



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**“Comparación de dos programas de
entrenamiento a díadas madre-hijo para
favorecer el rendimiento académico”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

GRISELL ELIZABETH MAQUEDA RIVERO

DIRECTOR: Dr. David Jiménez Rodríguez

DICTAMINADORES:

Lic. Esperanza Guarneros Reyes

Lic. Daniel Mendoza Paredes



Los Reyes Iztacala, Edo de México,

2009.



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.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de mi vida, me he visto rodeada de personas que gracias a Dios han marcado mi vida, con buenos o malos ejemplos, con palabras acertadas y otras quizás no tanto, pero a fin de cuentas cada una de ellas con un toque de cariño, apoyo y sabiduría. Es por eso, que al verme concluir una de mis metas más anheladas a nivel profesional, el único motivo que me hace mirar atrás, es para poder agradecer a cada una de esas personas, que de forma directa o indirecta lo han hecho posible.

Gracias.

A mis padres

Micaela y José Cristóbal

*Principalmente por darme la vida,
por todo su apoyo, por la confianza brindada,
por ser mi guía, por que sin ustedes este sueño no sería una realidad.*

Los Amo

A mi hermano

Alejandro

*Por todos los buenos momentos, por las risas, por tu cariño,
y sobre todo porque tu has sido uno de los grandes motivos
que me han impulsado a lograr todos mis objetivos.*

Te quiero

A mi familia

*Por creer en mí. Principalmente a mi abuelo por todo su amor.
A mis tíos, primos y sobrinos por todo su apoyo, confianza y cariño,
por todas esas palabras de aliento y sus sabios consejos.*

A ti...

Oscar

*Por ser parte de mi vida, por todo tu amor, comprensión y paciencia.
Pero sobre todo por ser mi apoyo y darme siempre una palabra aliento
para seguir adelante y ser mejor cada día.*

Te Amo

A mis amigas

*Brenda, Laura, Dulce, Wendy, Sonia, Lety, Nadia, Vero y Eva,
por todos esos grandes momentos que hicieron más agradable la estancia en la escuela, Por
todo lo que de cada una de ustedes aprendí, por su amistad y por conservar esa “cosa chíclosa
que une a la manada”*

Abril, Nelly, Gilda, Evelyn, Ivy y Karen,

*Por todo lo que a lo largo de tantos años me han brindado,
por la gran amistad que tenemos, por estar siempre presentes para escucharme apoyarme y
motivarme con cada uno de sus consejos.*

Las Quiero.

A mis amigos

*Por sus consejos, apoyo y motivación.
Especialmente Noe por haber sido un apoyo incondicional en este camino
sin importar el cansancio, ni el desvelo.*

A mis profesores

*Por todas y cada una de sus enseñanzas, por compartir conocimientos,
experiencias de vida, por su dedicación mi admiración para ustedes.*

A mis asesores

Esperanza Guarneros Reyes y Daniel Mendoza Paredes

*Gracias por su tiempo, paciencia y colaboración.
Por toda la atención brindada y sobretodo por ser parte
de este logro profesional.
Para ustedes mi respeto y admiración.*

A mi Profesor, Director y Amigo

David Jiménez Rodríguez

*Gracias por toda tu paciencia, dedicación, apoyo y empeño
en la realización de este trabajo. Por siempre estar ahí cuando la duda me invadía, por todo
tu tiempo y tus consejos. Pero sobre todo gracias por que eres un gran ser humano y un
ejemplo a seguir.*

Te Quiero y Admiro

INDICE	
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: LOS ORÍGENES	5
1.1 La psicología del desarrollo	7
1.2 La psicología del desarrollo y algunas perspectivas teóricas	9
1.3 La psicología del desarrollo y su relación con el rendimiento académico	15
CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE CRIANZA	26
2.1 Tipología de los estilos de crianza	30
2.2 Algunos estudios sobre la influencia de los estilos de crianza en el rendimiento escolar	33
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1 Preguntas de investigación	37
3.2 Objetivo General	38
3.3 Objetivos particulares	38
3.4 Hipótesis de la investigación	38
3.5 Método	39
3.6 Procedimiento	52
3.7 Análisis estadístico	61
3.8 Consideraciones éticas del estudio	62
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	63
4.1 Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación, en estilos de crianza reportados de las madres	64
4.2 Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación, en estilos de crianza reportados por los niños	67
4.3 Comparación de las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos a lo largo del ciclo escolar	70
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	76
REFERENCIAS	81
ANEXO	

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 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 las madres y el rendimiento académico (promedio escolar), antes y después de la intervención. Los mejores efectos se observaron en el Grupo A, considerando las 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 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 the dependent variables: raising practices reported by mothers and academic performance (scholar average), before and after the intervention. The best results were observed in Group A, considering the 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

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran entre otros; factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos o bien los aspectos emocionales y de interacción que estos presentan en el hogar (Jiménez y Guevara 2008a).

Por su parte Peñalva (2001), realiza una revisión de investigaciones que exploran la relación que existe entre el rendimiento escolar, los comportamientos sociales, los emocionales y el funcionamiento familiar. Además de mencionar, que a lo largo de la historia dentro de las investigaciones relacionadas con el rendimiento escolar, se encuentra en la literatura términos como: “discapacidades de aprendizaje”, “fracaso escolar” y “bajo rendimiento escolar”, para describir anomalías en el proceso educativo de los alumnos. Esta autora señala que las influencias del sistema familiar sobre el funcionamiento académico del niño es fundamental para el desempeño adecuado: “hay problemas secundarios a los problemas del aprendizaje y son emocionales, sociales y familiares; la intervención consiste en brindar apoyo a las familias y al sujeto, con lo que a menudo estos problemas desaparecen” (p. 57).

Por otra parte, Marchesi (2003) señala que existen indicadores específicos para esperar un caso de fracaso escolar, entre los que menciona el contexto socioeconómico y cultural de la familia. Es evidente que los alumnos con menores oportunidades de desarrollarse exitosamente en el ámbito escolar son lo que pertenecen a un nivel sociocultural bajo, en el cual los padres de familia atienden otras prioridades como trabajo y alimentación. Aunque no puede suponerse que todo individuo que viva en un contexto socioeconómico desfavorecido será un caso de fracaso escolar. Este autor aclara 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 es 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.

Es por ello que la presente investigación nos hemos planteado como objetivo probar la efectividad de dos modalidades de un programa de entrenamiento que promueve el estilo de crianza democrático a madres cuyos hijos reportan bajo rendimiento académico y para alcanzar dicho objetivo el presente trabajo se desglosará de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describen los objetivos particulares que se persiguen en la psicología del desarrollo, así como sus alcances y métodos de investigación, algunos planteamientos teóricos psicológicos y su relación con el rendimiento académico. En segundo capítulo se describen las variables centrales del presente estudio y se realiza la revisión de algunos estudios relacionados el tema de interés. El capítulo 3, señala a detalle los puntos metodológicos a seguir en la presente investigación. En los dos últimos apartados encontraremos la presentación y comparación minuciosa de los resultados que arrojó el análisis de los datos obtenidos y finalmente se expondrán las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones en el campo relacionadas con el tema central de la presente tesis.

CAPÍTULO 1

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: LOS ORÍGENES

A la psicología en un principio se le definió como el estudio del alma, luego como el estudio de la mente o de la conciencia y por último, este concepto se ha orientado como el estudio de la conducta. Desde finales de la Edad Clásica y en toda la Edad Media, apenas existía interés por las problemáticas relacionadas con la infancia. En la época del Renacimiento comienzan a aparecer escritos en los que se hace referencia a los niños y a sus características o la formación de su educación; seguramente la obra más destacada es la de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), *“Emilio o de la educación”* (1762/1993), que tendría una fuerte influencia sobre los conceptos básicos del movimiento de la renovación pedagógica.

La obra de Rousseau, plantea por primera vez, la existencia de etapas en el desarrollo de los seres humanos, caracterizando a los niños con necesidades e intereses diferentes a los adultos. Dichas etapas siguen un curso natural de evolución que debe ser respetado. La importancia de los conceptos que plantea Rousseau marcó una tendencia sobre el clima intelectual en los siglos XVIII y XIX, además esta influencia se dejó de sentir también en el movimiento filantrópico de la época, estableciendo una fundamentación sistemática de la pedagogía y lograr por primera vez, un sistema público de enseñanza. De acuerdo con Campe (1798, citado en Pérez, 1995), el objetivo era adecuar la enseñanza a las necesidades específicas de los diferentes sectores sociales, construyendo un sistema educativo diversificado y para alcanzar este objetivo se hacía necesario tener conocimiento del desarrollo y capacidades de los niños.

El primer diario publicado del que se tiene constancia, fue realizado por el filósofo alemán Dietrich Tiedemann (1748-1803), no parece ser directamente consecuencia de la invitación de Campe, a pesar de que Tiedemann estaba familiarizado con los objetivos del movimiento filantrópico, puesto que estaba suscrito a sus revistas, que se diferencia de los estudios realizados por los filantrópicos por no prestar atención a las relaciones entre el desarrollo del niño y

la forma de tratarlo sus padres, que eran un tema central en los diarios inspirados por Campe.

Poco después las definiciones que hacen alusión a la conducta, a los procesos mentales y en ocasiones a ambos, la mayoría de los estudiosos de la historia establecen el año de 1879 como la fecha de nacimiento de la psicología moderna, año en que Wilhelm Wundt estableció el primer laboratorio para la investigación psicológica en la Universidad de Leipzig, en Alemania. En aquella época la psicología se nutría principalmente de los contenidos, métodos y teorías de diversas disciplinas como lo era la filosofía, la biología, la astronomía, la fisiología, matemáticas y medicina, entre otras. Bases con las cuales se encontraba en camino como una disciplina formal y de corte científico, con lo cual fueron apareciendo nuevas áreas de especialización como la psicología genética, que fue la antesala inmediata de lo que hoy conocemos como psicología del desarrollo, en donde el evento revolucionario en biología, la teoría de la evolución, fue lo que acentuó más directamente la etapa para la aparición de la psicología del desarrollo (Fitzgerald, 1981).

En los Estados Unidos el contexto histórico-social y cultural se percibía con la demanda de disponer de conocimientos sobre los niños, incluso con mayor vigor que en Europa. Hacia la segunda mitad del siglo XIX comienzan a surgir en los Estados Unidos una serie de iniciativas que conformarían ciertos cambios que propiciarían el surgimiento de la psicología del desarrollo como actualmente la conocemos.

Entre los cambios mencionados, tenemos los siguientes: 1) un interés público en el desarrollo infantil, con diversos programas para su atención, que respondían a diferentes razones, de las cuales no estaban ausentes la necesidad de obtener una mano de obra más especializada, pero que también respondían la necesidad de integrar en la sociedad norteamericana a los hijos de la gran avalancha de emigración que había llegado a los Estados Unidos; 2) creación de orfanatos y hogares adoptivos para los niños abandonados, maltratados o no cuidados. Dichas iniciativas, que comenzaron a aparecer hacia 1860, se desarrollaron hasta comienzos del siglo XX, y asistencia a docenas de miles de

niños; 3) creación de juzgados juveniles, asilos para jóvenes, escuelas-reformatorio y escuelas industriales. Los niños y jóvenes que delinquían, así como los que, en algunos estados, eran criados por su familia en condiciones socioeconómicas deplorables, la falta de cuidados, la ignorancia, eran enviados a centros especiales, separados de las cárceles para adultos; 4) establecimiento de centros de depósitos de leche, hogares para ciegos, sordos, enfermos y deficientes mentales; 5) disminución del empleo infantil como parte de la mano de obra barata a principios del siglo XX; 6) incremento de la escolarización de los niños, a partir de 1918, en los Estados de la Unión la hacen obligatoria.

Mientras la escuela pública se adhería a la religión del protestantismo que, en aquella época de construcción de la nación, se identificaba con los valores y la ciudadanía norteamericana, la Iglesia Católica se vería forzada a crear un importantísimo sistema de escuelas católicas. El libro de Wilhelm Preyer *“El alma del niño”* (1882), es generalmente reconocido, como la primera obra científica de la psicología del desarrollo.

1.1 La psicología del desarrollo

La Psicología del Desarrollo es una especialización dentro de la ciencia psicológica, que trata de los cambios que se verifican en la organización de la conducta en todo el transcurso de la vida, en donde los avances metodológicos que han ocurrido a lo largo de la historia en esta disciplina han hecho posible el estudio de nuevos temas que hasta antes de su aparición eran un verdadero enigma para diversas perspectivas científicas (Fitzgerald, 1981).

La mayoría de los principales exponentes de teoría relacionadas con el desarrollo humano conciben el desarrollo del niño como si este tuviese que descubrir por sí mismo, sin ayuda, las leyes o reglas que rigen la realidad y los conocimientos sobre el mundo. Desde Wallon a Vigotsky (1896-1934), es notorio que el niño es un ser que nace y crece en un mundo humanizado en el que la técnica y el lenguaje cubren un papel importante. Una propiedad fundamental del

carácter social de un grupo humano es que un ser inmaduro es protegido y guiado a lo largo de su evolución por los adultos, los cuales son generalmente los padres. Gracias a la existencia del lenguaje es posible que este ser inmaduro, el bebe, llegue a apropiarse de la cultura del entorno en el que vive. En este sentido el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de la cultura, mediante el cual se puede realizar la mediación semiótica entre el adulto y el niño de tal manera que este llegue a adquirir significados compartidos con los adultos y se convierta en miembro de una comunidad humana que vive en contextos sociales y culturales diferentes. Cuando el empleo del lenguaje potencia la influencia del medio social y cultural las cosas empiezan a cambiar, como consecuencia en la calidad de los contextos en que son criados los niños. La Psicología del Desarrollo se encarga de la descripción de cambios y de la explicación o búsqueda de aquellos mecanismos y factores que lo determinan. Sin embargo, gracias a los conocimientos adquiridos, se encarga también de la intervención modificadora del desarrollo psicológico de los sujetos, en las diversas modalidades de prevención en la producción de problemas en el desarrollo en grupos de riesgo, intervención en el sentido estricto de atender a aquellos sujetos que presentan trastornos, así como para optimizar un mejor desarrollo, ampliando los conocimientos ya adquiridos a condiciones reales en la vida de los sujetos y a la ampliación de programas de intervención que permitan generar conocimientos sobre las características del desarrollo y los factores que lo condicionan (Pérez, 1995).

La psicología del desarrollo, se comporta a lo largo de la historia como un sistema abierto. Esto quiere decir que se producen intercambios en este cambio influencias mutuas, entre la psicología del desarrollo y el contexto socio histórico y científico en el que se desenvuelve. La evolución de la psicología del desarrollo, como quedará patente en breve, no ha estado determinada solamente por la dinámica interna de la disciplina, sino que ha estado abierta a la influencia de otras disciplinas y de los cambios sociales y las concepciones culturales existentes al propio tiempo, también ha ejercido su influencia sobre otras áreas del saber y sobre las ideas existentes en la sociedad del ser humano y su evolución, y especialmente acerca del niño su educación (Pérez 1995).

En suma, la psicología del desarrollo plantea que el ser humano es un ser social, que a diferencia de otros seres, 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 y Guevara, 2008c; Jiménez, 2009).

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 (Jiménez y Guevara, 2008a).

1.2 La psicología del desarrollo y algunas perspectivas teóricas

La perspectiva de Stanley Hall

A Stanley Hall (1844-1924) le corresponde el título del “Padre de la psicología del desarrollo”, por haber fundado la primera revista científica sobre la psicología del desarrollo llamada *Pedagogical Seminary* en 1893, la cual a partir de 1927 fue conocida como *The Journal of Genetic Psychology* en 1927. Este autor aportó a la metodología de la psicología norteamericana la inclusión de los cuestionarios como instrumento de medición de variables.

En su obra más importante, *Adolescence: Its Psychology, and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crimen, Religion and Education* de 1904, propuso la teoría de que “la ontogenia recapitula la filogenia”. Stanley Hall sostuvo que el desarrollo del individuo (ontogénesis) repite las diversas fases que se verifican en la evolución de la especie (filogénesis). Este autor aseveró que el periodo prenatal reflejaba la fase acuática de la evolución humana y que la etapa

preescolar (0-4 años) recapitula la fase animal. Comparaba el reflejo involuntario de la presión del niño recién nacido con el mismo reflejo de los primates. La niñez comprendida de los 4 a los 8 años, refleja las culturas primitivas de caza y de pesca. La etapa de la juventud (8-12 años) repite los periodos salvajes o primitivos del desarrollo cultural, y se aseveraba que durante esa edad los niños son especialmente sensibles a las repeticiones, a la disciplina y al entrenamiento. La adolescencia comprendida de los 12 a los 25 años, repite el idealismo del siglo XVIII, la rebelión contra los mayores, la pasión y emotividad, y la entrega a las metas; en la adolescencia tardía, el individuo repite los inicios de la civilización actual (Fitzgerald, 1981).

La teoría de la recapitulación de Stanley Hall fue más allá de las implicaciones de la teoría de la evolución, en su punto de vista de que la adaptación es como un proceso más o menos gobernado por factores internos del organismo en lugar de un proceso de interacción entre organismo y el ambiente. Los consejos que Stanley Hall brindaba a los padres de familia mostraban esta marcada orientación, ya que predominaba en ellos, la presencia de tolerancia ante las conductas socialmente inaceptables de los hijos, resguardándose de tras de la idea de que estos niños no hacían otra cosa que repetir las diversas etapas del desarrollo evolutivo de la especie (Fitzgerald, 1981).

La psicología del desarrollo al momento de su surgimiento fue heredando y acuñando diversas variables significativas de cada una de las escuelas psicológicas consolidadas que predominaban en ese entonces. Formando sus cimientos con teorías científicas como los son: el psicoanálisis, conductismo, funcionalismo, las teorías del aprendizaje social, así como de la epistemología genética entre otras.

La perspectiva Psicoanalítica

En Sigmund Freud (1856-1939) se tiene a su máximo representante, fue el primero que propuso una teoría sistemática de la personalidad. Freud fue médico de profesión y fue precisamente el trabajo que desempeño en esta área, el que lo condujo a la formulación del psicoanálisis como método terapéutico. La teoría de

Freud provocó controversia con respecto a diversos temas como el papel de los instintos en la conducta humana, la estructura de la mente, la función de los procesos conscientes e inconscientes, las diversas etapas sucesivas de la personalidad y las diversas relaciones intrincadas entre padres e hijos, todo lo cual, según este autor, determina la personalidad del individuo, mediante una secuencia de etapas, oral, anal y fálica, donde dentro de cada una de estas etapas el individuo debe resolver un conflicto de desarrollo. Si el conflicto no es resuelto, el individuo puede quedar fijado en una etapa determinada (Fitzgerald, 1981).

La etapa oral, que comprende aproximadamente desde el nacimiento hasta los 2 años de edad, esta dividida en dos periodos: oral-pasivo y oral-sádico. Durante la primera infancia, la energía de la libido (una fuerza motivadora innata) se dirige a la boca y a la parte alta del sistema digestivo del lactante, la madre se convierte en el objeto primario de gratificación en cuanto le proporciona el alimento con el pecho o con la botella cuando ocurre el destete y el niño comienza a utilizar la taza, surge también el conflicto, en cuanto que el niño se ve obligado a renunciar a la fuente primaria de gratificación. La fijación durante la etapa oral puede producir un carácter oral-pasivo, es decir una persona dependiente y exigente, o un carácter oral-sádico, una persona sarcástica, independiente, agresiva y hostil (Fitzgerald, 1981).

De tal forma la etapa anal, comprende los años en que el infante comienza a caminar. Durante esta etapa la energía de la libido se dirige a la región anal, cuando el pequeño empieza a lograr el autocontrol del intestino y la vejiga. Las prácticas de entrenamiento para dicho autocontrol son las que proporcionan la base del conflicto. La fijación en esta etapa produce un carácter anal-retentivo o un carácter anal-agresivo. Las personalidades anal-retentivas se preocupan exageradamente del orden, son suspicaces y rígidas, mantienen diversos patrones obsesivo-compulsivos de conducta. Las personalidades anal-agresivas son lo opuesto, son desidiosos, indiferentes ante la rutina y el descuido personal, constituyen sus señas características.

En la etapa fálica, comprende de los 3 a los 5 años aproximadamente, donde la fuente de energía de la libido pasa de la región anal a la región genital. El

conflicto de desarrollo se presenta ahora al pretender identificarse con el adulto apropiado del mismo sexo. A este conflicto con frecuencia se le llama complejo de Edipo para los niños y complejo de Electra para las niñas. Al principio tanto las niñas como los niños se apegan a la madre. Sin embargo, este apego coloca al joven varón en una posición de rivalidad directa con su padre, que es más poderoso que él, por el cariño de la madre. El pequeño varón contrae una ansiedad de castración o el miedo de que su padre le vaya a causar un daño a su pene si continúa la competencia activa por el cariño de la madre. El conflicto se resuelve cuando el pequeño varón reprime (es decir, cuando retrae hacia el inconsciente) sus sentimientos sexuales hacia la madre y sus sentimientos de rivalidad para con el padre. Simultáneamente se identifica con el padre, interiorizando la conducta, los valores y las actitudes del padre. Con la joven es distinto ya que como no tiene pene, no puede tener miedo a la castración, pero el hecho mismo de no tener pene la lleva a desear tenerlo. Posteriormente deviene también la identificación con la persona de su mismo sexo, su madre, y la interiorización de sus actividades, conductas y valores (Fitzgerald, 1981).

Debido a que la postura psicoanalítica fue la primera teoría sistemática sobre el desarrollo de la personalidad y la primera teoría de alta importancia en atribuir características especiales a los primeros años del desarrollo humano brinda amplias bases fundamentales para la Psicología del Desarrollo, aunque el punto más débil de esta teoría es que no dio la debida importancia a las influencias sociales y culturales que se ejercen sobre el desarrollo de la personalidad, por lo que los teóricos contemporáneos como Erikson destaca el desarrollo de la personalidad a la luz de los antecedentes históricos y culturales del individuo, ya que menciona que la personalidad nunca llega a estar fija ni a ser final, sino que esta constantemente sujeta a cambios (Fitzgerald, 1981).

La perspectiva positivista

El Funcionalismo encabezado por W. Wundt (1832-1920), definió la psicología como el estudio de la experiencia consciente. Éste desarrolla el método de la introspección para investigar los elementos de la mente y maneja la postura de

que el conocimiento detallado de la experiencia inmediata proporcionaría los datos apropiados para el análisis de los elementos mentales. Partiendo de estos elementos, se podrían descubrir las reglas o leyes que integran y regulan estos mismos elementos. A esta corriente psicológica se le conoce como estructuralismo. Como se creía que cada elemento de introspección de cualquier experiencia concreta era una sensación, el estructuralismo se enfrentó con la problemática de tener que identificar un número ilimitado de elementos mentales. El funcionalismo, como tal, nace como una reacción directa en contra del estructuralismo. En Estados Unidos el funcionalismo fue propagado principalmente por los trabajos realizados por William James (1842-1910) y de John Dewey (1859-1952), el tema principal del funcionalismo es que los procesos mentales y el comportamiento son mecanismos que utiliza el organismo para adaptarse al ambiente que le rodea. Algunos funcionalistas defienden que los procesos mentales y el comportamiento son aspectos inseparables de la adaptación, considerando activos tanto al organismo como al ambiente (Fitzgerald, 1981).

Con Watson (1878-1958) a la cabeza surgió un funcionalismo radical que rechaza el estado del consciente y define la psicología simplemente como el estudio de la conducta. Estamos hablando del conductismo, el cual tomó como modelo básico el asociacionismo del estímulo/respuesta e hizo hincapié en los determinantes ambientales del comportamiento. Según esta postura el organismo es un objeto pasivo y el ambiente modela más o menos por completo. Las influencias que tuvo la ideología de Watson en la psicología del desarrollo, fueron notadas a partir de su libro sobre el cuidado de los recién nacidos y de los niños en su infancia, en donde los resultados de la investigación experimental fueron aplicados a las prácticas de crianza infantil (Watson, 1928, citado en Fitzgerald, 1981), a su vez impulsó la persuasión que empezaba a aparecer de que la conducta de los niños y la de los padres se podía estudiar por métodos experimentales. El tema central del conductismo de Watson fue que la conducta podía ser modelada mediante el control eficaz y directo del ambiente, apuntando a que la crianza infantil era un proceso unidireccional, de padres a hijos (Fitzgerald, 1981).

Asimismo, la Teoría del Aprendizaje, ha contado con diversos exponentes como Bandura y Walter (1963), Bijou y Baer (1961), sin embargo, Robert Sears merece una mención especial, ya que él estimuló el estudio empírico de los conceptos de la teoría psicoanalítica. La ideología fundamental de la teoría del aprendizaje empieza con el indicio de que todo comportamiento es aprendido. La adquisición de la conducta, se puede comparar con una cadena en la que cada nuevo comportamiento está vinculado con un comportamiento anterior. El desarrollo se describe como un proceso continuo pero también como un proceso aditivo, en el que todo es igual a la suma de sus partes; además sostiene que la primera conducta y personalidad social se aprenden mediante las prácticas de crianza infantil (Fitzgerald, 1981).

La contigüidad es vista como un determinante importante del aprendizaje, y hace referencia a una relación temporal entre los eventos del estímulo. Cuando dos estímulos diferentes ocurren íntimamente vinculados en el tiempo, la respuesta a uno de los estímulos se va asociando poco a poco con el otro estímulo, cuando esta asociación llega a ser lo suficientemente fuerte, ambos estímulos logran producir la misma respuesta. El reforzamiento es considerado también como un determinante del aprendizaje, éste se refiere a un cambio en la probabilidad de que ocurra cierta conducta como función de un evento estímulo que sigue a ese comportamiento. Las aportaciones que podemos mencionar por parte de esta teoría son que fomentó un estudio intenso sobre el desarrollo infantil y las prácticas de crianza. Alentó a la idea de que se podía enseñar a los padres a criar más eficientemente a los niños y de que podía lograr comprender el desarrollo del niño mediante rigurosos métodos de estudio.

La postura piagetiana o epistemología genética

De la misma manera encontramos a Jean Piaget (1896-1980), nacido en el año de 1896, gran personaje que dedicó más de 50 años al estudio del desarrollo de la inteligencia. Piaget llamó a su método epistemología genética, la cual significa el desarrollo de diversos modos de conocer el mundo exterior. Para ello, él menciona que existen dos funciones que caracterizan a todo organismo vivo (la organización

y la adaptación). El desarrollo intelectual consiste de los cambios progresivos o secuenciales en la estructura de la organización. Las estructuras o sistemas cognitivos cambian con la adaptación y ésta a su vez se compone de dos procesos invariables: asimilación y acomodación, los cuales provocan cambios en las estructuras cognoscitivas permitiendo al individuo hacer frente más eficazmente el ambiente cambiante, además de servir como base para todas las adaptaciones de la estructuras y mantienen un estado de equilibrio.

Para Piaget los puntos que más le interesaban dentro del desarrollo de la inteligencia eran una descripción del desarrollo mental, una historia natural de cómo es que llega a ser capaz el niño de realizar ciertas operaciones cognitivas. Es por ello que este autor hace mención a diversos períodos, en donde cada uno de ellos depende del período anterior, los periodos que el menciona son: sensorimotor (del nacimiento hasta los 18-24 meses) preoperacional (de los 2 a lo 5-7 años), de operaciones concretas (de los 6 a los 11-12 años) y de operaciones formales (de los 12 o 13 años en adelante). Una de las principales aportaciones hacia la psicología de desarrollo es que su teoría es funcional por el énfasis que pone en la adaptación, estructural por la insistencia que pone en la organización de sistemas cognoscitivos y de orientación hacia un contenido donde el comportamiento lo toma como un dato básico (Fitzgerald, 1981).

1.3 La psicología del desarrollo y su relación con el rendimiento académico

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, 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.

En el periodo que comprende de los 5 a los 9 años de edad, el desarrollo intelectual y social de un niño, están ciertamente marcados por características muy comunes. Ya que pasan de pertenecer a un estado de dependencia total, a otro basado en la independencia a través de sus logros, pero todavía dependientes de los adultos para las condiciones de éxito. La maduración de sus habilidades físicas y mentales los llevan a la creación de un pensamiento más objetivo, aunque indefenso a las influencias que la fantasía ejerce sobre sus explicaciones del mundo que les rodea, por lo tanto el infante que se encuentra dentro de este periodo, no es capaz totalmente de ese pensamiento lógico interiorizado que es la marca de una independencia intelectual total. Su propia maduración tiende a alargar la gama de experiencias que pueden asimilar y acomodar, y esto ocurre tanto en su ambiente físico como en el social (Simms, 1972).

Para cada niño este periodo en particular; en el que la vida escolar adquiere una influencia mayor en su desenvolvimiento, realiza actividades importantes como lo es el lenguaje y la lectura, a través del aprendizaje que tiene lugar al explorar su medio ambiente. Este tipo de desarrollo está presente dentro de una situación en la que fija y aprecia sus logros frente a sus iguales. Sus crecientes conocimientos de si mismos en un elemento fundamental dentro del aspecto social y en las relaciones que entabla en un ambiente determinado como lo es la escuela, eventos que no pueden ser logrados solo con la solución de procesos intelectuales, sino también con la solución de procesos sociales y emocionales.

El introducirse en un ambiente escolar, influirá sobremanera en la personalidad del niño y por ende en el desarrollo de ésta. El establecer contacto con sus profesores es algo nuevo para él, además de que es un aspecto fundamental en el desarrollo de su personalidad; principalmente por que en ocasiones estos desempeñan funciones mediante actividades que llegan a trascender aún más que las establecidas por los mismos padres. El ajuste que se

de, del niño con este nuevo ambiente, determinará una buena base para el aprendizaje durante la escolaridad primaria.

Su experiencia hasta este momento ha estado limitada principalmente a las relaciones cargadas de emoción, propias de su familia. Su profesor dividirá su atención entre 30 o 40 niños, pero aún así, a de tomar un papel importante como figura protectora, la cual lo acoge y proyecta hacia sus actividades, además de establecer norma en su conducta y presentar a su nivel de comprensión los valores establecidos propiamente por la sociedad. Al nuevo ingresado le es necesario establecer con su profesor, una relación diferente a la establecida con sus padres. Sí estos, en el hogar le han proporcionado una estructura de conducta, al pequeño no le será difícil adaptarse y aprenderá rápidamente las enseñanzas que le sean impartidas por su profesor(a).

Sin embargo, si el niño a aprendido en casa como persuadir a su madre para que acceda a sus peticiones o bien no a tenido una estructura base de comportamiento, seguramente encontrará dificultades para ajustarse a las normas y reglas que le sean impuestas en este nuevo ambiente; mostrando quizá diversas formas de conducta no aceptables dentro de este contexto, así como formas de angustia y búsqueda de atención. La madre del niño desempeña un papel importante en la preparación para la nueva experiencia escolar, es por ello que sería adecuado que el niño fuera instruido a pensar en la escuela como una nueva experiencia, agradable para él, eh ir resaltando la importancia y satisfacción; social y emocional, que implican él asistir a este nuevo contexto. El ajuste de un niño al empezar su vida escolar, absorbe todas sus energías si su transición es obstaculizada por dificultades o tensiones. Hasta que el niño no se ha familiarizado lo suficiente con el nuevo ambiente no puede atender de manera afectiva, a las oportunidades de las relaciones sociales con otros niños.

Como hemos hecho notar la historia de desarrollo que el niño a tenido hasta el momento de integrarse a la vida escolar (propiamente nivel primaria), a de ser fundamental y trascendente para el desarrollo de su personalidad, pero de la misma manera será fundamental para proporcionarle las herramientas necesarias para aprender con mayor facilidad los conocimientos que le serán impartidos en

este nivel escolar. El desarrollo de la personalidad propiamente serán iniciado a nivel familiar y si este aspecto esta en concordancia con los futuros ambientes en los que el niño se introducirá (social, cultural y educativo) será muy probable que tenga éxito en estos nuevos contextos

El rendimiento académico como medida de evaluación escolar

Dentro de un ámbito escolar, la evaluación es una de las partes más necesarias del quehacer educativo, ya que sin ella no sería posible cotejar el valor de nuestro trabajo, sea de manera formal o informal, de algún modo es necesario evaluar los resultados de la enseñanza que nos es brindada. A pesar de ello se esta conciente de que surgen dificultades al tratar de realizar este tipo de tareas; por diferente aspectos, entre ellos, él que no se puedan realizar mediciones totalmente exactas y precisas de las cualidades que debemos medir, somos incapaces de incluir dentro de estas evaluaciones otros aspectos sociales, culturales eh incluso personales dentro de estas mediaciones que se enfocan directamente a agentes numéricos provenientes de estas evaluaciones. Simplemente el rasgo que nombramos como inteligencia se limita solo a factores palpables, visibles o audibles. Esto mismo ocurre con el rendimiento académico.

Dadas estas dificultades, tendríamos que reconocer que las cualidades que nos interesan medir se manifiestan a través de formas de conducta y frente a estímulos dados, y que esas conductas son medibles en cuanto a su género, forma y grado. Las conductas son afines a la medición e indicativas de la experiencia de las cualidades psicológicas que nos interesan, como el aprendizaje. Como ya lo hemos mencionado no es posible hacer mediciones exactas ya que trabajamos los que son ciencias humanas, a diferencia de la ciencias naturales, ya que sus agentes de investigación les permiten de una u otra forma el tener mayor precisión en sus evaluaciones y mediciones.

En concordancia con Goring (1973) existen cuatro formas de medición que podrían facilitar la precisión dentro de la evaluaciones; estas son la nominal, la ordinal, de intervalo y proporcional.

La primera forma de medición, es nominal y se caracteriza principalmente por constar de categorizaciones de entidades en grupos o denominaciones: hombres, mujeres, niños, niñas, mesas, sillas, butacas, etcétera. No se trata de una diferenciación cuantitativa entre los miembros de la denominación; en este nivel de medición basta con la clasificación de las entidades en género, para lograr una identificación en cuanto a la categoría que pertenecen.

La segunda forma de medición es la ordinal, que práctica una comparación de varios elementos o individuos en sentido relativo que resulta una ordenación de ellos de acuerdo con su valor comparativo. Este tipo de medición es muy utilizada en el ámbito escolar ya que es la forma en que la profesora, por ejemplo, realiza su medición en cuanto a aprovechamiento general de todo un grupo de alumnos yendo quizá, de más a menos mantenido ciertos rangos y asignándolos a cada integrante de un grupo según le corresponda. Por ello, esta forma de medición mantiene un grado más alto de precisión que el de la medición nominal. Con este grado de medición hemos alcanzado las evaluaciones educativas y psicológicas donde pretendemos ordenar con alguna exactitud a las personas en cuanto a ciertos rasgos, aptitudes y habilidades tales como el rendimiento escolar, inteligencia y otros aspectos de la personalidad comparándolos entre sí.

La tercera forma de medición es la de intervalos y puede ser utilizada cuando se pretende señalar con exactitud la magnitud de los intervalos de separación entre elementos valorativamente ordenados, y con ello se alcanza un nivel más alto en la medida. Dentro de la medición educativa y psicológica, es muy útil tratar las unidades de medida como si estuvieran separadas por intervalos iguales, y por lo tanto fueran aditivas. Sin embargo, como no somos capaces de cuantificar los intervalos, como por ejemplo lo que separan en C.I.100 del C.I.110, en un sentido absoluto, tampoco debemos interpretar las evoluciones educativas, como si éstas nos dieran valores absolutos, ya que nuestras mediciones siempre son relativas y no absolutas.

Ya por último nos encontramos con la medición proporcional, la cual, mantiene el grado más alto de precisión en la medida pues éste es aquel en el que los intervalos de separación, entre unidades consecutivas son iguales y existe un punto cero absoluto en el cual no hay nada de la cualidad que se está midiendo, como podemos observar la medición proporcional es de una u otra forma la combinación de las tres mediciones anteriormente mencionadas, es el encontrar un punto de nivelación entre cada uno de ellos y favorecernos de cada una de sus mejores cualidades. Pero también debemos estar conscientes de que la medición a nivel educativo no puede aspirar a esta fineza de medida (Goring, 1973).

A pesar de las dificultades y limitaciones que encontramos dentro de la medición educativa la evaluación es algo preciso, pues afortunadamente o desafortunadamente el hecho de educar o ser educados es valorado dentro de dichas evaluaciones y los resultados de éstas, nos reflejarán ampliamente si esta tarea ha sido realizada con éxito o con fracaso. El propósito principal de la evaluación educativa es el diagnosticar. Consiste en entrarnos del alcance del aprendizaje logrado por cada estudiante que está bajo la responsabilidad del educador, es comprobar que el alumno ha logrado las metas señaladas como consecuencia de la enseñanza. Así como la formación de ciertas conductas basándonos en las disposiciones morales del alumno, pero también en su capacidad para actuar adecuada y apropiadamente en la sociedad y a nivel educativo enfocándonos en los conocimientos, sus formas de comprensión, destrezas y aptitudes.

No debemos olvidar que el propósito de la evaluación es el corresponder a la certificación, es decir, a la asignación de notas calificativas. Pareciera que el ganar una nota satisfactoria, es el único fin del aprendizaje tanto en la mente del profesor como en la del mismo estudiante, lógicamente esta es una idea equivocada ya que el verdadero fin de éste sería el valorizar el aprendizaje por sí mismo pero lamentablemente alguno todavía no lo consideran así y es por ello que la realización de una valoración a nivel de medición ordinal seguirá

predominando hasta que esto no sea cambiado desde las bases fundamentales de la educación.

Factores que influyen en el rendimiento académico

El interés por los problemas de enseñanza, aparecen como un interés particular por un aspecto privilegiado de la formación general del niño. En esta restringida perspectiva la incertidumbre que se crea es: el por qué y cómo algunos niños tienen éxito, mientras que otro no lo logran; en otros términos y tomando el lenguaje usado en los medios escolares, por qué y cómo algunos niños llegan a estar adelantados y otros atrasados.

El éxito escolar del niño depende mucho de cómo la escuela modele la personalidad del alumno, lo cual es aplicable para los aspectos cognoscitivos como para los extra cognoscitivos, de igual forma sabemos que tanto los valores intelectuales como morales, propuestos por la escuela para modelar la personalidad del infante, pueden influir directamente en el rendimiento escolar y determinar de una u otra forma el éxito o el fracaso; así como el grado de ajuste o de pertinencia de cada individuo (Gilly, 1978).

Debido a que nos encontramos dentro de una civilización completamente transformada por el progreso técnico, las necesidades de la enseñanza llegan a ser tan fundamentales como las necesidades básicas del ser humano, tal como la alimentación. Lo que va generando una mayor demanda, no solo en la prestación de servicios escolares o la demanda de enseñanza, sino también en el buen funcionamiento y desempeño de este medio tan importante como lo es la educación. Es por ello que ha despertado gran interés como un campo productivo de oportunidades de investigación, para diferentes especialidades y disciplinas entre ellas la psicología, interesada en conocer los factores potenciales de por qué, el niño en desarrollo educativo puede fracasar en el intento. A medida que las dificultades escolares van incrementando estas se potencializan, y si no son atendidas adecuadamente, estas afectaran el futuro inmediato y a largo plazo del

sujeto, ya que, a un mismo nivel de inteligencia, el nivel de inserción de un individuo en la jerarquía socio profesional, depende mucho y dependerá cada vez más de su nivel de enseñanza; pues un niño mal enseñado, en la actualidad, no podrá aspirar más que a algún empleo subalterno. Por lo que la necesidad de conocer o comprender todas las razones y factores que desencadenan esta problemática y la necesidad de reducirla, constituye uno de los mayores imperativos para nuestra disciplina.

Para poder explicar el bajo rendimiento de la escuela primaria en particular, podemos hacer referencia a tres órdenes de razones:

1. Las que dependen de la escuela, y de las condiciones pedagógicas.
2. Las que dependen del niño
3. Las que dependen de su medio familiar.

El papel de las condiciones pedagógicas es evidente y ha sido repetidamente subrayado y no ocuparemos demasiado nuestra atención en ello, solo trataremos de comprender el porqué, entre niños que tienen el mismo número de posibilidades desde el punto de vista pedagógico, intelectual y social, algunos aprueban y otros no. Por la parte que refiere al infante no tomaremos en cuenta el aspecto de la inteligencia general aunada a las patologías mentales. Nos dedicaremos al estudio de las determinantes fisiológicas y los factores de movilización. Mientras que en el aspecto de los padres, no tomaremos los aspectos de grado académico y nos enfocaremos a como es que se desenvuelve y se lleva a cabo el clima educativo familiar. En ocasiones, el que el niño logre adaptarse al ámbito escolar se ve amenazado cuando las relaciones familiares han sido predisuestas para la tolerancia de otro tipo de fracasos, ya que a la par se han descuidado muy posiblemente también el desempeño de un clima familiar adecuado.

El éxito escolar es consecuencia de una serie de factores correlacionados con lo mencionado anteriormente, ya que involucran de una forma directa o

indirecta cada una de estas tres razones. Entre ellas podemos encontrar; la inteligencia, que es ciertamente un factor del éxito escolar que ha llamado la atención y a sido como consecuencia más estudiado desde hace tiempo (Gilly, 1978).

Desde principio del siglo XX, autores tales como Veinte (1911) en Francia, Burt (1917, 1921) en Gran Bretaña, Claparède (1924, citado en Gilly, 1978), consideraron la inteligencia como uno de los factores principales de éxito. De todas las formas de inteligencia la “forma verbal” es la que permite establecer el mejor pronóstico de éxito, tanto en el nivel de enseñanza primaria, como a nivel secundaria.

El interés de los factores sociales es también muy importante, como el de la influencia de la inteligencia general. Dentro del ámbito social, quizá el mas generalizado encontramos que ejerce una potente influencia en el rendimiento escolar, a través de la escuela y de la familia. La afirmación realizada por Aristóteles (citado en Pallares, 1990) de que el hombre es un “animal social”, fue la primera de entre otras que han ido presentándose a lo largo del tiempo, queriendo recalcar el carácter social del hombre. El éxito, depende muy estrechamente del status social de la familia. Cuanto más elevado es el nivel socio profesional de los padres, más escasas son las dificultades, mientras que en los medios más desfavorables, los fracasos alcanzan proporciones alarmantes. Así como los factores culturales o el nivel de estudios de los padres que de las condiciones materiales de vida, ligadas al nivel socioeconómico de la familia. Cabe mencionar que esto último no afecta más que a partir de un cierto nivel, cuando alcanza el mínimo indispensable, como ocurre en la gran parte de nuestra sociedad.

Un gran número de estudios (Delaporte y Weinberg, 1939; Kemp, 1955; Hotyat, 1956/1957 y 1962; Fraser, 1959, Tordrup, 1961, citados en Gilly, 1978) utilizando procedimientos diversos nos muestran que en efecto, existe aun un efecto importante entre el status sociocultural y el éxito escolar, en cuanto la parte de la inteligencia es mantenida constantemente. Se atribuyen las diferencias relativas a: la motivación escolar, al nivel de aspiración de los padres y a su

actitud con respecto a la educación, pero sobretodo al empape cultural del que hayan sido parte y a la irremplazable aportaciones de los padres en el plano verbal.

Como ya se mencionaba con anterioridad, las limitaciones en cuanto a las posibilidades intelectuales, son ligadas con condiciones sociales desfavorables, pero hay que tener en claro que un nivel de de inteligencia general normal y la ausencia del condiciones desfavorables lleven a un niño directamente al éxito escolar. Los servicios psiquiátricos o médicos-sociales, estudiando a los niños con dificultades escolares y de inteligencia normal o superior a la normal, han puesto en evidencia los trastornos específicos de los procesos intelectuales. Este tipo de trastornos son muy a menudo, los responsables de las dificultades en una materia escolar determinada. También pueden en algunas condiciones, ser el origen de un fracaso escolar generalizado. Aunque la influencia de todos estos factores de orden patológico, haya sido claramente demostrada, solo podemos hacer referencia a ella en un número muy limitados de casos (Ajurriaguerra 1951, citado en Gilly 1978).

De la misma manera el papel de los problemas afectivos y de los trastornos de personalidad, ligados muy frecuentemente a perturbaciones importantes en las relaciones padres-hijos y la existencia de problemas familiares pudieran ser factores determinantes para el éxito o el fracaso de un buen rendimiento académico.

Como hemos tratado de exponer, el niño se adapta a sus diferentes formas de vida con base en lo aprendido en su medio familiar y de la naturaleza en cuanto a las relaciones que haya establecido con sus padres. Si nosotros encontráramos la influencia nociva del medio familiar, seguramente encontraremos dificultades escolares asociadas con los problemas afectivos incluso tomar como medio de exposición el tener o contar con un bajo rendimiento escolar para poder manifestar los conflictos problemas o situaciones que le aquejan dentro del ámbito familiar. Es por ello la importancia de tomar más a fondo cada uno de estos contextos en los que se encuentra inmerso el niño y no

solamente contemplar su influencia a nivel educativo sino también a nivel de desarrollo y cómo estos dos ámbitos, son complementados.

En el siguiente capítulo se expondrán las diversas estrategias de los padres utilizan para ejercer disciplina con sus hijos, nos referimos a los estilos de crianza y a continuación se describe la particularidad de su estudio.

CAPITULO 2

EL ESTUDIO DE LOS ESTILOS DE CRIANZA

Todos los eventos que acontecen durante la infancia de una persona, son de gran relevancia, pues desempeñan un papel importante en la formación de la personalidad adulta, las experiencias a las que se enfrente durante los primeros años le marcarán para el resto de su vida.

Para justificar esta creencia, existen actualmente investigaciones experimentales en diferentes ámbitos. Durante la década de los años 50 y principio de los 60 se realizaron grandes esfuerzos para determinar, identificar y medir las actitudes parentales y poder relacionarlas con características del comportamiento infantil. La brecha que se abrió dentro de esta temática en particular tuvo que ver principalmente en el área psicométrica con la elaboración de cuestionarios y formularios de entrevista para establecer dimensiones claramente definidas, dentro de las cuales poder incluir a los padres.

Sears, Maccoby y Levin (1957, citado en Schaffer 1985), obtuvieron informes precedentes de las madres de 379 niños de 5 años, acerca de las prácticas de crianza que habían adoptado en diversas etapas de la vida de sus hijos. Dichos autores interrogaron no solamente, acerca del modo de alimentar, del destete o de las prácticas de aseo, sino también sobre temas tales como el modo de enfrentar los comportamientos dependientes o agresivos, sus métodos de disciplina, sus sentimientos con respecto al embarazo, la libre expresión de la afectividad y de la adaptación dentro del matrimonio e interrogaron también en cuanto al comportamiento del niño.

De este material surgieron dimensiones relativas a la crianza infantil. La primera dimensión fue designada como: cariño-frialdad y se refiere al afecto que la madre expresa hacia el niño, el grado en que ésta juega manifiestamente con él, su aceptación de la dependencia infantil y su huso de la razón para inculcarle disciplina. La segunda dimensión: permisividad-restricción se refiere a la tolerancia por parte de la madre con respecto al comportamiento agresivo y al

sexual, a su insistencia sobre “buenos modales” y obediencia y a su empleo de castigos corporales.

Guevara y Mares (1994, 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.

La más notable de otras tentativas para describir de este modo a los padres es quizá, la emprendida por Earl Schaffer (1985), la cual estaba basada en la construcción de un cuestionario: el Parental Attitude Research Inventory (PARI), con el que se preguntaba a los padres si estaban de acuerdo con afirmaciones tales como las siguientes: -un niño agradecerá más adelante que se le haya criado con rigor, o bien, los niños tienen que darse cuenta de lo mucho que por ellos han hecho los padres.

De las respuestas de éstos surgieron también aquí dos dimensiones, designadas como amor-honestidad y control-autonomía, pero que se referían esencialmente a los mismos rasgos que las dimensiones descritas por Sears *et al.* (1957, citado en Schaffer 1985)

Hubo otros autores que descubrieron otras dimensiones que consideraron de importancia (tales como implicación emocional-tranquilo despegó) pero en general, la mayoría de ellos confirmaron las dos antes mencionadas.

Según Sloman (2002, citado en Jiménez, 2009), 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.

Sears *et al.* (1957, citado en Schaffer 1985) descubrieron muchas de estas relaciones: las mayores alteraciones en niños, como resultado de un severo entrenamiento al aseo, fueron halladas, cuando ello se combinaba con una actitud fría e inexpresiva por parte de la madre; los niños que experimentaban algún rechazo tendían a mostrar un comportamiento más dependiente que los niños que encontraban aceptación; la máxima agresividad resultaba de una combinación de actitud altamente permisiva y en ocasiones castigos severos, etcétera.

Por su parte Power y Parker (1982, citado en Reyes, 1991) aseveran que las diferentes clases de interacciones adulto-infante, pueden facilitar el desarrollo de habilidades sociales y cognoscitivas. El comportamiento de los padres facilitaría el desarrollo de tales habilidades. Los autores observaron episodios que incluían mirar, y tocar un juguete que se les proporcionaba y establecer contacto físico ligero con el niño, en donde los padres intentaban influir en la conducta de atención y/o afectiva de sus hijos sin que ocurrieran vocalizaciones hacia los niños.

Un efecto contrario ocurría en episodios exploratorios, pues se utilizaban medios verbales y no verbales, en donde las verbalizaciones servían para dirigir la atención del infante, para dar o pedir información sobre los objetos, lo esencial era que los adultos establecieran un contacto cara a cara provocando un efecto positivo y una conducta vocal por parte del infante, lo que posibilitaba la creencia de que tales interacciones sean importantes para el desarrollo social y cognoscitivo.

Al igual que autores, Power y Parker (1982, citado en Reyes, 1991) encuentran diferencias entre la madre y el padre, ya que marcan que el juego

entre padre e hijo es más físico que aquel que ocurre con la madre, ya que esta interactúa con el niño en secuencias extensas de juego con juguetes, por lo que mencionan que la interacción madre-hijo tiene mejor influencia en el ámbito de desarrollo exploratorio y cognoscitivo temprano.

Desde otra perspectiva teórica diferente se encuentra una investigación realizada por McGillicuddy (1982, citado en Barrón 2002), en donde se abordaron las conductas de los padres con los hijos a partir de la constelación familiar, en función de su estructura y su contribución, número de hijos, espaciamiento entre ellos, nivel socioeconómico y, las creencias paternas respecto a la forma de enseñanza y desarrollo de los niños, las cuales determinan de algún modo los patrones de crianza adoptados para con los hijos.

Respecto al sistema de crianza de los padres como origen de sus estrategias de enseñanza la autora observó que las creencias o categorías relativas a los niños, pueden verse como la explicación o el origen de las conductas de los padres para con sus propios hijos, mostradas en la interacción con sus menores. Surge la pregunta de porque algunos padres creen que el desarrollo del niño o sus habilidades se dan en función de las expectativas propias de los niños, o bien, que otros padres creen que se da a través de otros procesos (como el reforzamiento positivo, o las instrucciones directas de los adultos), es decir, diferentes creencias determinan diferentes patrones de crianza. Lo que se observo es que este tipo de creencias se ve afectado de manera directa por la constelación familiar, en especial por el número de hijos y su posición ordinal así como la posición socioeconómica de la familia. Esto nos podría llevar a las diferencias entre las creencias de los padres, pues éstas cambian cuando se entra en contacto con información nueva, o bien, que ésta entre en conflicto con la que se tenía anteriormente.

2.1 Tipología de los estilos de crianza

Patrón de crianza se le llama a la forma en la cual los padres educan a sus hijos seleccionando ciertos estilos, estrategias, técnicas o patrones para el cuidado de los mismos; tomando en cuenta las necesidades principales de la familia y del niño (Barrón, 2002).

En la actualidad existe una forma muy democrática, en la cual se dice, que los padres tienen la razón en algunas cosas, pero que los hijos ya saben algo al respecto y se debe aconsejable el respetar su opinión, pues ya no es como en la antigüedad, en donde se creía que los únicos que tenían la razón eran los padres, y solo a ellos les correspondía la verdad absoluta (Papalia, 1985, citado en Barrón, 2002).

Se considera que los padres deben guiar a los hijos durante la niñez, pero sin dejar de respetarlos. Así pues, la época en la que vivimos cuenta con una numerosa serie de prácticas de cuidado infantil, las cuales han tenido un buen éxito. Sin embargo esto no significa que estas sean buena, claro, bajo la idea de que no existen normas generales al respecto y que resulten adecuadas para todos. Se puede decir que algunas de ellas son óptimas para un cierto porcentaje de los niños, dependiendo de la personalidad de cada uno de ellos. Además de esto, también menciona que es el marco familiar en el que se presentan los cuidados del niño, el control o firmeza de los padres, aunado con las elevadas demandas de madurez (pero no la disciplina autoritaria, la severidad de los castigos, las abundantes restricciones o la protección excesiva), formaran en los niños la madurez y la competencia, la independencia, la confianza y el control de sí mismo (Reyes, 1991).

Por ello una de las finalidades de la paternidad es el poner al alcance de nuestros hijos todos los medios posibles para que puedan explotar sus potencialidades, intelectuales, sociales, afectivas y físicas. Además de acompañarlos durante todo el camino que éste represente, debido a que cada padre posee diversos valores y juicios, los cuales le serán transmitidos de la manera más adecuada para su formación.

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 conducta específica 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 en los estudios donde las variables principales son los patrones o estilos de crianza.

En esta clasificación se ubican los cuatro estilos de crianza principales (democrático, permisivo, negligente y autoritario) de los cuales a continuación describiremos sus características más notables (Jiménez y Guevara, 2008b):

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.

Para dar paso a los estudios relacionados que hacen referencia a la línea de investigación de los estilos de crianza, se realizó una revisión de diversos autores implicados en el campo.

2.2 Algunos estudios sobre la influencia de los estilos de crianza en el rendimiento escolar

La caracterización de los estilos de crianza da lugar a un gran número de investigaciones que exploran 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 ajuste social entre otras cosas.

En la década de 1950, investigadores que estudiaban patrones de crianza desde la perspectiva del aprendizaje social y el enfoque conductual, requerían de una categorización de mencionados patrones, por lo que se focalizaron en las actitudes de los padres al interactuar con sus hijos (Darling y Steinberg, 1993). Steinberg, et al (1989, 1994) estudiaron la percepción que tienen los niños acerca de los estilos de crianza de los padres y su relación con el rendimiento académico que muestran. 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 indican que la madurez social del alumno es un efecto del tipo de estilo de crianza paterno, si los padres muestran estilos de crianza regidos por el razonamiento o una mezcla de éste con el estilo autoritario, los hijos puntuarán alto en madurez social y a su vez tendrán rendimiento escolar alto. Pasa lo contrario cuando el estilo de los padres es permisivo o autoritario. Otro hallazgo fue 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. Como puede observarse, varias investigaciones han relacionado los estilos de crianza con el desarrollo infantil y adolescente, y han

puesto énfasis en la importancia de la clase social, del nivel educativo paterno y del origen étnico de las familias como predictores de las prácticas de crianza.

En México, existen muy pocos estudios relacionados con el tema de nuestro interés, pero una parte importante de todo esto es que se sigue trabajando arduamente, a continuación presento algunos de estos estudios. 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, autoconfianza, morosidad, evitación al trabajo, autoestima, 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 y negativos. Estilos paternos y maternos positivos (autoritativo y permisivo): 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.

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

Ortega (1994) realizó un estudio correlacional donde exploró la influencia de tres dimensiones (castigo, rechazo y aceptación) de los estilos de crianza maternos sobre el autoconcepto de niños mexicanos pre-adolescentes. La muestra constó de 362 participantes, 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 y también 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 autoestima moral y bajo auto-concepto como hijos, aunque algunos reportan un buen auto-concepto como estudiantes. Los niños que ubicaron la dimensión de aceptación materna, reportaron buenos niveles de autoconcepto.

Jiménez (2000) realizó un estudio correlacional, cuyo objetivo fue determinar si el estilo de crianza materno tiene relación con el estatus sociocognitivo en niños de nivel preescolar. Utilizó una muestra de 254 niños mexicanos con edades entre 5 y 6 años y sus madres. Las díadas pertenecían a clase media. El estilo de crianza más reportado por los niños fue el autoritario, seguido del democrático y en último sitio el permisivo y el indiferente. El estilo de crianza más reportado por las madres fue el democrático, seguido del indiferente, al final se ubican el autoritario y el permisivo. Las investigaciones hasta ahora expuestas dejan clara la importancia de los estilos de crianza sobre la interacción familiar y sobre el desarrollo psicológico y académico de los niños y adolescentes.

Considerando los hallazgos de diversas investigaciones en el campo, y retomando el problema del rendimiento académico en nuestro país, es ampliamente justificado 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 (Jiménez y Guevara, 2008a, 2008c; Jiménez, 2009).

En el capítulo siguiente 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, para comprobar si es posible mejorar el aprovechamiento académico.

CAPITULO 3

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe mencionar que el presente estudio forma parte de una línea de investigación cuyo objetivo central es evaluar la efectividad de estrategias de intervención en las interacciones democráticas entre madre-hijo y medir sus efectos con el desempeño académico y comportamiento social de alumnos pertenecientes al nivel básico escolar (Jiménez y Guevara, 2008a, 2008c, Jiménez, 2009).

Una vez que se revisaron los hallazgos de diversas investigaciones relacionados con el tema de nuestro interés, podemos asegurar que existe evidencia de que el estilo de crianza de los padres y madres, tiene efectos sobre el desarrollo psicológico y académico de sus hijos y el estilo de crianza que se relaciona con mejores efectos en el desarrollo infantil es el democrático o autoritativo.

De acuerdo con Jiménez (2009) 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. De lo anterior, podemos dar paso a las preguntas de investigación del presente estudio:

3.1 Preguntas de investigación

1. ¿Qué estilos maternos de crianza predominan de acuerdo a los reportes de familias mexicanas pertenecientes a un estrato sociocultural bajo, cuyos niños muestran problemas de rendimiento académico?
2. Si se ha comprobado en la literatura del campo que el estilo de crianza democrático se relaciona con mejores niveles en los promedios escolares, ¿será posible que a través de un programa dirigido a madres para promover el estilo de crianza democrático aumenten los niveles de los promedios escolares de sus hijos?
3. El programa dirigido a madres para promover el estilo de crianza democrático tendrá dos modalidades; la primera se trabajará conjuntamente a la madre con su hijo y la segunda se trabajará solamente con las madres ¿Cuál de estas modalidades tendrá un efecto mayor sobre los promedios escolares de sus hijos?

3.2 Objetivo general

Probar la efectividad de dos modalidades de un programa de entrenamiento que promueve el estilo de crianza democrático a madres cuyos hijos reportan bajo rendimiento académico.

3.3 Objetivos particulares

1. Describir los estilos de crianza que reportan madres de familias mexicanas de estrato sociocultural bajo, cuyos niños presentan problemas de rendimiento académico. Así como también describir los estilos de crianza que reportan estos niños.
2. Probar si es posible mejorar los niveles de los promedios escolares de los alumnos, a través de un programa dirigido a promover un estilo de crianza democrático en sus madres.
3. Comparar el nivel de efectividad de dos modalidades de intervención: una que se enfoca en el entrenamiento a las madres y otra que se enfoca a un entrenamiento diádico.

3.4 Hipótesis de la investigación

1. Se corroborará en una muestra mexicana, los hallazgos de diversas investigaciones en el campo, que indican que: el estilo de crianza autoritario es el predominante tanto en los padres de familia como en sus hijos de estrato sociocultural bajo.
2. Es posible mejorar los niveles de los promedios escolares de los alumnos, a través de un programa dirigido a promover un estilo de crianza democrático en sus madres.
3. El entrenamiento que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo será más efectivo para desarrollar un estilo democrático de interacción entre ellos que el entrenamiento donde participan exclusivamente las madres.

3.5 Método

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 90 participantes (18 niñas, 27 niños y 45 madres). Todos los menores inscritos en 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 obtuvieron en el primer bimestre del ciclo escolar, un promedio global menor a 7.0, y e 4% restante menor a 8.0.

Las edades de las 45 madres se ubicaron entre 23 y 44 años, con un promedio de 32 años 5 meses, siendo la edad mas frecuente 27 años. El 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 una actividad laboral fija; y el 42% contó con un número de hijos entre tres y cinco (Ver Tabla 4 con las características de la muestra total 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, que fuera pública y que reportara tener alumnos de primer grado con problemas de rendimiento académico.
- Segundo 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, aún cuando estuvieran ubicadas en una zona considerada de nivel sociocultural bajo.

- Selección de la escuela primaria.

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.

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.

- 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: en el cual el investigador puede modificar algunas de las variables del fenómeno a estudiar. **Prospectivo:** 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.

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.
	Grupo C: Control	

El procedimiento que se siguió en el presente estudio fue la asignación aleatoria. De las dñadas 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 dñadas 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 dñadas 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 variables experimentales, mediante el cual se asegura que cada una de las variables 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 30 participantes (15 madres y sus hijos), quienes de manera conjunta participaron en un programa de intervención encaminado al desarrollo de patrones de interacción correspondientes al estilo de crianza democrático durante 12 sesiones.

Grupo B

Conformado por 30 participantes (15 madres y sus hijos), donde solamente las madres recibieron entrenamiento para desarrollar habilidades de interacción democrática con sus hijos durante 12 sesiones.

Grupo C

Conformado por 30 participantes (15 madres y sus hijos), que fungieron como grupo control, dado que no recibieron ninguna de las dos modalidades del programa de intervención. Cabe aclarar que por razones psicoéticas, 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: Esta variable se clasifica en dos subcategorías: 1) *familia intacta*, conformada por el niño, ambos padres y sus hermanos; 2) *familia no-intacta*, conformada por el niño, alguno de los padres y sus hermanos.

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, estipuladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), 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.

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”.

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. 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 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: *permisivo, 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).

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”. 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. La aplicación total del instrumento es de aproximadamente 35 minutos por niño (Ver Anexo 4).

Calificaciones oficiales.

Son obtenidas a través de los criterios que la SEP determina para evaluar el avance académico de los alumnos; en 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, actividades artísticas o actividades deportivas.

Recursos humanos

Equipo de investigación

Se contó con alumnos egresados de la carrera de licenciatura en psicología, antes de iniciar la investigación. Se les dio entrenamiento previo que consistió en que el equipo de investigación conociera las particularidades de los instrumentos del presente estudio, aprendieran a aplicarlos, colaboraran en la captura de los datos obtenidos en las evaluaciones, así como participar en la aplicación de las técnicas en ambos programas de intervención.

Recursos materiales

Materiales

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

3.6 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. Se contó con 45 madres que aceptaron y firmaron el formato de “Aceptación informada” (Ver Anexo 5), 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 dirigida 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.

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.

Fase de intervención

Procedimiento Grupo A.

El programa se aplicó durante doce sesiones grupales de aproximadamente dos horas de duración, con un intervalo entre sesiones de una semana. 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:

1. Establecer reglas y rutinas dentro del hogar.
2. Establecer reglas y rutinas fuera del hogar.
3. Establecer acuerdos de convivencia y las consecuencias de romper los acuerdos o reglas previamente establecidas.
4. Negociar las actividades en que participan como díada y como familia.
5. Generar alternativas que les permitan hablar con sus hijos sobre algún comportamiento inadecuado, sin utilizar golpes o insultos.
6. Ser capaces de dirigirse al otro de manera afectiva.

7. Ser capaces de dirigirse al otro de manera comprensiva y asertiva.
8. 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. 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. 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 doce sesiones grupales:

1. Establecimiento de reglas y rutinas en el hogar, incluyendo horarios para levantarse, desayunar, arreglarse, hacer la tarea, ver televisión, jugar y dormir.
2. Formas de interacción, incluyendo peticiones de madre e hijo, respuestas a peticiones y discusión de desacuerdos.
3. Negociación para actividades fuera de casa, tales como visitas a familiares y asistencia a eventos sociales.

4. Establecer acuerdos sobre las consecuencias de romper los acuerdos o reglas establecidas.
5. Dirigirse al otro de manera afectiva y comprensiva en situaciones de conflicto.
6. Transmitirle confianza al otro.
7. Apoyo y reconocimiento de las actividades escolares de los niños.
8. Apoyo y reconocimiento de las actividades maternas.

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. 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” del presente capítulo).

Fase de pos-evaluación

Las condiciones de aplicación de los instrumentos fueron las mismas que en la pre-evaluación, es decir, que las 45 madres participantes respondieron por segunda ocasión el instrumento denominado *Escala sobre estilos maternos de crianza dirigido a madres*.

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 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.

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 de acuerdo al procedimiento realizado por Jiménez y Guevara (2008a, 2008c) y Jiménez (2009): 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% (Jiménez, 2009).

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, considerando el procedimiento que se siguieron en las investigaciones de Jiménez y Guevara (2008a, 2008c) y Jiménez (2009). 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.

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				
Democrático Permisivo Negligente Autoritario	30 reactivo en total	1. Negligente 2. Democrático 3. Permisivo 4. Autoritario	Numérica	Porcentaje de reactivos que corresponden a cada opción de respuesta.
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.

3.7 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 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 y rendimiento académico, 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, 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, citado en Jiménez, 2009) explica: que 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).
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).

3.8 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.

La presente investigación se aseguró que los participantes contaran 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 5).

CAPITULO 4

RESULTADOS

Primeramente en la fase de pre-evaluación, una vez conformados los tres grupos del presente estudio, se realizó el análisis estadístico correspondiente para determinar que los grupos eran homogéneos en términos de sus variables demográficas y variables dependientes, antes de empezar la intervención como se muestra en la Tabla 4.

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 diadas	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 NIÑOS (D)	5.9	5.73	5.87	6.13	F=2.513	.093
EDAD PROMEDIO DE 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

(D) Variable demográfica
(VD) Variable dependiente

Una vez teniendo los datos que comprobaron la homogeneidad de los tres grupos del estudio, se dio paso a la comparación de los resultados de los auto-reportes de las madres en pre y pos-evaluación acerca del estilo de crianza que ejercen en la disciplina de sus hijos.

4.1 Comparación de los resultados de pre y pos-evaluación, en estilos de crianza reportados de 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.

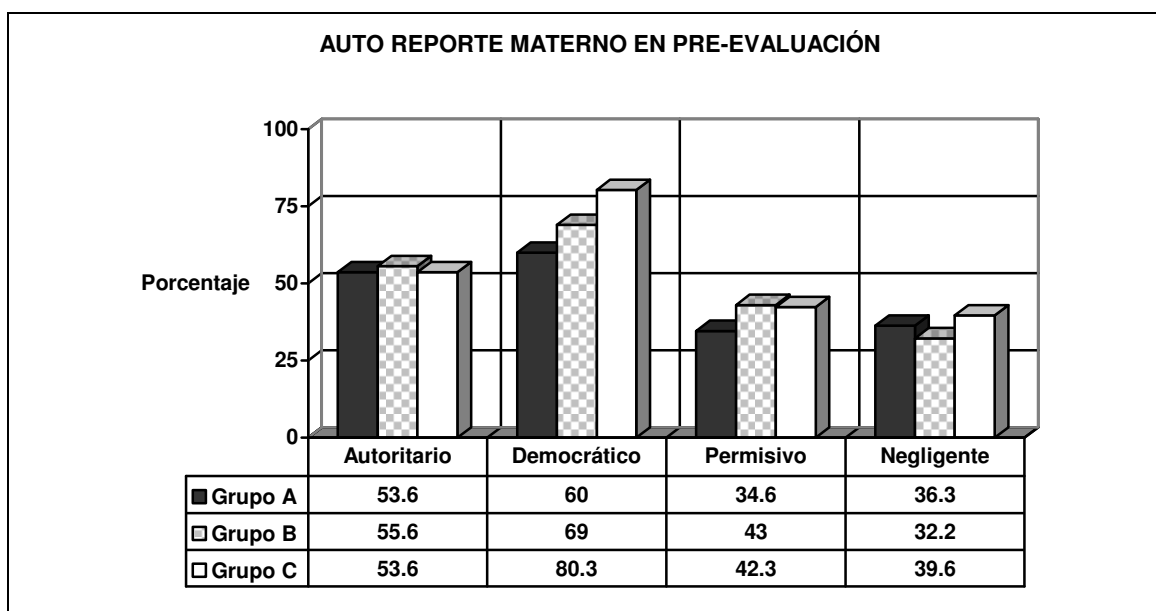


Figura 1. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de madres para cada estilo de crianza, durante la pre-evaluación.

La Figura 2 presenta los porcentajes promedio de respuestas que reportaron las madres para cada estilo de crianza, dentro de cada grupo, durante la 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, el permisivo, y el negligente, mientras que su porcentaje se incrementó para el estilo democrático. Las madres del Grupo B disminuyeron sus porcentajes promedio de respuestas únicamente en el estilo de crianza autoritario. Mientras que sus porcentajes se incrementaron ligeramente para el estilo permisivo, y dramáticamente para el estilo democrático, alcanzado un nivel superior al 94%.

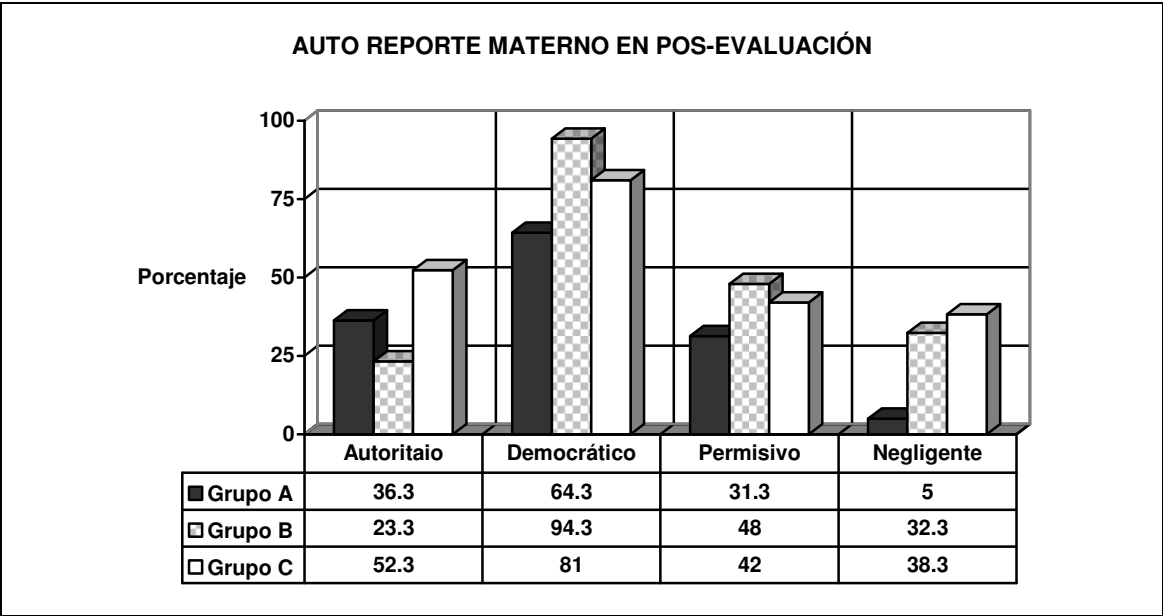


Figura 2. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de madres para cada estilo de crianza, durante la pos-evaluación.

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) 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, que se muestra en la Tabla 5.

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 80.3% 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.

4.2 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.

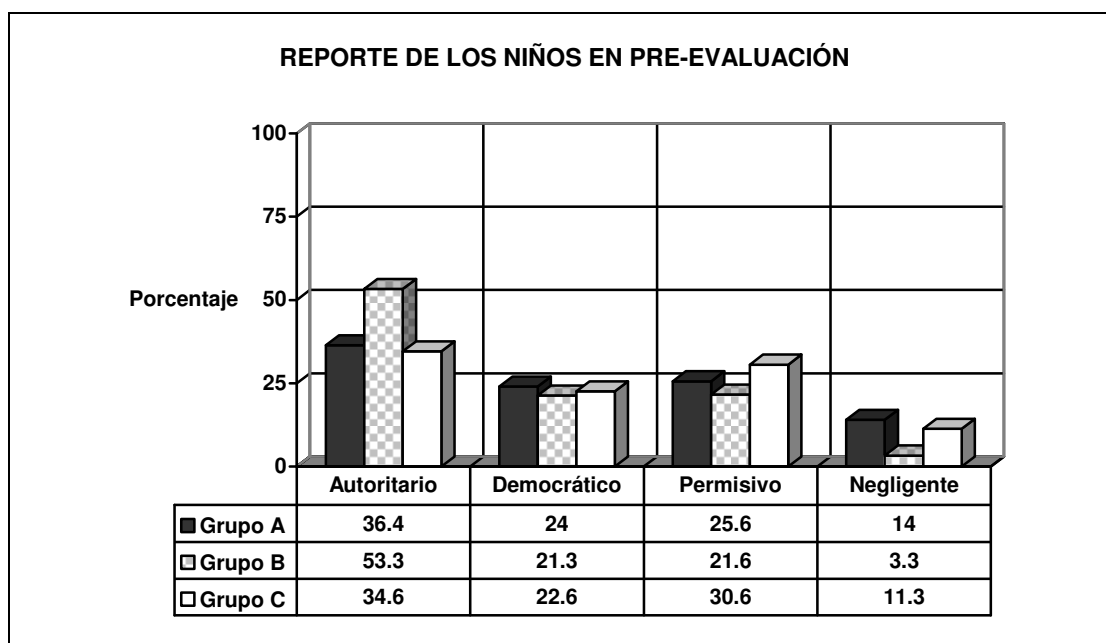


Figura 3. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de niños, para cada estilo de crianza en sus madres, durante la pre-evaluación.

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 se modificaron notablemente, no así las del Grupo C que tuvieron ligeros cambios.

En los niños del Grupo A disminuyeron sus porcentajes promedio de respuestas ubicadas dentro de tres estilos maternos de crianza: en el autoritario, en el permisivo y en el negligente. 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 y el estilo permisivo, mientras que en los estilos democrático y negligente se incrementaron ligeramente.

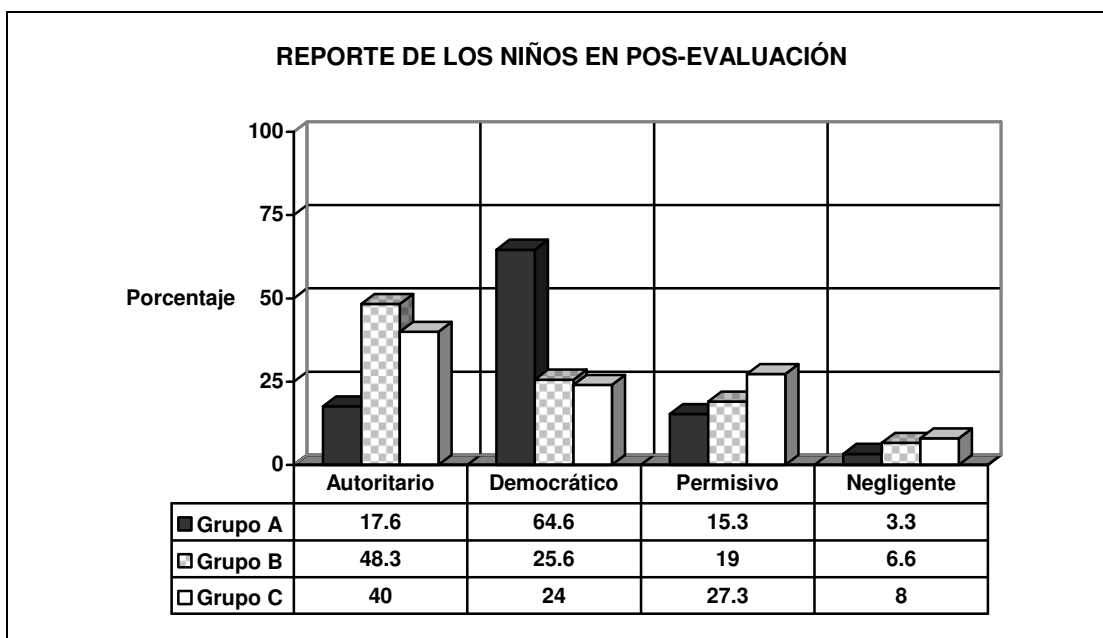


Figura 4. Muestra los porcentajes promedio reportados por cada grupo de niños, para cada estilo de crianza en sus madres, durante la pos-evaluación.

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 6 muestra los datos de los tres grupos participantes, antes y después de la intervención.

Tabla 6.
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: Diadas	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.

4.3 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.

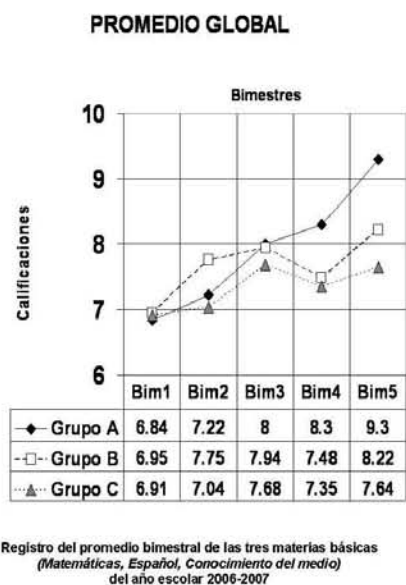
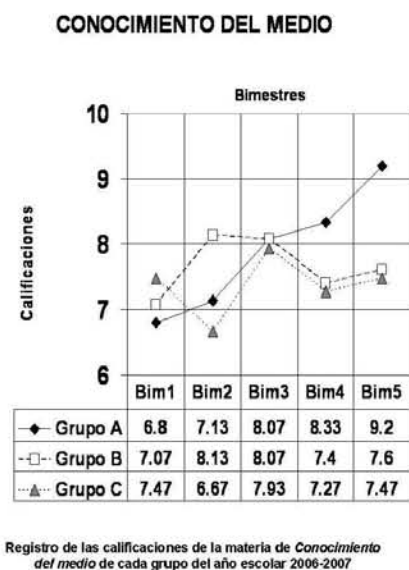
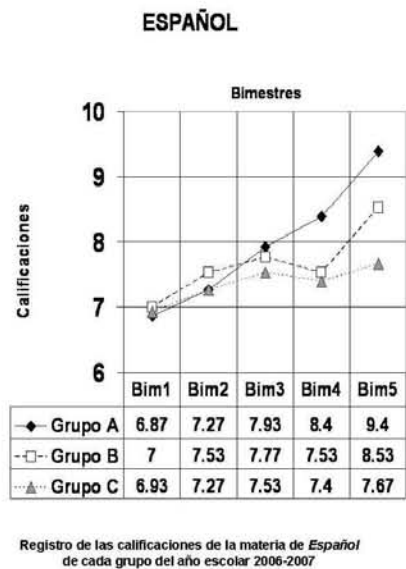
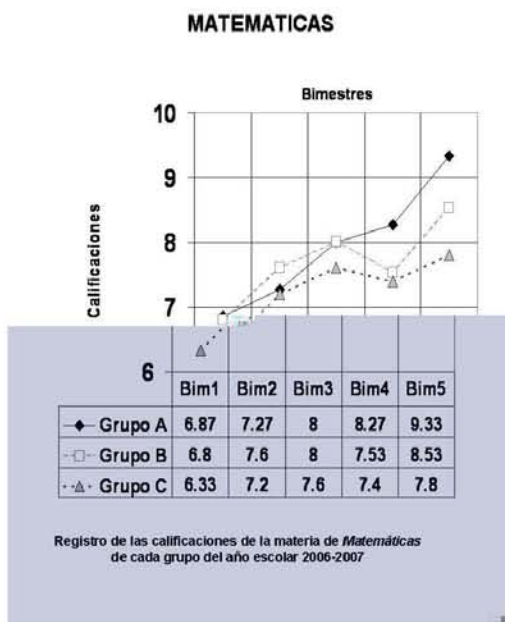


Figura 5. Puntajes promedio bimestrales de los niños de cada grupo, correspondientes a las tres materias básica y al promedio académico global

En la Tabla 6 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 7.
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 Fase Pre- evaluación	Promedio Bimestre 2 Sesiones 1-4	Promedio Bimestre 3 Sesiones 5-8	Promedio Bimestre 4 Sesiones 9-12	Promedio Bimestre 5 Fase Pos- evaluación	Diferencias estadísticas entre los puntajes de Bim1-Bim5 Valor de <i>p</i> Prueba <i>t de Student</i>
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 7, en el primer bimestre del ciclo escolar, 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.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo del presente estudio fue describir los estilos de crianza que reportan las madres de familias de estrato sociocultural bajo, cuyos niños presentan problemas de rendimiento académico, así como los reportados por estos niños.

De acuerdo con el control de variables demográficas y dependientes, y después de haber cumplido con los criterios de selección definidos y tras los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados, puede decirse que la población participante pertenece a un estrato sociocultural bajo y que los niños mostraron problemas de rendimiento académico.

Los datos de la aplicación del instrumento dirigido a madres para conocer cual eran su auto-percepción acerca del estilo de crianza que ejercer regularmente con sus hijos, permiten observar que los estilos de crianza mayormente reportados por madres mexicanas pertenecientes a un estrato sociocultural bajo son el democrático y el autoritario.

Esto cobra mayor concordancia cuando observamos los datos que arrojaron los reportes de los niños, quienes también con mayor frecuencia mencionan que sus madres ejercen un estilo de crianza autoritario. Inclusive en los datos de la pos-evaluación del Grupo B y C, los niños siguieron presentando esta predominando del estilo riguroso, como lo es el autoritario.

Lo anterior permite mencionar los hallazgos reportados por autores como Rodríguez y Torrente (2003) y Jiménez (2009), en lo referente al hecho de que los padres pueden utilizar prácticas de crianza que caen dentro de diferentes estilos de crianza, 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.

Nuestra primera hipótesis se confirma parcialmente, misma que pretendió corroborar en una muestra mexicana, que el estilo de crianza autoritario es el predominante en los padres de familia de estrato sociocultural bajo

El segundo objetivo de este estudio fue probar si es posible mejorar los niveles de los promedios escolares de los alumnos, a través de un programa dirigido a promover un estilo de crianza democrático en sus madres.

Para justificar este objetivo, nos basamos en el estudio de Guevara (2006), quien menciona que 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.

Por otro lado, la estrategia de entrenar a los padres cobró auge en los años setenta, Becker (1970, citado en Jiménez, 2009) 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, citado en Jiménez, 2009) 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, desarrollaran mejores formas para convivir en familia.

Guevara y Jiménez (2008c) explican 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. 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.

Nuestra segunda hipótesis que consistió en comprobar si se podían mejorar los niveles de los promedios escolares de los alumnos, a través de un programa dirigido a promover un estilo de crianza democrático en sus madres. Se pudo constatar que sí es posible incrementar los niveles de los promedio escolares.

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).

Retomando los datos de las calificaciones, tenemos que los 45 niños participantes, iniciaron con calificaciones alrededor de 7; al término de la intervención las calificaciones de los niños de los dos grupos experimentales, elevaron considerablemente el promedio en las tres materias consideradas (Español, Matemáticas, Conocimiento del medio).

Finalmente se responde nuestro tercer objetivo de la presenta investigación, el cual fue comparar el nivel de efectividad de dos modalidades de intervención: una que se enfoca en el entrenamiento a las madres y otra que se enfoca a un entrenamiento diádico.

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 (entrenamiento solo a madres). Para los bimestres siguientes, el rendimiento académico de los alumnos del Grupo A (entrenamiento diádico) 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.

Lo anterior responde nuestra tercera hipótesis del estudio, que consistió en comparar la efectividad de dos modalidades de intervención; una que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo para desarrollar un estilo democrático de interacción y otra en la que solamente participan las madres.

Considerando los datos obtenidos de los auto-reportes maternos, puede decirse que los dos programas tuvieron efectos positivos sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos que al principio del estudio presentaban niveles de calificación bajos.

Sin embargo, los datos también indican que el entrenamiento que se lleva a cabo con la participación de díadas madre-hijo (Grupo A) parece ser más efectivo para desarrollar un estilo democrático de interacción entre ellos y en las calificaciones escolares, mismas que superaron el promedio global de 9.0, en comparación con los resultados del entrenamiento donde participan solamente las madres (Grupo B), cuyos niños superaron el promedio global de 8.0.

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 bajo rendimiento escolar, tal como lo sugieren autores como Epstein y Martínez (2004, citados en

Jiménez y Guevara, 2008c). Sin embargo, ese entrenamiento a madres puede ser optimizado si se incorpora a sus hijos dentro del programa.

También se demuestra lo hallado por McGillicudy (1982, citado en Barrón 2002), cuando menciona que al abordar las creencias (desde la psicología) de las conductas de los padres se pueden modificar las formas de enseñanza y su impacto en el desarrollo de los niños; también se pueden modificar los patrones de crianza adoptados en la familia. El sistema de crianza de los padres como origen de sus estrategias de enseñanza, pueden ser modificadas como lo observamos en la presente investigación.

En investigaciones futuras relacionadas al tema, podemos agregar, que se consideren los reportes de los niños respecto del estilo de crianza que perciben en casa por sus padres. Así como un diseño experimental que incluya niños en otras condiciones escolares, y también la inclusión de los padres (varones) de familia, quienes por supuesto también influyen directamente sobre el desarrollo psicológico del niño.

REFERENCIAS

- 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.
- Barrón, P. (2002). Los estilos de crianza y sus vínculos con el rendimiento académico. *Tesis de Licenciatura no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Developmental*, 37, 887-907.
- Belsky, J. (1981). Early Human Experience: A Family Perspective. *Developmental Psychology*, 15(6), 601-607.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting Styles as Context: an Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Fitzgerald, H. (1981). *Psicología del Desarrollo. El Lactante y el Preescolar*. México: Manual Moderno.
- Gilly, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Barcelona, España. Pedagógica Experimental.
- Goring, P. (1973). *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Guevara, Y. (2006). Análisis Interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1037-1064.
- 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.
- Jiménez, D. (2009). Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico: análisis y propuestas de intervención. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008a). "Comparación de dos estrategias de intervención en interacciones madre-hijo. Su relación con el rendimiento escolar". Enviado y aceptado para su publicación en la Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 34 (2) 219-244. Diciembre 2008.
- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008b). "Estilos de crianza y su relación con el rendimiento escolar" (pp. 33-53). C. Mondagón, C. Avendaño, C. Olivier y J. Guerrero (Ed.) *Saberes de la Psicología. Entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, D. y Guevara, Y. (2008c). "Programa de intervención para mejorar el rendimiento escolar a través de la interacción madre-hijo. Reporte preliminar" (pp.143-166). En: Y. Guevara (Coord.) *Fracaso Escolar*.

- Investigación y propuestas de intervención. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, G. (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.
- Maccoby, M. y Martin, O. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child Interactions. En: P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology (Volumen 4). Socialization, Personality and Social Development*. New York: Wiley.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L. y Sosa, C. (2006). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- 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
- Pallarés, E. (1990). *El Fracaso Escolar*. Bilbao, España: Mensajero.
- Peñalva, M. C. (2001). *Familias y bajo rendimiento escolar: estudio descriptivo*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, M. (1995). *Nuevas perspectivas en Psicología del Desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reyes, V. (1991). La constelación familiar, patrones de crianza y afectividad. Sus efectos en el desarrollo del individuo. *Tesis de Licenciatura no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología, 78*, 7-19.
- Rousseau, J.J. (1762/1993). *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa.
- Schaffer, R. (1985). *Ser madre*. Madrid: Morata.
- Simms, J. (1972) *Socialización y rendimiento en educación*. Madrid. Editorial Morata S. A.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y 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. y Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Vallejo, A.G. (2002). Estilos de paternidad y conflictos de autoridad entre padres y adolescentes tottonacas en el medio rural. *Tesis de Doctorado no publicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.