportunidades para promover interacciones en sus hijos, en los tres contextos más

frecuentes de interacción natural (alimentación, aseo personal y actividades domésticas). Después del entrenamiento, la categoría “no promueve interacciones” bajó a niveles inferiores al 20%, aunque no llegó a cero. En lo que se refiere al tipo de categorías que implican promover interacciones en sus hijos, las madres de este grupo mostraron los cambios siguientes: durante la pre-evaluación, las madres promovían interacciones motoras, para la segunda evaluación se observó un alto porcentaje de las categorías relativas a promover interacciones suplementarias gestuales y lingüísticas, sin que bajarán significativamente sus niveles de promover interacciones suplementarias de manejo de ambiente físico.

En estrecha relación con lo señalado, cuando las madres mostraron índices altos de ‘no promover interacciones’, durante la pre-evaluación, los niños mostraron de manera lógica índices altos de interacción con su ambiente físico. Para la segunda evaluación, cuando las madres modificaron su patrón de interacciones para promover en sus hijos más conductas de tipo social (gestuales y lingüísticas), los niños incrementaron este tipo de interacciones con sus madres. Se puede decir que se dio una ‘sincronía interactiva’ en las díadas, y que después del entrenamiento predominaron las interacciones a nivel suplementario y aumentaron en general las interacciones madre-hijo. Respecto a los efectos del contexto, es claro que de manera ‘natural’ el contexto de juego libre fue donde se dieron más interacciones madre-hijo y que después del entrenamiento desaparecieron tales diferencias de contexto a contexto.

Por otra parte, pudo observarse que existió una concordancia entre los datos obtenidos en clínica y en el hogar en los cuatro contextos, tanto en pre-evaluación, como en la segunda obtención de datos. Esto lleva a las autoras a sugerir que, en proyectos futuros, cuando se lleven a cabo programas para modificar interacciones madre-hijo, se tomen en consideración diversos contextos de interacción natural de la díada, tal como se hizo en este estudio, y que no se centre la investigación en contextos poco usuales o ‘artificiales’ como el de juego. De esta manera, puede favorecerse un efecto más duradero del programa y garantizarse la generalización de los efectos obtenidos.

A pesar de que los resultados del programa grupal pueden considerarse exitosos de manera general, se observó lo siguiente: aun cuando el entrenamiento mostró a las madres cómo promover interacciones con sus hijos en siete tipos funcionales distintos, todas ellas se centraron casi exclusivamente en promover interacciones a nivel suplementario (de manejo de ambiente físico, gestuales y lingüísticas), dejando de lado las demás categorías. Este fenómeno llama la atención, porque durante el entrenamiento las madres practicaron el juego de roles para todas las categorías y lograron buenas ejecuciones.

Dado que el propósito principal de todo programa de entrenamiento a padres debe ser brindarles una guía educativa adecuada a las necesidades especiales de sus hijos, se evaluó si el patrón obtenido después del entrenamiento grupal se ajustaba o no a las necesidades de desarrollo de cada niño. En siete díadas, se encontró que el patrón de interacciones madre-hijo aun mostraba algunas deficiencias con relación al tipo de interacciones que se requería promover en cada niño en particular. Por tal motivo se llevó a cabo una segunda etapa de intervención, consistente en la aplicación de un programa individual adicional para estas madres. El segundo programa se llevó a cabo en un cubículo de la clínica y en una sala de proyección, consistió en asesorar a cada madre, durante tres sesiones de una hora y media de duración, sobre aquellos tipos de interacción que debía promover en cada contexto, de acuerdo a las características de su hijo en particular, observando sus propios videos. Los resultados del segundo programa mostraron que las madres adquirieron habilidades para promover en sus hijos los niveles funcionales y las morfologías que éstos requerían, en los cuatro contextos de interacción natural en el hogar. Respecto a la conducta infantil, se observaron repercusiones del programa, porque la mayoría de los niños mostró avances hacia un desarrollo de formas de interacción en la dirección deseada. Se obtuvo una réplica de estos resultados, al aplicar un programa similar en díadas madre-hijo que asistían al Centro de Entrenamiento y Educación Especial de la Universidad Veracruzana (Molina, Peralta, Ojeda y Guevara, 1996).

Para concluir este capítulo es necesario reiterar que los niños que muestran bajos niveles académicos y/o problemas conductuales en la escuela, y que

pertenecen a familias de bajo nivel sociocultural, pueden estarse enfrentando a una situación familiar que incluya estilos maternos o prácticas de crianza inadecuadas, así como interacciones familiares que fallan en la promoción del desarrollo académico y social de sus hijos. Todos estos factores, aunados a otros problemas de diversa índole, ponen a los alumnos en situación de riesgo de fracaso escolar, especialmente durante los primeros años escolares. Estas conclusiones derivan prácticamente de toda la investigación en el campo, independientemente del enfoque teórico-metodológico con que fueron realizados los estudios específicos.

Por otra parte, tomando también como base los hallazgos de diversas investigaciones en el campo, y dado el serio problema de rendimiento académico en nuestro país, también parece ampliamente justificada la importancia de llevar a cabo estrategias de intervención dirigidas a mejorar los estilos de crianza y las interacciones familiares, así como el hecho de que en tales estrategias deben participar los padres de familia.

Los entrenamientos que han incluido la participación de los padres han demostrado su efectividad en el tratamiento de diversos problemas infantiles. Lo que aún no ha sido probado ampliamente es el nivel de efectividad que puede lograrse con este tipo de intervenciones específicamente en lo que se refiere a mejorar el rendimiento académico y la conducta en el aula de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

Por otra parte, tampoco han sido comparados los dos tipos de estrategia de intervención con padres que se derivan de dos formas específicas de concebir el problema que nos ocupa: de la línea de investigación que ha ponderado que los estilos de crianza de padres y madres son los responsables de la conducta infantil y su desarrollo, se deriva la necesidad de que los programas de entrenamiento sean dirigidos específicamente a los padres; mientras que, de la línea de investigación que plantea que el aspecto central son las interacciones diádicas, se deriva la necesidad de que los programas de intervención sean dirigidos al entrenamiento de padres e hijos, para mejorar sus interacciones en el hogar y en diversos ambientes donde la diada interactúa. En ambos casos se espera que los programas de intervención

tengan un impacto en las prácticas de crianza, en las interacciones en el hogar, así como en la conducta social y el desempeño académico de los alumnos.

En los capítulos siguientes se exponen las características y los hallazgos de la investigación llevada a cabo para comparar dos estrategias de intervención, una enfocada a mejorar los estilos de crianza maternos y otra enfocada a mejorar las interacciones diádicas. Las dos estrategias fueron derivadas de los planteamientos de la psicología cognitivo conductual, que constituyen las bases teórico-metodológicas de la investigación realizada.

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Preguntas de investigación

En virtud de los hallazgos de los diversos estudios expuestos en los capítulos precedentes, hay evidencias de que el estilo de crianza de los padres (y en especial de las madres), tiene efectos importantes sobre el desarrollo psicológico y académico de los niños, y que el estilo de crianza con mejores efectos sobre el desarrollo infantil es el **democrático o autoritativo**, porque las interacciones familiares que se propician con él, suelen promover en los niños habilidades personales y sociales, así como niveles académicos, que pueden considerarse mejores que los que se desarrollan con otros estilos de crianza e interacción familiar.

También parece claro, según las investigaciones observacionales, que las familias que reportan ejercer un estilo democrático, también reportan contar con un alto nivel de escolaridad materna y paterna, así como con niveles sociocultural y económico medios o altos. Mientras que en las familias de bajo estrato sociocultural y educativo, se practican habitualmente estilos de crianza como el autoritario y el negligente. En directa relación con lo anterior, en estas familias los niños pueden mostrar niveles académicos bajos, así como comportamiento inadecuado dentro de los ámbitos escolar, familiar y social. Situaciones que colocan a estos niños en riesgo de fracaso escolar.

Sin embargo, es importante señalar que la gran mayoría de los estudios en el campo han sido llevados a cabo en países como Estados Unidos, y que varios de esos estudios estuvieron encaminados específicamente a comparar poblaciones según su origen étnico, clase socioeconómica, nivel sociocultural y escolaridad de los padres. Si se toman al pie de la letra los hallazgos de esas investigaciones realizadas en otros países, es de esperarse que en poblaciones mexicanas de clase sociocultural baja se observe una tendencia a presentar los estilos autoritario y negligente, especialmente en padres y madres de niños con bajo rendimiento escolar y/o con problemas de conducta en el aula. Pero, dado que son muy pocos los estudios que han sido realizados en México, no se cuenta con datos suficientes para

la confirmación de tal supuesto. Por ello, surgen las primeras preguntas de la presente investigación.

1. ¿Qué estilos maternos de crianza se reportan en familias de estrato sociocultural bajo, cuyos niños muestran problemas de rendimiento académico y/o de conducta en el aula?

2. ¿Qué relación guardan los problemas académicos y conductuales que los niños muestran en la escuela con los estilos de interacción que se presentan en sus hogares, especialmente entre los niños y sus madres.

Por otra parte, según se desprende de lo revisado y expuesto, si se detectan problemas en el aprovechamiento escolar o en la conducta infantil en el aula, y ello está asociado con estilos de crianza e interacciones familiares inadecuados, es necesario desarrollar estrategias que permitan modificar los estilos de crianza y las interacciones familiares, como un medio para mejorar el aprovechamiento escolar y la conducta en el aula. También es lógico suponer que esta necesidad puede ser mayor en poblaciones que presentan situaciones de riesgo ambiental, como bajos niveles educativos y socioculturales en las madres. Ante estos planteamientos surge la siguiente pregunta de esta investigación.

3. ¿Es posible mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como su conducta en el aula, a través de un programa dirigido a desarrollar en sus padres (especialmente en sus madres) un estilo de crianza democrático?

Además, los reportes relacionados con la eficiencia de los programas de entrenamiento a padres, así como los planteamientos teórico-metodológicos relacionados con las interacciones diádicas en las familias llevan a una cuarta pregunta de investigación.

4. ¿Qué estrategia es mejor: aquella que se enfoca en el entrenamiento a las madres para promover en ellas un estilo de crianza democrático, o aquella que se enfoca a un entrenamiento diádico para desarrollar un estilo democrático de interacción en madres e hijos?

Ahora bien, en las investigaciones en el campo generalmente se recaba la información relacionada con las prácticas de crianza y la interacción familiar, a través de entrevistas, cuestionarios o instrumentos dirigidos a uno de los miembros de la

familia. Con frecuencia la persona que reporta es la propia madre (auto-reporte sobre prácticas de crianza que ejerce con sus hijos), aunque en ocasiones se aplica el instrumento a quienes han vivido con tales prácticas de crianza, los hijos adolescentes o niños. Dado que hay instrumentos diseñados para ambos miembros de la díada, la última pregunta de esta investigación es:

5. ¿Qué grado de correspondencia existe entre los estilos de crianza que reportan las madres ejercer sobre sus hijos y los que ellos reportan recibir?

Tratando de dar respuesta a tales interrogantes, se llevó a cabo la presente investigación.

Objetivo General

El objetivo central del presente estudio fue evaluar la efectividad de dos estrategias de intervención en las interacciones madre-hijo, su relación con el desempeño académico y social de los niños.

Objetivos particulares

1. Evaluar qué estilos maternos de crianza se reportan en familias de estrato sociocultural bajo, cuyos niños muestran problemas de rendimiento académico y/o de conducta en el aula.
2. Probar si es posible mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como su conducta en el aula, a través de programas dirigidos a promover un estilo de crianza democrático en sus madres.
3. Obtener datos acerca de la relación que guardan los problemas académicos y conductuales que los niños muestran en la escuela con los estilos de interacción que se presentan en sus hogares, especialmente entre los niños y sus madres.
4. Comparar el nivel de efectividad de dos estrategias de intervención: una que se enfoca en el entrenamiento a las madres y otra que se enfoca a un entrenamiento diádico, para desarrollar un estilo democrático de interacción en madres e hijos.
5. Describir el grado de correspondencia que existe entre los estilos de crianza que reportan las madres ejercer sobre sus hijos y los que ellos reportan recibir.

Hipótesis de la investigación

1. Se corroborarán, en una población mexicana, los hallazgos de las investigaciones realizadas en diversos países: el estilo de crianza democrático no es el predominante en familias de estrato sociocultural bajo. Probablemente predomine el estilo autoritario.
2. Es posible mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como su conducta en el aula, a través de programas dirigidos a promover un estilo de crianza democrático en sus madres.
3. Los problemas académicos y conductuales de los niños están asociados con los estilos de crianza predominantes en sus familias.
4. El entrenamiento que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo es más efectivo para desarrollar un estilo democrático de interacción entre ellos que el entrenamiento donde participan exclusivamente las madres. El entrenamiento diádico tendrá mejores efectos sobre el nivel de rendimiento académico de los alumnos y sobre su conducta en el aula.
5. No existe un alto grado de correspondencia entre los estilos de crianza que reportan las madres ejercer sobre sus hijos y los que ellos reportan recibir de parte de sus madres.

MÉTODO

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 45 niños y sus madres, 18 niñas y 27 niños cuya edad promedio fue de 5 años 11 meses, siendo la edad más frecuente la de 6 años en el momento de iniciar la investigación, todos ellos inscritos en el primer grado de una escuela primaria pública ubicada en una colonia de nivel sociocultural bajo, en la zona metropolitana del Estado de México. El 96% de los alumnos obtuvo en el primer bimestre del ciclo escolar un promedio global menor de 7 y el 44% de estos alumnos fueron reportados por sus profesores con conducta inadecuada dentro del salón de clases.

Las edades de las 45 madres se ubicaron entre 23 y 44 años, con un promedio de 32 años 5 meses, siendo la edad más frecuente la de 27 años; 47% de ellas reportó un ingreso mensual familiar entre mil y cuatro mil pesos; 87% contó con un nivel escolar máximo de secundaria; 56% dedicadas al hogar; 67% son casadas; 96% reportó que su pareja tiene actividad laboral fija; y el 42% contó con un número de hijo entre tres y cinco (Ver Tabla 4 con las características de la muestra total y de cada grupo experimental, en Sección de Resultados, Capítulo 4).

Criterios de inclusión de la escuela primaria

- Primer criterio. Que la escuela primaria se ubicara en una zona con nivel sociocultural bajo.
- Segundo criterio. Que la escuela primaria fuera pública y que reportara tener alumnos de primer grado con problemas de rendimiento académico y conducta inadecuada.
- Tercer criterio. Que las autoridades de la escuela primaria autorizaran la realización del estudio durante todo el ciclo escolar y asignara un aula para el desarrollo de las actividades de los programas para las madres y los alumnos.

Criterios de exclusión de la escuela primaria

Se excluyó a las escuelas clasificadas por los criterios de la Secretaría de Educación Pública como escuelas de calidad o excelencia, así como a las escuelas privadas, aun cuando estuvieran ubicadas en una zona considerada de nivel sociocultural bajo.

Selección de la escuela primaria

Se acudió a diversas escuelas primarias públicas del Estado de México y se pidió autorización a sus directores para realizar el estudio. La selección de la escuela primaria fue intencional, solamente una escuela ubicada en el municipio de Tultitlán, Estado de México, autorizó el acceso para realizar nuestra investigación durante todo el ciclo escolar.

Características sociodemográficas de la escuela primaria seleccionada

En concordancia con nuestro propósito de estudiar familias mexicanas pertenecientes a un estrato sociocultural bajo, que las ubica como poblaciones en riesgo, la escuela primaria seleccionada presenta las siguientes características: se encuentra ubicada en una colonia de bajo nivel sociocultural en el municipio de Tultitlán, Estado de México, de acuerdo con el reporte de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación y Opinión Pública A.C. (AMAI) (Ver Anexo 1).

Criterios de inclusión de los alumnos

- Primer criterio. Que los alumnos no tuvieran más de 7 años de edad (los instrumentos de evaluación indican que están diseñados para niños entre 5 y 7 años de edad).
- Segundo criterio. Que los alumnos estuvieran inscritos en primer grado de primaria o fueran repetidores de ese mismo grado escolar.
- Tercer criterio. Que tuvieran un promedio global menor a 8 durante la primera evaluación bimestral del ciclo escolar.
- Cuarto criterio. Autorización por escrito de las madres.
- Quinto criterio (opcional). Que los profesores los reportaran con conducta inadecuada dentro del salón de clases.

Criterios de exclusión y de eliminación experimental de los alumnos

Que los alumnos presentaran alguna enfermedad u otra situación que les impidiera asistir con regularidad a la escuela en los días establecidos para la aplicación de las evaluaciones y los programas de intervención.

Criterios de inclusión de las madres

Que autorizaran que sus hijos participaran en el estudio y que ellas se comprometieran por escrito a participar.

Criterios de exclusión y de eliminación experimental de las madres

Que las madres manifestaran alguna situación que no les permitiera asistir a la escuela primaria en los días u horarios establecidos para la intervención, a pesar de dar autorización por escrito para participar en el estudio.

Selección de los participantes

De los 98 niños inscritos en los tres grupos de primer grado, fueron 56 los que cumplieron con los criterios de inclusión previamente establecidos para los alumnos, y solamente 45 madres autorizaron por escrito participar junto con sus hijos en el programa, a lo largo del ciclo escolar.

Escenario

El director del plantel asignó el aula de usos múltiples de la escuela primaria, la cual sirvió como escenario de la investigación. Sus medidas son de aproximadamente 8 X 10 metros, está equipada con dos pizarrones, uno para gises y otro para plumones, además de contar con 30 mesa bancos. La iluminación del espacio es adecuada ya que se cuenta con ventanales donde no es necesario utilizar energía eléctrica. Dicha aula se encuentra alejada de los salones de clase, lo que permite aislarla de ruidos del exterior. El suministro de energía eléctrica para las lámparas y los contactos dentro del aula es intermitente, por lo que se pidió un horario de trabajo por la mañana. Los horarios asignados fueron los lunes y jueves de las 8:00 a las 11:00 horas.

Tipo de estudio

El presente estudio fue de tipo experimental, prospectivo, longitudinal y comparativo, de acuerdo a los criterios de clasificación expuestos por Méndez, Namihira, Moreno y Sosa de Martínez (2006):

- Experimental. Estudio en el cual el investigador puede modificar algunas de las variables del fenómeno a estudiar.
- Prospectivo. Estudio en el que toda la información se recoge, de acuerdo con los criterios del investigador y para los fines específicos de la investigación.
- Longitudinal. Estudio en que se miden en más de una ocasión las variables involucradas. Implica el seguimiento para estudiar la evolución de las unidades en el tiempo.
- Comparativo. Estudio en el que existen dos o más poblaciones y se evalúan o comparan algunas de las variables para contrastar o responder a una o varias hipótesis centrales.

Según lo planteado por Méndez et al. (2006), el tipo de estudio elegido presenta algunas desventajas y ventajas.

Desventajas

1. Generalmente este tipo de estudio es de larga duración, en ocasiones de alto costo y requiere de un diseño experimental elaborado.
2. Son mayores los reportes de problemáticas relacionadas con el aspecto ético por la duración de los estudios.
3. Pueden existir modificaciones en el comportamiento de los participantes por otras variables ajenas a las variables del estudio.

Ventajas

1. Permite determinar las variantes de factor causal como pueden ser los tratamientos o estrategias de intervención.
2. Permite establecer relaciones de causalidad.

3. Da una descripción completa de la experiencia subsecuente a la exposición de los factores causales. Incluye tasas de progresión en las variables afectadas por tratamientos o estrategias de intervención, o bien tener mayor control en la medición de efectos colaterales indeseables.
4. Permite el cálculo y la comparación de la proporción de efectos en individuos expuestos y no expuestos a los tratamientos o estrategias de intervención.
5. Permite una flexibilidad en la selección de variables y su obtención sistemática.
6. Permite un control de calidad en la medición de las variables del estudio.
7. Permite la aleatorización de los individuos participantes, lo que elimina los factores de confusión potenciales.
8. Permite analizar las relaciones encontradas entre las variables involucradas a través del tiempo y permite realizar una validación de la información obtenida.

Diseño de la investigación

La presente investigación tuvo un diseño pretest-postest, con dos grupos aleatorizados (experimentales) y un grupo control (Campbell y Stanley, 1973) como lo muestra la Tabla 1.

Tabla 1.
Diseño de la investigación

Fase Pre-evaluación	Fase de Intervención	Fase Pos-evaluación
Primera aplicación de los instrumentos dirigidos a los participantes.	Grupo A: Experimental	Segunda aplicación de los instrumentos dirigidos a los participantes.
Registro de los promedios globales de las calificaciones bimestrales de los alumnos al inicio del ciclo escolar.	Grupo B: Experimental	Registro de los promedios globales de las calificaciones bimestrales de los alumnos al final del ciclo escolar.
Registro de la primera evaluación acerca de la conducta inadecuada de los alumnos.	Grupo C: Control	Registro de la segunda evaluación acerca de la conducta inadecuada de los alumnos.

Procedimiento de asignación de los participantes a cada situación experimentales

El procedimiento que se siguió en el presente estudio fue la asignación aleatoria. De las díadas que dieron su consentimiento por escrito para participar en el estudio, se les asignó un número de identificación, mismo que comenzó en el número uno y terminó hasta el cuarenta y cinco. Una vez teniendo las 45 díadas identificadas, las que correspondieron a los números 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40 y 43 conformaron el Grupo A; las díadas que correspondieron a los números 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41 y 44 conformaron el Grupo B; y las díadas que se identificaron con los números 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42

y 45 correspondieron al Grupo C. De acuerdo con Méndez *et al.* (2006), este procedimiento de asignación aleatoria es un mecanismo ajeno a la voluntad del investigador y a las unidades o variables experimentales, mediante el cual se asegura que cada una de las unidades o variables mencionadas tengan la misma probabilidad de ser asignadas a cualquiera de las variantes o situaciones experimentales en el estudio.

Descripción de los grupos experimentales

Grupo A: conformado por 15 díadas madre-hijo(a), quienes de manera conjunta participaron en un programa de intervención encaminado al desarrollo de patrones de interacción correspondientes al estilo de crianza democrático; incluyendo habilidades de negociación y establecimiento de acuerdos entre ambos miembros de la díada, así como a la eliminación del castigo físico y verbal.

Grupo B: conformado por 15 díadas madre-hijo(a), donde solamente las madres recibieron entrenamiento para desarrollar habilidades de interacción con sus hijos, correspondientes a un estilo de crianza democrático, incluyendo negociación y establecimiento de acuerdos, así como la eliminación del uso del castigo físico o verbal.

Grupo C: conformado por 15 díadas madre-hijo(a) que fungieron como grupo control, dado que no recibieron ninguna de los dos estrategias. Cabe aclarar que por razones éticas, se programó el entrenamiento a este grupo de manera diferida, una vez concluido el estudio (Ver apartado sobre consideraciones éticas del estudio).

Variables

Las variables de la investigación correspondieron a tres categorías: demográficas, dependientes e independientes.

Variables demográficas

Sexo o género del alumno: características genéticas que permiten diferenciar entre niños y niñas.

Edad del alumno: la edad de los niños se computó en años cumplidos a la fecha en que dio inicio la investigación.

Edad de la madre: la edad de la madre se computó en años cumplidos a la fecha en que dio inicio la investigación, de acuerdo con el propio reporte de la madre.

Estado civil: se obtuvo a través del reporte de las madres respecto a su situación civil: casada, soltera, divorciada o separada, viuda, unión libre.

Estructura familiar: se utiliza el término para dar cuenta del número de personas que viven dentro del hogar. Esta variable se clasifica en dos subcategorías: 1) *familia intacta*, conformada por el niño, ambos padres y sus hermanos, si los hubiera; 2) *familia no-intacta*, conformada por el niño, alguno de los padres (en este caso, únicamente la madre), y sus hermanos, si los hubiera. En ambos casos puede haber otras personas viviendo con la familia, sean familiares o no, a lo cual se le denomina familia extendida.

Ingreso económico mensual: considera los ingresos de todos los miembros de la familia que viven dentro del hogar y tienen una actividad remunerada.

Escolaridad materna: se consideró el máximo nivel de estudios que las madres cursaron: ninguna, primaria, secundaria, carrera técnica o preparatoria, licenciatura o estudios superiores.

Ocupación de la madre: actividad principal que realiza la madre de manera cotidiana, puede incluir aquellas actividades que tengan renumeración económica.

Ocupación del padre: actividad principal que realiza el padre de manera cotidiana, puede incluir aquellas actividades que tengan renumeración económica.

Estas variables demográficas fueron medidas a través de un instrumento denominado Cuestionario sobre datos demográficos, desarrollado por Jiménez, 2000 (Ver Anexo 2).

Variables dependientes

Estilos de crianza (definición conceptual)

De acuerdo con Baumrind (1966) y Maccoby y Marti (1983), los estilos de crianza comprenden aquellos comportamientos que los padres muestran ante sus hijos, que se ajustan a las demandas de los diversos contextos donde interactúan; para su caracterización se ubican cuatro estilos de crianza principales:

1. *Estilo democrático.* Caracteriza a los padres como personas que pueden delimitar reglas dentro del hogar y transmitir las a sus hijos, haciéndoles saber cuándo no hacen lo correcto. Este tipo de padre atiende a las necesidades de sus hijos sin romper las reglas y teniendo una comunicación con ellos para conocer su punto de vista, y juntos establecer acuerdos.
2. *Estilo permisivo.* Caracteriza a los padres tolerantes en extremo, que autorizan todo a sus hijos; acuden ante la menor demanda de atención, se oponen a impartir castigos o señalamientos verbales y ceden a la menor insistencia.
3. *Estilo negligente.* Caracteriza a los padres como tolerantes en extremo, que permiten que sus hijos se comporten como quieran, pero a diferencia de los de *estilo permisivo*, estos padres no acuden ante las demandas de atención, tampoco imponen castigos y no establecen intercambios o negociaciones con sus hijos.
4. *Estilo autoritario.* Caracteriza a los padres sumamente estrictos e intransigentes, que exigen obediencia absoluta. Los padres bajo este estilo de crianza imponen reglas, tanto morales como de comportamiento, las cuales deben ser practicadas sin objeción; no toleran las contradicciones a sus reglas y pueden actuar incluso en contra de los intereses y aspiraciones de los hijos. Justifican su actitud partiendo del principio de que ese es el camino adecuado para que los hijos tengan un futuro favorable, y que la “mano dura” hace hijos responsables y comprometidos.

Estilo de crianza reportado por las madres (definición operacional)

En el presente estudio se obtuvo el porcentaje de reactivos que cada madre contestó como “frecuentemente” y “muy frecuentemente”, en respuesta a las preguntas realizadas acerca de la forma en que actúa ante situaciones particulares con su hijo. Dichas respuestas permitieron ubicar los niveles en que se presentó cada uno de los cuatro estilos de crianza (democrático, permisivo, negligente y autoritario) que explora la “Escala sobre estilos maternos de crianza” desarrollado por Jiménez, 2000 (Ver Anexo 3).

Estilo de crianza reportado por los niños (definición operacional)

Se consideró el porcentaje de reactivos que cada niño eligió, en respuesta a las preguntas realizadas acerca de la forma en que actúa su madre ante situaciones particulares con él. Dichas respuestas permitieron ubicar los niveles en que se presentó cada uno de los cuatro estilos de crianza (democrático, permisivo, negligente y autoritario) que explora la “Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno” de Jiménez, 2000 (Ver Anexo 4).

Rendimiento académico (definición conceptual)

En concordancia con Aguilar et al. (1995), el rendimiento académico puede ser medido a través del puntaje de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las evaluaciones aplicadas por sus profesores, para conocer el grado de conocimiento que muestran respecto a los contenidos de los planes de estudio que cursan.

Rendimiento académico (definición operacional)

El rendimiento académico de los alumnos participantes, a lo largo del ciclo escolar, contempló los puntajes de las calificaciones bimestrales oficiales de las tres materias académicas del currículum o plan de estudios de primer grado de primaria, que son: *Matemáticas, Español y Conocimiento del medio*. Las materias señaladas se relacionan con habilidades pre-operacionales, operacionales, de lecto-escritura y de conocimiento de su medio ambiente. Las calificaciones oficiales son obtenidas a través de los criterios que la Secretaría de Educación Pública (SEP) determina para

evaluar el avance académico de los alumnos, se basa en criterios como: participación en clase, cumplimiento de tareas académicas y ejecución en los exámenes bimestrales diseñados con base en los contenidos temáticos revisados durante el periodo correspondiente.

Conductas sociales inadecuadas en el aula (definición conceptual)

Retomando los señalamientos de Plaza (1996), se definen las conductas sociales inadecuadas en el aula como aquellas que influyen negativamente en el proceso docente y/o suponen un trastorno para el desarrollo de la vida escolar. Entre estas conductas se ubican: negarse a cumplir las reglas o tareas, molestar a compañeros o profesores, desobediencia sistemática y agresión física o verbal.

Conductas sociales inadecuadas (definición operacional)

Para el presente estudio se consideró el reporte de los profesores quienes identificaron a los alumnos que presentaban una o varias de las conductas sociales inadecuadas: negarse a cumplir las reglas o tareas, molestar a compañeros o profesores, desobediencia sistemática y agresión física o verbal. Para ello se utilizó el Cuestionario dirigido a profesores para informar problemas de conducta en el aula (Ver Anexo 5).

Variable independiente

La variable independiente en el presente estudio fue la estrategia de intervención. Se compararon dos estrategias generales: la primera fue la intervención con un grupo de madres y sus hijos, para mejorar sus patrones de interacción diádica; la segunda fue el entrenamiento dirigido a madres, orientado a modificar sus estilos de crianza y promover en ellas el estilo de crianza democrático con sus hijos. Ambas estrategias fueron comparadas entre sí, al comparar a los grupos que recibieron uno y otro programa, así como con el grupo control que no recibió ninguno de los programas durante el ciclo escolar referido.

Los contenidos de los programas de intervención, la duración de éstos, las técnicas utilizadas para el entrenamiento, así como el propio investigador y

ayudantes que aplicaron los programas, fueron los mismos para ambos grupos experimentales; la estrategia de intervención fue la variable que cambió para cada grupo. Una exposición de dichos programas, así como sus variantes de aplicación, se describen en la sección “Fase de intervención” (p. 90 del presente documento).

Instrumentos

El instrumento utilizado para medir las variables demográficas fue un cuestionario elaborado por Jiménez (2000), denominado *Cuestionario sobre datos demográficos*.

Los instrumentos que permitieron la medición de las variables dependientes fueron: 1) *Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres*, 2) *Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno*, 3) *Cuestionario dirigido a profesores para informar problemas de conducta de los alumnos en el aula*, y 4) las calificaciones bimestrales de las tres materias académicas del currículum o plan de estudios de primer grado de primaria, a lo largo de todo el ciclo escolar. Las dos escalas fueron elaboradas, validadas y confiabilizadas por Jiménez (2000), el cuestionario fue elaborado para el presente estudio, y las calificaciones fueron obtenidas de la boleta académica oficial que la Secretaría de Educación Pública (SEP) proporciona a cada alumno para dar cuenta de sus avances bimestrales. Las características de los cuestionarios y escalas se describen a continuación:

Cuestionario sobre datos demográficos

Contiene preguntas dirigidas a las madres de familia para obtener información acerca de su estado civil, la escolaridad de ambos padres, la estructura familiar, sus ingresos económicos mensuales, sus actividades económicas y ocupación, así como la edad y sexo de los hijos. La aplicación del instrumento puede ser colectiva, con duración aproximada de 20 a 30 minutos. Las variables demográficas fueron consideradas únicamente como descriptoras (Ver Anexo 2).

Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres

El propósito principal del instrumento es explorar cuáles son las conductas predominantes en las madres durante sus interacciones en el hogar con sus hijos en

edad escolar, y catalogarlas dentro de cuatro estilos de crianza materna: *permissivo, autoritario, democrático y negligente* (Jiménez, 2000, p.53). La escala evalúa en 80 reactivos 17 situaciones de interacción diádica. Cabe mencionar que la autora reporta que se balancearon tanto los reactivos como las situaciones (positivas y negativas), para mantener el equilibrio de la prueba, de igual manera las respuestas a cada situación hipotética (20 reactivos para cada estilo de crianza) pretenden abarcar alguna característica de interacción de los diferentes estilos de crianza (Ver Anexo 3). Las situaciones contemplan las siguientes dimensiones de interacción madre-hijo.

1. Acciones pro-sociales (labores del hogar y conductas de ayuda), y demandas cognitivas y de juego.
2. Demandas para conductas apropiadas y limitación de conductas inapropiadas, para regular la conducta personal e interpersonal, y para el uso de objetos (proteger objetos o ambientes).
3. Demandas de cuidado, que incluye auto-cuidado y regulación de seguridad física y de orientación del niño.
4. Cómo las madres hacen peticiones a sus hijos.

Para cada opción de respuesta, las madres deben elegir lo que hacen: *Muy frecuentemente, Frecuentemente, Casi nunca y Nunca*. A modo de ejemplo sobre una de las situaciones de interacción del instrumento y sus respectivas respuestas, se presenta el siguiente cuadro con una de ellas:

“CUANDO MI HIJO(A) VE TELEVISIÓN”	Muy Frecuente	Frecuente	Casi nunca	Nunca
Dejo que vea los programas Y caricaturas que quiera	X			
Le explico por qué no debe ver ciertos programas		X		
Amenazo con castigarle si cambia de canal o hace algo que me moleste				X
Nunca pongo atención a lo que ve por televisión			X	

En el ejemplo presentado, la situación de interacción está ubicada entre comillas con letras negritas en la parte superior del cuadro, debajo de ella se ubican cuatro reactivos. A la derecha se ubican cuatro opciones de respuesta, para que la madre conteste de acuerdo a lo que cotidianamente hace en dicha situación. Cada reactivo corresponde a un estilo de crianza en particular, por lo que la presencia de un estilo se observa con las respuestas “Frecuentemente y muy frecuentemente”. Por el contrario, denotan ausencia o poca presencia de un estilo las respuestas “Nunca y casi nunca”.

Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno

El propósito del instrumento es evaluar cómo los niños perciben el estilo de crianza materno. Contiene 32 reactivos planteados gráficamente y en forma de situaciones cotidianas para el niño, las cuales se dividen en tres categorías o escenarios: hogar, escuela y social. Cada uno de los reactivos cuenta con cuatro opciones de respuesta, correspondientes a cada uno de los estilos de crianza: democrático, permisivo, negligente y autoritario. Los dos primeros reactivos tienen como objetivo que el niño entienda el funcionamiento del cuestionario, por lo que se les llama “reactivos de entrenamiento” (Ver Anexo 4). A continuación se presenta uno de los dos reactivos de entrenamiento.



En este ejemplo, la situación que se presenta es de una maestra diciéndole a la madre de la alumna que ésta tuvo una riña con una compañera. La situación va acompañada de la siguiente oración: “¿qué haría tu mamá si la maestra le comenta que peleaste con un compañero? Haría esto, esto, esto o esto”. Se señalan las cuatro opciones de respuesta, de acuerdo a lo que el niño percibe que su madre hace en dicha situación. Finalmente el niño elige el reactivo que corresponde a uno de los estilos.

Al igual que el instrumento anterior, su autora (Jiménez, 2000) balanceó los reactivos positivos y negativos, con el objeto de controlar el efecto de “*deseabilidad social*” (Ver Anexo 4). La aplicación total del instrumento es de aproximadamente 35 minutos por niño.

Cuestionario dirigido a profesores para informar problemas de conducta en el aula

El cuestionario dirigido a los profesores de primer grado, establecía preguntas relacionadas con la conducta de cada uno de sus alumnos dentro del salón de clase. Estas preguntas abordaron temas como: si el alumno cumplía con las reglas establecidas dentro del salón de clases, si las tareas asignadas eran cumplidas satisfactoriamente, si la conducta del alumno se orientaba a molestar a compañeros o profesores, si existía desobediencia sistemática en el horario de clases, si el profesor consideraba que el alumno manifestaba algún tipo de agresión física o verbal hacia los demás (Ver Anexo 5).

Lo anterior se consideró con base en la literatura acerca del tema, donde se define que aquellas conductas que influyen negativamente el proceso enseñanza-aprendizaje, suponen un trastorno para el desarrollo de la vida escolar, y que pueden ser predictoras de una conducta social inadecuada (Plaza, 1996). En la presente investigación, la aplicación del cuestionario a profesores tuvo una duración de aproximadamente 10 minutos en cada ocasión.

Criterio de evaluación del cuestionario: se consideraba que el alumno presentaba conducta inadecuada en el aula, aun cuando el profesor ubicara una sola de dichas conductas.

Calificaciones oficiales. Son obtenidas a través de los criterios que la SEP determina para evaluar el avance académico de los alumnos, se basa en criterios como: participación en clase, cumplimiento de tareas académicas y ejecución en los exámenes bimestrales diseñados con base en los contenidos temáticos revisados durante el periodo correspondiente. En el caso de la presente investigación se consideraron únicamente las calificaciones de las materias académicas básicas -Español, Matemáticas y Conocimiento del medio-, para que no influyeran las calificaciones asignadas por el profesor en aspectos como puntualidad, disciplina, aseo o cuidado personal, actividades artísticas o actividades deportivas.

Recursos humanos

Equipo de investigación

Se dio entrenamiento a alumnos egresados de la carrera de licenciatura en psicología, antes de iniciar la investigación. Dicho entrenamiento consistió en que los egresados conocieran las particularidades de los instrumentos requeridos para el presente estudio, aprendieran a aplicarlos, colaboraran en la captura de los datos obtenidos en las evaluaciones, y que conocieran y participaran como ayudantes en los juegos de roles que se llevaron a cabo dentro de los programas de intervención.

Recursos materiales

Materiales

Los materiales utilizados en las dinámicas y exposiciones de los temas fueron gises de colores, borrador para pizarrón, rotafolios, trípticos, hojas blancas, lápices y bolígrafos.

Procedimiento

Fase de pre-evaluación

Una vez seleccionada la escuela primaria, de acuerdo a los criterios y el procedimiento antes descrito, la dirección convocó a una junta de padres de familia cuyos hijos estuvieran inscritos en primer grado; el investigador presentó los propósitos generales y particulares de la investigación y se procedió a ubicar a los alumnos que cumplieran con los criterios de inclusión, así como a los padres que estuvieran dispuestos a participar en el estudio. Ningún padre aceptó participar, por lo que se contó con 45 madres que aceptaron y firmaron el formato de “Aceptación informada” (Ver Anexo 6), autorizando la evaluación de ellas y de sus hijos.

El investigador les aplicó de manera grupal el *Cuestionario sobre datos demográficos* y la *Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres*. La duración de la aplicación de ambos instrumentos fue de aproximadamente 60 minutos.

Las 45 díadas fueron asignadas de manera aleatoria a las tres distintas situaciones experimentales.

La aplicación de los instrumentos a los alumnos corrió a cargo del investigador y de los ayudantes pertenecientes al equipo de investigación.

Se realizó la aplicación de la *Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno*, evaluando individualmente a cada alumno participante; cada aplicación tuvo una duración aproximada de 30 minutos. El evaluador exponía al niño la situación representada en cada una de las figuras que corresponden a los 32 reactivos, posteriormente señalaba cada una de las cuatro respuestas posibles, las cuales a su vez correspondieron a los cuatro estilos de crianza. Las respuestas de los alumnos quedaban registradas en el formato respectivo.

Para la aplicación de los cuestionarios dirigidos a los profesores, se pidió a éstos que contestaran por escrito un cuestionario por niño, relacionado con su conducta adecuada e inadecuada dentro del salón de clase. La duración de cada aplicación del cuestionario fue de aproximadamente 10 minutos.

Fase de intervención

Procedimiento Grupo A. El programa se aplicó durante ocho sesiones grupales de aproximadamente dos horas de duración, con un intervalo entre sesiones de una semana. Posteriormente cada una de las díadas recibió cuatro sesiones adicionales para entrenar patrones de interacción que la misma díada eligió, ya fuera para afianzar alguno de los contenidos del programa grupal, o para ayudarlos a resolver algún problema en su interacción diádica.

Cada una de las sesiones grupales inició con el planteamiento de un objetivo específico por parte del investigador-instructor, objetivo que fue escrito en el pizarrón. La primera hora de cada sesión grupal fue llevada a cabo exclusivamente con las madres, sin que estuvieran los hijos presentes. Esta parte del entrenamiento se encaminó a desarrollar en las madres habilidades como:

- a. Establecer reglas y rutinas dentro del hogar.
- b. Establecer reglas y rutinas fuera del hogar.
- c. Establecer acuerdos de convivencia y las consecuencias de romper los acuerdos o reglas previamente establecidas.
- d. Negociar las actividades en que participan como díada y como familia.
- e. Generar alternativas que les permitan hablar con sus hijos sobre algún comportamiento inadecuado, sin utilizar golpes o insultos.
- f. Ser capaces de dirigirse al otro de manera afectiva.
- g. Ser capaces de dirigirse al otro de manera comprensiva y asertiva.
- h. Apoyar las actividades escolares y reconocer los logros escolares de los niños.

Para ello, el investigador expuso a las madres de manera sencilla una serie de planteamientos de la psicología –algunos aspectos teóricos sencillos acerca de la influencia de la familia en el desarrollo de los niños y algunas técnicas que se utilizan para la educación infantil, tales como la retroalimentación positiva, el reforzamiento y la asertividad-, encaminados a propiciar interacciones positivas y negociaciones entre las díadas. También se proporcionó modelamiento de dichas negociaciones e interacciones, a través de un juego de roles, donde el instructor fungió como padre y el asistente como su hijo (el asistente fue un egresado de la Licenciatura en

Psicología, que recibió entrenamiento previo). Después se discutía en el grupo de madres acerca de las ventajas de dichas estrategias y de las desventajas de utilizar métodos autoritarios hacia los hijos.

Durante la segunda hora de cada sesión grupal (cuando se incorporaban los niños) se procedió a realizar un nuevo juego de roles, en donde el investigador y su asistente modelaban una **interacción positiva o negociación**, y después actuaban dos o tres díadas madre-hijo, para practicar estas formas de interacción. Al final de cada sesión, todos los participantes retroalimentaban a las díadas que actuaban y analizaban errores y aciertos de cada díada, tomando en consideración el modelo, las instrucciones y el objetivo de la sesión.

De esta manera se trabajaron las siguientes actividades en las ocho sesiones grupales:

- a. Establecimiento de reglas y rutinas en el hogar, incluyendo horarios para levantarse, desayunar, arreglarse, hacer la tarea, ver televisión, jugar y dormir.
- b. Formas de interacción, incluyendo peticiones de madre e hijo, respuestas a peticiones y discusión de desacuerdos.
- c. Negociación para actividades fuera de casa, tales como visitas a familiares y asistencia a eventos sociales.
- d. Establecer acuerdos sobre las consecuencias de romper los acuerdos o reglas establecidas.
- e. Dirigirse al otro de manera afectiva y comprensiva en situaciones de conflicto.
- f. Transmitirle confianza al otro.
- g. Apoyo y reconocimiento de las actividades escolares de los niños.
- h. Apoyo y reconocimiento de las actividades maternas.

En las cuatro sesiones finales, donde participó cada díada por separado, se abordaron aspectos específicos del programa grupal que madres e hijos tuvieran interés en retomar, ya fuera lo relativo a un tema de los ya tratados o a la manera de solucionar un conflicto específico.

Procedimiento Grupo B. El entrenamiento se llevó a cabo a lo largo de doce sesiones grupales de aproximadamente dos horas de duración, con un intervalo entre sesiones de una semana.

El procedimiento general de esta estrategia, las técnicas de entrenamiento, los temas tratados, las actividades del programa, así como los instructores, fueron los mismos que en la estrategia anterior, la única diferencia fue que no participaron los niños, por lo que dichas técnicas y temas se orientaron a promover en las madres el estilo de crianza democrático. Se entrenaron en las madres habilidades de negociación y establecimiento de reglas en actividades cotidianas, haciendo partícipe a su hijo en la toma de decisiones, considerando su punto de vista y procurando llegar a acuerdos mutuos.

Cada una de las doce sesiones grupales inició con el planteamiento, por parte del investigador, de un objetivo específico que se escribió en el pizarrón. Al igual que en el programa anterior, el investigador expuso a las madres de manera sencilla una serie de planteamientos de la psicología (algunos aspectos teóricos sencillos acerca de la influencia de la familia en el desarrollo de los niños y algunas técnicas que se utilizan para la educación infantil, tales como la retroalimentación positiva, el reforzamiento y la asertividad), encaminados para promover el estilo de crianza democrático. Mediante el modelamiento y el juego de roles, el investigador fungió como padre y el asistente como su hijo. Después se discutió con el grupo de madres, acerca de las ventajas de dichas estrategias democráticas y de las desventajas de utilizar métodos no democráticos hacia los hijos.

Posteriormente se procedió a realizar un nuevo juego de roles, en donde el investigador o su asistente fungían como hijo, para que cada madre practicara las formas de interacción diádica en actividades cotidianas, en cada ejemplo expuesto. Al final de cada sesión, todas las participantes retroalimentaban las participaciones y analizaban errores y aciertos de cada madre, tomando en consideración el modelo, las instrucciones y el objetivo de la sesión. De esta manera se trabajaron las mismas actividades que en el programa del Grupo A.

Procedimiento Grupo C. El Grupo C no recibió entrenamiento. Sin embargo, se programó un entrenamiento a los integrantes de este grupo de manera diferida, una vez concluido el estudio (Ver apartado de “Consideraciones éticas del estudio”).

Fase de pos-evaluación

Se llevó a cabo la segunda aplicación de la *Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno*, con los 45 niños participantes. Las condiciones de aplicación fueron las mismas que en la pre-evaluación.

A los profesores se les pidió nuevamente que llenaran el cuestionario relacionado con la conducta inadecuada dentro del salón de clase de cada uno de sus alumnos. Cabe mencionar que los profesores no conocían en qué situación experimental se encontraba cada alumno.

A lo largo del ciclo escolar se solicitó al director de la escuela primaria que proporcionara los puntajes de las calificaciones obtenidas por los alumnos de primer grado en cada bimestre, de las tres materias académicas: Español, Matemáticas y Conocimiento del medio.

De la misma manera que en la pre-evaluación, las 45 madres participantes respondieron por segunda ocasión el instrumento denominado *Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres*.

Medidas

En la Tabla 2 se presentan las medidas utilizadas para cada una de las variables demográficas evaluadas en los participantes del estudio.

Tabla 2
Medidas de las variables demográficas

Variables demográficas	Opciones de respuesta	Escala	Medida
Sexo alumno	1.Masculino 2.Femenino	Nominal	Porcentaje de participantes que respondieron a cada opción
Edad alumno	Sin opción	Numérica	Porcentaje total de las respuestas de los participantes
Edad madre	Sin opción	Numérica	
Estado civil	1. Casada 2. Soltera 3. Divorciada/Separada 4. Viuda 6. Unión libre 7. Otro	Nominal	Porcentaje de participantes que respondieron a cada opción de respuesta
Estructura familiar	1. Intacta 2. No-intacta	Nominal	
Ingreso económico mensual	1. Menos de mil pesos 2. Entre mil un pesos hasta dos mil pesos 3. Entre dos mil un pesos hasta cuatro mil pesos 4. Más de cuatro mil pesos 5. No respondió	Nominal	
Escolaridad materna	1.Primaria 2.Secundaria 3.Preparatoria/Carrera técnica 4.Licenciatura o superior	Nominal	
Ocupación de la madre	1.No labora 2.Empleado 3.Empleo ocasional 4.Comerciante/auto-empleado 5.Otro	Nominal	
Ocupación del padre	1.No labora 2.Empleado 3.Empleo ocasional 4.Comerciante/auto-empleado 5.Otro	Nominal	

Obtención de las medidas de las variables dependientes

Estilos de crianza de acuerdo a los auto-reportes maternos

Dado que cada reactivo corresponde a un estilo materno en particular, para ubicar los estilos de crianza predominantes en las madres durante la interacción con sus hijos en el hogar, se consideraron sólo aquellas respuestas que cada madre contestó con las opciones: “Frecuentemente” y “Muy frecuentemente”. Para tal efecto, se procedió a realizar una transformación de los valores de los datos: las opciones de respuesta con la escala Likert original, que van de 0 (nunca) a 3 (muy frecuentemente), se transformaron a una escala nominal con valores de 1 para las respuestas “Muy frecuentemente y Frecuentemente” y 0 para las respuestas “Nunca y Casi nunca”. El total de puntos posibles fue de 20 para cada uno de los estilos, dado que de los 80 reactivos de la prueba, 20 corresponden a cada estilo.

Entonces, para obtener el porcentaje de respuestas que cada madre reportó dentro de cada estilo, se sumaron sus respuestas, dicha cifra se dividió entre 20 y se multiplicó por 100. Un ejemplo sería el siguiente: si una madre respondió 18 de los 20 reactivos posible correspondientes al estilo de crianza permisivo con la opción “Frecuentemente o Muy frecuentemente”, obtuvo un total de 18, que al dividirse entre 20 y multiplicarse por 100 da como resultado que esa madre tiene un 90% de ocurrencia dentro de este estilo en particular.

Del mismo modo se obtuvo el porcentaje de reactivos que cayeron dentro de cada estilo para cada madre, donde los valores van de 0% a 100%, con una escala numérica. Cabe aclarar que, dado que los estilos de crianza no son mutuamente excluyentes, la suma de los porcentajes obtenidos en los cuatro estilos de crianza por una misma madre, no necesariamente es de 100%. Continuando con el ejemplo presentado, una madre pudo obtener: 90% de estilo permisivo, 40% de estilo autoritario, 20% de estilo democrático y 10% de estilo negligente.

Una vez obtenidos los porcentajes para cada madre, se obtuvo un porcentaje promedio de las madres de cada grupo, para cada estilo. Para tal efecto, se sumaron los porcentajes obtenidos por las madres de cada grupo, en cada estilo, y el resultado se dividió entre 15 que fue el número de participantes por grupo. Con lo cual, de nuevo se obtuvieron datos en una escala numérica de 0% a 100%.

Estilos de crianza de acuerdo a los reportes de los niños

Dado que el total de reactivos de este instrumento es de 30, para obtener el porcentaje que cada niño reportó dentro de cada estilo materno, se sumaron las respuestas por estilo, se dividieron entre 30 y se multiplicaron por 100.

Una vez obtenidos los porcentajes para cada niño, se obtuvo un porcentaje promedio de los niños de cada grupo, para cada estilo. Para tal efecto, se sumaron los porcentajes obtenidos por los niños de cada grupo, en cada estilo, y el resultado se dividió entre 15 que fue el número de participantes por grupo.

Problemas de conducta en el aula de acuerdo al reporte de profesores

De acuerdo con el criterio de evaluación del cuestionario, se consideró que el alumno presentó conducta inadecuada en el aula aun cuando el profesor ubicara una sola de las conductas evaluadas. Se sumó el número de niños cuyos profesores reportaron con conducta inadecuada, para cada uno de los grupos del estudio.

Además, para realizar los análisis estadísticos con una escala nominal, se asignó 1 a los alumnos con conducta adecuada y 0 a los alumnos con conducta inadecuada.

Rendimiento académico de acuerdo a calificaciones en materias básicas

Se recabaron las calificaciones de las materias básicas: *Matemáticas, Español y Conocimiento del medio*, obtenidas por los niños en cada uno de los cinco bimestres que comprenden el ciclo escolar. Con tales datos se obtuvo el promedio de calificación de cada uno de los grupos participantes, por bimestre, para cada materia básica y para la calificación global.

La Tabla 3 muestra las medidas utilizadas para analizar las variables dependientes.

Tabla 3
Medidas de las variables dependientes

Variables dependientes	Número de reactivos	Opciones de respuesta	Escala	Medidas
Estilos de crianza				
Auto-reporte de Madres				
Democrático Autoritario Permisivo Negligente	80 reactivos en total, 20 por cada uno de los estilos al contestar opciones 2 y 3	0:Nunca 1:Casi nunca 2:Frecuentemente 3: Muy frecuentemente	<p>Escala original tipo Likert</p> <p>Primera Recodificación a escala nominal: 0:Nunca y casi nunca 1:Muy frecuentemente y frecuentemente</p> <hr/> <p>Recodificación para obtener porcentajes por estilo: de 0% a 100%</p>	<hr/> <p>Porcentaje de reactivos que se respondieron con valores de 1 dentro de cada estilo.</p>
Reporte de Niños	30 reactivo en total	1. Negligente 2. Democrático 3. Permisivo 4. Autoritario	Numérica	Porcentaje de reactivos que corresponden a cada opción de respuesta.
Democrático Permisivo Negligente Autoritario				
Rendimiento académico	-Español -Matemática - Conocimiento del Medio	De cero a diez	Numérica	Puntuación promedio obtenida por materia en cada bimestre y Puntuación global en cada uno de los cinco bimestres.
Conducta en el aula	Uno	0: Inadecuada 1: Adecuada	Nominal	Número de alumnos que fueron identificados en cada opción.

Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el programa SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 12.0 para Windows.

Con los datos de pre-evaluación, y una vez conformados los tres grupos experimentales de manera aleatoria (15 díadas madre-hijo en cada grupo), se llevaron a cabo las pruebas estadísticas correspondientes, para comprobar la homogeneidad de los grupos en relación con las variables demográficas y las variables dependientes antes del entrenamiento. Para ello se realizó la prueba Ji Cuadrada para las variables no paramétricas: sexo de los niños, conducta inadecuada y estructura familiar. También se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para las variables paramétricas: edad de los niños, promedio escolar y edad de las madres.

Una vez concluido el entrenamiento, y con el propósito de conocer el impacto de la variable independiente (estrategia de entrenamiento) sobre las variables dependientes: estilos de crianza reportados por las madres, estilos de crianza reportados por los niños, rendimiento académico y conducta en el aula, se aplicaron las siguientes pruebas estadísticas.

Para las variables dependientes medidas en escala numérica (puntajes correspondientes a la escala para evaluar estilos de crianza de acuerdo al reporte de las madres y de los niños, así como los puntajes de las calificaciones para medir rendimiento académico) se realizaron dos tipos de comparaciones:

1. Las comparaciones entre los tres grupos, antes y después de la intervención, se llevaron a cabo utilizando el análisis de varianza (ANOVA). Namakforoosh (2002) explica: “el propósito de la ANOVA es descomponer la variación total existente en un conjunto de datos en los elementos que la integran. Cada elemento o componente se identifica con una causa o fuente de variación conocida, además existe un componente que representa la variación debida a factores incontrolables (errores)” (p.317).
2. Para analizar las diferencias intra-grupo, es decir, los cambios observados de la fase de pre-evaluación a la fase de pos-evaluación dentro de cada uno de

los grupos participantes, los datos se analizaron con la prueba *t de Student* para muestras relacionadas. Como señalan Méndez et al. (2006) “la prueba *t de Student* compara la diferencia de dos promedios de muestra, o un promedio de muestra y una constante, y el error estándar de esa diferencia. Una vez obtenido este cociente, se compara con el valor de la distribución teórica *t de Student* de esos cocientes bajo el supuesto de que los promedios poblacionales son iguales. Si la diferencia entre promedios es mucho mayor que su error estándar (0.05 o 0.01), hay poca probabilidad de que esto no sea debido al azar” (p.140).

Para conocer el impacto de la variable independiente (estrategia de entrenamiento) sobre la variable dependiente medida en escala nominal (conducta inadecuada dentro del aula reportada por los profesores), se realizaron dos tipos de comparaciones:

1. Las comparaciones entre los tres grupos, antes y después de la intervención, se llevaron a cabo utilizando la prueba Ji Cuadrada. En palabras de Méndez et al. (2006) “la Ji Cuadrada se utiliza cuando se quiere investigar la asociación entre dos variables categóricas con una misma población, o cuando interesa investigar si en las diferentes poblaciones estudiadas los valores o categorías de cada una de las manifestaciones se presenta en la misma proporción” (p.131).
2. Para analizar las diferencias intra-grupo, es decir, los cambios observados de la fase de pre-evaluación a la fase de pos-evaluación dentro de cada grupo, los datos se analizaron con la prueba *t* de Wilcoxon. Esta prueba, de acuerdo con Méndez et al. (2006) sirve para “comparar las distribuciones de una variable en una misma población, antes y después de un procedimiento o evento” (p. 154).

Finalmente, para conocer qué nivel de correlación existe entre los auto-reportes maternos y los reportes de los hijos acerca de los estilos de crianza (variables dependientes), se realizó la *prueba de coeficiente de correlación de Pearson*. De

acuerdo con Rivera y García (2005), “este coeficiente (representado con la letra r) nos indica un índice (valor) que habla del nivel de relación que tienen dos variables” (p. 141).

Este coeficiente de correlación de Pearson se interpreta de acuerdo a tres puntos (Rivera y García, 2005):

1. Fuerza: indica el grado de relación que hay entre dos variables. De acuerdo con el valor obtenido, que sólo puede ir de 0 a 1. La fuerza la da el valor de la correlación y éste puede ser interpretado de la siguiente forma:

Valor	Interpretación de la correlación
<i>0 a .30</i>	<i>Baja</i>
<i>.31 a .79</i>	<i>Media</i>
<i>.80 a 1</i>	<i>Alta</i>

Siempre el cero indica ausencia de relación y el 1 una correlación perfecta.

2. Dirección: indica hacia qué lado de la curva se encuentra nuestra correlación. La dirección la da el signo. Los signos se interpretan de la siguiente forma:

Signo	Interpretación
<i>+ (positivo)</i>	<i>Directamente proporcional</i>
<i>- (negativo)</i>	<i>Inversamente proporcional</i>

3. Significancia (expresada por la letra p): indica cuál es la probabilidad de aceptar o rechazar una hipótesis alterna.

Consideraciones éticas del estudio

La presente investigación tomó en cuenta las consideraciones éticas propias de una investigación con seres humanos, tanto con adultos como con niños, cuyo propósito es “obtener información científica acerca de ellos, para desarrollar un cuerpo de conocimientos que permita el manejo racional de la naturaleza en beneficio del hombre. La investigación en seres humanos se justifica por la ausencia de una población alterna en dónde estudiar a las personas en sus diferentes etapas de desarrollo” (Méndez *et al.* 2006, p.74). El propio individuo en investigación es el beneficiado de la investigación que sobre él se efectúa y por lo tanto, antes de aplicar rutinariamente los resultados de otros seres, necesariamente hay que conocer sus efectos en el mismo individuo.

Al diseñarse un estudio con seres humano, deben considerarse los siguientes aspectos éticos, que sugieren Namakforoosh (2002) y Méndez *et al.* (2006). Por un lado, asegurarse de que el investigador conoce las implicaciones éticas del estudio, tanto en los procedimientos utilizados como en los objetivos finales, y que éstos estén descritos claramente en el protocolo de investigación; cuando se aplica un tratamiento de cualquier naturaleza (ya sea biomédico o de impacto psicosocial), éste no debe quedar inconcluso y deben garantizarse a los participantes los beneficios del estudio. Por ello, en la presente investigación se aseguró que los participantes contarán con la siguiente información:

1. Que el estudio carece de daño físico, psicológico y social.
2. Que no se invade la vida privada de los participantes y que se garantiza la confidencialidad de su participación y los datos obtenidos.
3. Se garantiza al individuo su derecho de decidir participar en el estudio, de seguir en él y de retirarse cuando lo considere conveniente, para lo cual fue necesario contar con una forma de “Aceptación informada” (Ver Anexo 6).

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Pre-evaluación

Con los datos de pre-evaluación, y una vez conformados los tres grupos experimentales de manera aleatoria (15 díadas madre-hijo en cada grupo), se elaboró la Tabla 4 para describir las características de los participantes, considerando las variables demográficas y las variables dependientes, para la muestra total ($n=45$ niños y 45 madres), así como para cada uno de los grupos (15 díadas por grupo). En la tabla se observan también los resultados de las pruebas estadísticas correspondientes, llevadas a cabo para comprobar la homogeneidad de los grupos en relación con las variables demográficas y las variables dependientes, antes del entrenamiento.

La prueba Ji Cuadrada fue aplicada para las variables no paramétricas: sexo de los niños, conducta inadecuada, estructura familiar y estado civil; mientras que el análisis de varianza (ANOVA) fue aplicado para las variables paramétricas: edad de los niños, promedio escolar y edad de las madres.

Tabla 4.
Características de la muestra y de los participantes de cada grupo.

Variables	Características de los participantes de la muestra total (n=90, 45 niños y 45 madres)	Características de los participantes por grupos			Estadístico	p=.05
		Grupo A: Entrenamiento a díadas	Grupo B: Entrenamiento sólo a madres	Grupo C: Control		
SEXO (D) Niños Niñas	60% (n=27) 40% (n=18)	66.7% (n=10) 33.3% (n=5)	53.3% (n=8) 46.7% (n=7)	60% (n=9) 40% (n=6)	$\chi^2=.556$.757
EDAD PROMEDIO DE LOS NIÑOS (D)	5.9	5.73	5.87	6.13	F=2.513	.093
EDAD PROMEDIO DE LAS MADRES (D)	32.4	33.8	31.2	32.3	F=.882	.421
ESTRUCTURA FAMILIAR (D) Intacta No-intacta	62.2% (n=28) 37.8% (n=17)	66.7% (n=10) 33.3% (n=5)	66.7% (n=10) 33.3% (n=5)	53.3% (n=8) 46.7% (n=7)	$\chi^2=.756$.685
ESTADO CIVIL (D) Casada Divorciada/Separada Unión libre	66.7% (n=30) 15.6% (n=7) 17.8% (n=8)	73.3% (n=11) 13.3% (n=2) 13.3% (n=2)	66.7% (n=10) 20.0% (n=3) 13.3% (n=2)	60.0% (n=9) 13.3% (n=2) 26.7% (n=4)	$\chi^2=1.486$.829
PROMEDIO ESCOLAR ANTES DEL INICIO DE LA INTERVENCIÓN (VD)	6.78	6.67	6.87	6.80	$\chi^2=.570$.570
CONDUCTA DENTRO DEL AULA (VD) Inadecuada Adecuada	40% (n=18) 60% (n=27)	40% (n=6) 60% (n=9)	46.7% (n=7) 53.3% (n=8)	33.3% (n=5) 66.7% (n=10)	$\chi^2=.556$.757

(D) Variable demográfica
(VD) Variable dependiente

Con las pruebas mencionadas, los análisis estadísticos aplicados indicaron que no existieron diferencias significativas entre los grupos, en ninguna de las variables evaluadas. De este modo, se determinó que antes de iniciar la intervención los grupos participantes en la investigación fueron homogéneos en las variables demográficas: sexo, edad de los niños, edad de las madres, estructura familiar, estado civil de las madres, así como en las variables dependientes: promedio escolar y conducta inadecuada en el aula, dado que las pruebas estadísticas aplicadas no arrojaron diferencias significativas entre los grupos, en ninguna de las variables evaluadas.

Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación, en estilos de crianza reportados por las madres

La Figura 1 muestra los porcentajes promedio de respuestas que reportaron las madres para cada estilo de crianza, dentro de cada grupo, durante la pre-evaluación. Se aprecia que antes de la intervención las respuestas de las madres de los tres grupos fueron muy semejantes. El estilo de crianza más reportado fue el democrático, en segundo lugar se ubicó el autoritario, siendo los de menor promedio el permisivo y el negligente.

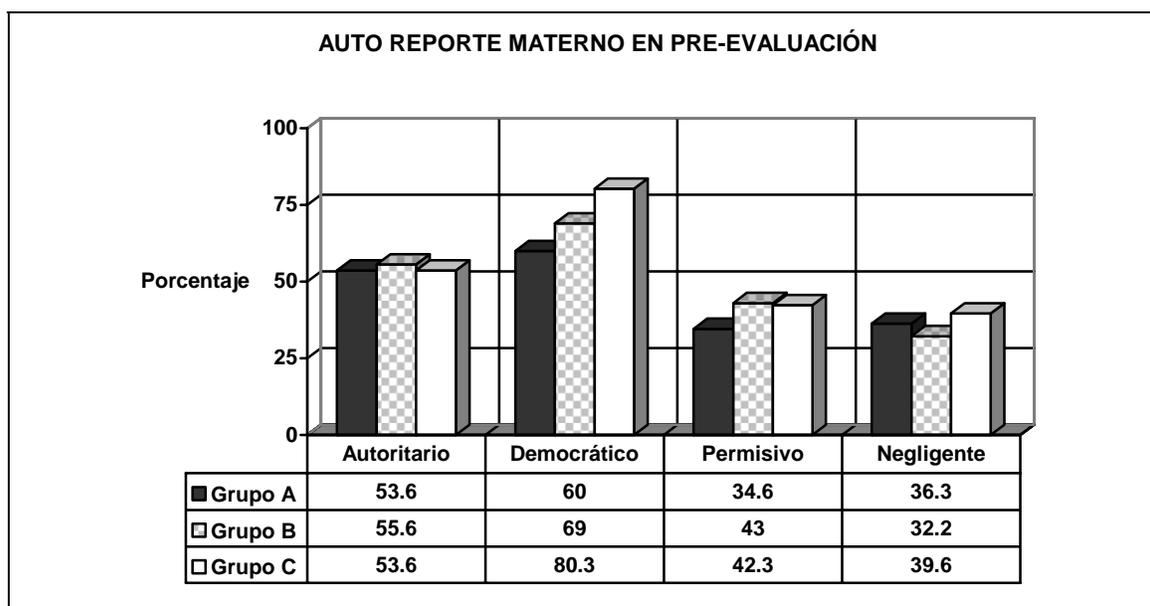


Figura 1. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de madres para cada estilo de crianza, durante la pre-evaluación.

La Figura 2 presenta los porcentajes promedio de respuestas que reportaron las madres para cada estilo de crianza, dentro de cada grupo, durante pos-evaluación. Se aprecia que después de la intervención las respuestas de las madres de los Grupos A y B (experimentales) se modificaron, no así las del Grupo C (control) que se mantuvieron sin cambio. Al comparar ambas figuras, puede apreciarse que las

madres del Grupo A disminuyeron sus porcentajes promedio de respuestas en tres estilos de crianza: el autoritario, de un 54% a un 36%; el permisivo, de un 35% a un 31% y el negligente de un 36% a un 5%. Mientras que su porcentaje se incrementó para el estilo democrático, de un 60% a un 64%. Las madres del Grupo B disminuyeron sus porcentajes promedio de respuestas únicamente en el estilo de crianza autoritario, de un 56% a un 23%; el estilo negligente se mantuvo a un nivel de 32%. Mientras que sus porcentajes se incrementaron ligeramente para el estilo permisivo, de 43% a 48%, y dramáticamente para el estilo democrático, de un 69% a un 94%.

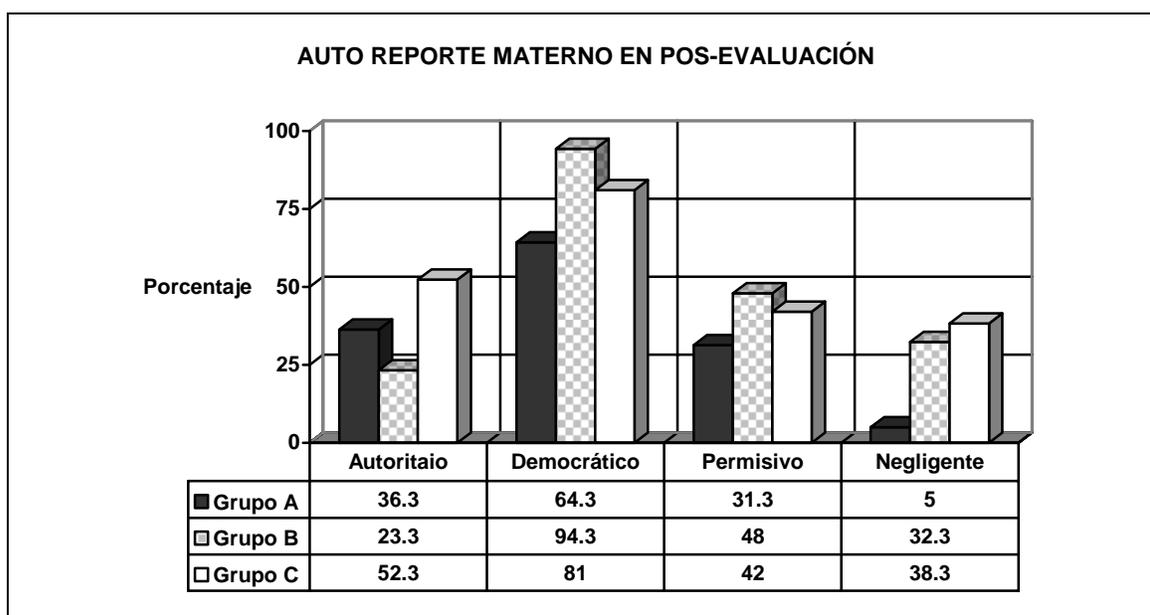


Figura 2. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de madres para cada estilo de crianza, durante la pos-evaluación.

Para conocer si las diferencias entre grupos fueron significativas en pre y en pos-evaluación, tomando como base el porcentaje promedio de los estilos de crianza reportados por las madres, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). La Tabla 5 muestra los datos de los tres grupos participantes, antes y después de la intervención.

Tabla 5.
Porcentajes promedio de los tres grupos de madres, para cada estilo de crianza, antes y después de la intervención

Grupos	Estilo autoritario		Estilo Democrático		Estilo permisivo		Estilo negligente	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Grupo A: Díadas	53.6	36.3	60.0	64.3	34.6	31.3	36.3	5.0
Grupo B: Solo madres	55.6	23.3	69.0	94.3	43.0	48.0	32.2	32.3
Grupo C: Control	53.6	52.3	80.3	81.0	42.3	42.0	39.6	38.3
Valor de F	.052	7.205	3.22	29.36	1.311	4.74	.541	13.73
Valor de p	.950	.002*	.050*	.000*	.280	.014*	.586	.000*

* $p \leq .05$

El ANOVA indicó que durante la pre-evaluación, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de madres, en tres de los cuatro estilos definidos: autoritario, permisivo y negligente. En el estilo democrático hubo diferencias significativas a favor del Grupo Control (C) que reportó un promedio del 80% en este estilo, contra 60% y 69% de los Grupos A y B, respectivamente.

Para pos-evaluación, el ANOVA indicó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, en todos los estilos de crianza definidos. En cuanto al estilo autoritario, los Grupos A y B obtuvieron porcentajes significativamente menores que el Grupo C. En los estilos democrático y permisivo, el Grupo B mostró porcentajes significativamente mayores a los otros dos grupos. En el estilo negligente el Grupo A mostró un porcentaje muy por debajo de los Grupos B y C.

Para conocer el nivel de significación de las diferencias al interior de cada uno de los grupos, se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas, para cada uno de los estilos, comparando los datos de pre y pos-evaluación.

En la Tabla 6 se muestran los datos correspondientes a las diferencias de los porcentajes relativos a los reportes de las madres para el estilo de crianza autoritario. Se observa que en los Grupos A y B hubo diferencias significativas de la fase de pre-evaluación a la de pos-evaluación; el porcentaje promedio de respuestas para este estilo de crianza disminuyó notablemente en ambos grupos experimentales después

de la intervención. Este análisis también confirma que el Grupo C se mantuvo sin cambios significativos.

Tabla 6.
Diferencias entre pre-evaluación y pos-evaluación, en el porcentaje promedio reportado por las madres acerca del estilo de crianza autoritario.

Estilo autoritario				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo A	53.6	36.3	3.129	.007*
Grupo B	55.6	23.3	6.839	.000*
Grupo C	53.6	52.3	4.14	.685

* $p \leq .05$

En la Tabla 7 se presentan los datos correspondientes a los reportes de las madres acerca del estilo de crianza democrático, comparando los porcentajes promedio de pre y pos-evaluación. Se puede observar que en los Grupos A y C, a pesar de haberse dado incrementos en este estilo, tales cambios no fueron estadísticamente significativos. En contraste, el Grupo B sí mostró un incremento significativo en sus porcentajes de este estilo de crianza.

Tabla 7.
Diferencias entre pre-evaluación y pos-evaluación, en el porcentaje promedio reportado por las madres acerca del estilo de crianza democrático.

Estilo democrático				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de <i>t</i>	Valor de <i>p</i>
Grupo A	60.0	64.3	-.617	.547
Grupo B	69.0	94.3	-5.314	.000*
Grupo C	80.3	81.0	-1.000	.334

* $p \leq .05$

La Tabla 8 corresponde al análisis de las diferencias entre pre y pos-evaluación para el estilo de crianza permisivo. Sólo fue significativo el incremento en el porcentaje promedio de las madres del Grupo B.

Tabla 8.
Diferencias entre pre-evaluación y pos-evaluación, en el porcentaje promedio reportado por las madres acerca del estilo de crianza permisivo.

Estilo permisivo				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	34.6	31.3	1.404	.182
Grupo B	43.0	48.0	-2.415	.030*
Grupo C	42.3	42.0	.235	.818

* $p \leq .05$

Como se aprecia en la Tabla 9, el Grupo A fue el único que mostró un cambio en lo relativo al estilo negligente, que corresponde a una disminución estadísticamente significativa en los porcentajes de este estilo.

Tabla 9.
Diferencias entre pre-evaluación y pos-evaluación, en el porcentaje promedio reportado por las madres acerca del estilo de crianza negligente.

Estilo negligente				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	36.3	5.0	13.548	.000*
Grupo B	32.2	32.3	.000	1.000
Grupo C	39.6	38.3	1.293	.217

* $p \leq .05$

Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación, en estilos de crianza reportados por los niños

La Figura 3 muestra los porcentajes promedio de respuestas que reportaron los niños para cada estilo de crianza, dentro de cada grupo, durante la pre-evaluación. Se aprecia que antes de la intervención las respuestas de los niños de los tres grupos fueron semejantes. El estilo de crianza más reportado fue el autoritario, en segundo lugar pueden ubicarse el democrático y el permisivo, siendo el de menor promedio el negligente.

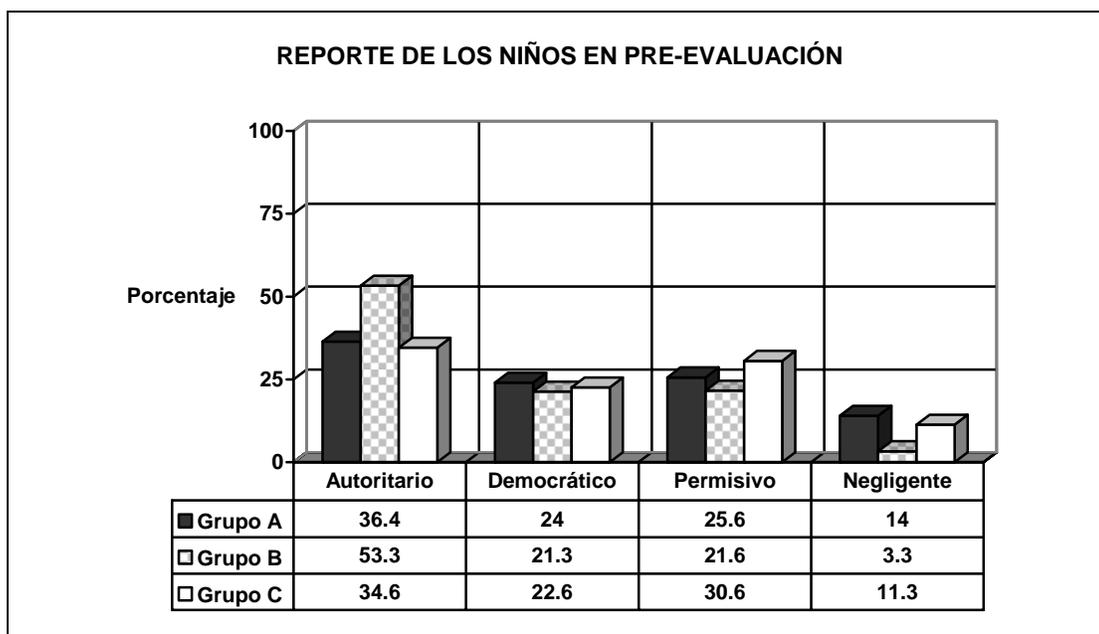


Figura 3. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de niños, para cada estilo de crianza en sus madres, durante la pre-evaluación.

La Figura 4 presenta los porcentajes promedio de respuestas que reportaron los niños para cada estilo de crianza, dentro de cada grupo, durante la pos-evaluación. Al comparar ambas figuras se aprecia que después de la intervención las respuestas de los niños de los Grupos A y B (experimentales) se modificaron notablemente, no así las del Grupo C (control) que tuvieron ligeros cambios.

En los niños del Grupo A disminuyeron sus porcentajes promedio de respuestas ubicadas dentro de tres estilos maternos de crianza: el autoritario, de un 36% a un 18%; el permisivo, de un 26% a un 15% y el negligente de un 14% a un 3%. Mientras que su porcentaje de respuestas que ubican el estilo materno democrático se incrementó dramáticamente, de un 24% a un 65%. Los niños del Grupo B disminuyeron ligeramente sus porcentajes promedio de respuestas donde ubican el estilo de crianza autoritario, de un 53% a un 48% y el estilo permisivo, de un 22% a un 19%; mientras que sus porcentajes de reportes de estilo democrático y de estilo negligente en sus madres se incrementaron ligeramente, de 21% a 26%, y de 3% a 7%, respectivamente.

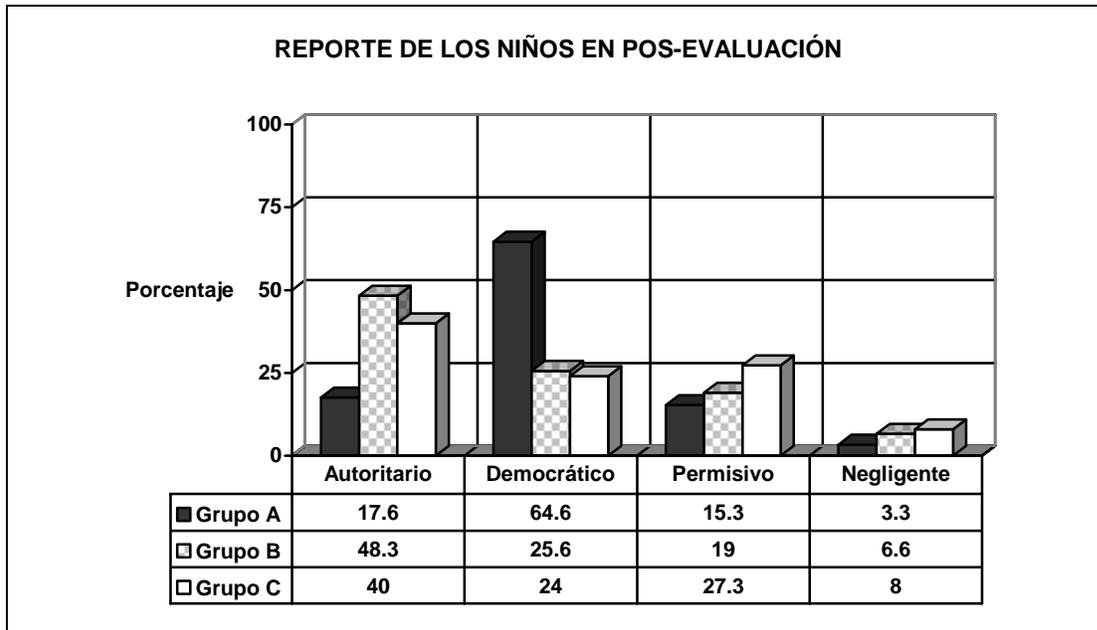


Figura 4. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de niños, para cada estilo de crianza en sus madres, durante la pos-evaluación.

Para conocer si las diferencias entre grupos fueron significativas en pre y en pos-evaluación, en cuanto al porcentaje promedio de los estilos de crianza maternos reportados por los niños, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). La Tabla 10 muestra los datos de los tres grupos participantes, antes y después de la intervención.

Tabla 10.
Respuestas de los niños ubicadas dentro de cada estilo de crianza materno, antes y después de la intervención.

Situación experimental	Estilo autoritario		Estilo Democrático		Estilo permisivo		Estilo Negligente	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Grupo A: Díadas	36.4	17.6	24	64.6	25.6	15.3	14	3.3
Grupo B: Solo madres	53.3	48.3	21.3	25.6	21.6	19	3.3	6.6
Grupo C: Control	34.6	40	22.6	24	30.6	27.3	11.3	8
Valor de F	2.53	8.50	.242	54.5	1.94	3.70	6.9	1.68
Valor de p	.091	.001*	.786	.000*	.156	.033*	.003*	.197

* $p \leq .05$

El ANOVA indicó que durante la pre-evaluación, solamente hubo diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de respuestas de los tres grupos de niños, para el estilo negligente. Esta diferencia correspondió con el hecho de que los Grupos A y C reportaron 14% y 11% respectivamente, para este estilo, contra 3% reportado por los niños del Grupo B.

Para pos-evaluación, el ANOVA indicó diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes de reportes de los niños, en tres de los cuatro estilos de crianza definidos. Los porcentajes de respuesta de los niños del Grupo A que ubicaron el estilo materno autoritario fueron significativamente menores que los de los niños de los otros dos grupos; los porcentajes de respuesta de los niños del Grupo A que ubicaron el estilo materno democrático fueron significativamente mayores que los de los niños de los otros dos grupos. En lo relativo al estilo permisivo, los niveles reportados por los niños del Grupo C fueron significativamente mayores a los de los Grupos A y B. En cuanto al estilo negligente, los tres grupos obtuvieron porcentajes entre el 3% y el 8%, que no son diferentes estadísticamente.

Para conocer el nivel de significación de las diferencias entre los datos de pre y pos-evaluación, al interior de cada uno de los grupos, se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas, considerando cada uno de los estilos reportados por los alumnos de cada grupo.

En la Tabla 11 se muestran los datos correspondientes a las diferencias de los porcentajes relativos a los reportes de los niños para el estilo de crianza autoritario. Se observa que en el Grupo B no hubo diferencias estadísticamente significativas de la fase de pre-evaluación a la de pos-evaluación. Para el Grupo A, el porcentaje promedio de respuestas para este estilo de crianza disminuyó significativamente después de la intervención, y por el contrario, para el Grupo C el cambio significativo representó un aumento en el porcentaje de reportes de este estilo de crianza.

Tabla 11.
Diferencias en el porcentaje promedio reportado por los niños acerca del
estilo de crianza autoritario, entre pre-evaluación y pos-evaluación

Estilo autoritario				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	36.4	17.6	4.165	.001*
Grupo B	53.3	48.3	1.596	.133
Grupo C	34.6	40	-2.615	.020*

***p ≤ .05**

En la Tabla 12 se presentan los datos correspondientes a los reportes de los niños acerca del estilo de crianza democrático, comparando los porcentajes promedio de pre y pos-evaluación. El Grupo B, mostró un incremento estadísticamente significativo en sus porcentajes de este estilo de crianza, de un 24% a un 65%. Mientras que en los Grupos B y C, a pesar de haberse dado incrementos en este estilo, tales cambios no fueron estadísticamente importantes.

Tabla 12.
Diferencias en el porcentaje promedio reportado por los niños acerca del
estilo de crianza democrático, entre pre-evaluación y pos-evaluación

Estilo democrático				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	24	64.6	-12.503	.000*
Grupo B	21.3	25.6	-1.883	.081
Grupo C	22.6	24	-.676	.510

***p ≤ .05**

La Tabla 13 corresponde al análisis de las diferencias entre pre y pos-evaluación para el estilo de crianza permisivo. Fue significativa la disminución en el porcentaje promedio de los reportes de los niños del Grupo A, así como el aumento en el porcentaje promedio de los reportes de los niños del Grupo C. Los porcentajes de reportes del Grupo B no mostraron cambios significativos para este estilo.

Tabla 13.
Diferencias en el porcentaje promedio reportado por los niños acerca del
estilo de crianza permisivo, entre pre-evaluación y pos-evaluación

Estilo permisivo				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	25.6	15.3	3.695	.002*
Grupo B	21.6	19	1.193	.253
Grupo C	30.6	27.3	2.978	.010*

* $p \leq .05$

En la Tabla 14 se aprecia que los tres grupos mostraron cambios estadísticamente significativos en el porcentaje de respuestas que ubicaron el estilo negligente en sus madres. En el caso de los Grupos A y C, el cambio representó una disminución en este estilo, mientras que en el Grupo B el cambio correspondió a un incremento.

Tabla 14.
Diferencias en el porcentaje promedio reportado por los niños acerca del
estilo de crianza negligente, entre pre-evaluación y pos-evaluación

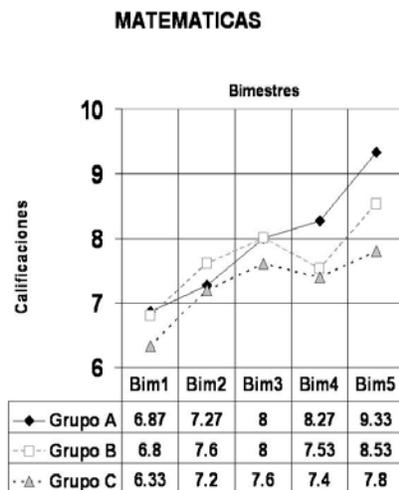
Estilo negligente				
Situación experimental	Pre	Pos	Valor de t	Valor de p
Grupo A	14	3.3	5.205	.000*
Grupo B	3.3	6.6	-2.185	.046*
Grupo C	11.3	8	2.562	.023*

* $p \leq .05$

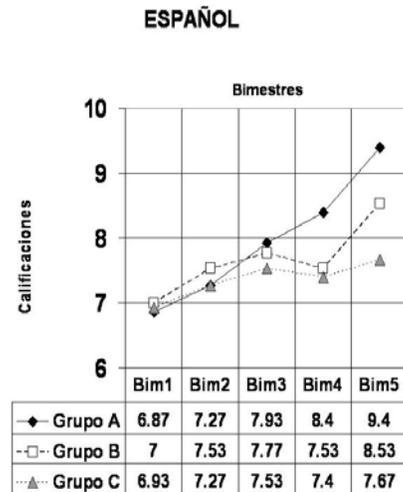
Comparación de las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos a lo largo del ciclo escolar

Para medir el impacto de los programas de entrenamiento sobre el desempeño académico de los alumnos, se recabaron las calificaciones de las materias básicas *Matemáticas, Español y Conocimiento del medio*, obtenidas por los niños en cada uno de los cinco bimestre que comprenden el ciclo escolar. Con tales datos se obtuvo el promedio de calificación de cada uno de los grupos participantes, por bimestre, para cada materia básica y para la calificación global. La Figura 5 muestra

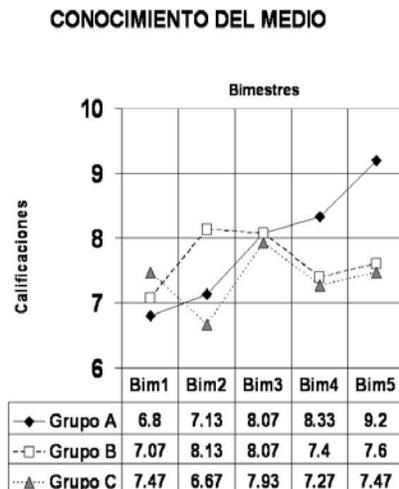
los puntajes referentes a las calificaciones bimestrales de los alumnos de los tres grupos del estudio.



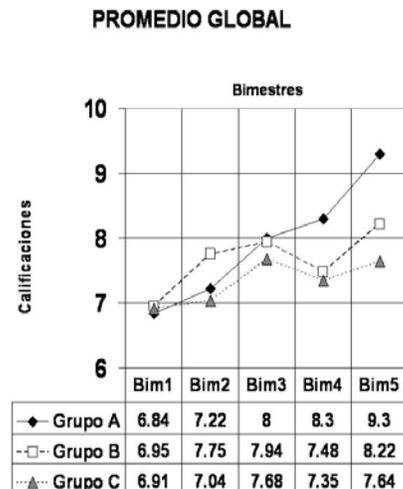
Registro de las calificaciones de la materia de *Matemáticas* de cada grupo del año escolar 2006-2007



Registro de las calificaciones de la materia de *Español* de cada grupo del año escolar 2006-2007



Registro de las calificaciones de la materia de *Conocimiento del medio* de cada grupo del año escolar 2006-2007



Registro del promedio bimestral de las tres materias básicas (*Matemáticas, Español, Conocimiento del medio*) del año escolar 2006-2007

Figura 5. Puntajes promedio bimestrales de los niños de cada grupo, correspondientes a las tres materias básica y al promedio académico global

En la Tabla 15 se muestran los puntajes promedio de los niños de cada grupo, correspondientes a las tres materias básicas y al promedio académico global, por bimestre. Al ubicar cada bimestre escolar, la tabla especifica cuántas sesiones de entrenamiento se habían llevado a cabo dentro de la investigación aquí reportada: el Bimestre 1 correspondió con la fase de pre-evaluación de esta investigación, el bimestre 2 con las sesiones 1 a 4, y así sucesivamente, hasta el bimestre 5 en que se llevó a cabo la pos-evaluación. La tabla muestra, además, los estadísticos correspondientes al análisis de varianza (ANOVA) realizado para conocer si existieron diferencias significativas entre los grupos participantes, a lo largo del ciclo escolar; tales comparaciones aparecen en el cuadro correspondiente a cada bimestre, por materia, en términos de *Valores de F* y **valores de p**. Por último, la tabla presenta los resultados de la aplicación de la prueba *t de Student* para muestras relacionadas, que permitió conocer si hubo cambios estadísticamente significativos dentro de cada uno de los grupos, en lo referente a su promedio escolar para cada materia y para el promedio académico global; estos datos aparecen en la última columna, e indican el **valor de p** encontrado cuando se compararon las calificaciones promedio del primer bimestre con las del quinto bimestre, en cada materia y en cada grupo.

Tabla 15.
Puntajes promedio bimestrales de las materias básicas
(Matemáticas, Español, Conocimiento del medio) y Promedio académico global.
Incluye estadísticos de ANOVA y *t de Student*

Materia	Promedio Bimestre 1	Promedio Bimestre 2	Promedio Bimestre 3	Promedio Bimestre 4	Promedio Bimestre 5	Diferencias estadísticas entre los puntajes de Bim1-Bim5 <i>Valor de p</i> <i>Prueba t de Student</i>
	Fase Pre-evaluación	Sesiones 1-4	Sesiones 5-8	Sesiones 9-12	Fase Pos-evaluación	
Matemáticas						
Grupo A	6.87	7.27	8.0	8.27	9.33	.000*
Grupo B	6.80	7.6	8.0	7.53	8.53	.000*
Grupo C	6.33	7.2	7.6	7.40	7.8	.000*
Valor de F	3.440	1.382	1.313	5.223	11.072	
<i>p</i> ≤ .05	.041*	.262	.280	.009*	.000*	
Español						
Grupo A	6.87	7.27	7.93	8.40	9.4	.000*
Grupo B	7.00	7.53	7.77	7.53	8.53	.000*
Grupo C	6.93	7.27	7.53	7.40	7.67	.006*
Valor de F	.098	.691	.851	8.873	20.876	
<i>p</i> ≤ .05	.907	.507	.434	.001*	.000*	
Conocimiento del Medio						
Grupo A	6.80	7.13	8.07	8.33	9.2	.000*
Grupo B	7.07	8.13	8.07	7.40	7.6	.072
Grupo C	7.47	6.67	7.93	7.27	7.47	1.0
Valor de F	1.647	6.360	.151	9.732	22.777	
<i>p</i> ≤ .05	.205	.004*	.861	.000*	.000*	
Promedio Académico Global						
Grupo A	6.84	7.22	8.0	8.3	9.3	.000*
Grupo B	6.95	7.75	7.94	7.48	8.22	.000*
Grupo C	6.91	7.04	7.68	7.35	7.64	.000*
Valor de F	.238	3.808	1.297	17.979	31.926	
<i>p</i> ≤ .05	.789	.030*	.284	.000*	.000*	

****p* ≤ .05**

Como puede apreciarse en la Tabla 15, en el primer bimestre del ciclo escolar (Fase de Pre-evaluación del estudio), los promedios de calificación de los alumnos fueron muy similares para los tres grupos, en las tres materias y en el promedio global bimestral, por debajo de 7.5 (lo cual corresponde con el criterio de inclusión para los alumnos dentro de la investigación). El ANOVA indicó que en este momento del estudio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los

grupos, en lo relativo a los puntajes promedio en las materias *Español* y *Conocimiento del medio*, y tampoco en el promedio académico global, mientras que en la materia *Matemáticas* sí hubo una diferencia significativa a favor de los Grupos A y B.

En el segundo bimestre se observó que en todos los puntajes promedio se presentaron ligeros incrementos, excepto en los puntajes del Grupo C para la materia *Conocimiento del medio*, donde se reportó una disminución de 7.47 a 6.67. Al comparar las calificaciones promedio de los tres grupos se observó que los puntajes correspondientes al Grupo B fueron mayores en todas las materias, aunque tales diferencias sólo fueron estadísticamente significativas en la materia *Conocimiento del medio* y en el promedio académico global, a favor de los Grupos A y B.

Para el tercer bimestre, se aprecia que hubo nuevamente un ligero incremento en las calificaciones de todas las materias y en todos los grupos (a excepción de la materia *Conocimiento del medio* que disminuyó ligeramente en el Grupo B). Al comparar los porcentajes promedio de los tres grupos, se observó que esta vez las calificaciones de los alumnos del Grupo A fueron ligeramente superiores, alcanzando promedios alrededor de 8 en todas las materias y en la calificación académica global, pero de acuerdo al análisis de varianza (ANOVA), estas diferencias entre grupos no fueron estadísticamente significativas.

En el cuarto bimestre se pudo apreciar que los puntajes promedio de los Grupos B y C bajaron ligeramente, para ubicarse por debajo de 8 en todos los casos, en tanto que los puntajes promedio de los alumnos del Grupo A aumentaron, ubicándose entre 8.2 y 8.4 de calificación. El ANOVA indica que las diferencias son significativas en las cuatro medidas, a favor del Grupo A.

En el quinto bimestre, correspondiente a la Fase de pos-evaluación, puede observarse que los puntajes promedio de las tres materias básicas mostraron nuevos incrementos. En el Grupo A se alcanzaron promedios mayores a 9 en cada una de las materias consideradas, así como en el promedio académico global; los promedios correspondientes a los alumnos del Grupo B se ubicaron alrededor del 8.5 para *Matemáticas* y *Español*, 7.6 para *Conocimiento del medio* y un promedio global de

8.2; el Grupo C se mantuvo alrededor del 7.5 en todos los promedios académicos considerados.

Al comparar las calificaciones del primer bimestre contra las del quinto, el valor de p para la prueba *t de Student* indicó que prácticamente todos los grupos, en todas las materias, mejoraron significativamente sus promedios académicos; las excepciones fueron los Grupos B y C para la materia Conocimiento del medio.

Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación en la variable *Conducta de los alumnos en el aula*

Como ya se mencionó anteriormente, los resultados de los análisis estadísticos con los datos de pre-evaluación realizados con *Ji cuadrada*, indicaron que no existieron diferencias significativas entre los grupos, en lo relativo a la presencia de conducta inadecuada en sus integrantes. Al inicio del estudio los reportes de los profesores permitieron ubicar a 18 de los 45 niños participantes como alumnos con conducta inadecuada, de los cuales 6 formaron parte del Grupo A, 7 del Grupo B y 5 del Grupo Control, como muestra la Figura 6.

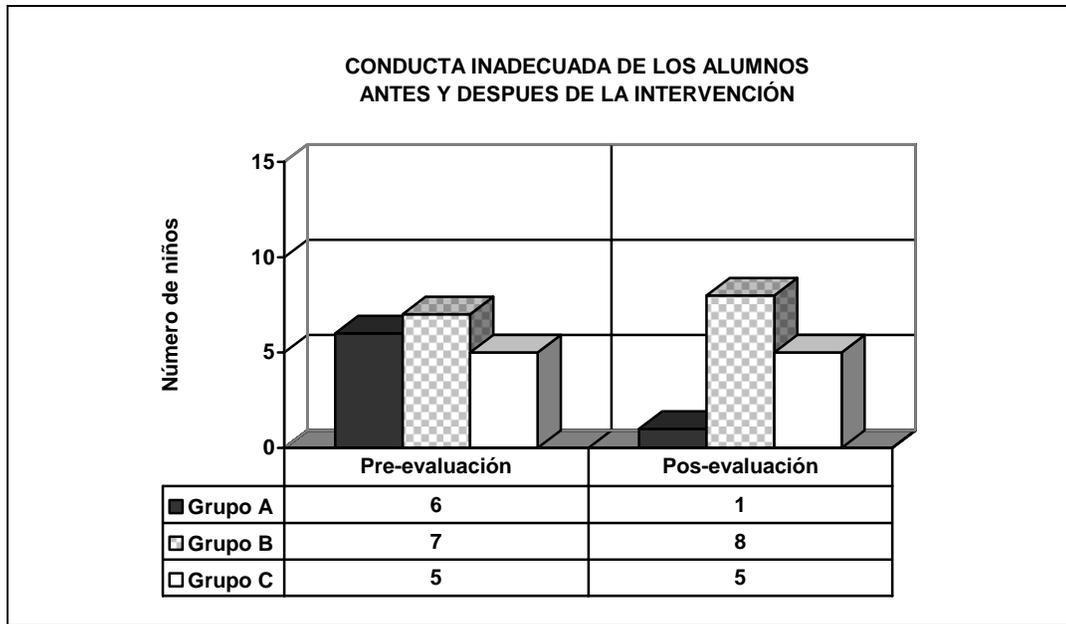


Figura 6. Número de niños de cada grupo participante ubicados como alumnos con conducta inadecuada, antes y después de la intervención.

La Tabla 16 muestra la comparación entre los grupos, en lo relativo al número de niños con conducta inadecuada, en pre y pos-evaluación. En ella se observa que, después de la intervención, el número de niños con conducta inadecuada se mantuvo sin cambios en el caso de los Grupos B y C, mientras que en el Grupo A sólo un niño siguió presentando alguna conducta inadecuada, según los reportes de los profesores. Al aplicar la prueba *t de Wilcoxon*, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, a favor del Grupo A.

Tabla 16.
Comparación entre grupos en lo relativo a número de niños con conducta inadecuada, en pre y pos-evaluación

Conducta inadecuada	Pre-evaluación	Pos-evaluación
Grupo A	(n=6) 40%	(n=1) 6.66 %
Grupo B	(n=7) 46.66%	(n=8) 53.33%
Control	(n=5) 33.3%	(n=5) 33.3%
χ^2	.556	7.67
p	.757	.022*

* $p \leq .05$

Descripción general del desempeño de los grupos durante el entrenamiento

A continuación se exponen algunas observaciones que permiten conocer la manera en que los grupos experimentales se comportaron dentro de las sesiones de entrenamiento llevadas a cabo con el investigador.

Grupo A. Entrenamiento a díadas. A pesar de que en este grupo se entrenó a díadas madre-hijo, cabe recordar que la primera hora de cada sesión grupal (8 sesiones) fue llevada a cabo con la participación del investigador y las madres, exclusivamente. Durante esa presentación inicial de cada sesión -cuando el investigador daba una breve introducción teórica acerca del tema, exponía las técnicas a utilizar y proporcionaba modelamiento y juego de roles-, las madres participaban activamente preguntando situaciones específicas de acuerdo a las experiencias cotidianas con sus hijos. Este grupo se caracterizó por la participación constante de cuatro madres, cuyos comentarios propiciaban el comentario ocasional de las once restantes. Las madres mostraron una actitud donde la disponibilidad y cooperación entre ellas fueron esenciales para que se dieran interacciones positivas, mostrando interés en la ejecución de todas como un grupo. Durante la segunda hora de cada sesión grupal, cuando los niños se incorporaban al grupo y se procedía al juego de roles con la participación de las díadas, las madres solían encaminar a sus hijos para interactuar adecuadamente. Para concluir cada una de estas sesiones, el grupo retroalimentaba a las díadas participantes y tanto madres como hijos

expresaban su opinión acerca de las interacciones representadas. Este espacio grupal también sirvió para que cada díada estableciera acuerdos y los escribiera.

En general, durante las sesiones grupales iniciales se requirió la participación frecuente del investigador para proporcionar retroalimentación, modelamiento o instrucciones adicionales a algunas díadas, lo cual fue disminuyendo conforme avanzaba el entrenamiento. Para las últimas sesiones grupales, las madres se retroalimentaban correctamente entre ellas y hubo una participación constante de los niños. Como se ha reportado la participación de este grupo de díadas fue constante, así como su disposición para asistir a cada una de las sesiones de entrenamiento; durante las ocho primeras sesiones hubo una asistencia grupal superior al 95% para estos participantes.

Durante las últimas cuatro sesiones, llevadas a cabo con cada díada en particular, se observó que la mayoría de las díadas había alcanzado un nivel adecuado de ejecución y sólo requirieron un apoyo adicional del investigador para ajustar algunos problemas de interacción. Cabe señalar que en las sesiones destinadas con cada díada en particular, no se reportaron inasistencias, es decir, que las 15 díadas cubrieron un 100% de asistencia en las cuatro últimas sesiones del entrenamiento.

Para el final de la intervención las díadas lograron: establecer reglas y rutinas dentro y fuera del hogar, establecer acuerdos de convivencia y consecuencias de romperlos, negociar las actividades en que participan como díada y como familia, no utilizar golpes e insultos, dirigirse al otro de manera afectiva, comprensiva y asertiva, así como apoyo y reconocimiento de las actividades de ambos miembros de la díada. Sin embargo, hubo tres díadas que, a pesar de haber mejorado sus interacciones, no lograron cumplir todos los objetivos planteados para el entrenamiento.

Grupo B. Entrenamiento a madres. La mayoría de las madres de este grupo participaron activamente a lo largo de todas las sesiones de entrenamiento. Durante la presentación inicial de cada sesión -cuando el investigador daba una breve introducción teórica acerca del tema, exponía las técnicas a utilizar y proporcionaba modelamiento y juego de roles-, las madres dirigían preguntas y planteaban

situaciones cotidianas específicas con sus hijos; el experimentador respondía a las preguntas y retroalimentaba sus comentarios. En la parte final de cada sesión, las madres participaban activamente en el juego de roles, se retroalimentaban y comentaban la experiencia vivida al aprender nuevas técnicas.

Al igual que en las madres del Grupo A, durante las sesiones iniciales de juego de roles con las madres de este grupo, se hizo necesaria la presentación de nuevos modelos e instrucciones adicionales por parte del investigador, lo cual fue menos necesario conforme avanzaba el curso. En las últimas sesiones las madres mencionaron lo difícil que fue para ellas llevar a cabo las actividades dentro del programa, y como grupo definieron en qué momentos las podían aplicar a su vida cotidiana. Se pudo observar que, en la mayoría de las madres, se había alcanzado un nivel de ejecución adecuado. Para el final de la intervención, las madres reportaron haber logrado: establecer en sus hijos reglas y rutinas dentro y fuera del hogar, negociar las actividades en las que participan con su hijo, generar alternativas que les permiten hablar con sus hijos sobre algún comportamiento inadecuado, no utilizar golpes o insultos, dirigirse al otro de manera afectiva y asertiva, que fueron más las ocasiones en las que apoyaron a sus hijos en las tareas escolares, así como el reconocimiento de los logros académicos de sus hijos. El porcentaje de asistencia que se registró en este grupo de madres fue superior al 90% en las 12 sesiones.

A diferencia del Grupo A, en este grupo de madres se dio una participación más homogénea, no se identificaron madres que tuvieran mayor participación que otras. Además, este grupo se caracterizó por tener una continua comunicación entre sus integrantes fuera del escenario del programa, realizaron de manera espontánea una agenda telefónica como estrategia de apoyo para las tareas y otros asuntos relacionados con sus hijos, observándose una mayor cohesión entre las madres cuyos hijos pertenecían al mismo grupo escolar.

Comparación de los coeficientes de correlación entre los auto-reportes maternos y los reportes infantiles acerca de los estilos de crianza en pre y pos-evaluación

Una vez que se ubicaron los datos correspondientes a cada uno de los estilos de crianza, tanto en madres como en niños, se realizó una prueba de correlación de Pearson para conocer el nivel de relación que existe entre los auto-reportes de las madres y los reportes infantiles, en cada momento de evaluación (antes y después de la intervención).

La Tabla 17 muestra los índices de correlación encontrados dentro de cada uno de los estilos de crianza, comparando lo reportado por madres y niños durante la pre-evaluación. Se puede apreciar que todos los coeficientes de correlación (valores de r) resultaron bajos, con valores de p que denotan la inexistencia de significancia estadística.

Tabla 17.
Índices de correlación de Pearson entre los reportes maternos e infantiles sobre los estilos de crianza, en pre-evaluación

	E. Autoritario reporte infantil	E. Democrático reporte infantil	E. Permisivo reporte infantil	E. Indiferente reporte infantil
E. Autoritario auto-reporte materno	$r = .119$ $p = .435$	$r = -.079$ $p = .606$	$r = -.044$ $p = .773$	$r = -.171$ $p = .262$
E. Democrático auto-reporte materno	$r = -.082$ $p = .592$	$r = .105$ $p = .491$	$r = -.006$ $p = .097$	$r = .108$ $p = .480$
E. Permisivo auto-reporte materno	$r = .214$ $p = .158$	$r = -.088$ $p = .566$	$r = -.160$ $p = .294$	$r = -.259$ $p = .085$
E. Indiferente auto-reporte materno	$r = .213$ $p = .160$	$r = -.135$ $p = .376$	$r = -.250$ $p = .324$	$r = -.215$ $p = .156$

** Fuerza de la correlación

* $p \leq .05$ significancia estadística

La Tabla 18 muestra los índices de correlación encontrados dentro de cada uno de los estilos de crianza, comparando lo reportado por madres y niños durante pos-evaluación. En esta prueba, los índices de correlación resultaron bajos en diez de los casos, sin un valor de p que denote significancia estadística. Sin embargo, seis coeficientes de correlación resultaron con valores medios de r y valores de p que

indican significancia estadística: los reportes infantiles del estilo autoritario no se correlacionaron con los auto-reportes maternos de ese mismo estilo, sino que mostraron una correlación positiva con los auto-reportes maternos de estilo democrático, permisivo e indiferente; mientras que los reportes infantiles del estilo democrático se correlacionaron negativamente con los auto-reportes maternos del mismo estilo, del permisivo y del indiferente.

Tabla 18.
Índices de correlación de Pearson entre los reportes maternos e infantiles sobre los estilos de crianza, en pos-evaluación

	E. Autoritario reporte infantil	E. Democrático reporte infantil	E. Permisivo reporte infantil	E. Indiferente reporte infantil
E. Autoritario auto-reporte materno	$r= .147$ $p= .334$	$r= -.105$ $p= .494$	$r= -.029$ $p= .851$	$r= -.129$ $p= .397$
E. Democrático auto-reporte materno	$r= .357^{**}$ $p= .016^*$	$r= -.535^{**}$ $p= .000^*$	$r= .049$ $p= .748$	$r= .286$ $p= .057$
E. Permisivo auto-reporte materno	$r= .394^{**}$ $p= .007^*$	$r= -.363^{**}$ $p= .014^*$	$r= -.108$ $p= .479$	$r= -.056$ $p= .713$
E. Indiferente auto-reporte materno	$r= .497^{**}$ $p= .001^*$	$r= -.505^{**}$ $p= .000^*$	$r= -.040$ $p= .796$	$r= -.079$ $p= .608$

** Fuerza de la correlación

* $p \leq .05$ significancia estadística

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo de la presente investigación fue conocer qué estilos maternos de crianza se reportan en una muestra de familias mexicanas de estrato sociocultural bajo, cuyos niños muestran problemas de rendimiento académico y/o de conducta en el aula.

De acuerdo con el control de variables demográficas y dependientes, y después de haber cumplido con los criterios de selección definidos, puede decirse que la población participante pertenece a un estrato sociocultural bajo y que los niños mostraron problemas de rendimiento académico y/o conducta inadecuada en el aula al inicio del estudio.

Además, al haber utilizado instrumentos validados y confiables, para dar cuenta de los estilos maternos de crianza, los datos obtenidos durante las aplicaciones iniciales de los instrumentos que miden dicha variable (auto-reporte de las madres y reporte de los niños) pueden considerarse como una muestra de la forma en que se presentan los estilos de crianza en la población con estas características.

Al respecto, los hallazgos de la presente investigación parecen corroborar lo reportado por autores como Rodríguez y Torrente (2003) y Sloman *et al.* (2002), en lo referente al hecho de que los padres pueden utilizar prácticas de crianza que caen dentro de diferentes estilos, y que el uso de unas u otras depende de la situación familiar específica que se vive; aunque también se confirma que cada padre suele tener un estilo de crianza dominante que pone en marcha con mayor frecuencia. Considerando los auto-reportes maternos y los reportes de los niños, las madres mostraron la presencia de todos los estilos evaluados, con ciertas predominancias, variando dichas predominancias de acuerdo a la persona que las reporta (madre o hijo).

También parecen confirmarse en cierta medida los hallazgos de diversas investigaciones en el campo (Aguilar *et al.*, 2004; Connell y Prinz, 2002; Dornbusch *et al.*, 1987; Farran, 1982; Garrido *et al.*, 1998; Guevara *et al.*, 2005; Hill *et al.*, 2003; Jiménez, 2000; Lambord *et al.*, 1991; Ortega, 1994; Salguero *et al.*, 1996; Torres *et al.*, 1997; Vallejo, 2002), en el sentido de que las madres de nivel sociocultural bajo

muestran una tendencia hacia el estilo autoritario. Durante la evaluación realizada antes de la intervención, las madres reportaron ese estilo de crianza como uno de los predominantes. Dicha tendencia es aún más evidente cuando se consideran los reportes de los niños de los tres grupos participantes, quienes calificaron el estilo de sus madres con una franca predominancia hacia el estilo autoritario, aunque también reportaron la presencia de los estilos democrático, permisivo y, en menor medida, el negligente.

De hecho, durante la pre-evaluación, los tres grupos de participantes reportaron patrones muy similares en sus estilos de crianza, dado que prácticamente no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los auto-reportes maternos de los tres grupos (sólo las madres del Grupo C reportaron mayor porcentaje para el estilo democrático). En cuanto a los reportes infantiles esas diferencias fueron únicamente en lo relativo al estilo negligente (con mayores porcentajes en los Grupos A y C).

Los datos antes expuestos parecen confirmar la primera hipótesis de la presente investigación: el estilo de crianza democrático no es el predominante en familias de estrato sociocultural bajo, sino que dicha predominancia se observa en el estilo autoritario. De hecho, los reportes infantiles indican que esta situación permanece sin cambio después de la intervención (pos-evaluación), en los Grupos B y C. Cabe aclarar que esta hipótesis no se confirma si se consideran únicamente los auto-reportes maternos. Este tema se retomará más adelante, cuando se aborde la discusión de los resultados relacionados con el cuarto objetivo de la presente investigación, relativo al grado de correspondencia entre auto-reportes maternos y reportes infantiles.

El segundo objetivo de este estudio fue probar si es posible mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como su conducta en el aula, a través de programas dirigidos a promover un estilo de crianza democrático en sus madres. Lo cual permite también obtener datos acerca de la relación que guardan los problemas académicos y conductuales que los niños muestran en la escuela, con los estilos de interacción que se presentan en sus hogares, especialmente entre los niños y sus madres.

Respecto al rendimiento académico pudo observarse que, a pesar de que durante la primera evaluación los tres grupos de alumnos presentaban promedios muy similares (alrededor del 6.7 de calificación, coincidiendo con el criterio de selección), prácticamente desde el segundo bimestre escolar se observaron avances de los alumnos incorporados en los dos grupos de entrenamiento; en ese momento los incrementos en los promedios académicos fueron mayores para el Grupo B. Para los bimestres siguientes, el rendimiento académico de los alumnos del Grupo A continuó mejorando, lo que no ocurrió de manera tan clara en los del Grupo B, mientras que los alumnos del Grupo Control mostraron menores avances.

Para el final del ciclo escolar pudo observarse:

1. Los promedios de calificación de los alumnos del Grupo Control se ubicaron por debajo de los obtenidos por los alumnos de los dos grupos experimentales, alcanzando 7.6 de promedio académico global.
2. Los alumnos del Grupo B obtuvieron mejores promedios que los del Grupo Control, alcanzando un nivel académico que puede considerarse bueno, ya que su promedio global se ubicó en 8.2.
3. Los alumnos del Grupo A fueron los que mostraron los mayores avances académicos, ubicándose a un nivel ligeramente superior al 9 de calificación, en las tres materias básicas y en el promedio global.

Respecto a la presencia de conductas inadecuadas de los niños en el aula, puede decirse que durante la primera evaluación no se ubicaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de los tres grupos participantes. Para la evaluación final, únicamente mostraron cambios los alumnos del Grupo A, en donde los problemas de conducta prácticamente desaparecieron, de acuerdo al reporte de sus propios profesores, lo que no ocurrió en los otros dos grupos. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas después de la intervención.

Recapitulando lo reportado, antes del entrenamiento no se observaron diferencias entre los alumnos de los tres grupos, en ninguna de las variables demográficas y en ninguna de las variables dependientes. Entonces, es posible asegurar que: las diferencias en el rendimiento académico observadas al final del

ciclo escolar, entre los grupos de entrenamiento (A y B) y el Grupo Control, pueden ser atribuidas al hecho de que los dos primeros participaron en uno de los programas de intervención llevados a cabo (entrenamiento diádico y entrenamiento a madres, respectivamente). Sin embargo, los datos relativos con la conducta de los alumnos en el aula sólo muestran una diferencia a favor del Grupo A.

Estos hallazgos parecen confirmar la segunda hipótesis planteada: es posible mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como su conducta en el aula, a través de programas dirigidos a promover un estilo de crianza democrático en sus madres, considerando los datos del Grupo A. Aunque en el caso del Grupo B sólo se confirma dicha hipótesis en lo relativo al rendimiento académico.

Por otra parte, y considerando los datos recabados durante pre y pos-evaluación –en lo relativo a los reportes infantiles sobre los estilos de crianza maternos, los promedios académicos y la conducta de los niños en el aula– parece corroborarse la tercera hipótesis de esta investigación: los problemas académicos y conductuales de los niños están asociados con los estilos de crianza predominantes en sus familias.

En cumplimiento del tercer objetivo del estudio, se comparó el nivel de efectividad de las dos estrategias de intervención: una que se enfocó en el entrenamiento a las madres (Grupo B) y otra que consistió en un entrenamiento diádico (Grupo A), ambas con el propósito de desarrollar un estilo democrático de interacción entre madres e hijos.

Un primer criterio para evaluar el nivel de efectividad de los programas de entrenamiento se refiere a determinar sus efectos sobre los estilos de crianza reportados por las madres. Para ello hay que considerar que, después de la intervención, las madres de los Grupos A y B tuvieron porcentajes significativamente menores que las del Grupo C en cuanto al estilo de crianza autoritario, puede decirse que ese fue un efecto positivo de los programas de intervención. También se observaron cambios en el sentido deseado para el estilo democrático, que incrementó su porcentaje en el Grupo A (de 60% a 64%) y más sustancialmente en el Grupo B (de 69% a 94%); cabe recordar que los auto-reportes de las madres del Grupo C indicaron mejores niveles en este estilo democrático que los de las madres

de los otros grupos, desde la primera evaluación (80%), permaneciendo sin cambios para la segunda. En los porcentajes del estilo negligente, el Grupo A también mostró cambios que pueden considerarse convenientes, bajando su porcentaje de 36% a 5%; sin que las madres de los otros dos grupos reportaran cambios. Por último, en el estilo permisivo no se apreciaron efectos de los entrenamientos ni diferencias entre grupos, aunque sus porcentajes de ocurrencia (alrededor del 40%) no necesariamente requieren modificación.

En conclusión, considerando los datos obtenidos de los auto-reportes maternos, puede decirse que los dos programas tuvieron efectos positivos sobre los estilos de crianza, aunque estos datos no permiten determinar cuál de los dos programas fue mejor.

El segundo criterio para determinar el nivel de efectividad de los programas corresponde al reporte de los niños acerca de los estilos de crianza de sus madres. Considerando este reporte, se puede decir que únicamente el programa diádico aplicado al Grupo A tuvo un efecto positivo sobre los estilos de crianza: de pre a pos-evaluación el estilo autoritario disminuyó sustancialmente (alrededor de 20 puntos porcentuales), mientras que el permisivo y el negligente también mostraron cierta disminución; el efecto más significativo fue el incremento (de 40 puntos porcentuales) en el estilo democrático. Para la segunda aplicación del instrumento, los reportes de los niños de este grupo indicaron una predominancia del estilo de crianza democrático en sus madres, niveles bajos de los estilos autoritario y permisivo, y aún más bajos en el estilo negligente. Los niños de los Grupos B y C siguieron reportando el estilo autoritario como el predominante en sus madres, sin cambios significativos en los otros estilos.

Estos datos indican que el entrenamiento que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo parece ser más efectivo para desarrollar un estilo democrático de interacción entre ellos, que el entrenamiento donde participan exclusivamente las madres.

El tercer criterio para determinar la efectividad de los programas aplicados fue su efecto sobre el nivel de rendimiento académico de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. Como ya se mencionó, los dos programas aplicados tuvieron un efecto

positivo en lo que se refiere al rendimiento académico de los alumnos de los Grupos A y B, aunque es notorio que los alumnos que participaron en el programa de entrenamiento diádico obtuvieron mejores resultados académicos al final del ciclo escolar. El cuarto y último criterio de efectividad de los programas fue su posibilidad de disminuir los problemas de conducta de los alumnos en el aula. En este caso sólo se observaron efectos del programa en los alumnos del Grupo A.

Retomando los cuatro criterios de efectividad del programa, puede decirse que se confirmó la cuarta hipótesis de la presente investigación: el entrenamiento que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo es más efectivo para desarrollar un estilo democrático de interacción entre ellos, que el entrenamiento donde participan exclusivamente las madres. El entrenamiento diádico tuvo también mejores efectos sobre el nivel de rendimiento académico de los alumnos y sobre su conducta en el aula.

En general, los hallazgos de la presente investigación indican que un programa dirigido a madres de familia de estrato sociocultural bajo puede ayudar a mejorar las relaciones familiares y a disminuir un latente peligro de fracaso escolar, tal como lo sugieren autores como Epstein (2001) y Martínez *et al.* (2004). Sin embargo, ese entrenamiento a madres puede ser optimizado si se incorpora a sus hijos dentro del programa.

Los datos expuestos permiten concluir que el entrenamiento diádico demostró tener mejores efectos sobre:

- Los estilos de crianza que las madres practican con sus hijos, disminuyendo la tendencia hacia el estilo autoritario, negligente o permisivo, e incrementando sustancialmente la práctica del estilo democrático.
- El tipo de interacciones entre ambos miembros de la díada, incluyendo: establecer reglas y rutinas dentro y fuera del hogar; establecer acuerdos, reglas de convivencia, así como las consecuencias para el caso de que alguno rompa con tales acuerdos; negociar las actividades en que participan como díada y como familia; generar alternativas que les permitan hablar sobre algún comportamiento inadecuado sin utilizar golpes o insultos; ser

capaces de dirigirse al otro de manera afectiva y asertiva, así como brindarse apoyo y reconocimiento en actividades infantiles y maternas.

- Los promedios globales que miden el rendimiento académico a lo largo del ciclo escolar, así como en la conducta infantil en el aula.

Todo lo anterior parece corroborar la importancia de los planteamientos de diversos autores (Epstein, 2001; García y Flores, 2001; Garrido *et al.*, 1998; González, 2004; Guevara, 1992; Guevara y Mares, 1994, 1995; Guevara *et al.*, 1997; Hill *et al.*, 2003; Molina *et al.*, 1996; Pineda, 1993; Salguero *et al.* 1996; Stahl y Yaden, 2004; Torres *et al.*, 1997, 1998, 2007) respecto a que los programas para mejorar las interacciones diádicas pueden tener mayores beneficios que los entrenamientos dirigidos exclusivamente a que los padres apliquen técnicas para modificar la conducta de sus hijos, o a que alteren sus propias prácticas de crianza. Coincidimos con ellos en la necesidad de abandonar la tradicional concepción unidireccional en la que se plantea que son los padres quienes, a través de sus estilos de crianza, determinan las características de la relación familiar, y por ende el desarrollo infantil. Considerar a la díada como una unidad de aprendizaje conjunto asume una concepción interactiva de la relación familiar, así como del proceso de desarrollo infantil psicológico y académico.

En cumplimiento del último objetivo de la presente investigación se exploró el nivel de correspondencia entre los estilos de crianza que reportan las madres ejercer sobre sus hijos y los que ellos reportan recibir por parte de sus madres. En relación a este aspecto puede concluirse que se confirma la hipótesis de investigación respectiva, ya que no existe una clara correspondencia entre lo reportado por las madres y lo reportado por los niños. Esa falta de correspondencia entre auto-reportes maternos y reportes infantiles es evidente en los tres grupos durante pre-evaluación (según las madres la predominancia se da en el estilo democrático, según los niños esa predominancia corresponde al estilo autoritario). Respecto a los datos de pos-evaluación, esa falta de correspondencia se sigue presentando entre madres e hijos de los Grupos B y C, pero en el Grupo A madres e hijos sí coinciden en reportar la

predominancia del estilo democrático. Tratando de explicar qué pudo haber sucedido, a continuación se exponen algunas ideas.

Es probable que durante pre-evaluación las madres de los tres grupos hayan respondido en las evaluaciones tratando de ajustarse a lo que ellas juzgaron socialmente deseable, y no necesariamente a lo que ocurría en su vida cotidiana. Mientras que los niños sí reportaron los estilos de crianza que sus madres presentaban. Esto sería aplicable también para el caso de pos-evaluación en el Grupo Control, donde madres e hijos mantuvieron sus respuestas y su falta de concordancia entre los reportes.

En el caso de los datos de pos-evaluación del Grupo B, pudieron presentarse dos casos: 1) las madres no modificaron sus conductas y siguieron ejerciendo un estilo de crianza autoritario, pero sus auto-reportes se ajustaron nuevamente a lo que consideraron socialmente deseable, mientras sus hijos sí reportaron lo que ocurría en la vida cotidiana de la díada (predominancia al estilo autoritario), o 2) las madres realmente modificaron sus conductas, encaminándolas a un estilo democrático, pero sus hijos aún no percibían plenamente dicho cambio. Tomando en consideración los datos de avance académico de los niños del Grupo B, así como las observaciones realizadas durante los juegos de roles en que participaron las madres, parece ser que la segunda explicación es la más viable.

En el caso de los datos de pos-evaluación del Grupo A, donde madres e hijos sí coinciden en reportar la predominancia del estilo democrático, también pudieron presentarse dos casos: 1) dado que durante el entrenamiento participaron ambos miembros de la díada, tanto hijos como madres pudieron haber reportado aquellas conductas maternas que se ajustan al estilo democrático, es decir, tanto los auto-reportes como los reportes de los niños pueden haber reflejado lo que ellos sabían que debían contestar, no necesariamente las conductas que se presentan en las situaciones cotidianas, o 2) el entrenamiento realmente tuvo un efecto en las interacciones diádicas en los sentidos esperados. Tomando en consideración todas las medidas aquí utilizadas, parece ser que, nuevamente, la segunda explicación es la más viable.

Desde luego, la falta de una concordancia plena entre los auto-reportes y los reportes infantiles relacionados con los estilos de crianza, constituye una limitación de ésta y otras investigaciones que se realicen utilizando dichas medidas. Al respecto es necesario considerar que ambos instrumentos fueron validados por su autora (Jiménez, 2000), por lo que resulta difícil decidir cuál es el dato más confiable o significativo, el auto-reporte materno o el reporte de los niños. Aunque según los argumentos planteados, la balanza parece inclinarse hacia una mayor confiabilidad de los reportes infantiles, en los que no necesariamente influye el tratar de ajustarse a lo socialmente deseable.

Para estudios futuros podría ser de utilidad contar con video-grabaciones de las actividades de las madres y/o de las díadas participantes durante las diferentes sesiones de trabajo, como parte de las estrategias de entrenamiento y de retroalimentación, para que se pudieran visualizar los avances de cada participante. Ello permitiría contar con mayores datos cuando se pretenda comparar el nivel de efectividad de las dos estrategias de intervención, eliminando con ello el problema de la concordancia entre los reportes maternos y los infantiles.

Tal estrategia también sería de gran utilidad para poder moldear mejor los avances en la conducta de las madres y de los niños, si se les proyectan sus propios videos y se les pide que ubiquen sus propios aciertos y errores. La estrategia de contar con video-grabaciones fue considerada en la presente investigación, sin embargo, como se mencionó en el apartado de *Escenario*, no se contó con el suministro de energía eléctrica para poder utilizar de manera continua una cámara de video.

Otra limitación del presente estudio fue no poder contar con al menos dos escuelas primarias para aplicar de manera paralela los programas de entrenamiento y comparar los resultados entre los participantes de dichas escuelas, lo que hubiera aportado datos importantes. Como se mencionó en el apartado *Selección de la escuela primaria*, es indispensable contar con el interés de las autoridades de las escuelas para que se permita el acceso al equipo de investigación, lo cual no siempre es fácil de lograr, problemática que no fue exclusiva del presente estudio,

sino una limitación para la realización de investigaciones educativas en escenarios escolares.

En estudios futuros también sería importante, además de contar con el reporte de los profesores de cada uno de los alumnos participantes, observar directamente las interacciones que se establecen dentro del salón de clase. Las variables que podrían considerarse para un análisis más detallado acerca de la conducta de cada alumno, podrían ser: su competencia académica en términos de participación, culminación de tareas, resolución de problemas, así como los aciertos y errores que comete durante tales actividades; también podrían evaluarse la auto-percepción del niño acerca de su competencia académica, las interacciones que establecen los niños entre sí y con el profesor. Las variables sugeridas podrían definirse operacionalmente para su registro y análisis posterior, o bien recurrir a video-grabaciones para evitar que se pierda parte de la información.

Retomando todo lo reportado en la presente investigación, y a pesar de sus limitaciones, puede decirse que su principal aportación es que sus hallazgos apuntan hacia la consideración de la díada madre-hijo cuando se intenta resolver un problema de rendimiento académico o de conducta del alumno en el aula, y no exclusivamente al entrenamiento a madres de familia. Esto es importante porque, cuando se pretende mejorar dichos aspectos, normalmente se piensa en que las madres deben asumir una actitud directiva hacia sus hijos “con problemas”, en que son ellas quienes tienen la responsabilidad de “educar bien” a sus hijos, y pocas veces se enfoca la solución hacia la mejor manera de lograr que madres e hijos participen activamente en la definición de sus formas específicas de interactuar y de resolver el problema académico o conductual que se manifiesta en la escuela. Enfocar la solución de esta manera puede tener muchas ventajas, especialmente con poblaciones de nivel sociocultural bajo que, como se ha demostrado repetidamente en las investigaciones del campo, pueden mostrar una tendencia hacia la directividad y el autoritarismo, así como un riesgo de fracaso escolar o de bajo rendimiento académico en sus niños (INEE, 2004, 2006).

Sin embargo, debe reconocerse que realizar este tipo de intervenciones puede tener limitaciones. Una de ellas es que el entrenamiento diádico puede requerir

tiempo y esfuerzo de los profesionales, así como de los miembros de la familia, de los cuales no siempre se dispone en la vida cotidiana dentro de las escuelas públicas mexicanas; para solventar en parte esta dificultad, una alternativa puede ser llevar a cabo convenios institucionales entre las escuelas primarias de la SEP y las instituciones de educación superior, para incorporar estudiantes de psicología que realicen esa importante labor de enlace entre escuela y familia. Una segunda limitación tiene que ver con el propio nivel educativo de las madres de familia, si éste es demasiado bajo (llegando al analfabetismo) la puesta en práctica de cualquier programa de intervención puede requerir ajustes, y el apoyo académico hacia sus hijos se verá también limitado.

Por esas razones, entre otras importantes, se hace necesario que en investigaciones posteriores se elaboren y prueben programas similares para profesores y alumnos de educación básica, encaminados a mejorar sus formas de interacción en el aula, ya que éste es otro de los aspectos que pueden poner en riesgo el cumplimiento de los objetivos educativos.

REFERENCIAS

- Aguario, M. y Suárez, V. (1984). Rendimiento escolar y su relación con la percepción del niño. *Tesis de Licenciatura no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aguilar, H., Guevara, G., Latapí, P. y Cordera, R. (1995). El estado de la educación. En: G. Guevara (Compilador). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, J., Valencia, A. Martínez, M., Romero, P. y Lemus, L. (2004). Estilos parentales y medidas de desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12(1), 69-81.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relation with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Developmental*, 37, 887-907.
- Becker, W. C. (1974). *Los padres son maestros*. México: Ciencia de la Conducta.
- Bee, H. (1985). *El desarrollo del niño*. México: Harla.
- Belsky, J. (1981). Early Human Experience: A Family Perspective. *Developmental Psychology*, 15(6), 601-607.
- Berridi, R. (2001). Relaciones parentales, orientación al logro y desempeño escolar en niños de primaria. *Tesis de Maestría*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Berriman, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Bettelheim, B. (1989). *No hay padres perfectos*. México: Grijalbo.
- Biehler, R. y Snowman, J. (1992). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1976). *Psicología del desarrollo infantil. Teoría empírica y sistémica de la conducta*. México: Trillas.
- Bijou, S. W. y Baer, D. M. (1982). *Psicología del desarrollo infantil. La etapa básica de la niñez temprana*. México: Trillas.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (Vol. 1)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol.2)*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss (Vol.3)*. New York: Basic Books.

- Boyle, M., Jenkins, J., Georgiades, K., Cairney, J., Duku, E. & Racine, Y. (2004). Differential-Maternal Parenting Behavior: Estimating within –and between- family effects on children. *Child Development*, 75, 1457-1476.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Campos, J.J., Barret, K.C., Lamb, M.E., Goldsmith H.H. & Stenberg, C. (1983). Socio-emotional development (pp.783-915). In P. H. Mussen, M.M. Haith & J.J. Campos (eds.), *Handbook of child psychology, Volume II: Infancy and developmental psychobiology*. New York: John Wiley & Sons.
- Cerezo, M.A., Trenado, R.M. y Pons, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18(3), 544-550.
- Connell, C.M. & Prinz, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income african children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 117-193.
- Connor, C.M. Son, S., Hindman, A.H. & Morrison, F.J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first grader's vocabulary an early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43 (4), 343-375.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Styles as Context: an Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Darwin, C. (1852/1992). *El origen de las especies*. México: Planeta Agostini.
- Del Valle, A. (1997). Estudio comparativo de la interacción materna-infantil entre madres adultas y madres adolescentes. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. & Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style, to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Edwards, M.E. (2002). Attachment, Mastery, and Interdependence: A Model of Parenting Processes. *Family Process*, 41, 389-404.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnership. Preparing educators and improving schools*. Westview Press: Boulder Colorado.
- Farran, D. (1982). Mother-Child Interaction, Lenguaje Development, and the School Performance of Poverty Children. En L. Feagans y D. Farran, (Dirs.) *The Language of Children Reared in Poverty*. New York: Academic Press.
- Feeney, J., Noller, P., & Nanrhan, M. (1994). Assessing adult attachment. En: M.B. Sperling & W.H. Berman (Eds.). *Attachment in adults: clinical and development perspectives*, pp.128-152. New York: Guilford.
- Feeney, J. y Noller, P. (1996). *Apego adulto*. México: Desclée.
- Fitzgerald, H. E., Strommen, E. A. y McKinney, J. P. (1981). *Psicología del Desarrollo. El lactante y el preescolar*. México: El Manual Moderno.
- Franca-Tarragó, O. (1996). *Ética para psicólogos. Introducción a la Psicoética*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- García, B. y Flores, R. C. (2001). El desarrollo de programas de vinculación Escuela-Hogar. *Facultad de Psicología, UNAM*, 36-50.

- Garrido, A., Reyes, A. y Torres, L.E. (1998). Análisis intradiada e interdiada de los estilos maternos e infantiles. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 143-161.
- González, R.A.M. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 3-9.
- Graubard, P.S. (1979). *Paternidad positiva*. México: Diana.
- Guevara, Y. (1992). Análisis funcional de las interacciones lingüísticas del niño con retardo en el desarrollo. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y. (2006). Análisis Interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1037-1064.
- Guevara, Y., Hermosillo, A., García, G., López, A. y Delgado, U. (2007). Desempeño académico en alumnos de primer grado de primaria. Capítulo 6 (pp.129-168). En: H. Hickman y O. Tena (Coord.) *Proyecto de investigación en Aprendizaje Humano de lo básico a lo aplicado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y. y Mares, G. (1994). Análisis de las interacciones madre hijo retardado: una perspectiva interconductual. *Acta Complementaria*, 2, 145-165.
- Guevara, Y. y Mares, G. (1995). Estudios sobre interacciones madre-hijo retardado. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 3, 101-118.
- Guevara, Y., Mares, G., Sánchez, B. y Robles, S. (1997). Modificación de patrones interactivos madre-hijo retardado. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 5(2), 105-137.
- Guevara, Y., Ortega, P. y Plancarte, P. (2005). *Psicología conductual. Avances en Educación Especial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guevara, Y. y Plancarte, P. (2002). Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo. En: G. Mares y Y. Guevara (eds.) *Psicología Interconductual. Avances en la investigación tecnológica* (pp.41-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Halle, T.G., Kurtz-Costes, B. & Mahoney, J.L. (1997). Family Influences on School Achievement in Low-Income, African American Children. *Journal of Educational Psychology*, 3, 527-537.
- Harlow, H.F. & Zimmermann, R.R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 421-431.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hill, N., Bush, R. & Roosa, M. (2003). Parenting and family socialization strategies and children's mental health: Low-Income Mexican-American and Euro-American Mothers and Children. *Child Development*, 74(1), 189-204.
- Hughes, J.N., Gleason, K.A. & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320.

- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas al finalizar el ciclo escolar 2002-2003 y el ciclo escolar 2007-2008. Dirección de pruebas y Medición. Obtenido desde http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/productos/informe_resultados_2002_2003.pdf. (Fecha de consulta: 10 de octubre del 2008).
- Jiménez, D. (2003). Importancia de la familia en el proceso de la enfermedad del paciente crónico. *Tesis de Licenciatura no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, M. (2000). Estilos de crianza materno informado por madres e hijos y su relación con el estatus sociocognitivo del niño preescolar. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kantor, J.R. (1980). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistémica*. México: Trillas.
- Kantor, J.R. & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology. An interbehavioral survey*. Chicago: The Principia Press, Inc.
- Kazdin, A.E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Lambord, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lipsitt, L.P. y Reese, H.W. (1983). *Desarrollo infantil*. México: Trillas.
- López. P. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lorenz, K.Z. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *Journal of Ornithology*, Leipzig, 83. En: C. Chiller (Ed.) (1957). *Instinctive Behavior*. New York: International Universities Press.
- Maccoby, M. & Martin, O. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child Interactions. En: P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Vol.4. Socialization, Personality and Social Development*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En G. Mares y Y. Guevara (eds.) *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Básica* (pp.111-164). México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Marrone, M. (2002). *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- Martínez, R.A., Martínez, R. & Pérez, M.H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41(1), 24-39.
- McCandless, B. (1981). *Conducta y desarrollo del niño*. México: Interamericana.
- McKinney, P. (1981). *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
- Medinnus, G.R. (1990). *Estudio y observación del niño*. México: Noriega-Limusa.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa, C. (2006). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.

- Molina, C., Peralta, E., Ojeda, E. y Guevara, Y. (1996). Análisis experimental de las interacciones lingüísticas en díadas madre-hijo retardado. *Revista integración, Universidad Veracruzana*, 8, 19-32.
- Moore, T. (1964). Children of full-time and part-time mothers. *Internacional Journal of Social Psychiatry* 2, 1-10.
- Moratilla, M.I. (2002). Análisis de la interacción madre-hijo en la realización de la tarea escolar. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morrison, E.F. Rimm-Kauffman, S. & Pianta, R.C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41(3), 185-200.
- Namakforoosh, M. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Limusa
- O'Connor, S. & Spreen, O. (1988). Family and learning disabilities. *Journal Learning Disabilities* 23(3), 145-148.
- Ojeda, A. (1998). La pareja: apego y amor. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ojeda, A. (2003). Consecuencias de los estilos de apego en la pareja: prediciendo la satisfacción familiar. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ortega, P. (1994). La naturaleza de los vínculos adulto-niño con retardo en el desarrollo, desde una aproximación interaccional. *Tesis de Maestría no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Parke, R. (1986). *El papel del padre*. Madrid: Interamericana.
- Patterson, G.R. (1976). *Aprenda a convivir en familia*. México: Ciencia de la Conducta.
- Peñalva, M.C. (2001). Familias y bajo rendimiento escolar: estudio descriptivo. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Pineda, L.A. (1993). El análisis interactivo de la adquisición del lenguaje. *Revista Psicología*, 16, 29-41.
- Plaza, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- Pons, M. y Berjano, L. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Anales de Psicología*, 3, 22-51.
- Rey, C.A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985) *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rivera, S. y García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Rothbaum, F., Rosen, K., Ujiie, T. & Uchidfa, N. (2002). Family Systems Theory, Attachment Theory, and Culture. *Family Process*. 41, 328-350.
- Salguero, A., Torres, L.E. y Ortega, P. (1996). Estilo interactivo madre-hijo, padre-hijo en actividades de cuidado físico básico. *Alternativas en Psicología*, 2, 31-43.

- Schaffer, H.R. & Emerson, P. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29,3-94.
- Shaver, P. & Hazan, C. (1988). A biased overview of the study of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 473-501.
- Sloman, L., Atkinson, L., Milligan, K. & Liotti, G. (2002). Attachment, Social Rank, and Affect Regulation: Speculations on an Ethological Approach to Family Interaction. *Family Process*, 41, 313-327.
- Smith, R.E., Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (1992). *Psicología: fronteras de la conducta*. México: Harla.
- Solloa, L.M. (2004). Bajo rendimiento académico: ¿Es un problema de aprendizaje o un problema emocional? *Revista Psicología*, septiembre-octubre, 19-23.
- Stahl, S.A. & Yaden, D.B. (2004). The development of literacy in preschool and primary grades: Work by the Center for the Improvement of early reading achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 141-162.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N. (1989). Autoritative parenting, psychosocial maturity and academia success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. & Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Tomasello, M. & Farrar, M. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Torío, S., Peña, J.V. y Caro, M.I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Torres, L., Ortega, P., Reyes, G. y Garrido, A. (2007). Estudio de las interacciones diádicas. En H. Hickman y O. Tena (eds.), *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado*. Universidad Nacional Autónoma de México. Capítulo 5, pp.85-104.
- Torres, L.E., Reyes, A. y Garrido, A. (1998). Influencia del contexto familiar en el desarrollo infantil. Un análisis teórico. En: R. Jiménez (Comp.) *Familia: Una construcción social*. Quinto Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familiar. Universidad Autónoma de Tlaxcala. pp.317-327.
- Torres, L.E., Salguero, A. y Ortega P. (1997). Evaluación del ambiente familiar en poblaciones con riesgo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2, 138-156.
- Valdéz, M. & Whithurst, G. (1988). The effects of incidental teaching on vocabulary acquisition by young children. *Child Development*, 59, 450-466.
- Vallejo, A.G. (2002). Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes totonacas en el medio rural. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, J.J. (2002). Estilos familiares: descripción y análisis. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vargas, J.J., Ibáñez, E.J. y Jiménez, D. (2004). El conflicto marital: alternativas de análisis conceptual y sugerencias de intervención. *Alternativas en Psicología*, 10, 58-68.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Anexo 1

Datos socioeconómicos y nivel promedio de escolaridad en el Municipio de Tultitlán, Estado de México

Para obtener la información socioeconómica de la población participante de este estudio se recurrió a la clasificación de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A.C. (AMAI). La información socioeconómica de dicha asociación está basada en estudios socioeconómicos por colonia y municipio. El municipio de Tultitlán (donde se llevó a cabo esta investigación) se localiza en la parte norte central del Estado de México, cuenta con una superficie de 71.1 kilómetros cuadrados divididos en 91 localidades en su mayoría catalogados por la AMAI en el nivel "D". Las colonias específicas donde se encuentran ubicadas las escuelas aquí participantes tienen las características siguientes:

Nivel D: Está compuesta por personas con un nivel de vida austero y bajos ingresos. El jefe de familia de estos hogares cuenta en promedio con un nivel educativo de primaria o secundaria, están empleados como obreros, personal de mantenimiento, vendedores de mostrador, choferes públicos, maquiladores, etcétera, y un gran número de madres de familia cuenta con estudios de primaria, se dedica al hogar y eventualmente al comercio informal.

Perfil del hogar: viven en inmuebles propios o rentados. Las casas o departamentos cuentan, en general, con una recámara, un baño, sala-comedor y cocina. La mitad de estos hogares tienen calentador de agua. Estas casas o departamentos son en su mayoría de interés social o de rentas congeladas (tipo vecindades). Los hijos realizan sus estudios en

escuelas de gobierno. Las personas de este nivel suelen desplazarse por medio de transporte público y si llegan a tener auto es de varios años de uso. La mayoría de los hogares cuenta con un televisor, videocasetera y/o equipo modular de bajo costo. Se puede decir que prácticamente no poseen ningún tipo de instrumento bancario. Sus diversiones y pasatiempos suelen ser en parques públicos y esporádicamente en parques de diversiones. Suelen organizar fiestas en sus vecindades y tomar vacaciones una vez al año en excursiones a su lugar de origen o al de sus familiares. Su ingreso mensual familiar varía entre 1600 y 4000 pesos (Ver Tabla 4 con las características de la muestra total y de cada grupo experimental, en Sección de Resultados, Capítulo 4).

Anexo 2

Cuestionario acerca de datos demográficos

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer como las madres interactúan con sus hijos. No hay respuestas buenas o malas, lo importante es su sinceridad al responder. La información obtenida será confidencial y únicamente para este estudio. Agradecemos su cooperación y sinceridad al responder.

1. Edad de la madre:
2. Estado civil:
Casada () Separada () Divorciada () Soltera () Viuda () Unión libre
3. Nivel de estudios de la madre:
4. Años de estudios cursados:
5. Trabaja: Si () No (). Sueldo mensual: \$
6. Número de hijos:
7. Su hijo inscrito en primer grado de primaria ¿qué número de hijo es?
8. Es niña () Es niño ()
9. Escolaridad de su esposo o pareja:
10. Ocupación de su esposo o pareja
11. Sueldo mensual de su esposo o pareja: \$
12. Además de su esposo e hijos ¿alguien más vive con ustedes? Si ()
No ()
13. ¿Cuántas personas en total viven en su casa?
14. ¿Han reportado a su hijo por algún problemas en la escuela?
Si () No ()
15. Cuales son esos problemas
16. ¿Usted o su hijo han asistido o asisten a alguna terapia o clase especial? Si () No ()

Anexo 3

Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres

Validez del instrumento: para su obtención, la autora realizó un análisis de reactivos a través de dos procedimientos.

1. Se llevó a cabo un análisis de reactivos para determinar la normalidad de los mismos, los datos se sometieron a un análisis de frecuencias, seleccionando aquellos que mostraron tener una distribución normal de acuerdo con los valores obtenidos en Sesgo y Kurtosis. Se descartaron aquellos reactivos que no se distribuyeron normalmente de acuerdo a estos criterios.

2. La validez de constructo se determinó a través de un análisis factorial de ejes principales, el método de extracción fue PAF, ya que se exploraron los estilos de crianza de la población estudiada. La rotación fue varimax con el fin de explicar la mayor cantidad de varianza. Se tomaron en cuenta los reactivos cuyo peso factorial fuera mayor o igual a 0.35.

Confiabilidad del instrumento: se determinó a través de la prueba Alpha de Cronbach de consistencia interna, ya que los factores están contruidos por reactivos de más de dos opciones de respuesta. La probabilidad obtenida para los coeficientes calculados (0.61 a 0.85) en los factores es \leq 0.01, lo cual es significativo e indicativo de una confiabilidad adecuada.

Anexo 4

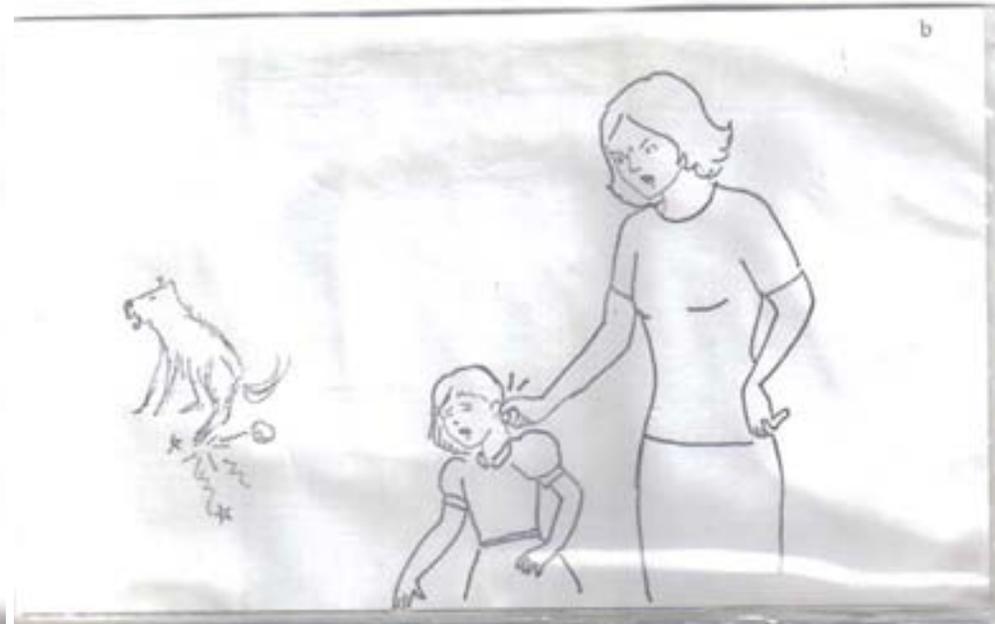
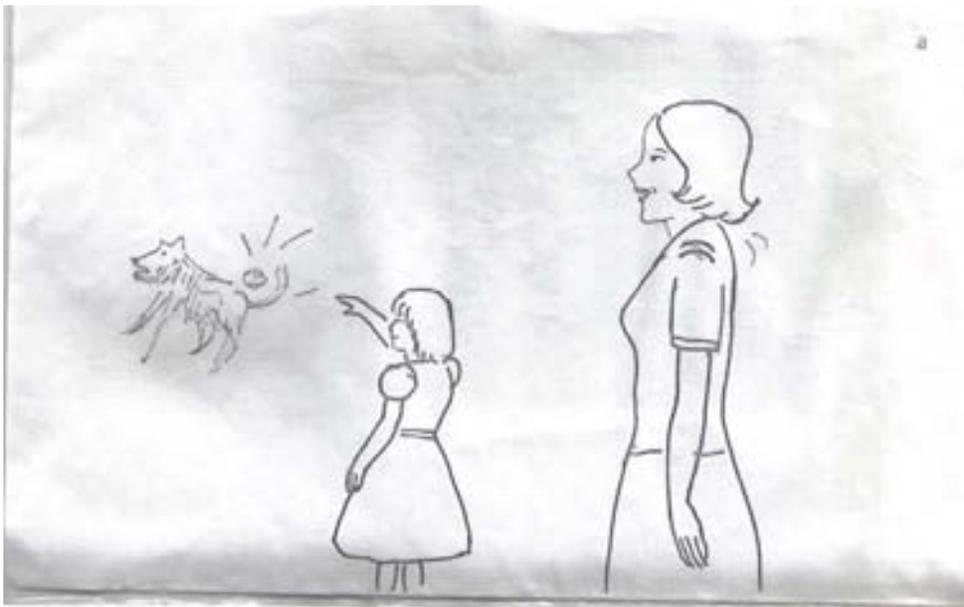
Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno

Validez y confiabilidad del instrumento: las situaciones planteadas y sus respuestas se sometieron a validez interjueces. Participaron 30 psicólogos expertos en el tema, quienes leyeron el instrumento, otorgaron a las situaciones planteadas carga positiva o negativa, y ubicaron cada opción de respuesta dentro del estilo de crianza que le corresponde. Para cada situación y respuesta se exigió un acuerdo de los jueces no menor del 80% para considerarlas válidas. Con base en lo anterior, se realizaron los dibujos de dichas situaciones, sus preguntas y sus respuestas.

Posteriormente se realizó validez concurrente sometiendo los dibujos a una identificación del estímulo focal, con el fin de corroborar si los gráficos discriminaban de acuerdo a su propósito. Los jueces fueron los mismos 30 psicólogos expertos en el tema, y se exigió el mismo criterio de al menos 80% de acuerdo entre jueces para considerarlos válidos. Finalmente la aplicación piloto se realizó con éxito a 30 sujetos en edad escolar de nivel básico.

Reactivo Prueba 1





Reactivo Prueba 1

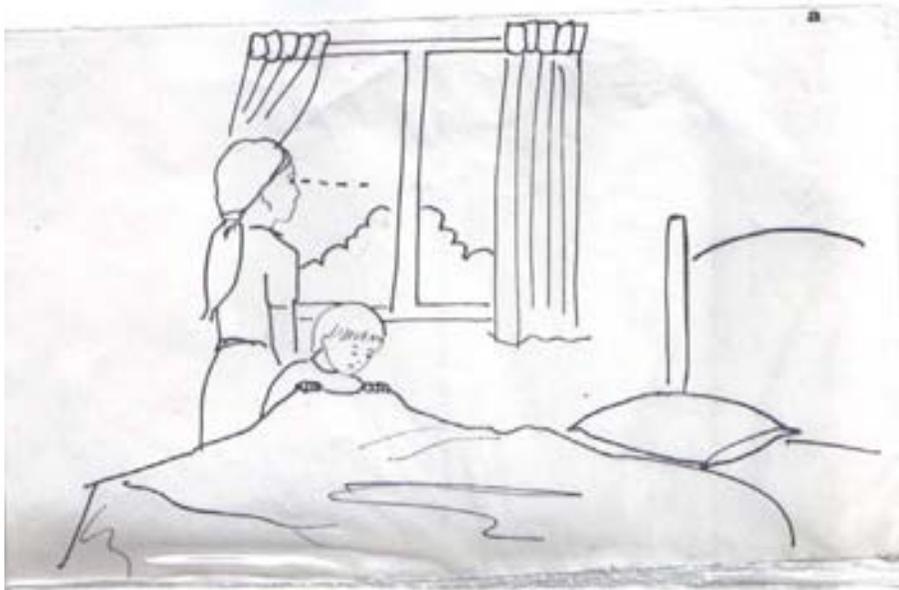




Reactivo Prueba 2

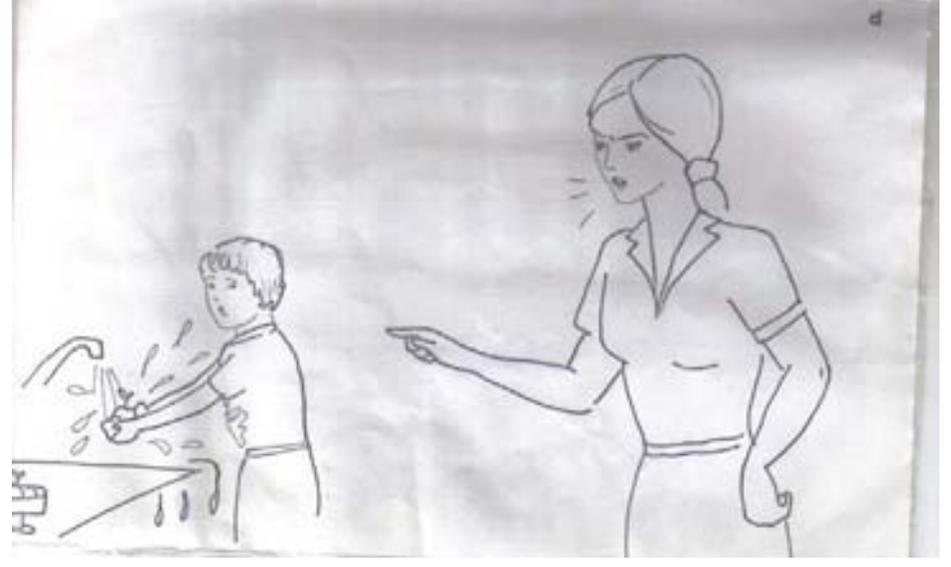
Reactivo 1





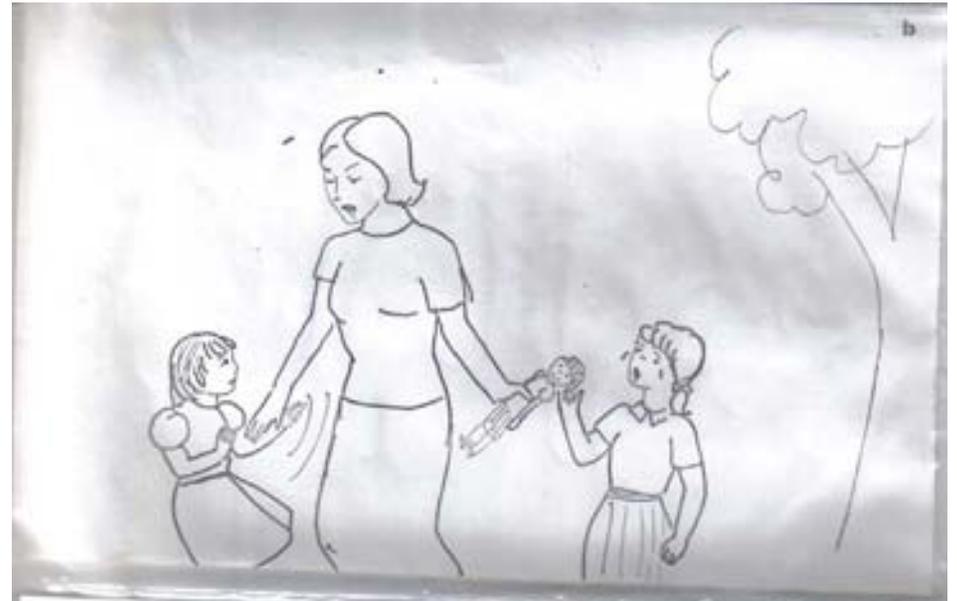
Reactivo 1





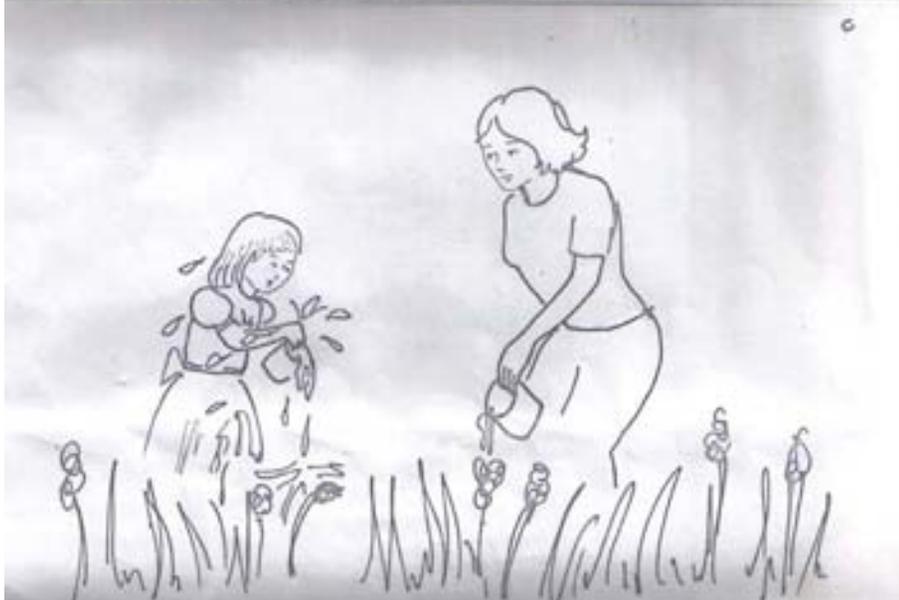
Reactivo 2





Reactivo 3

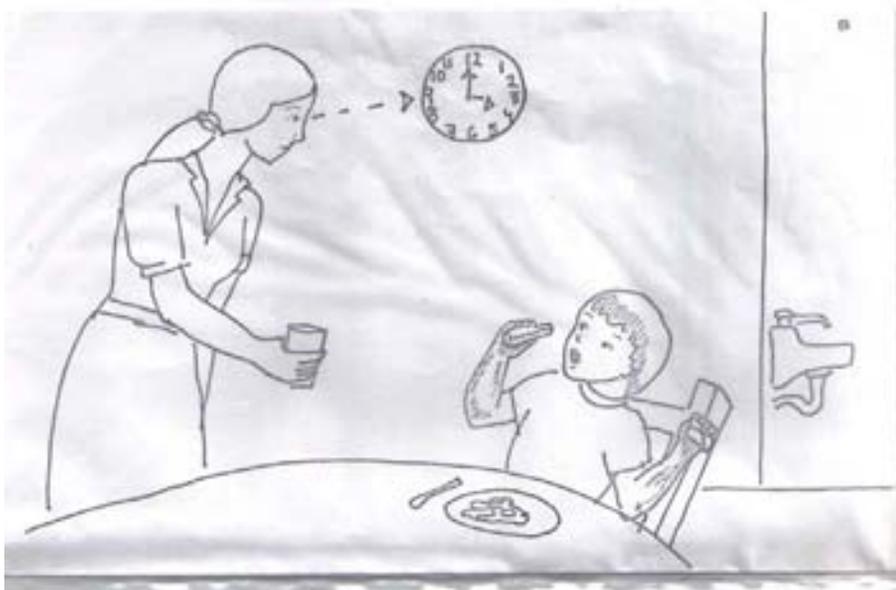




Reactivo 4

Reactivo 5





Reactivo 5

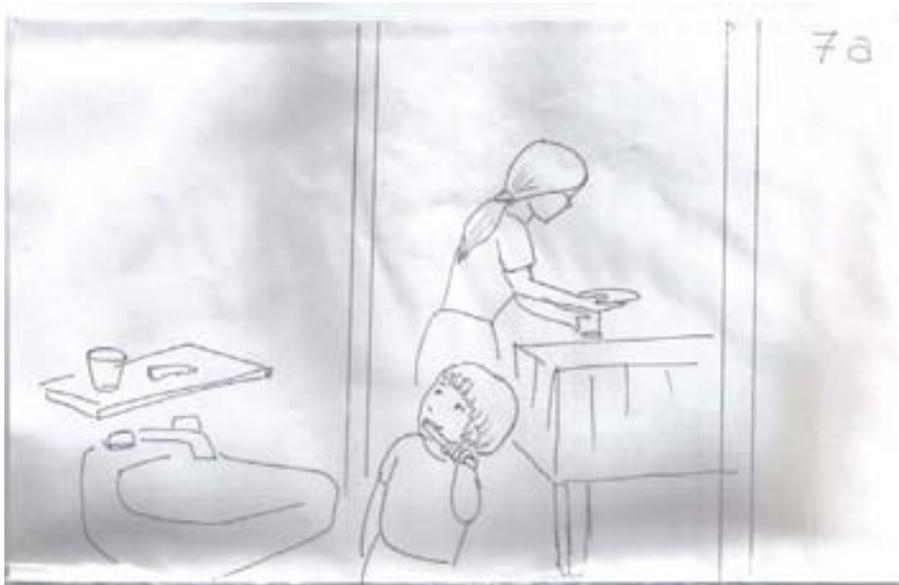
Reactivo 6





Reactivo 6





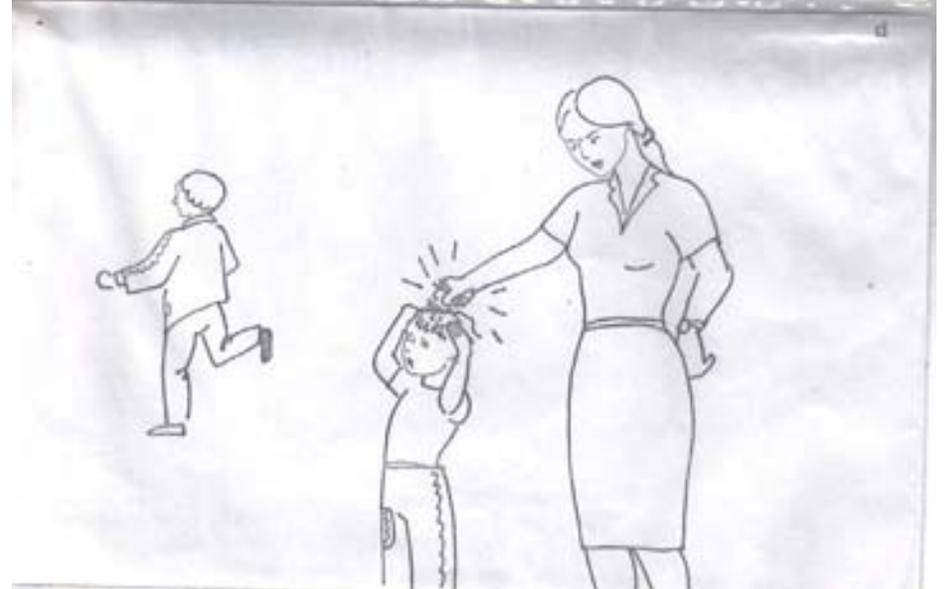
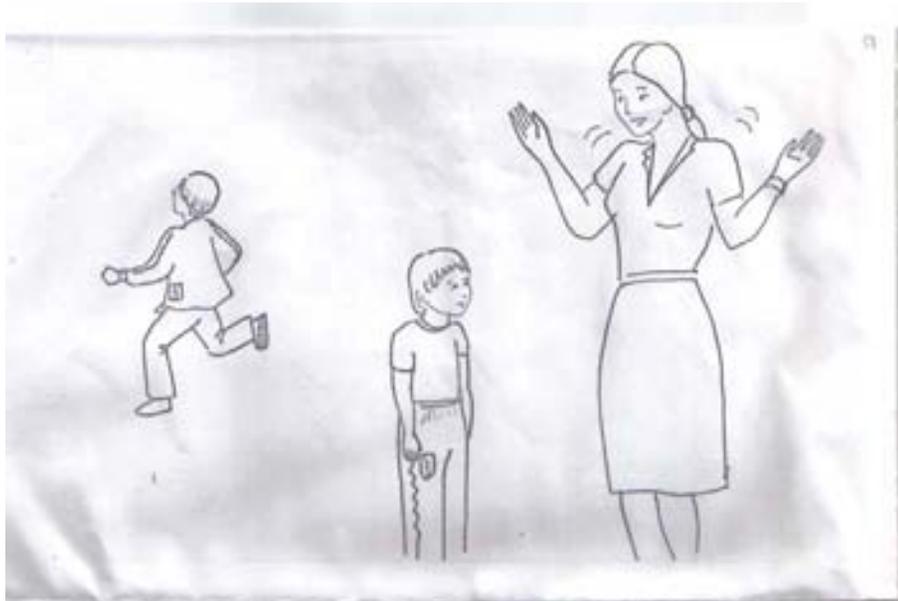
Reactivo 7





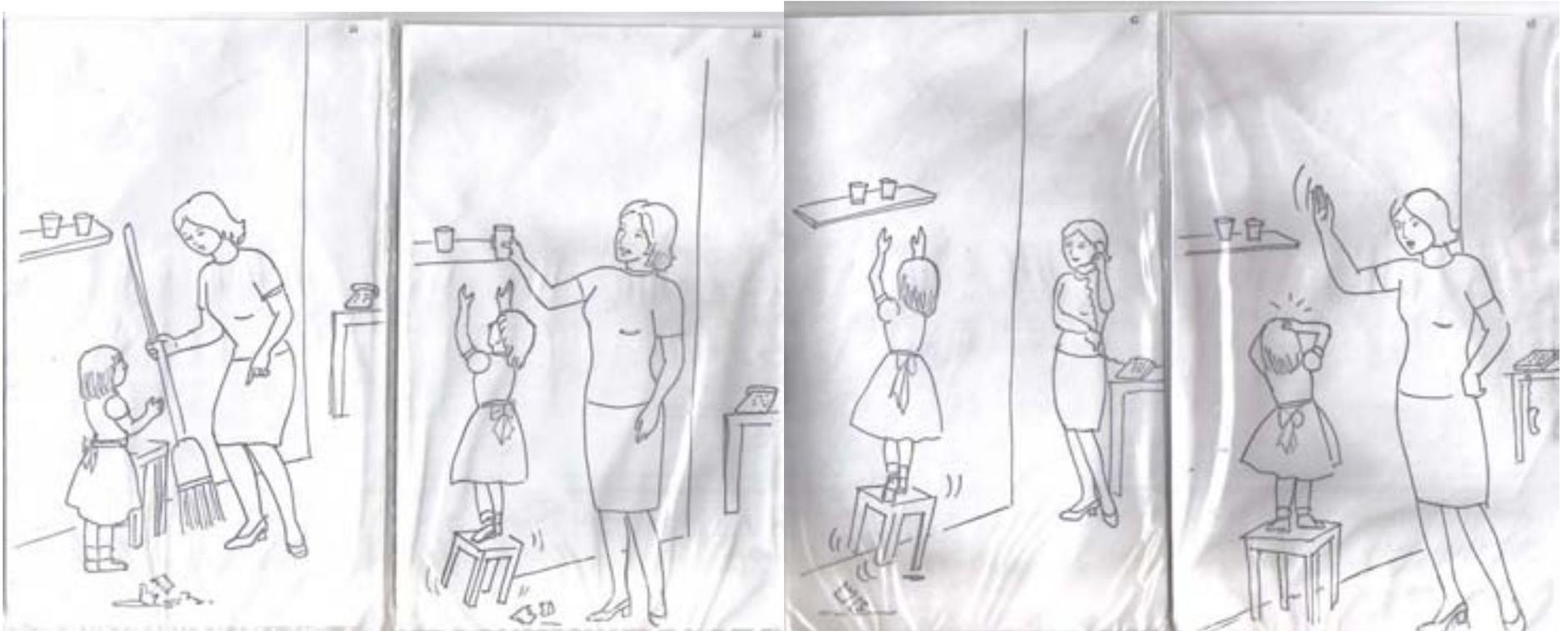
Reactivo 8





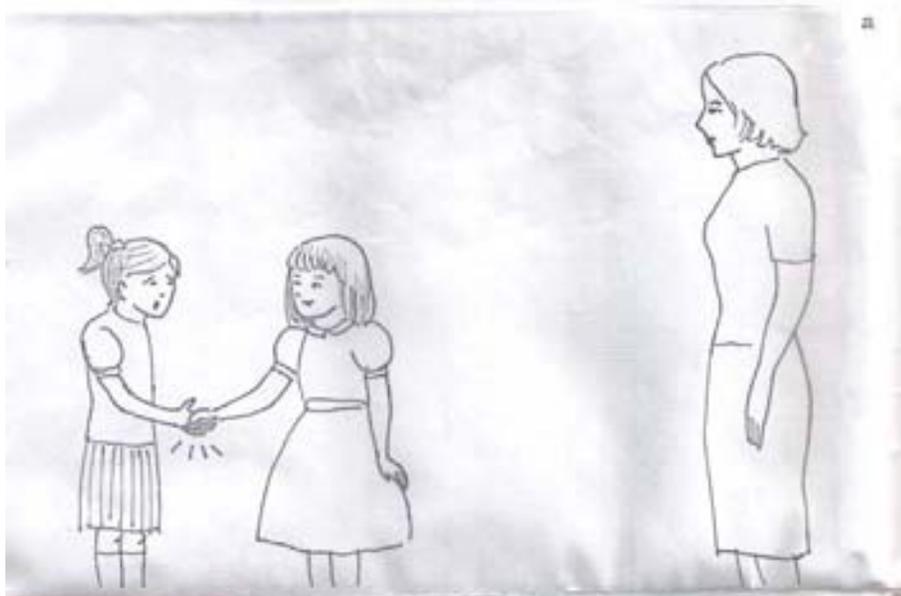
Reactivo 9





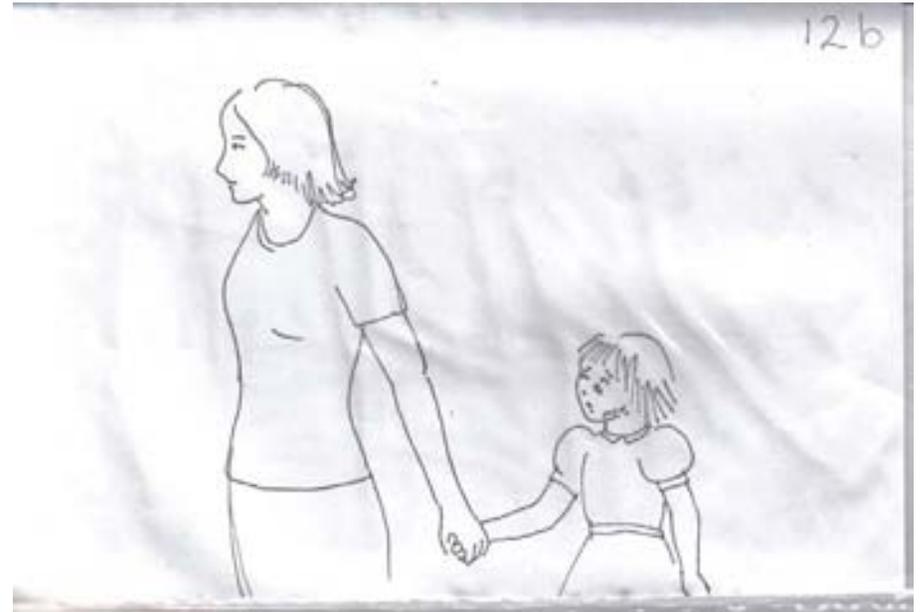
Reactivo 10





Reactivo 11









Reactivo 13

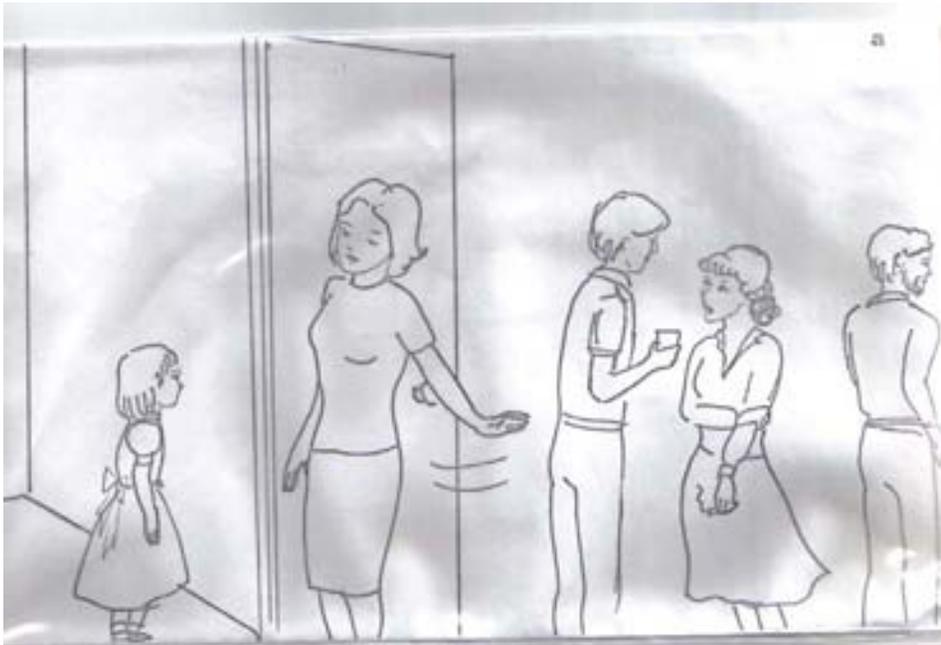
















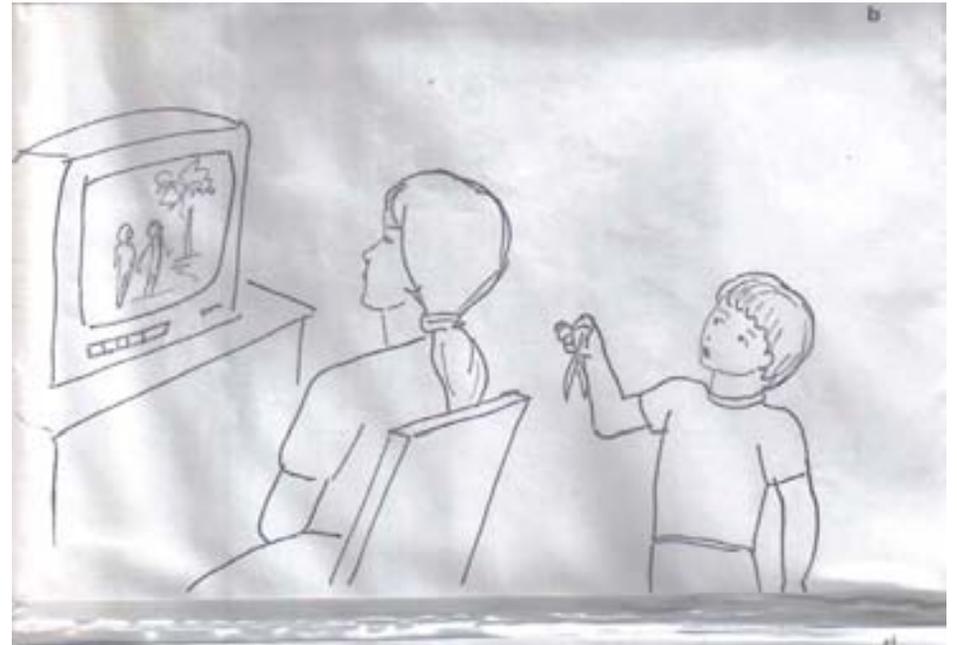
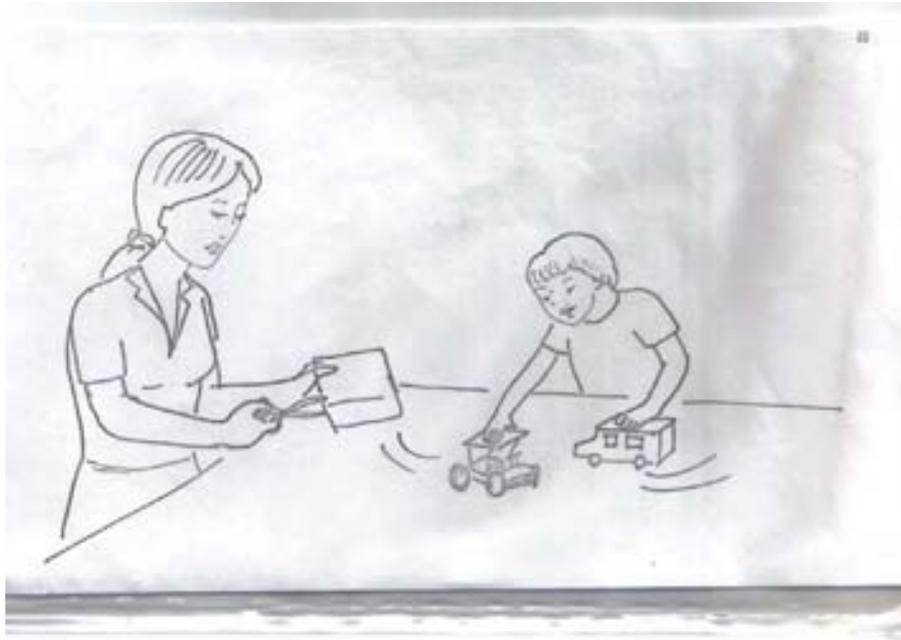
Reactivo 17





Reactivo 18

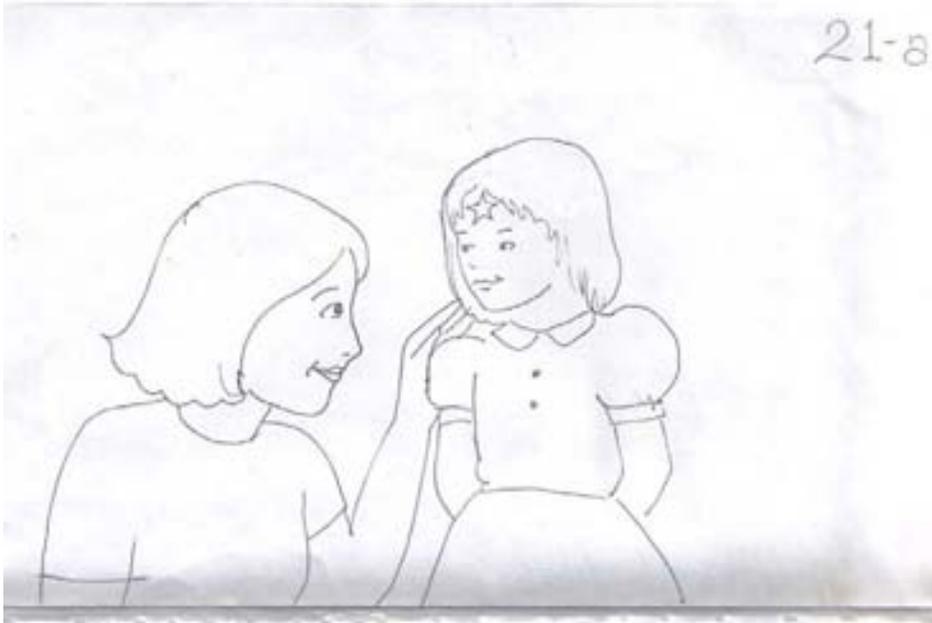












21-a



21-b



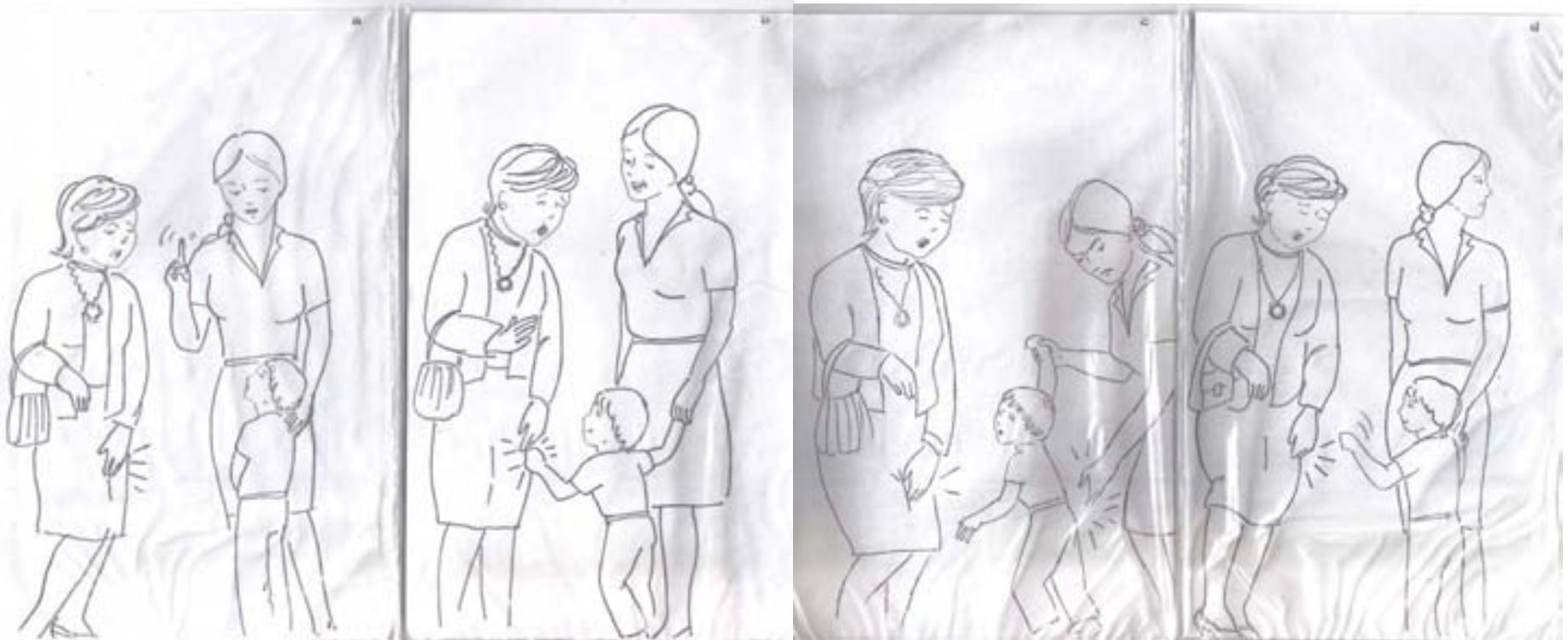
21-c



21-d

Reactivo 21





Reactivo 22

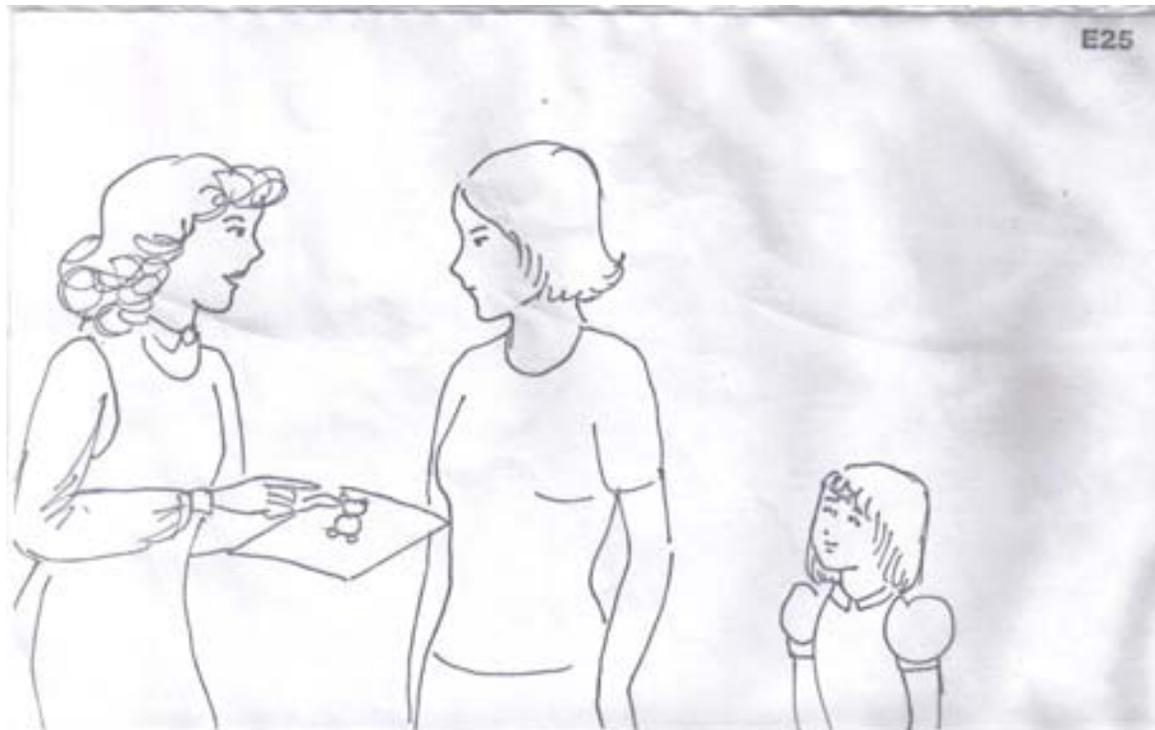






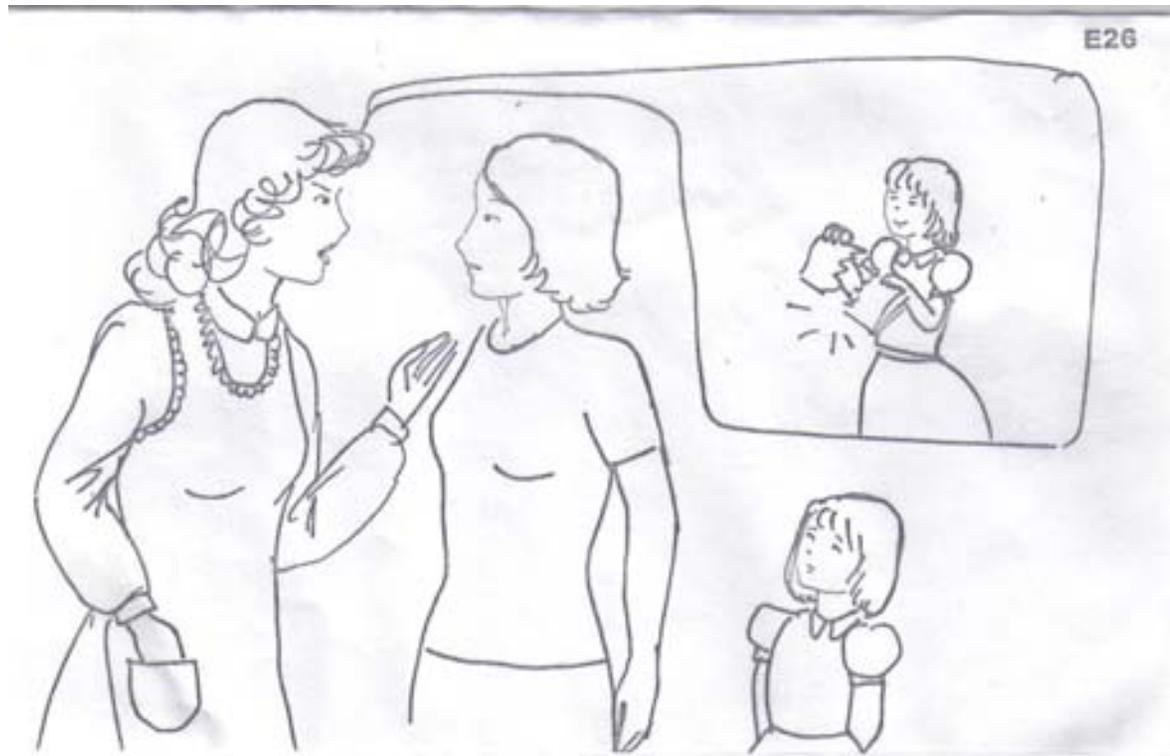


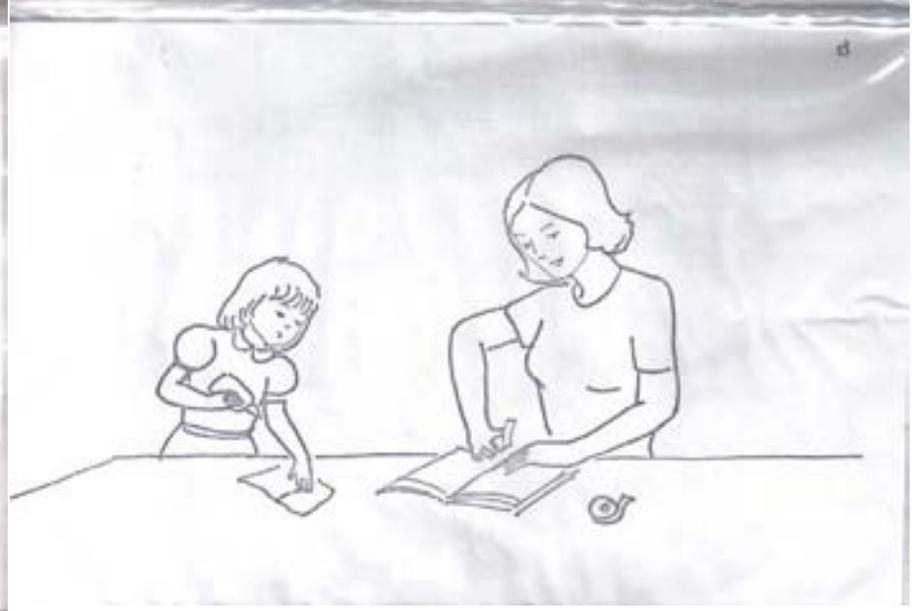
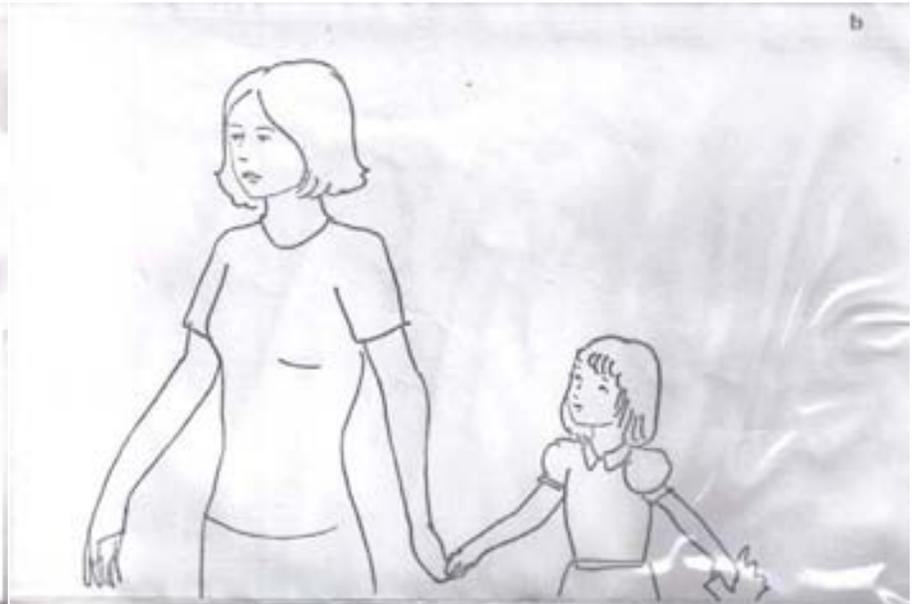
Reactivo 25





Reactivo 25









Reactivo 27





26 a



28 b



28 c

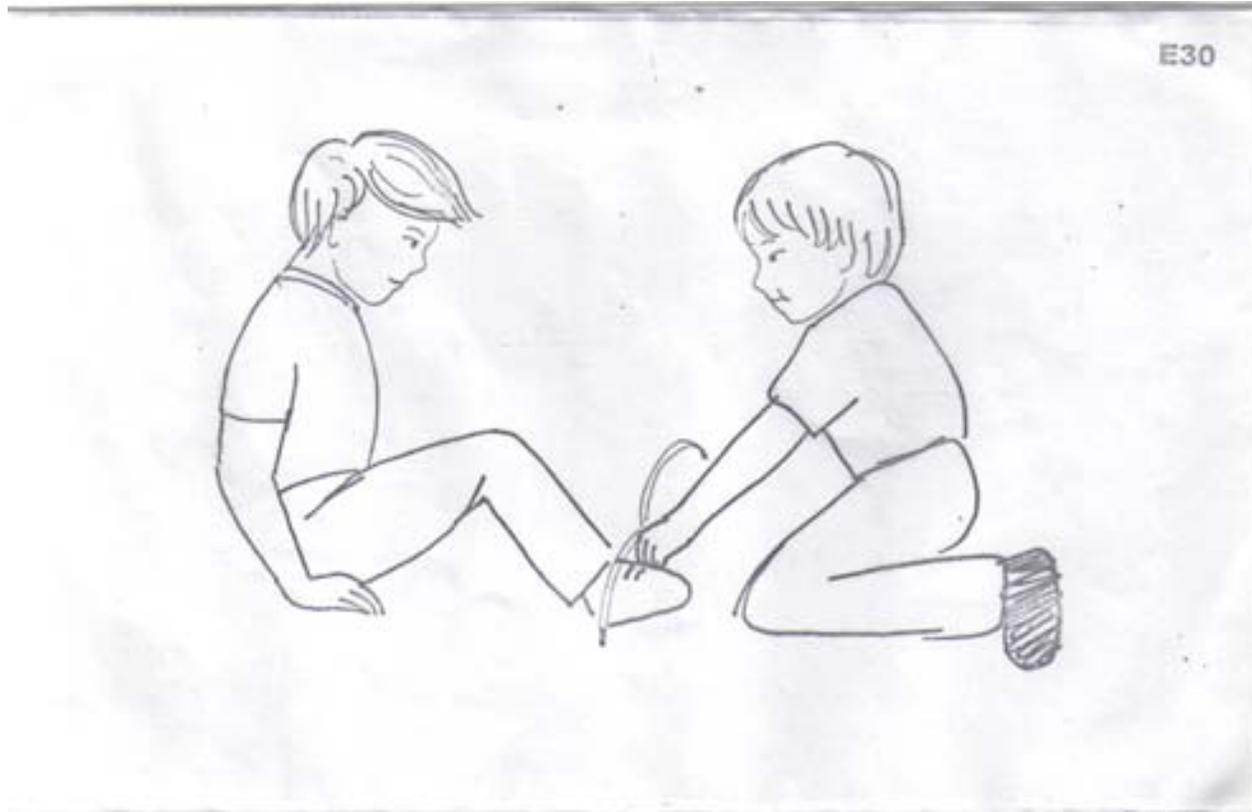


28 d





Reactivo 29





**CONSIGNAS DEL CUESTIONARIO PARA NIÑOS:
"PERCEPCIÓN DEL ESTILO DE CRIANZA DE LA MADRE".**

SEÑALAR EN CADA ESTIMULO AL NIÑO/A Y LA ACCIÓN QUE SE ESTA REALIZANDO, POSTERIORMENTE, AL PREGUNTAR "¿Qué es lo que hace tu mamá si haces algo así o parecido?", señalar cada opción preguntando: esto, esto, esto o esto, sin enfatizar alguna.

Prueba 1: Esta niña esta lanzando una piedra a ese perro, ¿Qué es lo que más hace tu mamá si tú haces esto, o algo parecido a esto?

Prueba 2. Este niño está limpiando y boleando sus zapatos, pero se está ensuciando un poco, ¿Qué es lo que más hace o haría tu mamá si tú haces algo como esto?

1. Este niño está ayudando a tender su cama. ¿Qué es lo que hace tu mamá si tú haces algo parecido a esto?
2. Este niño quiere una manzana, pero antes de comerla la va a lavar, si tu lavas la fruta que te comes como este niño, qué es lo que más hace tu mamá? Esto, esto, esto o esto.
3. Esta niña le quitó su muñeca a esta otra niña. ¿Qué es lo que haría tu mamá si tú haces algo como esto?
4. Esta niña está ayudando a regar las plantas, pero mira, se está mojando, Si a ti te pasara algo así, que haría tu mamá?
5. Este niño esta comiendo ¿ya viste? pero mira esta comiendo con las manos sucias, si tú comes con las manos sucias, ¿qué es lo que más haría tu mamá?
6. Esta niña está dibujando en la pared, si tu dibujas en la pared, ¿qué es lo que hace tu mamá?
7. Este niño está terminando de comer y se va a lavar los dientes, ¿qué es lo que hace tu mamá cuando te lavas los dientes?
8. Este niño está ayudando a trapear, pero está tirando mucha agua, ¿ya viste? si a ti te pasará algo parecido, ¿qué haría tu mamá?
9. Este niño está regalando a otro niño su chamarra del "pans", si tu haces algo así, que es lo ¿qué haría tu mamá?
10. Esta niña se subió a una silla para alcanzar un vaso, pero mira, se le cayó uno y se rompió, ¿qué es lo que haría tu mamá si te pasa algo así o parecido?

11. Esta niña esta saludando a esta otra niña, pero le está apretando mucho su mano y la está lastimando, ¿ves? ¿qué haría tu mamá?
12. Esta es la maestra, y le está diciendo a la mamá de esta niña, que en la escuela, ella se peleó con otra niña, ¿qué haría tu mamá si la maestra le dijera que tu te peleaste en la escuela?
13. Esta niña esta ayudando a llevar refresco en una reunión, pero mira, se le van cayendo y derramando los vasos, ¿qué es lo que haría tu mamá?
14. Aquí la maestra le está diciendo a la mamá que la niña no le obedecía en el salón, si la maestra le dijera eso a tu mamá ¿qué es lo que ella haría?
15. Esta niña está ayudando a recoger su ropa sucia, ¿qué es lo que más haría tu mamá?
16. Esta niña está asomada y escuchando en una reunión de adultos, ¿qué es lo que haría tu mamá?
17. A la señora se le cayeron las cosas de su bolsa y la niña le esta ayudando a levantarlas, ¿qué haría tu mamá?
18. La maestra le dice a la mamá que, mientras que todos en el salón jugaban, el niño estaba sentado haciendo su trabajo. ¿Qué haría tu mamá si le dijera algo así la maestra?
19. La maestra le esta diciendo a la mamá que su hijo no sabe recortar, que recorta mal. ¿Qué haría tu mamá?
20. Estos dos niños se están peleando a golpes. ¿Qué haría tu mamá si tú te pelearas así?
21. La maestra está diciendo a la mamá que la niña cantó y se portó bien en honores a la bandera, mira por eso tiene una estrellita. ¿Qué es lo que mas haría tu mamá?
22. Este niño le dio un golpe a la señora. ¿Qué haría tu mamá si tú hicieras algo así?
23. La maestra está informando a la mamá que su hijo realizó un buen trabajo, mira por eso tiene una estrellita. ¿Qué haría tu mamá?
24. Este niño está en una fiesta, pero mientras que los demás rompen la piñata, él toma con la mano un pedazo de pastel. ¿Qué haría tu mamá si tu hicieras algo así?

25. La maestra está informando a la mamá que la niña hizo un buen trabajo, ¿qué haría tu mamá?
26. La maestra le está diciendo a la mamá que su hija rompió un cuento, ¿Qué es lo que más haría tu mamá si la maestra le dijera que tu hiciste eso?
27. El niño no quiere entrar a la escuela y por eso está llorando. ¿Qué haría tu mamá?
28. La niña derramó el vaso con agua sobre la mesa. ¿Qué es lo que más hace tu mamá si a ti te pasara algo así?
29. La maestra está diciendo a la mamá que su hijo rompió un vidrio aventando piedras, ¿qué haría tu mamá?
30. Este niño está ayudando a este otro a amarrarse las agujetas. ¿Tu mamá qué haría?

Anexo 5
Cuestionario dirigido a profesores para informar problemas de conducta en el aula

El presente cuestionario dirigido a los profesores de primer grado, tiene como propósito conocer algunos aspectos relacionados con la conducta e interacción del alumno con sus compañeros de clase.

Nombre del alumno evaluado: _____

Grupo: _____

Nombre del profesor: _____

1. El alumno cumple con las reglas establecidas dentro del salón de clases.
SI NO

2. El alumno termina satisfactoriamente las tareas asignadas en el horario de clase.
SI NO

3. La conducta del alumno se orienta a molestar a compañeros o autoridades dentro de la escuela.
SI NO

4. el alumno obedece las instrucciones que se le dan.
SI NO

5. Considera que el alumno manifiesta algún tipo de agresión física o verbal hacia sus compañeros de clase.
SI NO

Anexo 6

Aceptación informada

Tultitlán, Estado de México, Septiembre de 2006

Carta de consentimiento válido

La presente tiene el propósito de informar a Usted las particularidades de la investigación denominada *Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico*, la cual será efectuada en el presente ciclo escolar 2006-2007, dentro de las instalaciones de ésta escuela primaria, ubicada en el municipio de Tultitlán, Estado de México.

Nuestro objetivo principal es probar el nivel de efectividad de dos estrategias de intervención psicológica para mejorar el aprovechamiento escolar así como la conducta dentro del aula, en alumnos de primer grado que presenten bajos niveles de rendimiento académico y conducta inadecuada. Se requiere de la confirmación y disposición de las madres que estén interesadas en participar junto con sus hijos.

Se realizará una fase diagnóstica donde se utilizarán los siguientes instrumentos: *Cuestionario sobre datos demográficos*, cuyo propósito es obtener información general de las características de la familia; *Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres*, el propósito principal del instrumento es explorar cuáles son las conductas predominantes en las madres durante sus interacciones en el hogar con sus hijos; *Escala de reportes del niño acerca del estilo de crianza materno*, su objetivo es evaluar cómo los niños perciben el estilo de crianza materno; *Cuestionario dirigido a profesores para informar problemas de conducta de los alumnos en el aula*, el cual plantea preguntas relacionadas con la conducta de cada uno de los alumnos dentro del salón de clase y finalmente se llevará un récord bimestral de las calificaciones de tres materias, Español, Matemáticas y Conocimiento del medio.

La segunda fase consistirá en conformar tres grupos con los participantes interesados en participar. En el primer grupo se entrenará conjuntamente a padres e hijos, en el segundo grupo recibirán entrenamiento grupal solamente los padres, y los participantes del tercer grupo recibirán el entrenamiento una vez que se haya terminado el entrenamiento de los dos primeros grupos. Con la finalidad de proporcionar los resultados de las estrategias psicológicas a cada uno de los participantes y comparar los resultados iniciales y finales, se aplicarán nuevamente los instrumentos antes mencionados.

A mi cargo corresponde la responsabilidad integral de la presente investigación, Licenciado en Psicología DAVID JIMÉNEZ RODRÍGUEZ egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo número de cédula profesional es 386502. Hago constar que reúno la experiencia suficiente en el campo de la psicología para desarrollar programas de intervención. Me comprometo a realizar mi trabajo de manera competente, utilizando técnicas psicológicas validadas, mismas que no agredan su integridad moral, física y psicológica. Regiré mi comportamiento basado en los principios del código ético de la disciplina psicológica, el cual refiere la confidencialidad y el uso adecuado de los datos que de esta investigación se obtengan.

La duración del presente estudio se dará por concluida al término de doce sesiones semanales, dentro del presente ciclo escolar. Las sesiones de entrenamiento estarán a la disposición del calendario oficial de la SEP y de los días que la institución autorice.

Lic. David Jiménez Rodríguez
Responsable del proyecto de investigación

Yo **NOMBRE DEL PADRE O MADRE DE FAMILIA** acepto los términos establecidos para participar voluntariamente en la realización de la investigación anteriormente descrita y denominada “Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico”, donde me comprometo a asistir junto con mi hijo **NOMBRE COMPLETO DEL ALUMNO** inscrito en el grupo **GRUPO Y GRADO ESCOLAR** en los días que se me indique. Hago manifiesto que he recibido la información necesaria que hace referencia a mi derecho de participar en cada una de las sesiones, así como de mi derecho a la confidencialidad de los datos personales y de la autorización del uso adecuado de los mismos. Igualmente entiendo mi derecho de retirarme del estudio, si fuera mi deseo de no continuar en él, haciéndoselo saber al responsable del estudio.

Nombre y firma del padre de familia