



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA PSICOLOGÍA

ESTILO PARENTAL. SU RELACIÓN CON LA EXPRESIÓN CONDUCTUAL
DE ENOJO EN PREESCOLARES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

KAREN JAZMIN AMARO SALINAS

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

COMITÉ: DR. JOSÉ MARCOS BUSTOS AGUAYO

MTRA. GABRIELA CAROLINA VALENCIA CHÁVEZ

MTRA. EDITH ROMERO GODÍNEZ

DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA

PAPIIT IN-306109

México, D.F.

Enero 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

*A mis padres Antonio y Lourdes, por todo el cariño, amor
confianza, cuidados y apoyo que me han brindado
incondicionalmente.*

Los amo.

*A mis hermanos Alan, Berenice y Kevin, por su cariño, apoyo y
comprensión y por todos esos momentos felices y amargos en los
que me han acompañado.*

Los amo.

*A Jenny por ser un miembro más de la familia y a mi pequeña
dulzura Estrellita, por brindarme momentos de alegría inmensa.*

Las amo.

*A Dennys, por ser un excelente amigo, compañero y amante, por
estar siempre a mi lado en los momentos más difíciles de mi vida
y tu motivación contante para salir adelante.*

Te amo

*A toda las personas que confiaron en mí y me brindaron su apoyo
incondicional.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, a mi tutora Dra. Luz María Flores Herrera, por haberme brindado la oportunidad de pertenecer al proyecto de investigación, y por ser un ejemplo de vida, dedicación y amor al trabajo. Gracias por todos los conocimientos y sabios consejos

A las maestras Gabriela y Edith, por sus consejos y apoyo académico y por ser un ejemplo de superación constante.

A mis sinodales, el Dr. Marcos Bustos y Tomás Pinelo, por el tiempo dedicado al revisión de la tesis y sus oportunos comentarios.

Asimismo agradezco, a todo el equipo de investigación, a Raquel, Claudía y Ana, por su ayuda y compañía; a Karencita y Jenny por ser grandes amigas y brindarme su apoyo y confianza.

Y a todos los nuevos integrantes del proyecto, Ixchel, Gabi, Diana y Yesenia, por sus porras constantes.

A la FES Zaragoza, por la formación académica recibida, por que fue y es un orgullo haber formado parte de ella.

Al equipo representativo de fútbol rápido, por todas las experiencias y enseñanzas de vida.

Finalmente, agradezco a la UNAM, que a través de la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), bajo el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), financió la presente investigación.

Clave del Proyecto: IN306109

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1. TEORÍA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER.....	5
1.1 Componentes básicos de la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner.....	5
1.2 Sistemas Ambientales.....	11
1.3 Microsistema Familiar.....	14
1.3.1 La díada adulto-niño como componente básico del microsistema.....	16
1.4 Metodología Observacional o Sistemática.....	19
CAPÍTULO 2. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL PREESCOLAR.	
ENOJO Y CONDUCTA AGRESIVA.....	24
2.1 Desarrollo físico, motriz, del lenguaje y cognitivo.....	25
2.2 Desarrollo socioemocional.....	27
2.3 Enajo y Conducta Agresiva.....	32
CAPÍTULO 3. ESTILOS PARENTALES.....	39
3.1 Definición.....	40
3.2 Tipos de Estilos Parentales.....	41
3.3 La influencia del estilo parental en la manifestación de la conducta agresiva.....	45
METODOLOGÍA.....	55
MÉTODO.....	59

RESULTADOS.....	68
DISCUSIÓN.....	92
REFERENCIAS.....	108
APÉNDICES.....	121

RESUMEN

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México presenta los niveles más altos en agresividad verbal y física de los alumnos de educación secundaria hacia sus compañeros en un 61% y 57% respectivamente (Desde la Red, 2009). Dichas conductas de interacción negativa (física y verbal) se presentan cada vez con mayor frecuencia en los niños de edad preescolares, esto dificulta su desarrollo socioemocional y por lo tanto, no le permite una adaptación adecuada a su entorno social. Una forma de reconocer las primeras interacciones negativas puede ser en el contexto familiar en donde la interacción madre-hijo tiene influencias considerables en el desarrollo y comportamiento futuro del preescolar. Así, el objetivo de la presente investigación fue determinar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo agresivo, para lo cual se elaboraron dos catálogos, uno para la madre y otro para el niño, con los cuales se registraron las conductas presentadas por 8 diadas (4 con niños agresivos y 4 con niños no agresivos) durante 15 minutos en una videofilmación, mientras realizaban cuatro (diferentes) tareas. Los resultados muestran que el estilo que caracterizó la interacción madre-hijo agresivo fue un estilo permisivo, representando el 27% de todas las categorías esperadas por cada estilo. Por lo tanto, en términos generales, se acepta la hipótesis de investigación, ya que las madres de niños agresivos utilizan en mayor porcentaje conductas permisivas; es decir proporcionaron más conductas de apoyo y pocas conductas de control, en la interacción con su hijo, esto corrobora lo señalado por distintos autores (Torio, Peña y Rodríguez, 2008; Raya, Pino, Herruzo, 2009).

Palabras clave: Estilo parental, expresión conductual de enojo, microsistema familiar, desarrollo socioemocional.

INTRODUCCIÓN

Entre los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), México presenta los niveles más altos en robos con un 56%, agresividad verbal y física de los alumnos de educación secundaria hacia sus compañeros 61% y 57% respectivamente, así como en la posesión, uso de drogas y alcohol en un 51%. Datos obtenidos de las escuelas y de 90 mil profesores de esas naciones (Desde la red, 2009). Estos comportamientos, son considerados como problemas externalizados que manifiestan una mala adaptación a la sociedad produciendo un daño o molestia a los otros (Reynolds 1992; citado en Valencia y Andrade, 2005), dentro estos, el problema conductual más reportado y por lo tanto atendido es la conducta agresiva.

La conducta agresiva tiene una alta incidencia en los niños, y se presenta cada vez con mayor frecuencia en los años preescolares (Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado, 2005). Dicha conducta, tiene como antecedente emocional el enojo, que sin un control adecuado interfieren en el desarrollo socioemocional del niño. De acuerdo con Averill (1982; citado en Mendoza, 2000) las respuestas agresivas del enojo en los niños pueden ser a través de la agresión directa en la que se distingue agresión física (golpear, morder, patear, aventar objetos) y agresión verbal (gritar, refunfuñar, criticar e insultar), respuestas no adaptativas. Esto genera que los niños mantengan relaciones interpersonales negativas y que respondan socialmente en forma no constructiva, afectando su desempeño académico y principalmente dificulta una competencia social adecuada. Asimismo, la presencia de conducta agresiva en la infancia, se considera como antecedente significativo para el desarrollo y la frecuencia de actividades antisociales, ofensas delictivas y criminales en el futuro, acompañadas con problemas de consumo de drogas, inestabilidad laboral (desempleo) y violencia intrafamiliar (Angel de Grieff, Gaviria y Restrepo, 2003; Klevens, 2000; citado en Henao, 2006; Tremblay et al., 2008; Keenan, 2009).

Uno de los factores ambientales (sociales) que se ha asociado a la adquisición y mantenimiento de la conducta agresiva y que ha recibido una atención

preferencial, es el contexto familiar, específicamente el estilo parental que caracteriza la relación padre-hijo.

La familia, es el principal contexto de socialización, en donde las relaciones que se desarrollan con los padres, pueden influir de forma importante en el desarrollo posterior del niño. La teoría que permite conocer las implicaciones del contexto familiar en el desarrollo infantil, es la teoría Bioecológica del desarrollo, propuesta por Urie Bronfenbrenner. Dicho autor considera a la familia como una estructura microsistémica, en la que se dan las primeras interacciones con los padres, las cuales poseen una influencia grande y duradera en el desarrollo emocional y social del niño, permitiendo un ajuste adecuado a su ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Dichas formas interacción se le conocen como estilos parentales.

El estilo parental, es definido como el conjunto de practicas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo (Darling y Steinberg, 1993). Se puede presentar en diferentes tipos, que son el resultado de la combinación de las dimensiones de apoyo y control parental: el estilo democrático, estilo autoritario y el estilo permisivo.

Diversas investigaciones han destacado la influencia de las conductas parentales sobre el comportamiento agresivo de los niños, encontrado que los padres que presentan conductas permisivas como un bajo control y exigencia, y una excesiva promoción de autonomía y afecto (Bautista y Ramírez, 2003; Torio, Peña y Rodríguez, 2008) favorecen al desarrollo y mantenimiento de la conducta agresiva.

Por tal motivo, la presente investigación tuvo como objetivo general determinar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo agresivo durante una actividad de juego, Para ello se realizó un análisis micromolecular de la interacción madre-hijo, con la utilización de la metodología observacional, que permitió examinar los intercambios conductuales que ocurren entre el niño y su madre.

Con ello se pretende aportar mayor información sobre las conductas parentales que inciden en la conducta agresiva, como son las conductas características del estilo permisivo, de tal forma que permita el diseño e implementación de programa de intervención para mejorar la relación madre-hijo, y así favorecer el desarrollo óptimo e integral del menor.

En el capítulo 1 se expone los componentes básicos de la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner, la cual se adopta como soporte teórico para conocer la implicaciones del ambiente en el desarrollo infantil.

En el capítulo 2 se describe brevemente las características físicas, motrices, de lenguaje cognitivas y socioemocionales que se presentan en el periodo de la niñez temprana o preescolar, tratándose con mayor detalle éstas últimas. Además se describe la emoción de enojo y su asociación con la conducta agresiva en el niño, mencionando los efectos negativos que trae dicha conducta para el ajuste socioemocional del menor en su entorno.

En el capítulo 3 se define y describe lo que son los estilos parentales que caracterizan las relaciones entre padres e hijos, además una revisión de las investigaciones que se han realizado entorno los estilos parentales como factor relacionado a la manifestación de la conducta agresiva en los niños.

Posteriormente, se describe la metodología empleada en esta investigación, seguida del análisis de los resultados obtenidos. Finalmente, se interpreta la hipótesis en función con el estilo parental en la expresión conductual de enojo infantil (el apoyo práctico), así como las limitaciones teóricas metodológicas que se identificaron en el estudio y por último se mencionan las sugerencias para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 1

TEORÍA BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Durante mucho tiempo se estudio al individuo como un ser aislado, pasivo y descontextualizado, esto representó grandes limitaciones para su comprensión; sin embargo, hoy en día se considera que el individuo tiene un papel activo en el ambiente que se desenvuelve, y éste junto con las personas que interactúa, son partícipes en su desarrollo.

En el proceso del desarrollo humano se conjugan muchos factores, para entenderlo en su complejidad se necesita de mayor reconocimiento de la influencia de los diversos contextos con los que interactúa y el marco que en la actualidad formaliza la influencia del ambiente en el desarrollo es la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner.

En este primer capítulo se exponen los componentes básicos de dicha teoría; la cual se adopta como soporte teórico de la presente investigación para comprender la influencia del ambiente (social) en el desarrollo infantil.

1.1 Componentes básicos de la Teoría Bioecológica de Bronfenbrenner.

El enfoque ecológico es una perspectiva que aparece con fuerza en los años 60, y que introduce una visión diferente del concepto de contexto y de su valor en el desarrollo, muy distinta de concepciones conductistas o individualistas, las cuáles estaban en declive en psicología (Cortés, 2002).

Dicha perspectiva logra consolidarse con el surgimiento de la escuela de pensamiento en la Universidad de Cornell alrededor de la figura de Urie Bronfenbrenner, centrada fundamentalmente en la investigación ecológica del desarrollo humano con un marcado énfasis contextual. Para dicho autor, el desarrollo humano tiene lugar en el contexto de las relaciones familiares y ese desarrollo es el resultado no solo de los factores ontogenéticos, sino también de la interacción de la dotación genética de la persona con el entorno inmediato familiar y, eventualmente, con otros componentes del ambiente (Gracia y Musitu, 2000).

Asimismo, Bronfenbrenner hace una crítica a la investigación tradicional, realizada en situaciones clínicas muy controladas y contextos de laboratorio, investigaciones que carecían en gran medida de validez, pues no reflejaban necesariamente las reacciones y comportamientos del mismo sujeto en situaciones de la vida real. Su fundamento básico es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual la observación en ambientes de laboratorio ofrece poco de la realidad humana (Torrice, Satín y Andrés, 2002).

Es así como surge este modelo teórico que tiene como principal interés estudiar la relación que se da entre la persona y el ambiente, en palabras del mismo Bronfenbrenner (1987): “La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (p. 40).

Para comprender el desarrollo se tiene que tener en cuenta la forma en que la persona interactúa con los entornos que lo rodean. Para este autor el *desarrollo humano* es “el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igualdad o de mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido” (Ibíd., p. 47).

Por lo tanto, se considera a la *persona en desarrollo* como ser activo, proposicional, que interactúa de forma recíproca y bidireccional, con su ambiente. Y el *ambiente* es una disposición de estructuras múltiples, seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se encuentra incluida en la siguiente estructura (Ibíd.).

Como puede observarse, un aspecto fundamental de dicho modelo es que comprende a la persona como un ser activo que se desarrolla dentro de un contexto con el que mantiene una interacción constante y dinámica, además de tener un carácter bidireccional, es decir, que ambos se ejercen mutua influencia, dando como resultado el proceso de desarrollo.

La propuesta de Bronfenbrenner tuvo un notable impacto en numerosos ámbitos de investigación de la familia; sin embargo, recibió muchas críticas por sus consideraciones demasiado ambientalistas, lo cual condujo a la reconceptualización de la teoría (Gracia y Musitu, 2000).

Bronfenbrenner y Ceci (1994) añaden influencias biológicas al modelo original y lo describen como una teoría bioecológica. Dentro de esta teoría el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las

características bioecológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

En esta reformulación teórica, el concepto básico es el de proceso, y dentro del mismo son especialmente importantes *los procesos proximales*, que designan aquellas formas de interacción entre organismo y ambiente que se producen a lo largo del tiempo y que se proponen como los mecanismos primarios del desarrollo humano (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

Esta adopción de cambios pretenden dar una explicación más cercana de los sucesos del desarrollo: “Especialmente en las primeras fases, pero también a lo largo de toda la vida, el desarrollo humano tiene lugar a través de procesos de interacción recíproca progresivamente más complejos entre un organismos humano activo que evoluciona en los planos biológico, psicológico, social, las personas, objetos, y símbolos en su entornos exterior inmediato. Para ser efectiva, la interacción debe ocurrir de forma bastante regular durante un periodo extenso de tiempo. Estas formas de interacción duraderas en el entorno inmediato se denominan procesos proximales y constituyen el motor del desarrollo” (Bronfenbrenner y Morris, 1998, p.996). Tales procesos sirven para activar y actualizar el potencial genético en el camino hacia un desarrollo psicológico efectivo. Ejemplos de procesos proximales serían: actividades padre-niño, niño-niño, juegos (en solitario o en grupo), lectura, aprendizaje de habilidades, solución de problemas, ejecución de tareas complejas y adquisición de conocimiento (Escalante, 2009).

El individuo posee características que le resultan fundamentales para dar forma al curso del desarrollo, que son: las disposiciones (poner en funcionamiento los procesos proximales dentro de un dominio del desarrollo y sostener su continuidad), los recursos bioecológicos (habilidad, experiencia, conocimiento y capacidad) y las características de la demanda (invitan o tratan de evitar reacciones en el entorno social) (Bronfenbrenner y Morris, 1998).

La capacidad de los procesos proximales de influir sobre el desarrollo varía sustancialmente en función de las características de la persona, de los contextos ambientales inmediatos y de los periodos de tiempo en los que tienen lugar estos procesos proximales (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Es decir, que las características de las personas son sus activos, que le permitirán sacar provecho de sus interacciones con personas u objetos de su ambiente (Gómez, 2003).

En este modelo se introduce un diseño de investigación operacional que permite la investigación simultánea de varios aspectos: Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (Diseño, PPCT). La forma, contenido y dirección de los procesos que subyacen al desarrollo, varían sistemáticamente como una función conjunta entre el desarrollo de la persona y el contexto a lo largo del tiempo (León, 2007).

Por todo lo antes mencionado, se puede afirmar que es un modelo que brinda una visión del desarrollo muy global, en la que existe una constante interrelación entre el individuo y su entorno. Aplicado al desarrollo infantil, el niño toma un papel activo dentro de su propio desarrollo, ya que no solo tiene una interacción con sus ámbitos de desarrollo sino que constantemente los transforma activamente.

De acuerdo con Fuertes y Palmero (1998; citado en García, 2001), desde el punto de vista del modelo ecológico, la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente. Se resalta la importancia de las interacciones y transacciones que se establecen entre el niño y los elementos de su entorno, empezando por los padres y los iguales. Con estas ideas, al analizar el desarrollo del niño, no se puede mirar sólo su comportamiento de forma aislada, o como fruto exclusivo de su maduración, sino siempre en relación al ambiente en el que el niño se desarrolla.

Por su parte, Vogler, Crivello y Woodhead (2008) afirman que un rasgo característico de la teoría ecológica tiene que ver con el rol que desempeñan los niños en su propio desarrollo. Según esta óptica, los niños se desarrollan mediante las interacciones cotidianas con sus cuidadores y con los demás niños, como con los símbolos y objetos de un dado contexto.

Es decir, el sistema bio-ecológico está destinado a representar el modo en que el niño desarrolla relaciones sociales dentro de un sistema complejo. Cuando el niño, que se encuentra en el centro de ese sistema, viene al mundo, a causa de su estructura genética, dentro de determinadas reacciones posibles ya se han efectuado especificaciones sobre qué posibilidades de desarrollo existen en relación con su temperamento, sus características físicas e intelectuales. Sin embargo, el niño no se desarrolla en el vacío, sino dentro de diversos contextos (Mietzel, 2005).

El ambiente es uno de los componentes básicos de dicha teoría bioecológica, por lo que en la siguiente sección se describen los diversos contextos que lo componen.

1.2 Sistemas ambientales

Para Bronfenbrenner (1987), el contexto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo concebido como una serie de estructuras seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se encuentra contenida en la siguiente estructura.

Distingue cinco sistemas ambientales de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo. Estos sistemas son el microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Mietzel, 2005):

- *Microsistema.* Se caracteriza por elementos que se encuentran en el universo vital inmediato del individuo. Para los niños, el microsistema más importante va a ser la familia, seguida del microsistema escolar y el grupo de iguales.
- *Mesosistema.* Representa las relaciones entre los microsistemas, por ejemplo, las relaciones entre la familia y la escuela, o la familia y el grupo de amigos.
- *Exosistema.* Acontecimientos de un campo de actividad donde el individuo no vive experiencias directas, por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres o los servicios sociales de la comunidad.

- *Macrosistema*. Es la cultura y la subcultura en la que vive y crece una persona. La cultura determina roles típicos, creencias, opiniones, valores, etc.
- *Cronosistema*. Acontecimientos vitales críticos (cambios temporales) que hacen que la persona se enfrente al desafío de adaptarse a nuevas situaciones, por ejemplo el divorcio de los padres, el nacimiento de un hermano, la muerte de un familiar, etc.

Dichos sistemas pueden ser representados como una serie de círculos concéntricos, tal y como se muestran en la figura 1.1, en cuyo centro se encuentra la persona en desarrollo.

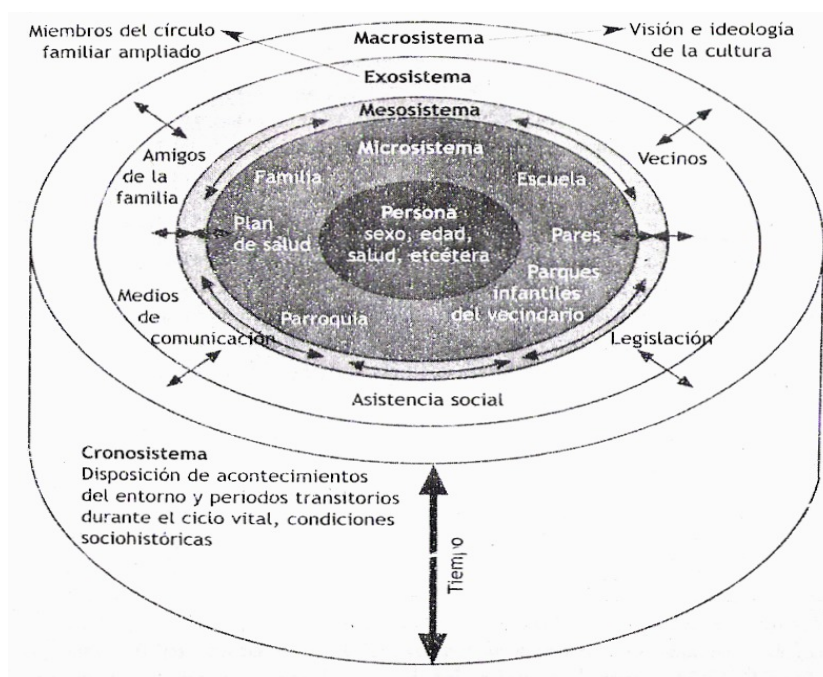


Figura 1.1 La teoría bioecológica del desarrollo. Urie Bronfenbrenner distingue cinco sistemas ambientales entre los cuales existen interacciones (Mietzel, 2005).

De manera general, en cada uno de estos ámbitos, se inician actividades típicas, se tejen las relaciones con las personas (adultos o niños) y, al mismo tiempo, se empiezan a desempeñar roles sociales. Cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencias y el desarrollo estriba en integrarlas armónicamente a lo largo de la vida (Perinat, 2003).

Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos (Frías, López y Díaz, 2003).

Para Bronfenbrenner los sistemas ambientales deben ser considerados de modo dinámico y global, por tanto, es necesario tener en cuenta todos los elementos que forman parte del mismo, así como las múltiples relaciones que se forman entre todos y cada uno de los sistemas (Ochaita y Espinosa, 2004).

Las relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas las denomina *transiciones ecológicas*-cambios de rol o de entorno- que ocurren a lo largo de la vida, que comportan cambios en el comportamiento y en el modo de relacionarse (León, 2007).

Esta transición ecológica, implica cambios perdurables que se transmiten a otros sistemas. Dichos cambios ocurren simultáneamente en dos campos: el de la percepción y el de la acción. La persona en desarrollo amplía y enriquece progresivamente su percepción del entorno, al mismo tiempo que amplía y enriquece progresivamente, la variedad y complejidad de actividades que realiza en sus diferentes entornos (Abate, 2007).

Los dos ámbitos que más tempranamente acogen al niño son la familia y la escuela, siendo el primero donde comienza sus primeras relaciones sociales (con

sus padres, hermanos, etc.) que promoverán su desarrollo físico, intelectual, social y emocional. Por tal motivo, se pone particular atención a describir detalladamente el nivel más inmediato del niño, el microsistema familiar.

1.3. Microsistema Familiar

El microsistema es el nivel más interno del sistema y más inmediato al sujeto, definido por Bronfenbrenner (1987) como “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p. 41).

Cada microsistema se distingue por tres aspectos: las actividades que realizan las personas implicadas, las relaciones que mantienen dichas personas entre sí y los roles o funciones sociales que se ponen en juego. En él se producen los procesos proximales (Abate, 2007).

A su vez, la estructura del microsistema se conforma por interacciones con objetos y símbolos (ambiente físico) y las interacciones con personas (ambiente social). Las primeras interacciones hacen referencia a las características del entorno que promueven o que interfieren con el desarrollo de los procesos proximales. Los escenarios en los que la vida del niño se desarrolla pueden ser descritos en términos de los estímulos que contienen y de la forma en que esos estímulos están organizados y estructurados: en qué medida hay objetos que respondan a la acción del niño y la estimulen, en qué medida se alientan las conductas exploratorias, cuál es el espacio de que el niño dispone, cuál es la cantidad y variabilidad de estimulación, cuáles son las rutinas alrededor de las cuales se organiza la vida infantil, en qué medida la estimulación toma en

consideración las necesidades sociales y afectivas del niño, etc. (Palacios, Lera y Moreno, 1994).

Las segundas interacciones hacen referencia al análisis de procesos en los que consiste el estudio de las interacciones sociales. Así la interacción madre-hijo se desarrolla habitualmente en el ámbito del hogar; y se puede caracterizar la interacción como más o menos estimulante, más o menos promotora del desarrollo infantil (Ibíd.).

Y es precisamente en las segundas interacciones que se centra la presente investigación, ya que solo se considera la influencia del ambiente social en el desarrollo, retomando a la familia como uno de los entornos primarios de mayor influencia y dentro del sistema familiar se analiza la interacción madre-hijo.

Desde esta perspectiva ecológica, la familia es abordada como uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo, pasando a ser un microsistema, que se caracteriza por un interjuego de actividades, roles y relaciones que se dan cara a cara entre sus miembros (Henao, Ramírez y Ramírez, 2007). Se considera un sistema complejo, en interacción continua con otros sistemas, que está en constante evolución y con diversas e importantes funciones en relación al desarrollo de los hijos (Muñoz, 2005).

Los efectos del microsistema familiar en el desarrollo se dan dentro del marco de una díada; es decir, en la relación diádica que tiene el niño con la madre o padre; y para desarrollarse intelectual, emocional, social y moralmente el niño requiere de la participación en una actividad recíproca progresivamente más compleja, normalmente en un periodo amplio de su vida, con una o más personas con las cuales desarrolle un vínculo fuerte, mutuo e irracional, y que estén

comprometidas en el bienestar del niño a ser posible para siempre (Bronfenbrenner, 1990).

El establecimiento de estas pautas de interacción interpersonal progresiva en condiciones de fuertes vínculos mutuos favorece la respuesta del niño respecto a otras características del entorno físico, social y, a su debido tiempo, simbólico inmediato, todo lo cual despierta la observación, la manipulación, la elaboración y la imaginación (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner, 1990).

Por tanto, el intercambio conductual, todo tipo de contacto físico o verbal, que se da entre la díada, se denomina interacción social; y es el medio que permite la adquisición de nuevos repertorios a través de la toma de turnos, este proceso se inicia desde el nacimiento y queda consolidado al año y medio aproximadamente (Flores, 2003).

El microsistema familiar puede funcionar como un contexto efectivo y positivo de desarrollo humano o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

En resumen, los efectos del microsistema familiar en el desarrollo se producen en el marco de una díada, en la que se dan múltiples interacciones que repercutirán favorablemente o no el desarrollo del niño, por lo tanto la díada adulto-niño constituye un componente básico y primordial en el microsistema.

1.3.1 La díada adulto-niño como componente básico del microsistema.

El desarrollo de las diferentes funciones psicológicas en el niño es producto, en gran medida, de la interacción de éste con los adultos que le rodean. Según Bronfenbrenner (1987) una interacción se obtiene sí solo una persona en un

contexto presta atención y/o participa en las actividades de otro. La presencia de una relación en ambas direcciones establece la condición mínima y definitoria de la existencia de una díada.

La díada es importante para el desarrollo en dos sentidos. En primer lugar, constituye un contexto crítico para el desarrollo, por si misma. En segundo lugar, es el componente básico del microsistema, que hace posible la formación de estructuras interpersonales más grandes: tríadas, tétradas y demás (Bronfenbrenner, 1987).

Dentro del microsistema familiar la principal interacción diádica es la que se da entre los padres y los hijos, siendo ésta fundamental en el proceso de desarrollo del menor. Durante largo tiempo se investigó la influencia que los adultos ejercían sobre los niños; sin embargo, a juicio de Bronfenbrenner, solo puede llegarse a una comprensión completa del desarrollo teniendo en cuenta que en un sistema las relaciones son bidireccionales. Eso quiere decir que los agentes se influyen mutuamente, por tanto, los padres no sólo influyen en sus hijos e hijas, sino que éstos también influyen en la actitud de sus padres y madres hacia ellos (Mietzel, 2005).

Una manera de representar la interacción padre-hijo es la que se muestra en la figura 1.2.

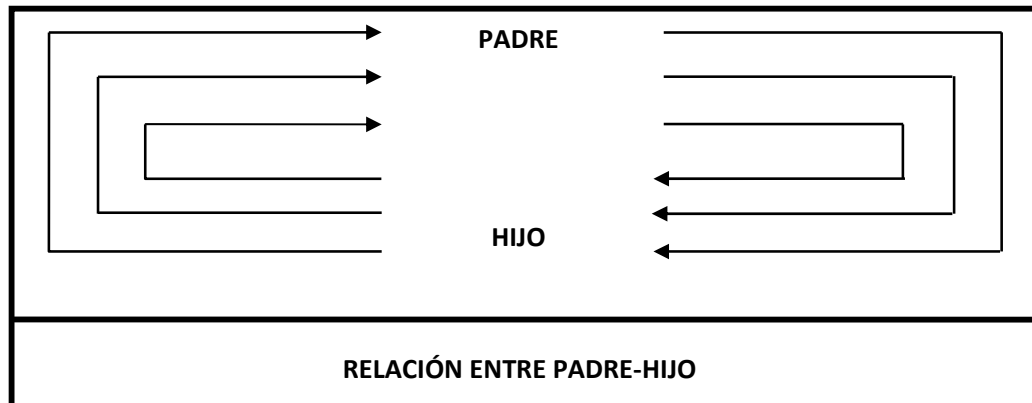


Figura 1.2 Relación padre-hijo desde el Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner. Extraído de Rodrigo y Palacios (1998).

Es entonces que no solo se dan efectos en el desarrollo del niño por influencia del adulto si no también el niño ejerce influencia sobre el comportamiento del adulto. Por lo tanto la interacción intrafamiliar se considera como bidireccional.

Espinosa (en Anguera, 1999) afirma que con el advenimiento de aproximaciones donde se asume que el comportamiento social deriva en una relación de interacción inmersa en un contexto particular, donde interesa la bidireccionalidad de la interacción, así como el contexto donde éste emerge, se constituyen en dos de los determinantes de la relación social. Por ende, la unidad de análisis es de carácter molar, bidireccional, y mínimamente diádica.

En concreto, la interacción diádica es la unidad mínima de análisis del microsistema y dentro del microsistema familiar la interacción padre-hijo es la que más influencias tiene en el desarrollo y comportamiento del niño.

Por tanto, la adquisición de la socialización es posible solo a través de un proceso desarrollo que tiene lugar en situaciones interactivas. En un primer momento, estas situaciones en la vida del infante están definidas en términos de las interacciones madre-hijo (Torres, Ortega, Reyes y Garrido, 2007).

Dado que la madre es la principal cuidadora del niño (Jiménez, 2009), en este estudio se evalúa la interacción diádica madre-hijo. Para su estudio es necesaria una metodología que permita obtener datos de la conducta de la madre y del niño en una situación de interacción, dentro su contexto natural, para esto se ha empleado la metodología observacional, la cual se describe en la siguiente sección.

1.4 Metodología Observacional o Sistemática.

La investigación científica sobre el desarrollo de los niños tuvo lugar tradicionalmente en situaciones de laboratorio, debido a que la investigación científica exige un cuidadoso control experimental, de tal forma que los científicos puedan aislar los factores de interés y eliminar aquellos que son ajenos. Hasta hace poco, el laboratorio ofrecía la única situación en que se podía conseguir un control así; sin embargo, ha sido cuestionada esta práctica, señalando que el desarrollo de los niños no tiene lugar, generalmente, en los laboratorios, tiene lugar en casa, con la familia; en la escuela, con compañeros y maestros; en el parque, con vecinos y amigos, y más generalmente, dentro de un entorno cultural y social más amplio (Vasta y Miller, 1999).

Bronfenbrenner (1987) mantenía una fuerte oposición a la investigación desnaturalizada de los laboratorios, que nunca reproducirá la conducta del niño tal

y como se da en su contexto natural. Propone que los métodos de investigación del ambiente preserven la integridad natural de los lugares estudiados, evitando la introducción de elementos artificiales que distorsionen el significado que los ambientes tienen para sus ocupantes.

A su vez, critica los excesivos estudios que hay acerca de los niños y, los escasos en relación a su entorno y cómo le influyen. Destaca la importancia crucial de estudiar los ambientes en los que actúa el niño (Bronfenbrenner, 1985).

Metodológicamente, en esta aproximación se recurre a la estrategia naturalista y experimental, creando formas apropiadas a las necesidades consecuentes de la teoría, es decir, el experimento ecológico y el experimento transformador (Bustos y Flores, 2001). Su método predilecto para estudiar el desarrollo es la observación en contextos naturales.

La observación, como instrumento de trabajo científico, ha cobrado gran significación, sobre todo, en los campos conductuales donde es necesario contar con procedimientos que permitan el estudio, en el mismo sitio, de los fenómenos naturales (Anguera, 1983). Esto es así por que la observación sistemática es una estrategia científica que permite cuantificar la conducta espontánea de los sujetos en el momento en que se produce y en su entorno natural, sin introducir elementos de distorsión (Buela-Casal y Sierra, 1997).

Autores como Anguera (1983) afirma que, la observación, también alcanza la jerarquía de método científico y, por tanto, capacidad de describir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas, e insertas en un

contexto teórico. Así, la metodología que probablemente se adapta más al análisis riguroso de la conducta en el medio es la de tipo observacional.

De esta manera, se tiene que la metodología observacional es la técnica que más se adapta a la investigación en escenarios naturales, que consiste en el registro de la conducta tal y como ocurre. Es una herramienta que permite recolectar datos fidedignos en un ambiente natural, para obtener descripciones conductuales apegadas a la realidad, y de esta manera corroborar qué variables son influenciadas entre sí, con una mejor objetividad (Bakeman, y Gottman, 1989). El objetivo de su aplicación es el estudio intensivo de fenómenos complejos que forman parte del ciclo vital de una unidad de análisis, con finalidad eminentemente descriptiva (Delgadillo, 2009).

La meta de la metodología sistemática u observacional es la construcción de sistemas de observación confiables y objetivos, que permitan tomar decisiones dentro de una investigación sin tener que hacer uso de la inferencia, tornándose como un sistema de vital importancia para el investigador (Flores y Bustos, 2007; Losada, 2008).

Flores y Bustos (2007) sustentan que las ventajas más importantes de la observación sistemática son que conduce a: obtener un dato fidedigno; elaborar escalas de medición que reflejen su dimensión; respetar las diferencias individuales; y generar sistemas de categorías que permitan una recogida confiable del dato. Esta última ventaja es capitalizada por el desarrollo de diversos sistemas de observación, y categorización de los datos. Se debe elaborar un sistema de categorías conductuales en términos observables, de tal manera que la información contenida en la conducta o eventos produzca la mayor información.

Otra de las ventajas de la metodología observacional es que demuestra un alto grado de validez ecológica, dado que permite realizar análisis funcionales de la conducta, estableciendo la relación entre el comportamiento y los eventos ambientales anteriores y posteriores a su emisión (por llevarse a cabo en escenarios naturales) (López, 1999; Flores y Bustos, 2007).

Esta aproximación tiene una amplia gama de opciones de aplicación, como lo son en escenarios escolares y el hogar, en los que permite conocer las experiencias inmediatas de los niños dentro de su contexto, pero al mismo tiempo captan los modelos de interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones a medida que se van desarrollando con el paso del tiempo (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Es vital estudiar el desarrollo en su contexto más amplio. Así, para Bronfenbrenner, cualquier cualidad humana se encuentra inextricablemente inmersa, y encuentra tanto su significado como su expresión plena, en un contexto o escenario ambiental concreto, del cual la familia es el principal ejemplo (Gracia y Musitu, 2000).

Bronfenbrenner y Crouter (1992; citado en Muñoz et al., 2007) consideraron que la evolución de la investigación y la teoría sobre las influencias del contexto medio ambiental, pueden analizarse en fases de aproximación hacia este nivel de complejidad. Una de estas fases se ha orientado al estudio específico de la interacción madre-hijo. Este interés ha generado una gran cantidad de investigación que desde diferentes orientaciones han estudiado y caracterizado las influencias de esta relación en el desarrollo y comportamiento infantil.

En síntesis, la perspectiva ecológica permite tener una noción más global y dinámica del proceso de desarrollo y está aplicada al estudio del desarrollo infantil, da cuenta de los mecanismos de interacción entre los factores personales (característica del niño) y contextuales (objetos y personas) presentes en dicho proceso. Asimismo, la utilización de la metodología observacional logra obtener veracidad de la conducta espontánea manifiesta dentro de un determinado ambiente, permitiendo una descripción, análisis e interpretación más sistemáticos y objetivos de la conducta. Como lo afirman Bustos y Flores (2001) el trabajo de Bronfenbrenner trasciende los límites del análisis unidireccional de los eventos y estímulos del entorno, mostrando una concepción holista del desarrollo, en donde gran parte de la investigación actual puede reflejarse y valorarse.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL PREESCOLAR. ENOJO Y CONDUCTA

AGRESIVA

El desarrollo infantil es un proceso dinámico, sumamente complejo, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social. Los primeros años de vida constituyen una etapa de la existencia especialmente crítica, ya que en ella se van a configurar las habilidades perceptivas, motrices, cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales que posibilitaran una equilibrada interacción con el mundo circundante (Gómez, 2000).

Una parte importante del desarrollo infantil es el aspecto socioemocional, el cual se refiere a los rasgos de personalidad y habilidades sociales que se van adquiriendo. A partir de estas dos características el niño logra el progreso de la competencia social, es decir, comportamiento que manifiesta en una interacción social, pero éste es favorable para el logro de una adaptación al ambiente social. No obstante, puede que no se dé satisfactoriamente esta interacción y que los niños sean incapaces de establecer relaciones positivas con adultos e iguales, y una conducta que obstaculiza la consecución de la competencia social es la agresión.

En este capítulo se exponen las características socioemocionales que se presentan en el periodo de la niñez temprana o preescolar y en particular se considera este periodo de desarrollo por su vital importancia en la vida del infante, ya que durante esta etapa se van construyendo los cimientos para un desarrollo

integral. Además se describe la emoción de enojo y su asociación con la conducta agresiva en el niño, mencionando los efectos negativos que trae dicha conducta para el ajuste socioemocional del menor en su entorno; asimismo se señala la importancia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional del niño.

2.1 Desarrollo físico, motriz, del lenguaje y cognitivo.

Este periodo de la niñez temprana o preescolar abarca de los tres años a los seis años de edad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001). En ella se presentan saltos cualitativos importantes en el desarrollo, con la integración de procesos que evolucionan a su propio ritmo, estimulado no solo por la maduración biológica, sino también por el ambiente físico, familiar, social y cultural en el que se encuentra el niño (Tirado, Martínez, Covarrubias, Olmos y Díaz-Barriga, 2010).

Alrededor de los tres años, los niños adelgazan y crecen; comienzan a perder su redondez de bebé y toman el aspecto más delgado y atlético. Los niños a esa edad son ligeramente más altos y pesados que las niñas y tienen más músculo por libra de peso corporal, mientras que las niñas tienen más tejido graso (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001).

El crecimiento físico sigue acelerado, el abdomen se contrae; tronco, brazos y piernas se hacen más largos, de manera que se adquiere una apariencia más cercana a la del adulto. Se logra una capacidad mayor de los sistemas circulatorio, respiratorio e inmunológico, lo cual hace que se goce de mejor salud (Tirado et al., 2010).

Cerca de los seis años el cerebro logra 90% de su peso definitivo. Al mismo tiempo que esto sucede crece la mielinización lo cual aumenta la capacidad y la

velocidad de la transmisión de los impulsos nerviosos en cada área del cerebro y entre ellas (Ibíd.).

Son notables los avances que se tienen en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar, arrojar objetos. Las habilidades motoras finas, que se basan en la coordinación de los dedos, se logran más tardíamente, alrededor de los cinco años, sobre todo en aquellos casos en que se requiere mayor precisión como abotonarse la ropa, amarrarse la agujetas y pintar (Papalia, Wendkos y Duskin, 2001; Tirado et al., 2010).

A su vez, aparece el dominio de la mano derecha o izquierda para realizar las actividades, que se debe a la preponderancia de uno de los lados del hemisferio cerebral en el control de las acciones (Tirado et al., 2010).

El desarrollo perceptual durante este periodo se basa en una mayor diferenciación de los estímulos, por lo cual el niño va adquiriendo progresivamente la habilidad de percibir semejanzas y diferencias con mayor precisión que en años anteriores. Una mayor discriminación le permite también brindar respuestas diferenciadas que enriquecen su repertorio y adaptan cada vez más su conducta (León, 1984).

Respecto al lenguaje, muestra un avance progresivo de comprensión de los términos y los mensajes verbales, así el niño no solo incrementa su vocabulario sino avanza sustancialmente en el nivel cualitativo de éste pasando de un lenguaje tipo telegráfico a frases y oraciones completas (Ibíd.).

Además del enriquecimiento del vocabulario y de ser capaces de hacer oraciones, los niños logran la capacidad de seleccionar las palabras y ordenarlas

adecuadamente según el contexto y el propósito que persiga, esto es, logran hacer un uso pragmático del lenguaje (Tirado et al., 2010).

En la esfera cognitiva, el niño mezcla el pensamiento lógico con el mágico y a pesar de que empieza a preguntar y preguntarse acerca del por qué de las cosas, no logran asimilar el principio de causalidad. Generalmente enfoca la apariencia de las cosas más que lo que éstas son (Ibíd.).

Los preescolares siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos. Utilizan la representación simbólica, empleando acciones, imágenes o palabras para representar objetos y hechos, además de adquirir destrezas para el dibujo y las expresiones artísticas (Delgadillo, 2009).

Descrito lo anterior, se puede afirmar que en la etapa preescolar el niño muestra logros sobresalientes en el desarrollo físico, motriz, cognoscitivo y lingüístico que favorecen su desarrollo; sin embargo, otro aspecto fundamental en el desarrollo del preescolar es el concerniente al área socioemocional, ya que está relacionada con las adaptaciones personales y sociales, por lo que será descrito con más detalle en la siguiente sección.

2.2 Desarrollo socioemocional.

Esta área de desarrollo involucra un proceso mediante el cual el niño adquiere conductas, normas, actitudes y valores; propios del medio familiar y cultural en el que se desenvuelve; con el propósito de establecer relaciones armoniosas consigo mismo, con los demás y con el medio que le rodea. Comprende los rasgos de personalidad y las habilidades sociales: el estilo

personal de comportamiento y de respuesta emocional, la manera en que uno siente y reacciona a las circunstancias sociales (Cerdas, Polanco y Rojas, 2002).

Un aspecto a considerar es que las emociones son un fenómeno social, es decir que cuando las emociones se expresan constituyen comunicación y, por tanto, se orientan hacia la interacción con los demás (Redorta, Obiols y Bisquerra, 2006). Los niños en edad preescolar están empezando a socializar y, es a partir de la interacción con los adultos, iguales y el medio que le rodea, donde va desarrollando las habilidades sociales, emocionales y su personalidad, que van a fortalecer su desarrollo (Gómez, 2007).

A esta edad las emociones desempeñan un papel de máxima importancia en la vida del niño, añaden placer a sus experiencias cotidianas, sirven de motivación para la acción y colorean la forma que ésta ha de tomar (Saarni, 1999). Precisamente es en esta etapa que la socialización y el desarrollo de la personalidad presentan cambios cualitativos importantes que se llevan a cabo de manera simultánea a los físicos, motores, cognoscitivos y del lenguaje (Tirado et al., 2010).

Debido a lo anterior, el desarrollo socioemocional se convierte en una base fundamental para el preescolar dado que es mediante este proceso que adquiere las capacidades para desenvolverse adecuadamente a su entorno.

Así, se tiene que conforme el niño crece, presenta un repertorio cada vez mayor de respuestas emocionales (alegría, miedo, rabia, celos, felicidad, curiosidad, envidia, y odio), estas formas de conducta emocional pueden ser provocadas por muy diversos estímulos, entre los que figuran personas, objetos y situaciones que originalmente eran eficaces (Hurlock, 1982).

Aunado al repertorio de respuestas emocionales, el niño preescolar va adquiriendo las habilidades para distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, controlarlas y expresarlas, éstas se desarrollan y manifiestan en la interacción social, es decir, en las relaciones sociales que mantiene con iguales y adultos en un contexto determinado.

Entre los 2 y 5 años de edad, el niño logra la consolidación y verbalización de las emociones básicas como alegría, miedo, enojo, tristeza. Logra una mayor habilidad para hablar acerca de las propias emociones y de las emociones de los demás, y un mayor entendimiento de las mismas (Santrock, 2007).

Asimismo, logran comprender que una misma situación o circunstancia puede generar sentimientos positivos y negativos a la vez, pero les es complejo aún entender que una persona también puede generar simultáneamente emociones positivas o negativas en él o en ella (Henao y García, 2009).

Otro aspecto que se desarrolla rápidamente, es el autocontrol y que tiene implicaciones definitivas en la expresión y regulación emocional. Los niños exhiben una capacidad mayor perfeccionada para dirigir y hasta censurar su propia conducta (Sroufe, 2000). Las crecientes interconexiones entre los circuitos cerebrales apoyan la emergencia de una conducta emocional cada vez más madura, especialmente en los años preescolares (Yarnoz et al., 2001; citado en Retana y Sánchez, 2008).

Este autocontrol implica que se puede inhibir o demorar una actividad, y monitorear la conducta según lo demanda la situación; es decir, adquiere las habilidades de planear, iniciar, organizar y sostener acciones y actuar con estrategias (Tirado et al., 2010).

Los avances que tienen en el desarrollo del lenguaje facilitan la adquisición de la autorregulación, este desarrollo conlleva a un incremento en autoverbalizaciones, que pueden ser útiles para el desarrollo de la capacidad para calmarse cuando están emocionalmente alterados y generación de alternativas de solución a las situaciones que enfrenta (Shapiro, 2003).

Además, muestran una conciencia creciente de que necesitan manejar sus emociones para cumplir con los estándares sociales (Santrock, 2007). Interiorizan las normas de conducta, y esta interiorización estriba en la preocupación que muestran por los demás (Sroufe, 2000).

Con las experiencias que propicia el medio, el niño alcanza a entender la expresión y a saber que ésta puede ser controlada, lo que permite que se tenga una adaptación a la situación que se está viviendo (Hena y García, 2009).

Por tanto, los niños en edad preescolar se vinculan a situaciones cada vez más diversas, las cuáles generan distintas emociones. Así, comienzan a ajustar sus reacciones para adecuarlas a la situación que enfrentan y a los propios deseos de alcanzar metas determinadas, en busca de respuestas coherentes a las demandas del contexto (Ibíd.).

Se entiende entonces, que en esta etapa de desarrollo, la conducta socioemocional es cada vez más dirigida y es donde se logran grandes avances en la forma de expresar las emociones (como alegría, enojo, miedo, tristeza, etc.). Como afirma Hena y García (2009) el conocimiento emocional es crecer en la forma de expresar las diferentes emociones, buscando obtener consecuencias satisfactorias relacionadas con el medio que rodea a la persona y consigo misma.

Este proceso socioemocional consiste en las progresiones hacia el logro de la competencia social, definida como la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada. Ante las demandas de una situación, un niño con competencia social entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que sabe controlar sus propias emociones (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Es importante que los niños sepan socializar con los demás, para que sus relaciones interpersonales fortalezcan la formación de su personalidad y el desarrollo de sus habilidades sociales. Los preescolares se destacan por ser niños dinámicos, comunicativos, amistosos, alegres; conductas que le ayudan a interrelacionarse con los demás evitando reacciones negativas que vayan a entorpecer este normal desarrollo en el aspecto socioemocional (Gómez, 2007).

De esta forma, se ha considerado que los niños que son socioemocionalmente competentes, se convierten en adultos bien adaptados. No obstante, en muchos casos se encuentra con diversos problemas conductuales a lo largo de este camino de desarrollo.

Una de las emociones que necesita mayor capacidad de control en esta etapa de desarrollo es el enojo y en los preescolares puede representar serias dificultades sino tienen la habilidad para manejarla adecuadamente (Henaó, 2006). Las emociones negativas, como el enojo, están asociadas a las conductas exteriorizadas, y son consideradas como el principal antecedente de dichas conductas.

La conducta exteriorizada más asociada al enojo es la agresión, por lo que en la siguiente sección se hace énfasis en la relación de dicha emoción con la conducta agresiva.

2.3 Enojo y Conducta Agresiva.

Como se mencionó en la sección anterior, el aspecto socioemocional incluye las capacidades que va adquiriendo el preescolar que le permiten relacionarse positivamente con las personas que lo rodean; sin embargo algunos niños no desarrollan con éxito estas capacidades, mostrando un bajo nivel de competencia social, principalmente por la falta de control en las emociones y conducta.

Una de las emociones que necesita de un mayor control es el enojo, entendido como un estado afectivo o de estímulo, o sensación experimentada cuando se ve vedada una meta o las necesidades de uno no se pueden obtener, además puede aparecer cuando se recibe un daño (Marion, 1998).

En la edad preescolar, es una emoción que se presenta con mayor frecuencia, y algunos niños expresan su enojo de una manera negativa, recurren al uso de la agresión al interactuar con los adultos o sus iguales (Marion, 1998; Tiburcio, 2001). Por tanto, se ha considerado por distintos autores (Mendoza, 2000; Del Barrio y Carrasco 2009; Ayala, Rivera y Díaz-Loving, 2009) que el enojo funciona como el principal antecedente emocional de la conducta agresiva.

Esta manifestación de conducta agresiva es frecuente en la infancia y los años preescolares constituyen el periodo en el que los niños aprenden a regularla (Serrano, 1996; Tremblay, 2002); a partir de los cinco años de edad cabe esperar

la tendencia a que desaparezcan comportamientos agresivos incontrolados; sin embargo algunos niños comienzan a manifestar más agresividad, frecuente y generalizada, que da cuenta de su escasa capacidad de control e incompetencia social (Paniagua y Palacios, 2005; Keenan, 2009). En ocasiones, algunos se vuelven cada vez más destructivos, y la agresión puede salirse de las manos y llegar a ser peligrosa (Ibarra, 2006).

De acuerdo con Averill (1982; citado en Mendoza, 2000) las respuestas agresivas del enojo en los niños pueden ser a través de la agresión directa en la que se distingue agresión física (golpear, morder, patear, aventar objetos) y agresión verbal (gritar, refunfuñar, criticar e insultar), respuestas no adaptativas.

Se ha identificado que los preescolares utilizan más conducta agresiva directa cara a cara (física y verbal) que indirecta (el vacío social, expansión de falsos rumores, por ejemplo) (Ortega y Monks, 2005; Begoña y Antonio, 2008).

De esta manera, los niños que presentan enojo aunado a la agresión, generalmente, mantienen relaciones interpersonales negativas y responden socialmente de una manera no constructiva, lo que implica un mal funcionamiento en la casa o en la escuela (Tiburcio, 2001; Hernández, 2009).

Además, junto con los comportamientos agresivos, los niños presentan otras características como poco autocontrol, impulsividad, desobediencia y comportamiento oposicionista (Klevens, 2000; citado en Henao, 2006; Cornella y Llusent, 2009). Otra característica, es que presentan una inclinación por el cambio, por el movimiento y hacer cosas, acusa cierta inclinación por el riesgo y las situaciones de peligro. Asimismo, son muy activos y presentan problemas de

atención (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Flores, Jiménez, Salcedo y Ruiz, 200).

Adicionalmente, es frecuente que muestren un afecto e intensidad emocional negativa, lo cual permite predecir menores niveles de conducta prosocial y un menor control del comportamiento (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002; Pérez y Garaigordobil, 2004).

En base a lo expuesto hasta hora, se puede afirmar que sin un control adecuado, el enojo funciona como el principal antecedente de la conducta agresiva, por tanto, forma parte de interacciones sociales negativas que dan cuenta de una inadecuada competencia social. Según Reynolds (1992; citado en Valencia y Andrade, 2005) la conducta agresiva es considerada como un problema externalizado, el cual manifiesta una mala adaptación a la sociedad produciendo daño o molestia a los otros.

Por lo tanto, los niños que desde una edad temprana no aprenden a reemplazar la agresión física y verbal con comportamientos sociales más apropiados, como es el caso de la comunicación verbal positiva, el compromiso, y la cooperación con los otros, son mucho más propensos a dejar la escuela y a ser problemáticos; además, de mostrar niveles muy bajos de conducta social positiva en el aula (Tremblay, Gervais, y Petitclerc, 2008).

A su vez, la conducta agresiva se ha convertido en el principal predictor del rechazo infantil. Los niños agresivos mantienen frecuentes conflictos con sus iguales, tienen menor aceptación por sus pares. No están adaptados al contexto escolar y experimentan dificultades en la transición hacia la escuela y el proceso de aprendizaje que inciden en su rendimiento académico (Mendoza, 2000; Begoña

y Antonio, 2008; Domitrovich y Greenberg, 2009; Gerbino, Caprara y Caprara, 2006).

También se ha señalado que los niños que tienen mayor dificultad para controlar su comportamiento agresivo, al entrar en preescolar, son más propensos a continuar con este tipo de problemas mientras van creciendo, y aquellos que con regularidad son agresivos físicamente durante la primaria, son más propensos a ser violentos a finales de la adolescencia (Tremblay et al., 2008).

En relación a la estabilidad de la conducta agresiva, Cánchica y Villasmil (2009) mencionan que un comportamiento excesivamente agresivo en la infancia predice no solo la manifestación de agresividad durante la adolescencia y la edad adulta, sino la existencia de otras patologías psicológicas durante la adultez, debido fundamentalmente a las dificultades que estos niños encuentran para socializarse y adaptarse a su propio ambiente.

Así, la conducta agresiva en la infancia temprana es un importante factor de riesgo en relación con conductas desadaptativas en la adolescencia y en la edad adulta, es decir son estables en la vida (Gerbino, Caprara y Caprara, 2006; Chaux, 2003). Se considera como antecedente significativo para el desarrollo y la frecuencia de actividades antisociales, ofensas delictivas y criminales en el futuro, acompañadas con problemas de consumo de drogas, inestabilidad laboral (desempleo) y violencia intrafamiliar (Angel de Grieff, Gaviria y Restrepo, 2003; Klevens, 2000; citado en Henao, 2006; Tremblay et al., 2008; Keenan, 2009).

En conjunto, la conducta agresiva en edades tempranas puede traer consigo consecuencias negativas en el desarrollo posterior del menor, afectando principalmente su ajuste social y emocional a su medio. Si bien algunos niños

preescolares utilizan un repertorio de conductas agresivas para expresar su enojo, la expresión manifiesta de esta agresividad se iba inhibiendo conforme el niño va socializando, lo que implica el desarrollo de controles internos y el aprendizaje de formas más eficaces y aceptables de resolver sus problemas gracias a la incorporación de reglas sociales.

Ahora bien, es de vital importancia que a los niños considerados agresivos, se les enseñe a reemplazar la agresión con comportamientos sociales más apropiados. La principal tarea de su socialización es que aprendan las vías aceptables para canalizar sentimientos agresivos y, al mismo tiempo, alentar las conductas positivas como ayudar y compartir (Ibarra, 2006).

Como se mencionó en párrafos anteriores, se espera que a la edad de cinco años desaparezcan comportamientos agresivos incontrolados originalmente debidos al bajo nivel de competencia social de los preescolares, pasando a ser sustituidos por conductas de ajuste social más acertadas, estimulados por un control emocional, consecuencia de un incipiente, pero potente, proceso de socialización familiar y escolar (Paniagua y Palacios, 2005). Aunque, los agentes que intervienen en la socialización son múltiples, la familia es el primero y el más importante para los primeros años (Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009).

Desde la perspectiva biológica, el microsistema familiar puede proporcionar estimulación para un desarrollo socioemocional óptimo del menor, dicho desarrollo se potencializa cuando los padres facilitan la expresividad y regulación emocional adecuada, proporcionan reconocimiento personal al niño por ejecutar adecuadamente sus responsabilidades y son receptivos ante las diversas expresiones del niño; así mismo establecen límites, en los que incluyen normas y

practican un cierto nivel de exigencia (Arranz, Olabarrieta, Manzano, Martín y Galende, 2010).

De esta manera, los padres son agentes socializadores siempre que interactúan con los hijos, por tanto, en el proceso de socialización estimulan o inhiben determinados comportamientos en función de los estilos parentales que practican (Pichardo, Justicia, y Fernández, 2009).

Cuando se trata de niños, la interacción con adultos constituye un aporte fundamental para el cambio hacia posiciones de mayor control emocional; así como, en la adquisición de conductas y patrones de interacción adecuados que le permitirán acceder al mundo social (Retana y Sánchez, 2008; Carrasco y González, 2006).

En efecto, la socialización familiar contribuye a que los niños desarrollen competencias que incrementan su capacidad para regular sus emociones y desarrollar conductas alternativas a la agresión (Heno, 2006). Por tanto, la forma en que los padres responden a las situaciones emocionales influye de manera significativa en el aprendizaje del niño a manejar sus propias emociones y comportamientos. Los niños están siempre aprendiendo a controlarse y necesitan una guía para poder expresar y dominar sus emociones y conductas correctamente (Mandel y Anshel, 2004).

Por todo lo antes mencionado, es de vital importancia que a los niños se le enseñe a reemplazar la agresión con comportamientos sociales más apropiados y es aquí donde juega un papel importante la calidad en la relación padre-hijo, que se da a través de los estilos parentales, dado que en el proceso de socialización,

ésta relación ejerce una gran influencia sobre el ajuste socioemocional del niño a su ambiente social.

El estudio de los estilos parentales empleados por los padres, han generado diversas hipótesis sobre el origen, desarrollo y mantenimiento de las manifestaciones agresivas en el niño (Carrasco y González, 2006). Dada la relevancia del estudio en el siguiente capítulo se explica la importancia de los estilos parentales y su relación con la manifestación de la conducta agresiva en los niños.

CAPÍTULO 3

ESTILOS PARENTALES

La paternidad ha sido reconocida desde hace mucho tiempo como un factor relevante en el desarrollo del niño (Vite y Cárdenas, 2008). Las influencias familiares son las primeras y las más persistentes, y además, se caracterizan por una especial intensidad afectiva y capacidad configuradora sobre las relaciones posteriores fuera de la familia (Muñoz, 2005).

La familia, como grupo natural, elabora en el curso del tiempo, pautas de interacción que rigen el funcionamiento de sus miembros, facilitan la interacción recíproca y definen una gama de conductas posibles (Flores, Rivera y Torres, 2009).

En este capítulo se define y describe lo que son los estilos parentales que caracterizan las relaciones entre padres e hijos, además se pretende revisar las investigaciones que se han realizado sobre los estilos parentales como factor relacionado a la manifestación de la conducta agresiva en los niños y así conocer la influencia de dichos estilos sobre el desarrollo emocional y social del niño, ya que pueden llegar a ser predictores de una adaptación o desajuste del menor en su entorno.

3.1 Definición

Según Darling y Steinberg (1993), los estilos parentales se definen como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo. Se conforman de prácticas parentales que son transmitidas hacia el hijo y crean un clima emocional donde los padres expresan sus conductas.

Los estilos parentales, como se indicó, crean un clima emocional en el que tienen lugar los comportamientos de los padres. Estos comportamientos incluyen: gestos, cambios en el tono de voz, lenguaje corporal, expresiones espontáneas de afecto, atención, etc. (Darling y Steinberg, 1993).

El estilo parental o relacional es fundamentalmente una variable microsistémica interactiva, en base al modelo bioecológico de Bronfenbrenner que se toma como referencia en la presente investigación, por tanto los estilos parentales son el resultado de la interacción de diferentes actitudes y conductas de los padres a la hora de interactuar con el niño o niña, influyendo de forma directa sobre su comportamiento (López, Puerto, López y Prieto, 2009; Segura, 2005).

La forma de actuar de los adultos respecto a los niños se presenta ante situaciones cotidianas, en la toma de decisiones o la resolución de conflictos. Pretenden regular las conductas y marcar unos parámetros que serán el referente social (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

Así, las interacciones con los padres se convierten en estímulos sociales para los niños, enseñándoles a través de éstas una infinidad de comportamientos adecuados, a la vez que se convierten tanto en estímulos de control, como de

promoción conductual, influyendo en la salud psicológica de los niños (Ortiz, 2008; Hernández-Guzmán, 1999).

Por lo tanto la familia provee las habilidades y oportunidades de interacción social, lo cual hace que se desarrollen características exitosas o defectuosas, según sea el caso de cada familia (Sánchez, 2003). Existen diversos estilos parentales, y cada uno tiene implicaciones en lo que es la competencia social de los niños para con los adultos e iguales (Moore, 1997). Se describen a continuación cada uno de estos estilos.

3.2 Tipos de estilos parentales.

Dentro del ámbito de investigación referente a la influencia de los estilos parentales sobre el desarrollo emocional y desempeño del niño, la propuesta teórica de Diana Baumrind ha sido la más utilizada.

Dicha autora se refiere a los estilos parentales como procesos a través de los cuales los padres intentan socializar a los hijos por medio de prácticas conductuales y emocionales. Baumrind (1967; citado en Raya, 2009) se interesó por identificar y describir los estilos parentales que anteceden a patrones de conducta en los niños preescolares. Del análisis de su estudio, resultaron tres tipos de estilos diferentes: padres autoritarios, permisivos y autoritativos. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983; citado en Jiménez, 2009) proponen un cuarto estilo en base a la propuesta de Baumrind, denominado estilo parental negligente.

La conformación de la tipología de los estilos parentales se da a partir de la combinación de dos dimensiones: *afecto y control parental*. De esta manera

surgen los cuatro estilos previamente mencionados (Baumrind, 1991; citado en Jiménez, 2009).

La dimensión de afecto comprende prácticas como las alabanzas, elogios, aprobación, estimulación-aliento, ayuda, cooperación, la capacidad de respuesta, la aceptación y el afecto físico; es entendido como el soporte y cariño que expresan los padres, asociándose positivamente con el desarrollo saludable de los hijos (Betancourt y Andrade, 2007; Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

El control parental por su parte, se refiere a las prácticas que regulan la conducta de los niños a través de la guía y la supervisión; comúnmente se conceptualiza como monitoreo y supervisión parental (Betancourt y Andrade, 2007). Es una dimensión crucial en el desarrollo del niño, puesto que a través de la guía se aprende a regular y controlar la conducta de manera autónoma (Torio, Peña y Rodríguez, 2008). Sin embargo, aplicada de una manera negativa, tiene consecuencias desfavorables para el desarrollo, tales prácticas que implican un manejo negativo del control son un control inconsistente y hostil, el retiro de afecto, la restrictividad y el castigo físico, por mencionar algunas (Barber, 2002; citado en Guevara, Cabrera y Barrera, 2007).

Como se mencionó anteriormente, la combinación de estas dos variables da como resultado los cuatro estilos parentales, cada uno con sus características específicas como se muestra en la tabla 3.1.

Tabla 3.1 Características de los padres según su estilo parental, basado en Baumrind (1991, citado en Raya, 2009a).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES SEGÚN SU ESTILO PARENTAL		
	AFECTO	CONTROL
ESTILO DEMOCRÁTICO O AUTORITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés. -Manifiestan afecto y apoyo. -Favorecen la autonomía e independencia. -Se muestran cariñosos, razonables y comunicativos. -No invaden ni restringen la intimidad del niño. -La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiestan control y democracia. -Son controladores y exigentes en sus demandas. -Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo. -El castigo es razonado y verbal, pero no físico. -Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva. -Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control.
ESTILO AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> -Presentan escasa sensibilidad o responsividad. No responden a las demandas. -Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. -Desarrollan una comunicación unidireccional. -Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinan altos niveles de exigencia y control. -No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas. -Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres.
ESTILO PERMISIVO	<ul style="list-style-type: none"> -Prestan sensibilidad hacia las necesidades del niño. -La comunicación es poco efectiva y unidireccional. -No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Combinan baja dosis de control y exigencia. -Son indulgentes y no establecen restricciones. -No muestran autoridad frente a sus hijos. -Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño. -No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.
ESTILO NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos. -Presentan problemas de conducta. -Proporcionan un ambiente familiar desorganizado. -Son altamente vulnerables a la ruptura familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño. -Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela otros familiares.

Del estilo que adopten los padres dependerá grandemente la calidad de la relación que mantengan a futuro con su hijo. Independientemente del estilo de interacción que utilicen con el niño éste influye determinadamente sobre: la forma en que éste interprete el contexto social dentro y fuera de la familia y su comportamiento o ajuste personal dentro del contexto familiar y en otros contextos (Hernández-Guzmán, 1999).

Existen estudios en los que muestran las influencias positivas que pueden tener las pautas de interacción que se generan en la familia. Pueden favorecer la manera en la que el menor se ajusta psicológicamente al ambiente (Gracia, Lila y García, 2008); en un buen desempeño académico (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006), en la imagen positiva que el niño percibe de sí mismo y seguridad para conseguir resultados exitosos (Alonso y Román, 2005; Segura, 2005); y en el desarrollo de habilidades socioemocionales o conductas prosociales para sus relaciones futuras (Mestre, Samper, Tur y Díez, 2001; Bornstein y Bornstein, 2009).

No obstante, no solo afectan de forma positiva el desarrollo del niño sino que suelen afectar también de manera negativa, generando un desajuste psicosocial que puede derivar en la expresión de problemas de carácter emocional y conductual (Hernández-Guzmán, 1999; Vite y Cárdenas, 2008).

Respecto a la conducta agresiva, que es la conducta de interés en esta investigación, se han asociado algunos estilos parentales con el origen, desarrollo y mantenimiento de conductas agresivas en el niño, por lo tanto resulta particularmente relevante conocer el estilo parental que utilizan los padres y que pueden incidir en dicha conducta.

A continuación se exponen los principales hallazgos de investigaciones que se han realizado entorno a la influencia del estilo parental en la manifestación de la conducta agresiva.

3.3 Influencia del estilo parental en la manifestación de la conducta agresiva

En las últimas décadas son numerosas las investigaciones que han enfocado su interés en discernir en qué grado las prácticas parentales están asociadas con la conducta agresiva en niños y adolescentes.

Como antecedente principal se encuentran los trabajos pioneros de Baumrind (1967; citado en Raya, 2009), quien realizó un estudio en los que evaluó la consecuencia de los estilos parentales sobre el desarrollo del niño en edad preescolar. Sus hallazgos reportan que tanto los padres que presentaban un modelo educativo basado en el autoritarismo, como aquellos que empleaban métodos permisivos, tendían a tener hijos más agresivos e impulsivos. Según esta autora, la mayor frecuencia de conductas agresivas en estos niños tenía su origen en el exceso de castigo empleado por sus padres autoritarios, o en la poca disciplina impuesta por los padres permisivos.

En la misma línea de trabajo, Maccoby y Martin (1983; citado en Raya, 2009) plantearon que un importante factor de riesgo para la generalización de un patrón de conducta agresiva en el niño era la falta de afecto por parte de los padres hacia el hijo, que daba lugar a un estilo autoritario cuando se combinaba con un alto nivel de exigencia y a un estilo permisivo cuando el nivel de exigencia era bajo.

Bates, Pettit, Dodge, y Ridge (1998; citado en Henao, 2006) evaluaron los resultados de niños preescolares con problemas y niños sin problemas en el contexto de patrones de socialización pasivos y autoritarios en sus padres. Los niños preescolares con problemas y con padres pasivos o permisivos presentaban los peores resultados de socialización en una escala de valoración realizada por sus padres y maestros.

Trabajos más actuales se encuentran los de Ramírez (2002), en una muestra de 200 alumnos de ambos sexos y de edades comprendidas entre 5-18 años, evaluó el efecto de las prácticas de crianza sobre los problemas de conducta de los hijos mediante el cuestionario Child Rearing Practices Report y la escala Child Behavior Checklist. Los resultados mostraron que las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos. Así, cuando los padres utilizan prácticas de crianza inadecuadas como afecto negativo, castigos físicos, y énfasis en el logro, los hijos tienen mayor probabilidad de presentar conducta agresiva. Concretamente, el afecto negativo y castigo físico son los que más predicen dicha conducta.

Por su parte, Mestre, Samper, Nacher, Cortes y Tur (2005) analizaron las variables familiares relacionadas con la conducta agresiva en la infancia, en una muestra con niños entre 9 y 10 años. Corroboraron que los estilos basados en la hostilidad, la rigidez excesiva, el rechazo o ignorancia del hijo, inhiben la disposición prosocial favoreciendo la agresividad.

El estudio de Del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo (2009), también reportó que la hostilidad es el tipo de interrelación padres-hijos que resulta ser

especialmente perniciosa tanto en el caso de las madres como de los padres y generan la agresión en los niños.

Tur, Mestre, Del Barrio (2004) realizaron una investigación con adolescentes (12 y 16 años) en la que analizaron los factores relacionados con la crianza en la disposición prosocial de los participantes. Los hallazgos muestran que un estilo parental excesivamente autoritario o por el contrario excesivamente permisivo favorecen la aparición de conductas agresivas en los niños, no permitiendo el desarrollo de conductas prosociales en los adolescentes.

Por otro lado, López et al. (2009) evaluaron las posibles relaciones entre la inadaptación personal, social y la percepción de los estilos educativos parentales; encontraron que los niños y niñas perciben a sus padres como restrictivos (autoritarios) y muestran niveles altos en inadaptación personal y social. Los resultados afirman que la percepción del estilo paterno y materno como autoritario no favorece el ajuste personal y social, pudiendo provocar conductas inadecuadas socialmente como la agresividad hacia los iguales o rechazo por parte del grupo.

Asimismo, Bautista y Ramírez (2003) son otros autores que han encontrado que en el ambiente familiar de niños que presentan conducta agresiva los padres tienen poca comunicación con sus hijos, no establecen normas, hay desorganización, falta de metas, emplean disciplina violenta y baja supervisión y falta de apego. También observaron que los padres tienden a emplear la crítica, provocando que los niños muestren mayor agresión verbal y desobediencia.

Sheehan y Watson (2008; citado en Raya, Pino y Herruzo, 2009) compararon distintos tipos de disciplina, observándose que una disciplina agresiva, caracterizada por un bajo nivel de razonamiento y altos niveles de

agresividad tanto física como verbal y emocional, genera conductas agresivas en los propios hijos mientras que una disciplina menos agresiva y basada en el razonamiento no lo hace.

Torio, Peña y Rodríguez (2008) con el fin de realizar una propuesta integradora que permitiera el desarrollo de programas de intervención socioeducativa para niños y adolescentes, realizaron una revisión de los estilos parentales, encontrando que los padres autoritarios valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden. Favorecen las medidas de castigo o de fuerza y están de acuerdo en mantener a los niños en un papel subordinado y en restringir su autonomía, provocando que los hijos carezcan de autonomía personal y menor competencia social.

Referente al estilo permisivo hallaron que los padres no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. No siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, produciendo efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal (Ibíd.).

De esta manera, la implicación de un excesivo control de la conducta del niño, así como ausencia de calidez (expresando hostilidad, etc.) estarán asociados con niveles de agresión más elevados (Sánchez, Azurmendi, Fano, Braza, Muñoz y Carreras, 2009).

Se ha podido establecer que los padres de niños con problemas de conducta tienden a tener mayores dificultades para manejar el comportamiento de sus hijos. Algunos padres son más laxos en su disciplina y toleran

comportamientos como la desobediencia y la agresión, mientras que otros son especialmente hostiles o punitivos (Hena, 2006).

Hasta el momento, se ha planteado, en estos estudios básicamente que un estilo autoritario y un estilo permisivo generan conductas agresivas en los hijos. Estos estudios utilizan como instrumento de medición escalas o cuestionarios; sin embargo existen estudios observacionales, realizados en México, que se han dedicado a conocer, de manera sistemática, las características de la interacción padre-hijo que se relacionan con la conducta agresiva.

Tal es el caso del trabajo realizado por Amador, Pérez y Vite (1997) quienes analizaron las interacciones diádicas madre-niño con el objetivo de modificar los estilos interactivos, los niños presentaban problemas de desobediencia, agresión y rebeldía, encontrando que en las interacciones las madres manifiestan respuestas negativas, como comentarios negativos, ante las conductas inadecuadas de sus hijos favoreciendo a las mismas, y también notaron en la fase de intervención que al modificarse las conductas negativas de la madre, como instrucciones ambiguas, comentarios negativos o sustituir al niño, se modificaban las respuestas de los niños, influyendo así en la pauta de interacción.

Por otro lado, estudios longitudinales se han encontrado que la agresión infantil está asociada con tipos de interacción que mantienen los niños con sus padres. En la interacción padre-hijo, los padres de niños agresivos tienden a ignorar con más frecuencia el comportamiento inadecuado de su hijo, critican con mayor frecuencia su comportamiento, dan con menor frecuencia instrucciones específicas; además de ejercer una disciplina irritable y explosiva (Ayala,

Fulgencio, Caso-López y Pedroza 2000; Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002).

Vite y Mendieta (2000) consideran que la desobediencia, así como problemas de control disciplinario y la agresividad, reflejan o se desprenden de patrones de interacción formados en el sistema familiar. En su trabajo, que realizaron para identificar y modificar los estilos disciplinarios en las madres de niños con problemas de desobediencia en casa y en escuela, reportan que las estrategias de control disciplinario a las que frecuentemente recurren las madres están orientadas negativamente, ya que utilizan la amenaza y la desaprobación como estrategia a fin de controlar la conducta del menor.

Por su parte, Pedroza (2006) en 27 díadas padre-hijo, evaluó la efectividad de un programa de entrenamiento conductual para padres de niños clasificados como agresivos. Los resultados reportan que conductas del padre como regañar, amenazar y el contacto físico negativo son los que más propician un comportamiento agresivo en el niño, asimismo al modificarse dichas conductas en los padres por conductas más neutras como involucrarse en la actividad y aprobar, logran una disminución en dicha conducta en los niños.

Algunos estudios sugieren que hay un vínculo moderadamente fuerte entre los estilos de crianza y las capacidades de regulación emocional en los niños. Esta regulación emocional comprende una gama de competencias para controlar las emociones que en los niños agresivos es baja y, por lo tanto, facilita la conducta agresiva.

Henao y García (2009) abordaron los estilos de interacción de padres de niños en edad preescolar y su relación con el desarrollo emocional de sus hijos.

Los resultados que obtuvieron muestran que la presencia de estilo autoritario como permisivo, generan menor rendimiento en componentes de empatía y desempeño emocional en los niños, provocando en ellos conductas desadaptativas, como la agresión y pocas habilidades sociales con sus iguales.

Jiménez, Hernández y Aguilar (2009) afirman que la baja regulación emocional infantil se asocia con las prácticas disciplinarias punitivas, (caracterizada por expresiones negativas y coercitivas), de los padres afectando a una serie de comportamientos sociales que incluyen a la agresión en los niños. En su estudio corroboran que a medida que los padres aplican castigo físico y emocional, los hijos van perdiendo su capacidad para controlar sus estados afectivos y por tanto predicen en buena medida a la agresividad infantil.

Así mismo, Ulloa, Díaz y Fulgencio (2009) identificaron la relación existente entre el funcionamiento familiar y la estabilidad emocional en niños y niñas. Los hallazgos revelaron que los aspectos negativos del funcionamiento familiar como son: el involucramiento afectivo disfuncional y los patrones de comunicación disfuncionales, tienden a correlacionarse con los indicadores de inestabilidad emocional tales como la ira, la agresividad, y el mal desempeño escolar.

El cuerpo existente de datos proporciona el apoyo inicial de la opinión de que las prácticas de socialización de los padres tienen efectos sobre la competencia emocional y social de los niños. En particular, la práctica negativa de los padres y las reacciones negativas a la expresión de la emoción de los niños están asociadas con emociones negativas de los niños y la competencia social baja (Eisenberg, Cumberland y Spinrad, 1998).

No obstante, existen estudios que subrayan la importancia de la dimensión afectiva, de la evaluación positiva del hijo, el apoyo emocional y la coherencia en la aplicación de normas en la conducta prosocial (Mestre et al., 2005), y a su vez se ha identificado el estilo democrático como el que conlleva mejores consecuencias para el desarrollo de los niños en una variedad de ámbitos, incluyendo la competencia social, la autoestima, la autonomía y la responsabilidad, la autorregulación, y el desarrollo moral (Ato, Galián y Huéscar, 2007).

Por lo general, los padres que son sensibles, responsables, proactivos, que se involucran en la educación y el cuidado de sus hijos y que les brindan soporte necesario, tienen más posibilidades de criar hijos bien adaptados tanto social como emocionalmente (Tremblay et al., 2008; Bornstein y Bornstein, 2009).

Tur, Mestre, Del Barrio (2004), afirman que un estilo educativo democrático caracterizado por altos niveles de apoyo, supervisión y flexibilidad actúa como factor protector de la agresividad.

Asimismo, Andrade y Morales (2009) utilizando mediciones de apoyo parental, encontraron consistentemente que altos niveles de apoyo como por ejemplo, la cercanía de los padres, calidez y el involucramiento con los hijos están fuertemente relacionados con bajos niveles de problemas internalizados y externalizados.

De acuerdo con Arranz (2004) una interacción familiar de calidad, es decir, la práctica del estilo democrático, esta asociada a un buen nivel positivo de aceptación de los niños en su grupo de iguales, además de manifestar un estado emocional estable y alegre.

También, la manera cómo los padres se acercan a sus hijos, inician la interacción, el tipo de apoyo que brinda durante una actividad, tiene consecuencias positivas sobre la calidad de las tareas, el rendimiento escolar y, por supuesto, la más importante de todas recae en la relación socio-afectiva del niño con sus padres (Moratilla, 2002).

Se ha puesto en evidencia que el modelo de familia democrática es el más propicio por ser el más educativo para favorecer el desarrollo de la personalidad de los menores y estimular sus capacidades, pautas sociales, habilidades de comunicación y socialización. Exige de los adultos seguridad, serenidad y capacidad de reflexión, la validez de dicho estilo está en el equilibrio entre el afecto y la autoridad, siendo importante establecer normas y límites (Torio, Peña y Rodríguez, 2008).

Dichas investigaciones constatan la gran influencia de las conductas parentales sobre el comportamiento manifestado por los hijos, que pueden traer consigo consecuencias negativas cuando se combinan unas estrategias de no supervisión, un control excesivamente rígido con vínculos afectivos débiles; que en conjunto facilitan la presentación de una amplia gama de respuestas agresivas en los niños.

En síntesis, las interacciones padres-hijos afectan múltiples dominios del desarrollo en el menor, y uno de los principales es la gran repercusión y consecuencias sobre el desarrollo socioemocional, que en efecto, una de las problemáticas más comunes es la manifestación de la conducta agresiva. Los estudios antes mencionados demuestran que un estilo educativo autoritario o por el contrario permisivo favorece la aparición de conductas agresivas en el niño,

mientras que un estilo democrático (autoritativo), caracterizado por altos niveles de apoyo, supervisión y flexibilidad actúa como factor protector de la conducta agresiva.

A continuación se presenta la metodología que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación.

METODOLOGÍA

Pregunta de Investigación

¿En qué medida influye el estilo parental permisivo en la expresión conductual de enojo del niño preescolar?

Objetivo General:

Determinar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo agresivo.

Objetivos particulares:

- ✓ Validar el catálogo conductual de estilos parentales en la interacción madre e hijo.
- ✓ Identificar la distribución del comportamiento materno e infantil (frecuencias absolutas).
- ✓ Identificar las preferencias conductuales maternas e infantiles (frecuencias relativas).
- ✓ Determinar las dependencias conductuales de los dos tipos de díadas.
- ✓ Identificar el estilo parental que presentan las madres de los niños agresivos y no agresivos.

Hipótesis:

De acuerdo con algunos autores (Torio, Peña y Rodríguez, 2008; Raya, Pino, Herruzo, 2009), suponemos que la presencia de un estilo permisivo (mayor conductas de afecto y menor conductas de control) incrementará la frecuencia de la expresión conductual de enojo en el niño.

Variables

Variable Independiente: Estilo parental

Definición conceptual: Los estilos parentales se definen como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo. Se conforman de prácticas parentales que son transmitidas hacia el hijo y crean un clima emocional donde los padre expresan sus conductas (Darling y Steinberg, 1993).

La conformación de la tipología de los estilos parentales se da a partir de la combinación de dos dimensiones: *afecto y control parental*. De esta manera surgen los cuatro estilos (Baumrind, 1991; citado en Jiménez, 2009).

En esta investigación solo se consideraron evaluar tres de los cuatro estilos parentales, el democrático, el permisivo y el autoritario. El estilo negligente no se utilizó dado que los padres de este estilo se deslindan de sus responsabilidades paternas atribuyéndoselas a otras personas (otros familiares).

Estilo autoritativo o democrático: Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés. Manifiestan una combinación de afecto

y apoyo con ciertas dosis de control y democracia. Favorecen la autonomía e independencia. Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos. Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva. No invaden ni restringen la intimidad del niño. Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo. El castigo es razonado y verbal, pero no físico. La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos. Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control. Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.

Estilo Autoritario: Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad. No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas. Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. Desarrollan una comunicación unidireccional. Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres. Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo. Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja.

Estilo Permisivo: Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño. Son indulgentes y no establecen restricciones. No muestran autoridad frente a sus hijos. No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos. La comunicación es poco efectiva y unidireccional. Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño. No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.

Definición operacional: El estilo parental democrático, autoritario y permisivo fueron definidos con ocho categorías (tabla 4.1) de un catálogo conductual con diez categorías de los estilos parentales (ver Apéndice A).

Tabla 4.1. Clasificación de las categorías utilizadas en el catálogo conductual de la madre referente a tres estilos parentales.

Estilo Parental	Categoría conductual
Democrático	Aprobar Supervisar
Autoritario	Ignora conducta adecuada Desaprobar Sustituir negativo
Permisivo	Cooperar Ignora conducta inadecuada Sustituir positivo

Variable Dependiente: Expresión conductual de enojo.

Definición conceptual: El enojo es una emoción definida como un estado afectivo o de estímulo, o una sensación experimentada cuando se ve vedada una meta o las necesidades de uno no se pueden obtener. Éste puede ser expresado de manera agresiva a través de una agresión verbal o física (Marion, 1998; Averill, 1982; citado en Mendoza, 2000).

Definición operacional: la expresión conductual de enojo fue definida con cinco categorías (tabla 4.2) de un catálogo conductual con diez categorías socioemocionales (ver Apéndice B).

Tabla 4.2 Clasificación de las categorías utilizadas en el catálogo correspondientes a la expresión conductual de enojo.

Tipo de niño	Categoría conductual
Agresivo	Contacto físico negativo Contacto verbal negativo No seguir instrucciones Emite instrucciones Quejarse

Método

Participantes

La presente investigación se llevó a cabo con ocho díadas madre-hijo (cuatro niños agresivos y cuatro niños no agresivos) que habitan en la zona oriente de la Ciudad de México. La edad promedio de los niños fue de 5 años 5 meses de edad, todos ellos por cursar primer grado de primaria. Cuatro de los niños ocupa el 2do lugar de número de hijos, tres ocupan el 1er lugar y uno ocupa el 3er lugar.

Las edades de las ocho madres se ubicaron entre 30 y 44 años, con un promedio de 36 años 2 meses, siendo la edad más frecuente de 35 años; todas pertenecientes a un nivel socioeconómico medio; cinco de ellas reportaron un nivel escolar máximo de preparatoria, dos con estudios de secundaria y una con estudios técnicos. Con relación al estado civil, seis son casadas y dos separadas. Respecto a la ocupación, tres se dedican al hogar, cuatro dedicadas al comercio y

una tiene un puesto administrativo. Cuatro son mamás de dos hijos, tres con un solo hijo y una mamá de tres hijos.

Instrumentos

Se utilizaron dos catálogos conductuales contruidos ex profeso para la investigación.

El catálogo conductual de la madre quedó conformado por 10 categorías:

- Aprobar (AP): Realiza expresiones emocionales o conductuales positivas hacia el niño para estimularlo.
- Ayudar (AY): Facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales.
- Desaprobar (DE): Expresa de manera gestual, verbal o física desacuerdo en relación al trabajo o conductas del niño.
- Ignorar conducta adecuada (IA): No estimula al niño tras un éxito obtenido.
- Ignora conducta inadecuada (IN): No responde física o verbalmente a conductas negativas del niño.
- Cooperar (CO): Participación simultanea en la tarea por instrucción del niño.
- Supervisar (SU): Observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir.
- Sustituir negativo (SN): Lleva a cabo la actividad en lugar del niño no permitiendo su participación.
- Sustituir positivo (SP): Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere trabajar.

- Otras (OT): Cualquier conducta que no corresponda con las anteriores.

El catálogo conductual del niño se conforma por 10 categorías:

- Autoestimulación (AU): Realiza actividades con su cuerpo.
- Sigue instrucciones (SI): Realiza lo que la madre le indica.
- Contacto físico negativo (CF): Emite conductas físicas o corporales negativas dirigidas hacia la madre.
- Contacto verbal negativo (CV): Emite conductas verbales negativas hacia la madre.
- Ejecutar la actividad (EJ): Realiza la actividad de forma independiente.
- Emite instrucciones (EI): Dirige la actividad.
- No seguir instrucciones (NI): Realiza una actividad diferente a la indicada por la madre.
- Observar (OB): Ve a su madre o a la actividad sin involucrarse.
- Quejarse (QJ): Expresa verbalmente inconformidad por la actividad.
- Otras (OT): Cualquier otra actividad que no corresponda con las anteriores.

Tipo de investigación

Se llevó a cabo un estudio observacional con un diseño de dos grupos asignados (Kerlinger y Lee, 2002).

Materiales

- ✓ Cámaras de video.
- ✓ 16 cintas de video 8mm.

- ✓ Laptop.
- ✓ Un rompecabezas de madera para niños de 5 años compuesto por 20 piezas de colores.
- ✓ 3 rompecabezas de madera para niños de 5 años de 30 piezas de colores.
- ✓ Juego Torre de Hanoi.
- ✓ 3 juegos interactivos de habilidad mental formato power point
- ✓ Hoja tamaño carta con 5 preguntas para la tarea emocional.
- ✓ Paquete SPSS (Programa Estadístico para las Ciencias Sociales, por sus siglas en inglés).
- ✓ Programa RODAC (Registro Observacional de Datos Categóricos).

Situación de observación

La casa de cada una de las díadas observadas, todas pertenecientes a la zona oriente de la Ciudad de México, en donde se filmó la interacción madre-hijo que se presentaba al realizar tres actividades lúdicas diferentes, con una duración de 15 minutos cada actividad. Se solicitó a las madres que escogieran un lugar donde comúnmente realizaban las tareas escolares, para llevar a cabo la filmación de las actividades, siendo por lo general en la mesa del comedor o la sala.

Muestreo Temporal

8 díadas madre-hijo observadas durante tres actividades lúdicas dirigidas, obteniendo un total de 3 sesiones de 15 minutos cada muestra, con registros de intervalos de 5 segundos en cada minuto, obteniendo un total de 540 datos por

cada integrante de la díada.

Procedimiento

La presente investigación se realizó en tres fases:

Primera fase: Elaboración del catálogo conductual (obtención de validez y confiabilidad del instrumento) para la identificación de las conductas de la madre y el niño. Se realizó en tres etapas:

1. Se elaboró el catálogo en base a catálogos utilizados en otros estudios observacionales (Amador, Pérez y Vite, 1997; Ayala et al., 2000; Vite y Mendieta, 2000), en los que se ha evaluado el estilo interactivo en díadas madre-niño con problemas de agresión y desobediencia.
2. Se analizó la validez de las categorías que componen el catálogo mediante la opinión por parte de tres expertos en metodología observacional y desarrollo infantil, quienes se encargaron de validar si las categorías se ajustaban a evaluar las conductas maternas e infantiles en una actividad planeada. De esta manera, corroboraron si las diez categorías maternas correspondían a la definición de estilo parental (mencionada anteriormente) y en el caso de las conductas infantiles, si correspondían a la expresión conductual de enojo, referentes a las habilidades socioemocionales en el preescolar.
3. Se entrenaron a cuatro observadores para el manejo del programa de cómputo Registro Observacional de Datos Categóricos, RODAC (Flores y Ortiz, 2009); asimismo se les entrenó en el conocimiento y memorización

de las categorías de los catálogos conductuales materno e infantil. Esto con el fin de que trabajaran por parejas y realizaran registros observacionales de dos díadas (con niño agresivo y no agresivo); y de esta manera obtener la confiabilidad de los catálogos, es decir, el grado de concordancia entre observadores, obteniendo así un índice Kappa de .89 (un 89% de confiabilidad).

Segunda Fase. Selección de la muestra y filmación de las díadas.

1. Selección de la muestra. La clasificación de los niños como agresivos y no agresivos fue proporcionada por la educadora encargada del grupo de tercer grado de preescolar. De acuerdo con la educadora, los niños que frecuentemente agredían física o verbalmente a sus compañeros, eran desobedientes y mostraban excesiva actividad, fueron considerados como niños agresivos. Esta clasificación fue posible gracias a que la educadora conocía al grupo previamente, ya que fue la responsable del grupo el ciclo escolar anterior, en otras palabras tenía un año de conocerlos.
2. Se contactó a las mamás de los niños, ya seleccionados para el estudio (niños agresivos y no agresivos), y se les dio una plática sobre autoestima infantil. Finalizando la plática se les invitó a participar a un seguimiento personalizado sobre el mismo tema, comentando que los datos serían de carácter privado y confidencial, además de que se requería permiso para asistir a sus hogares y filmar las actividades con sus niños. Con la aceptación de las madres, se concertó una cita en su domicilio; asimismo

se les indicó que a las visitas asistirían tres personas capacitadas, dos encargadas para la filmación y una encargada para dar las instrucciones.

3. Cada día se filmó durante 45 minutos en tres actividades lúdicas dirigidas, que tienen diferente grado de dificultad, se comenzó con la actividad de juegos de computadora (menor dificultad), seguida de la actividad de armar rompecabezas (mediana dificultad) y se concluyó con la de mayor complicación, tarea emocional y Torre de Hanoi. Cada uno de los que filmaban se ubicaron frente a cada integrante de la díada (uno filmaba a la mamá y otro al niño) a una distancia aproximada de metro y medio.

Las actividades que realizaron fueron:

Sesión 1. Juegos de habilidad mental. Son juegos en formato Power Point, su objetivo es pasar a ciertos personajes, de un lado a otro, con limitantes (orden y tiempo). Se colocó una computadora portátil frente a la madre y el niño, ya con el juego abierto y se dieron las siguientes instrucciones: “este es un juego en donde deben de buscar la manera de pasar a los personajes hacia el otro lado, para ello deben de considerar que el lobo si se queda solo con la oveja se la come y si la oveja se queda sola con las coles se las come, cómo lo solucionarían. Recuerden que deben de resolver el acertijo juntos”. Dadas las instrucciones y aclaradas las dudas, se dejó en claro que la actividad la deberían de realizar conjuntamente, y no podían recibir ayuda del instructor, además que iniciarían la actividad cuando se contara del 1 al 3 y su tiempo terminaría cuando el instructor les indicara. Si

resolvían el acertijo antes del tiempo esperado, se les dio las instrucciones para un segundo juego (ver Apéndice C).

Sesión 2. Rompecabezas didácticos. Se les dio un rompecabezas de 30 x 25 cm., con 30 piezas de colores y forma de un “dragón” para niños de 5 años en adelante. Éste se les mostró armado durante cinco segundos, y en seguida se desarmó frente a ellos revolviendo las piezas. Las instrucciones fueron las siguientes: “este es un rompecabezas, pueden observar la figura, y ahora ambos deben de participar para armarlo nuevamente”, se dejó claro que no podían recibir ayuda del instructor, además que iniciarían la actividad cuando se contara del 1 al 3 y su tiempo terminaría cuando el instructor les indicara. En caso de que los participantes terminaran de armar el rompecabezas antes de los 15 minutos, se les propició otro material con las mismas características (uno con forma de una “vaca” u otro en forma de una “casita”) (ver Apéndice D).

Sesión 3. Tarea emocional y Torre de Hanoi. Se le entregó a la madre, a solas, una hoja que contenía 5 cinco preguntas relacionadas con 3 emociones (enojo, alegría y tristeza) indicándole que tenía que preguntárselas a modo de una conversación a su hijo y en caso de que el niño no recordara tenía que ayudarlo (ver Apéndice E),

Concluida la tarea emocional se les proporciono una Torre de Hanoi, que consiste en un tablero triangular con tres pilares en cada vértice y 6 discos colocados de forma ascendente. Las instrucciones fueron: “este juego se

llama Torre de Hanoi, deben de pasar el total de discos hacia otro pilar sin colocar un disco de mayor tamaño sobre otro, y sin sacar más de un disco a la vez”, igualmente se indicó que deben de realizar la actividad juntos y que el instructor contara del 1 al 3 para iniciar e indicara cuando terminar (ver Apéndice F)

4. Al termino de la tercera sesión se retroalimentó a la madre acerca de como ayudar a su hijo en el desarrollo de una adecuada autoestima, además de agradecer su participación.

Tercera Fase. Captura del dato y análisis de las observaciones realizadas. Se llevó a cabo lo siguiente:

1. Una vez concluidas las filmaciones, se procedió al registro de cada una de las díadas, para ello se requirió de cuatro observadores, los cuales estaban ya capacitados en el registro observacional. Los observadores trabajaron de forma independiente con el fin de no contaminar los resultados obtenidos.
2. Se registró a cada díada en un periodo de 15 minutos hasta acumular 45 minutos por diada, en total 3 sesiones. Se realizaron con el programa de cómputo RODAC (ver Apéndice G).
3. Los datos posteriormente se transportaron al programa SPSS para la obtención del índice de confiabilidad (Kappa de Cohen). El promedio de la confiabilidad por registro fue de 80%. Finalmente, se procedió al cálculo de frecuencias absolutas y relativas, obtención de probabilidades de transición y elaboración de diagramas de estado.

RESULTADOS

En este capítulo se describen los resultados obtenidos en la presente investigación. El capítulo se encuentra dividido en 4 secciones: 1) las frecuencias absolutas de las categorías conductuales obtenidas por cada muestra (no agresivos y agresivos), haciendo mención primeramente de la distribución del comportamiento materno, seguida de la distribución del comportamiento infantil; 2) jerarquización de las categorías empleando las frecuencias relativas para comparar ambas muestras (niños agresivos y no agresivos); asimismo se analiza la duración a lo largo de las sesiones de la conducta ejecutar la actividad en el niño agresivo y no agresivo; 3) análisis de la dependencia entre las conductas maternas e infantiles, que permite identificar las relaciones existentes entre las conductas, como los factores (socialización materna) responsables de la forma como se estructura el comportamiento (infantil), y por último; 4) identificación del estilo parental mostrado por las madres en la interacción.

1- DISTRIBUCIÓN DE LOS DATOS: FRECUENCIAS ABSOLUTAS.

a) Distribución del comportamiento materno.

Con el fin de identificar el patrón de preferencias conductuales de las madres (de niños agresivos y no agresivos) se emplearon las frecuencias absolutas de las categorías para hacer una comparación. El comportamiento típico en ambas muestras lo integran tres categorías con mayor ocurrencia: *ayudar* (2137),

cooperar (834) y *supervisar* (537); de las cuales solo ayudar era la más necesaria para la realización de las tareas solicitadas (véase Tabla 5.1).

Tabla 5.1 Totales por categorías de las mamás de ambas muestras

CATEGORÍA	TOTAL
AY	2137
CO	834
SU	537
SP	207
DE	175
AP	153
SN	108
OT	79
IN	56
IA	33

Si bien las tres categorías mencionadas son las de mayor frecuencia en los dos grupos, muestran diferente incidencia. Se observa que *las madres de los niños agresivos* presentan menor frecuencia, con 1049, 394 y 237 para *ayudar*, *cooperar* y *supervisar* respectivamente, en comparación con las madres de los niños no agresivos. Así mismo, las madres de niños agresivos, presentan en las categorías de *sustituir positivo* (115 veces mas), *aprobar* (111) y *desaprobar* (43), mayor frecuencia.

Mientras que, *las madres de niños no agresivos* realizan la conducta de sustituir negativo (la madre realiza la tarea no permitiendo la participación del niño) con una frecuencia de 79, en contraste con las madres de niños agresivos de 29, es decir las madres de niños no agresivos emiten 50 ocasiones más la sustitución negativa en comparación con las madres de niños agresivos (véase Figura 5.1).

En concreto, el comportamiento típico de ambas muestras se caracteriza por las conductas de ayudar, cooperar y supervisar, éstas se dan en menor ocurrencia en las madres de los niños agresivos y presentan mayor ocasiones en categorías como sustituir positivo, aprobar y desaprobar. Mientras que en las madres de niños no agresivos se presenta con mayor ocurrencia la categoría de sustituir negativo.

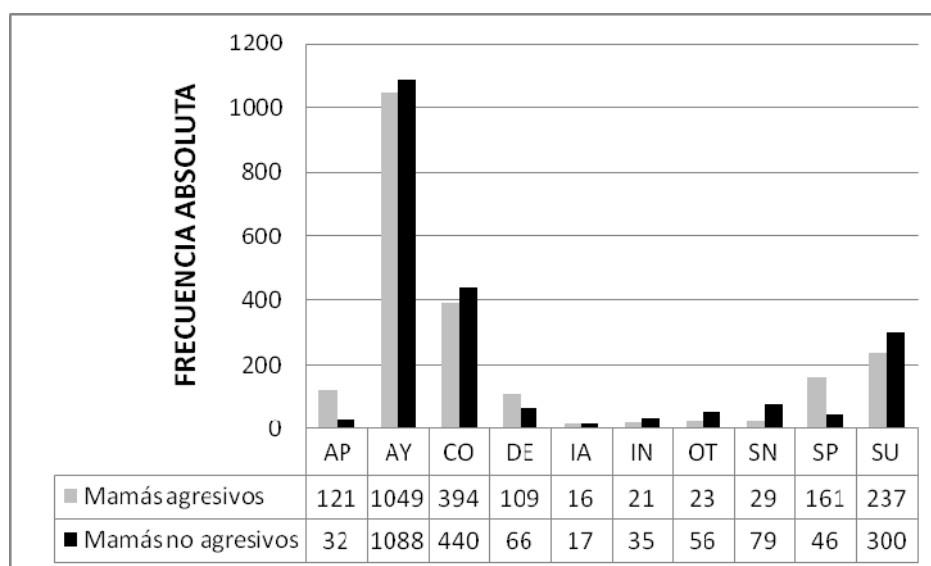


Figura 5.1. Distribución del comportamiento de las madres de los niños agresivos y no agresivos.

Una vez caracterizada la forma de comportarse de las madres el siguiente aspecto es caracterizar el comportamiento infantil.

b) Distribución del comportamiento de los niños.

Los totales obtenidos por categoría, muestran que el comportamiento infantil de ambas muestras se compone de cuatro categorías principales: *ejecutar la actividad* (2061), *seguir instrucciones* (644), *observar* (596) y *autoestimulación* (312) (véase tabla 5.2).

Tabla 5.2. Totales por categorías de los niños de ambas muestras.

CATEGORÍA	TOTAL
EJ	2061
SI	644
OB	596
AU	312
OT	244
EI	240
NI	111
QJ	76
CV	24
CF	22

Comparando la distribución del patrón de comportamiento mostrado por muestra, se observa que *los niños agresivos* realizan en mayor frecuencia (1142), 123 ocasiones más la categoría de *ejecutar la actividad* con respecto a los niños no agresivos (919), y por tanto, presentan menos las conductas de *observar* (224 veces menos) y *autoestimulación* (94 veces menos).

También, se observaron marcadas diferencias en las categorías de *seguir instrucciones* y *no seguir instrucciones*, siendo *los niños agresivos* los que muestran menor frecuencia (273 veces), 98 ocasiones menos, en *seguir instrucciones* en contraste con *los niños no agresivos* quienes muestran una frecuencia mayor (371 veces); por tanto *no siguen instrucciones* con mayor frecuencia (105 ocasiones). Es decir, los niños agresivos no siguen instrucciones por tanto muestran mayor desobediencia.

Asimismo, los niños agresivos tienen mayor frecuencia en las conductas de: *quejarse* (34 ocasiones mas) y *emite instrucciones* (44 ocasiones mas), en estas condiciones se impone quejándose y muestra mayor iniciativa para la realización de la tarea.

Por un lado, los niños agresivos mostraron menor incidencia en la categoría *contacto físico negativo* (13 ocasiones) con respecto a los niños no agresivos (11 ocasiones); y por otro lado, los niños no agresivos son quienes muestran mayor frecuencia en *contacto verbal negativo* (16 veces) y los niños no agresivos la presentan en menor frecuencia (6 veces) (véase Figura 5.2).

En resumen, los niños agresivos se caracterizan por no seguir instrucciones (desobediencia), quejarse (imposición), emitir instrucciones y presentan mayormente el contacto verbal negativo; y los niños no agresivos, aunque manifiestan más el contacto físico negativo, se caracterizan más por seguir instrucciones, observar y se da más la autoestimulación, indicadores de obediencia.

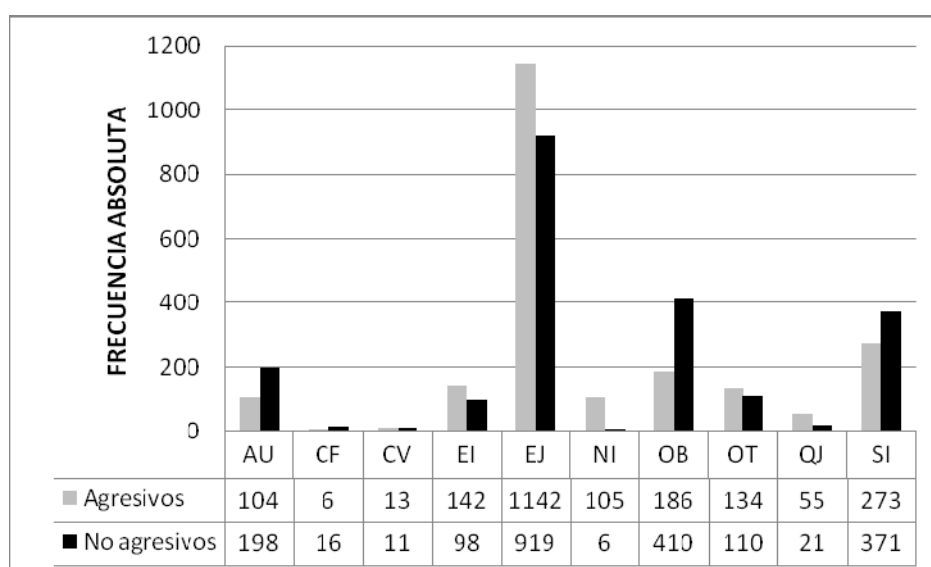


Figura 5.2. Distribución de las categorías de los niños agresivos y no agresivos.

2. ORDENAMIENTO JERÁRQUICO: FRECUENCIAS RELATIVAS.

a) Ordenamiento del comportamiento de la madre.

Para analizar el porcentaje que representa cada una de las categorías en cuanto al total de las conductas mostradas, se jerarquizaron las categorías

empleando las frecuencias relativas (porcentaje) para después hacer una comparación del comportamiento materno.

El comportamiento materno de los niños agresivos muestra que *ayudar* representa el 49% del 100% de las categorías; le sigue *cooperar* (18%) y *supervisar* (11%), en resumen las madres se ocupan *casi la mitad de tiempo* en ayudar, y el resto se dedican cooperar y supervisar. En menor cantidad se desempeñaron a *sustituir positivo* (8%), *aprobar* (6%) y *desaprobar* (5%) (véase Figura 5.3).

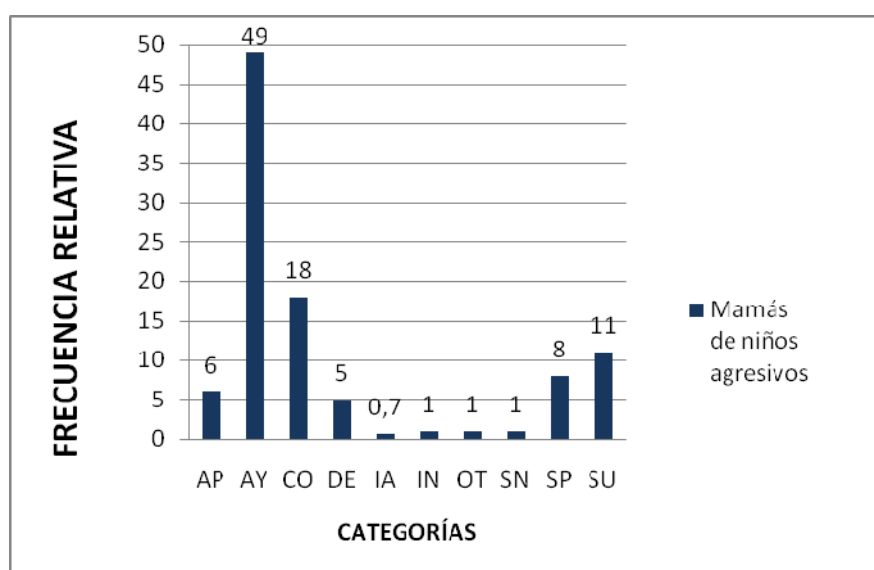


Figura 5.3. Jerarquización de las categorías presentes en las madres de niños agresivos. Se observa que casi la mitad del tiempo las madres se dedican a ayudar.

Respecto a los porcentajes obtenidos en *las madres de niños no agresivos*, la categoría de *ayudar* representa el 50% de la actividad total de las madres, seguida de las categorías de *cooperar* (20%) y *supervisar* (14%); es decir las madres se dedicaron la mitad del tiempo de las actividades a ayudar y menos de

la mitad a cooperar y supervisar. Las categorías de *desaprobar* (3%), *aprobar*, *sustituir positivo e ignora conducta inadecuada* (2%), e *ignora adecuada* (.8%) tienen frecuencia muy baja respecto a las demás categorías (véase, Figura 5.4).

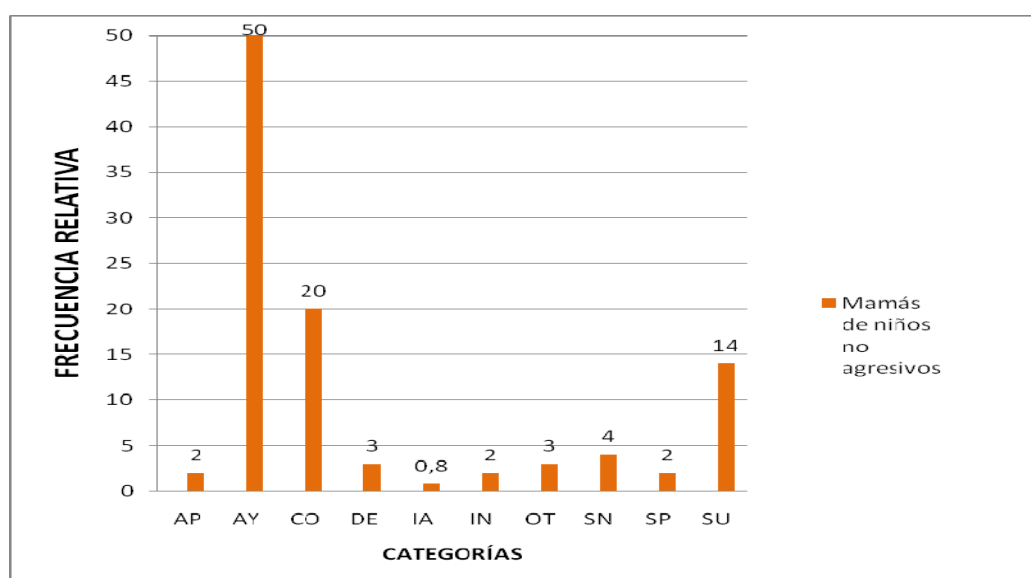


Figura 5.4. Jerarquización de las categorías presentes en las madres de niños no agresivos. Se observa que la mitad del tiempo las madres se dedican a ayudar.

Al observar las frecuencias relativas de ambas muestras, aunque no son tan notorias las diferencias, las categorías de *ayudar*, *cooperar* y *supervisar* tienen menor porcentaje (49%, 18% y 11% respectivamente) en las madres de niños agresivos con respecto a las madres de los no agresivos (50%, 20% y 2% respectivamente). En relación a las categorías de *aprobar* 6%, *desaprobar* 5% y *sustituir positivo* 8%, se ocupan en mayor porcentaje las madres de los niños agresivos a esas conductas (véase Figura 5.5).

En concreto, los datos indican que las madres de los niños agresivos se dedican menos a ayudar, cooperar y supervisar, en contraste con las madres de

los niños no agresivos; pero son quienes más presentan las conductas de aprobar, desaprobar y sustituir positivo; además las madres de los niños no agresivos muestran mayor porcentaje en sustituir negativo.

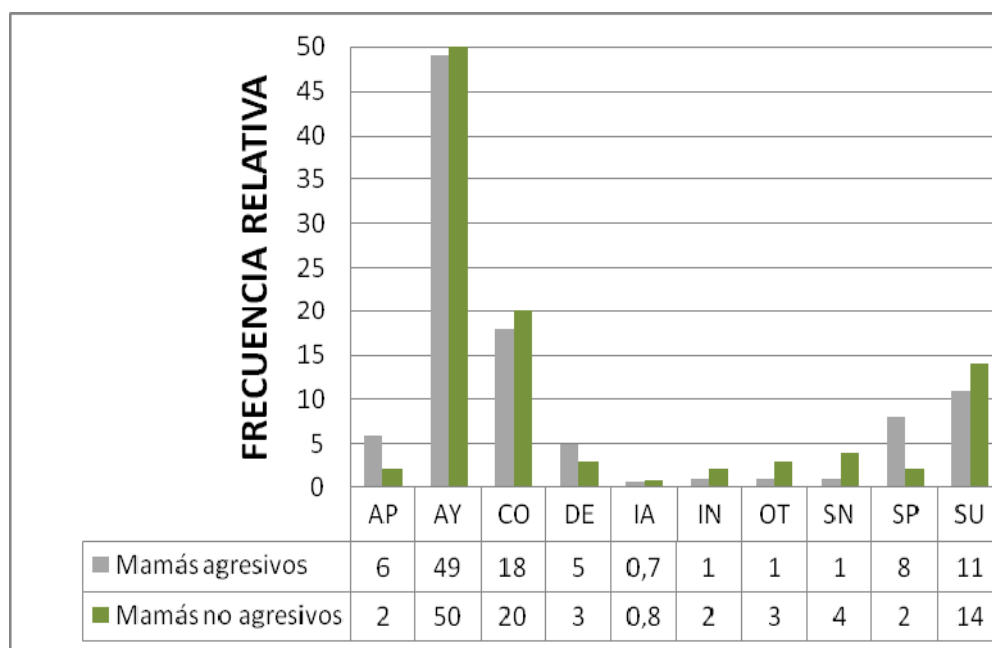


Figura 5.5. Comparación de la jerarquización de las categorías presentadas en ambas muestras.

Una vez mostrada la jerarquización del comportamiento materno se continúa con el porcentaje de las categorías del comportamiento infantil.

b) Ordenamiento del comportamiento de los niños.

La jerarquización de las categorías presentes en los niños agresivos son: *ejecutar la actividad* representa el 53% de la actividad total de los niños, seguida de *seguir instrucciones* (13%), *observar* (6%), *emite instrucciones* (7%) y otras

(6%). Así, los niños se ocuparon más de la mitad del tiempo en ejecutar la actividad, y en menor cantidad se dedicaron a seguir instrucciones y observar. Con respecto a las demás categorías, se dan en igual porcentaje las conductas de autoestimulación y no seguir instrucciones (5% para ambas) (véase Figura 5.6).

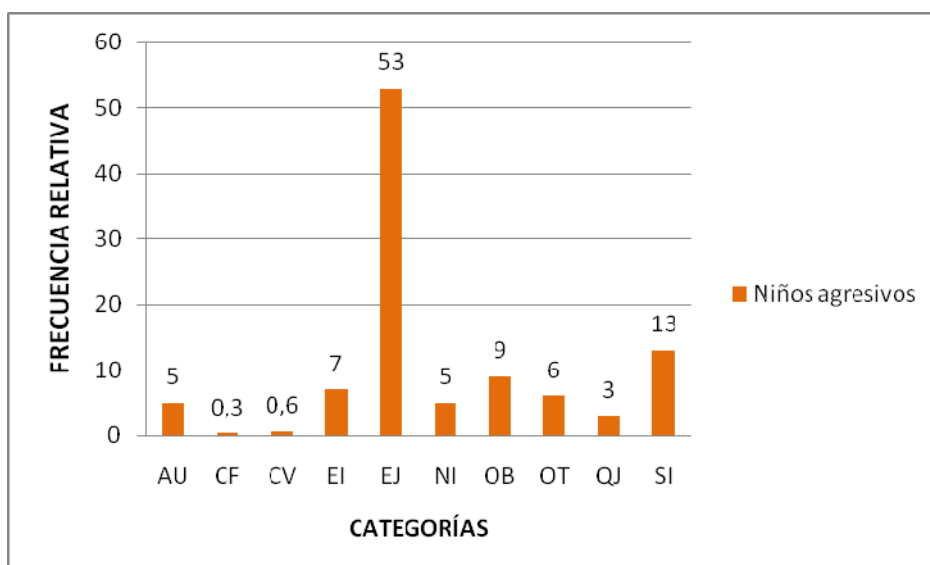


Figura 5.6. Jerarquización de las categorías presentes en los niños agresivos. Se observa que más de la mitad del tiempo los niños agresivos se dedican a ejecutar la actividad.

Por su parte los niños no agresivos obtuvieron un 43% en la categoría *ejecutar la actividad* con respecto al porcentaje total de las categorías; seguida de *observar* (19%), *sigue instrucciones* (17%) y *autoestimulación* (9%); es decir, los niños se dedicaron casi la mitad del tiempo en ejecutar la actividad, y el resto del tiempo observaba y sigue instrucciones, en menor cantidad mostró autoestimulación y emite instrucciones. Las categorías quejarse, contacto físico negativo, contacto verbal negativo y no sigue instrucciones tienen una frecuencia relativa baja (menor a 1%) respecto a las demás categorías (véase Figura 5.7).

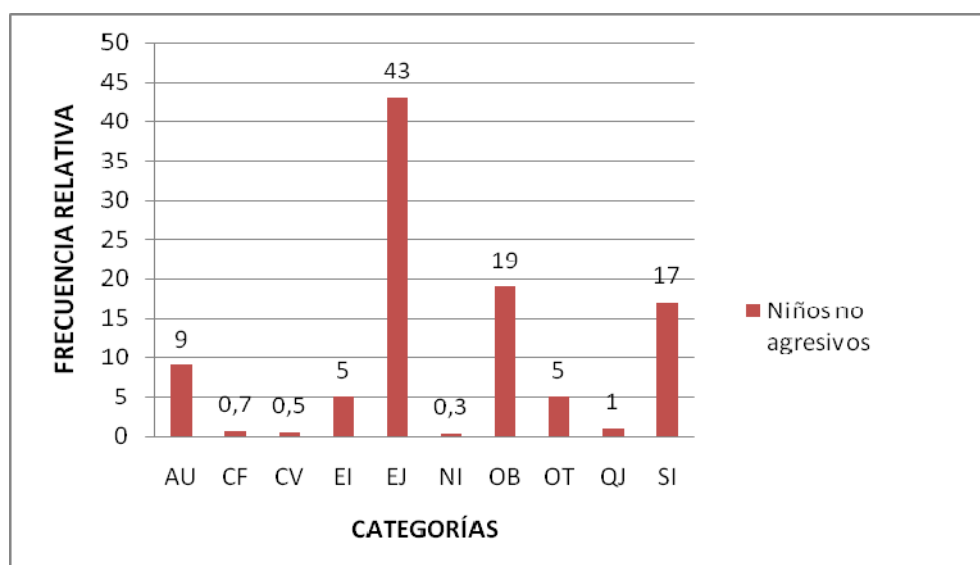


Figura 5.7. Jerarquización de las categorías presentadas en los niños no agresivos. Se observa que casi la mitad del tiempo los niños ejecutan la actividad

Contrastando las frecuencias relativas en ambas muestras, existe una diferencia notable en *ejecutar la actividad* entre una muestra y otra, siendo los niños agresivos los que más se dedican a la conducta (53%). También es notorio que los niños no agresivos se dedican más a *observar* (19%) en contraste con los agresivos.

En las conductas de autoestimulación y sigue instrucciones, aunque no son tan notorias las diferencias, pero se presentan con mayor porcentaje en los niños no agresivos (9% y 7%) con respecto a los agresivos (5% y 13% respectivamente). En relación a las categorías de no sigue instrucciones (5%) y quejarse (3%), se corrobora que son conductas que se ocupan en mayor porcentaje, en contraste con los no agresivos (.3% y 1% respectivamente). Ambas

muestras se comportan de manera muy similar en las conductas de contacto físico negativo (.3% agresivos y .7% no agresivos) y contacto verbal negativo (.6% agresivos y .5%) (véase Figura 5.8).

En síntesis, los datos indican que los niños agresivos se dedican más a ejecutar la actividad y muestran más frecuente las conductas de no sigue instrucciones y quejarse, en contraste con los no agresivos; por su parte los no agresivos muestran mayor porcentaje en conductas de autoestimulación, observar y sigue instrucciones.

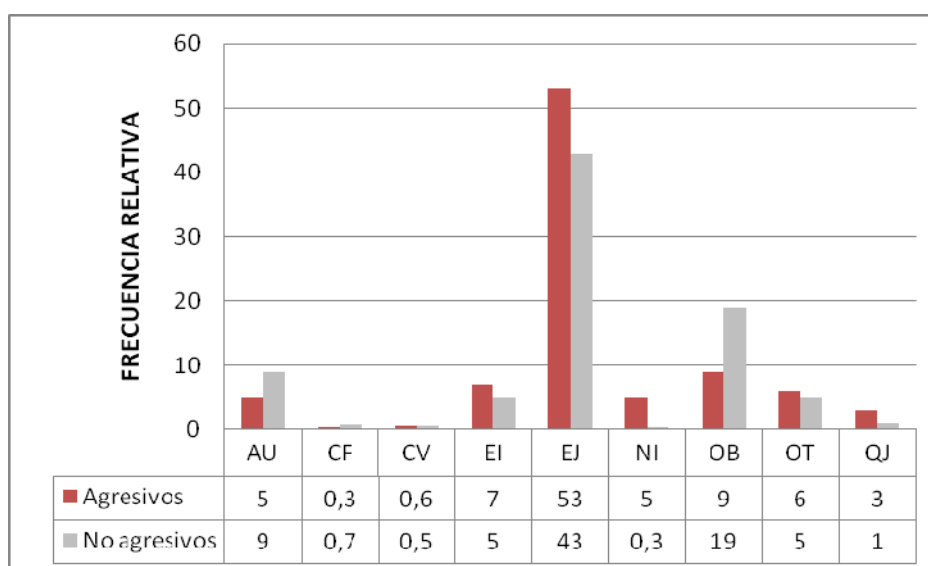


Figura 5.8. Comparación de las categorías presentadas en ambas muestras.

Una vez identificado que la categoría *ejecutar la actividad* (EJ) es la más frecuente en el comportamiento infantil tanto de niños agresivos como no agresivos, con respecto a las demás categorías, surge la interrogante ¿en qué medida esta conducta se mantiene duradera a lo largo de las sesiones?; y por

consiguiente se realiza el análisis de la duración (en segundos) de dicha categoría, comparando su comportamiento en ambas muestras.

Se observa que EJ en los niños agresivos es *irregular*. A lo largo de los 15 minutos EJ tiene saltos de distinta duración de un minuto a otro. En un inicio, su duración es alta (88"), pero en seguida en el minuto 2 se presenta un descenso, después en el minuto 3 eleva su duración como en un inicio. En el minuto 4 se eleva considerablemente para luego en el minuto 5 reducir de nuevo. Durante el minuto 6, 7 y 8 mantiene su nivel alto, pero en el minuto 9 hasta el 11, que es el punto mas bajo (68"), muestra una constante disminución seguido de una mayor persistencia en el minuto 12 y 13 (135"), que es el punto más alto de EJ, inmediatamente baja su nivel en el minuto 14 y ya para el minuto 15 aumenta de nuevo (véase Figura 5.9).

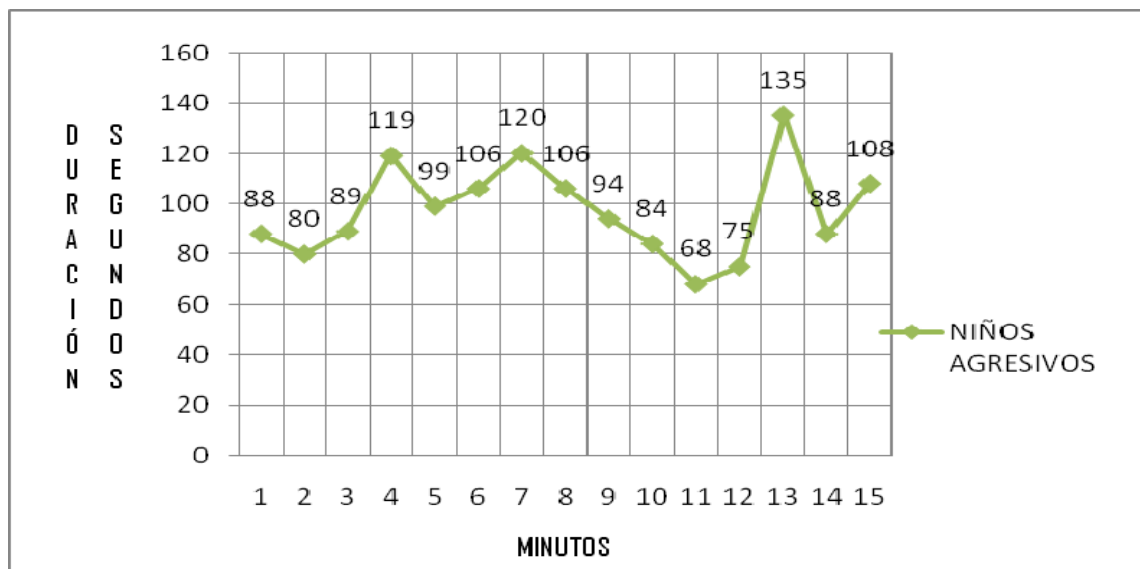


Figura 5.9. Duración del tiempo dedicado de los niños agresivos en ejecutar la actividad (EJ) a lo largo de las sesiones

Con respecto a los niños no agresivos, la duración en EJ se muestra regular. Comienza con un nivel medio en el primer minuto, para el minuto 2 y 3 aumenta su nivel. En los minutos 4 y 5 se mantiene en la misma persistencia hasta elevarse en el minuto 6, pero en seguida en el minuto 7 disminuye, manteniéndose en el misma duración hasta en el minuto 13, para el minuto 14 y 15 muestra mayor persistencia (100") (véase Figura 5.10).

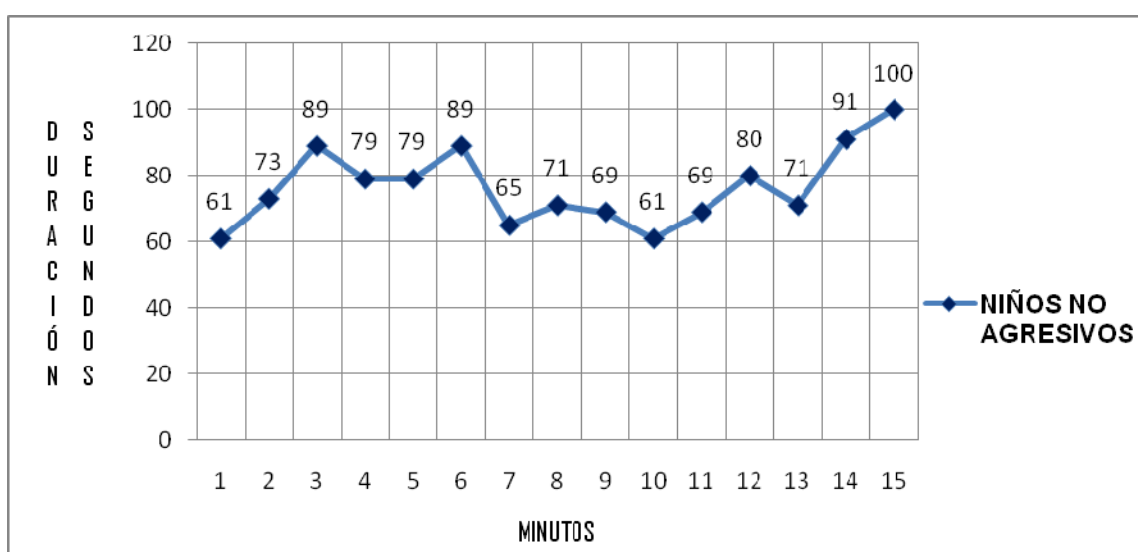


Figura 5.10. Duración del tiempo dedicado de los niños no agresivos en ejecuta la actividad (EJ) a lo largo de las sesiones.

Comparando (véase Figura 5.11), en un inicio los niños agresivos tienen una duración de 88" mientras que los no agresivos duran 61", posteriormente en el minuto 2 los agresivos bajan el nivel (80") y los no agresivos aumentan (73"), para en el minuto 3 ambos alcanzan la misma duración (89"). En los minutos 4 y 5 los agresivos aumentan y bajan el nivel de duración (119" y 99") respectivamente, por otro lado en los no agresivos se mantiene constante (79"). En general, durante los

primeros cinco minutos los niños agresivos mostraron mayor persistencia en la actividad.

Para el minuto 6 ambos elevan la duración, pero en el minuto 7 los niños agresivos siguen aumentando (106" y 120") su ejecución y los no agresivos disminuyen (65") su ejecución. A partir de minuto 8 en los niños agresivos es constante la disminución del tiempo dedicado (106" a 68") hasta el minuto 11, mientras que los niños agresivos se mantienen constantes en la dedicación a la tarea hasta el minuto 10 (de 61" a 71") y en el minuto 11 nuevamente se eleva.

En los minutos 12 ambos aumentan, pero ya en el minuto 13 los niños agresivos elevan considerablemente (135") el tiempo dedicado, mientras que los no agresivos bajan su nivel (71"). Para el minuto 14 los niños agresivos bajan abruptamente el tiempo dedicado de 135" a 88", por otra parte los no agresivos aumentan, y por ultimo en el minuto 15 ambas muestras elevan el tiempo de dedicación, 108" en los agresivos y 100" para los no agresivos.

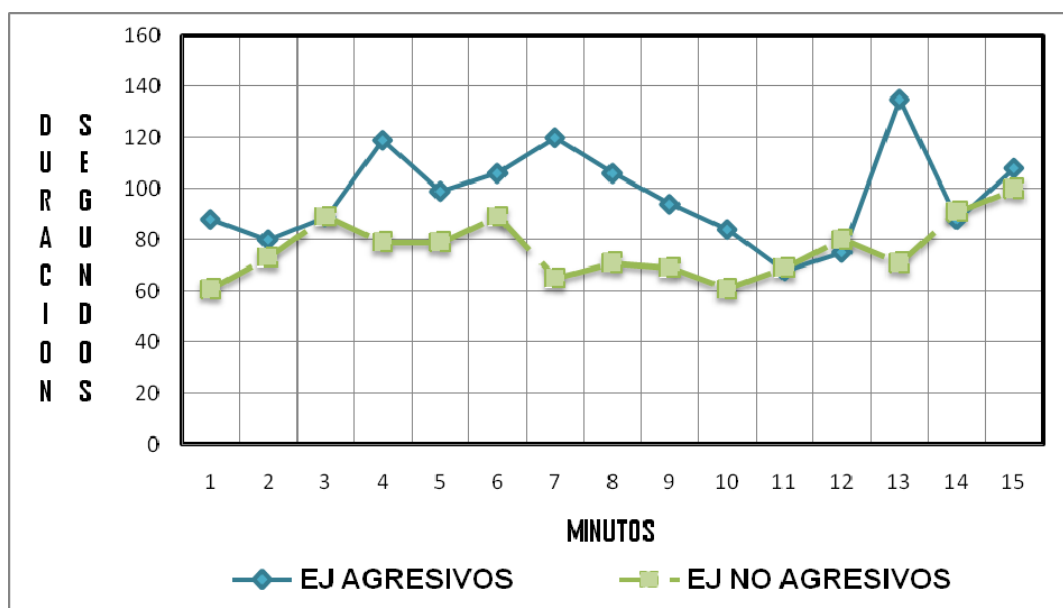


Figura 5.11. Comportamiento de EJ en ambas muestras a lo largo de las sesiones

En resumen, los niños agresivos muestran mayor dedicación en *ejecutar la tarea* a lo largo de las sesiones pero son irregulares en mantenerse constante en el tiempo en contraste con los no agresivos que se dedican a la tarea en un tiempo promedio y presentan mayor constancia en ejecutar la tarea. En el capítulo de discusión se analizan las implicaciones de ejecutar la tarea en forma irregular del niño agresivo.

3. ANÁLISIS SECUENCIAL

Con el fin de determinar si las conductas parentales se relacionan con el comportamiento infantil, se realiza el análisis de la dependencia entre las conductas maternas e infantiles, para ello, se obtuvieron las matrices de transición, en las que se consideró como conducta antecedente el comportamiento

de la madre y como consecuente el comportamiento del hijo. Asimismo, se presentan los diagramas de estado por diada, de las cuales se hace una comparación.

La matriz (Tabla 5.3) correspondiente a la diada con niño agresivo, muestra que las categorías maternas con mayor probabilidad son *ayudar* (AY) con una probabilidad de .26 y *cooperar* (CO) con .11 de probabilidad. Asimismo, indica que las categorías con mayor probabilidad en el niño son *ejecutar la actividad* (EJ) con .11 y *sigue instrucciones* (SI) de .09.

Tabla 5.3 MATRIZ DE TRANSICIÓN DE LA MUESTRA DE MAMÁS Y NIÑOS AGRESIVOS. Se presenta en cada celdilla la probabilidad condicional de la transición.

CAT.	AU	CF	CV	EI	EJ	NI	OB	OT	QJ	SI	TOTAL
AP	.00	.00	.00	.00	.03	.00	.00	.00	.00	.00	121
AY	.01	.00	.00	.02	.26	.03	.04	.01	.00	.09	1049
CO	.01	.00	.00	.02	.11	.00	.01	.00	.00	.01	394
DE	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.01	.00	.00	.00	109
IA	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	16
IN	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	21
OT	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	23
SN	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.00	29
SP	.01	.00	.00	.00	.01	.00	.01	.03	.01	.00	161
SU	.00	.00	.00	.01	.08	.00	.00	.00	.00	.01	237
TOTAL	104	6	13	126	1162	105	186	132	53	273	2160

En la día da niño no agresivo, las categorías maternas con mayor probabilidad son *ayudar* (AY) y *cooperar* (CO) con .21 y .08 respectivamente; y en el niño las categorías con mayor frecuencia fueron *ejecutar la actividad* (EJ) con .21 de probabilidad y *sigue instrucciones* (SI) con .10 (véase Tabla 5.4).

Tabla 5.4 MATRIZ DE TRANSICIÓN DE LA MUESTRA DE MAMÁS Y NIÑOS NO AGRESIVOS. Se presenta en cada celdilla la probabilidad condicional de la transición.

CAT.	AU	CF	CV	EI	EJ	NI	OB	OT	QJ	SI	TOTAL
AP	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	32
AY	.04	.00	.00	.02	.21	.00	.08	.03	.00	.10	1089
CO	.03	.00	.00	.01	.08	.00	.03	.00	.00	.03	440
DE	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	66
IA	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	17
IN	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	35
OT	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.00	56
SN	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.02	.00	.00	.00	79
SP	.00	.00	.00	.00	.01	.00	.01	.00	.00	.00	46
SU	.00	.00	.00	.00	.07	.00	.02	.00	.00	.02	300
TOTAL	198	16	11	98	919	6	410	110	21	371	2160

A continuación se presentan los diagramas de estado que representan las transiciones significativas correspondientes por cada diada.

En la diada con niño agresivo, se aprecia una probabilidad condicional alta (26%) de ejecutar la actividad (EJ) del niño ante la conducta de ayudar (AY) materna con respecto a la diada con niño no agresivo, en la que la probabilidad es menor (21%) (véase Figura 5.12). Además, se observa también que en ambas diadas, cuando el niño responde con ejecutar la actividad la madre regresa a la conducta de ayudar, es decir, existió bidireccionalidad en el patrón de conducta.

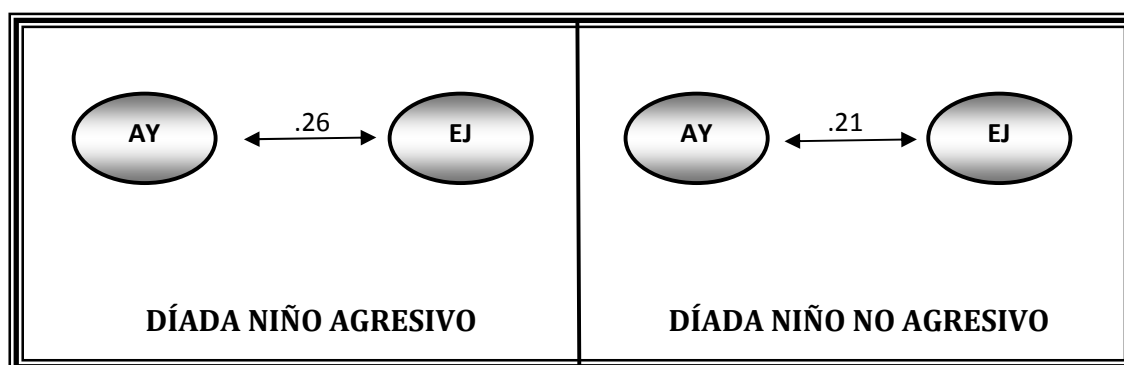


Figura 5.12. Diagramas de estado que representan las transiciones significativas en la diada niño agresivo y la diada niño no agresivo en la conducta materna ayudar y la conducta infantil ejecuta la actividad; las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad condicional de la transición.

Mientras que, en la diada niño no agresivo, se observa que ante la conducta sigue instrucciones (SI) del niño la madre proporciona la conducta ayudar (AY) en un 10% de las ocurrencias, en contraste con la diada niño agresivo, que tiene una menor probabilidad (9%) de que el niño siga instrucciones cuando la madre da ayuda (véase Figura 5.13). Las madres de ambas diadas, regresan a la conducta ayudar cuando el niño sigue instrucciones, existiendo bidireccionalidad entre las conductas.

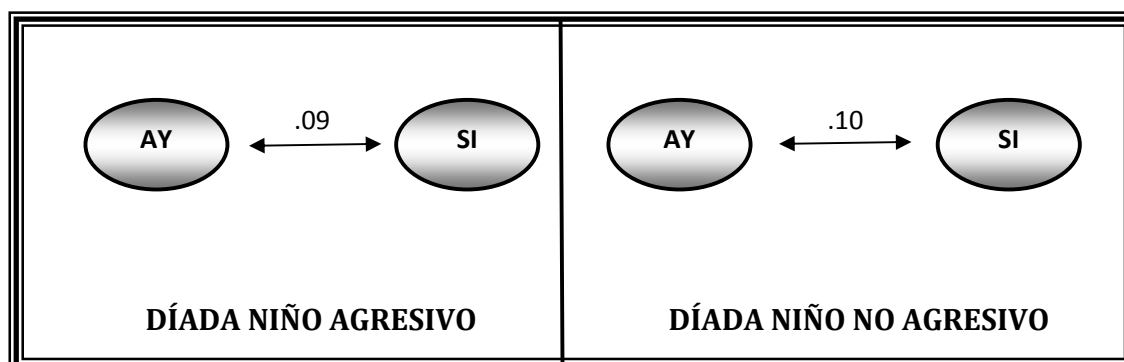


Figura 5.13. Diagramas de estado que representan las transiciones significativas en la díaada niño agresivo y la díaada niño no agresivo en la conducta materna ayudar y la conducta infantil sigue instrucciones; las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad condicional de la transición.

También, se observan diferencias en la categoría materna cooperar, siendo la díaada niño agresivo la que muestra mayor probabilidad condicional con la conducta infantil ejecuta la actividad; es decir que cuando el niño ejecuta la actividad (EJ) la madre responde con cooperar (CO) en un 11%, en comparación con la díaada niño no agresivo, en la que cuando la madre coopera el niño ejecuta la actividad en un 8% (véase Figura 5.14). Asimismo, en la díaada niño agresivo, la madre regresa a cooperar en un 12% cuando el niño ejecuta la actividad, frecuencia mayor con respecto a la díaada con niño no agresivo que es de 7%.

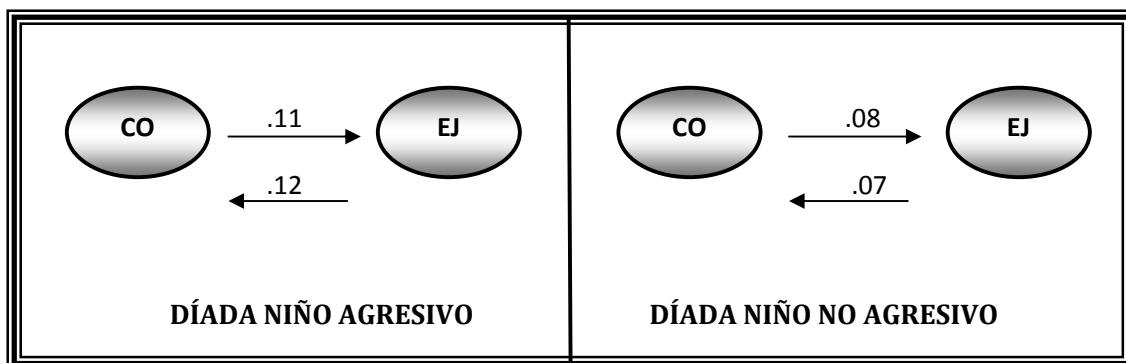


Figura 5.14. Diagramas de estado que representan las transiciones significativas en la diada niño agresivo y la diada niño no agresivo en la conducta materna cooperar y la conducta infantil sigue instrucciones; las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad condicional de la transición.

En resumen, los diagramas antes presentados muestran que ambas diadas presentaron los mismos patrones de comportamiento. Sin embargo, en la diada niño agresivo la conducta materna ayudar (facilita la realización de la tarea mediante instrucciones) genera un comportamiento más activo en el niño (ejecuta la actividad), en contraste con la diada niño no agresivo. Además, la conducta materna cooperar (participación simultánea), en la diada niño agresivo, propicia a que el niño se involucre más directamente a la actividad con respecto a la diada niño no agresivo.

Por último, en la diada niño no agresivo, la conducta materna ayudar predice mayormente en el niño un seguimiento de instrucciones en comparación con la diada niño agresivo, siendo esto representativo, ya que es un indicador de desobediencia.

4. IDENTIFICACIÓN DEL ESTILO PARENTAL

Con el objeto de identificar el estilo parental que caracteriza la interacción madre-hijo, se aglutinan cada una de las categorías esperadas por cada estilo (democrático, permisivo y autoritario) y se obtiene el porcentaje correspondiente.

Las madres de niños agresivos presentan mayor porcentaje en conductas permisivas (27%), en comparación con los demás estilos (democrático 17% y autoritario 7%), lo que indica que son más dadas a prestar atención a las necesidades del niño; sin embargo, muestran bajo control en la conducta del menor, siendo condescendientes ante una conducta negativa y posibilitando la manifestación de éstas (véase tabla 5.5).

Tabla 5.5 Porcentajes y totales de las categorías por cada estilo parental (democrático, autoritario y permisivo) en las madres de niños agresivos y no agresivos.

CATEGORÍA	DEMOCRÁTICO		AUTORITARIO		PERMISIVO	
	AGRESIVO	NO AGRESIVO	AGRESIVO	NO AGRESIVO	AGRESIVO	NO AGRESIVO
AP	6%	2%				
DE			5%	4%		
IA			.7%	.8%		
IN					1%	2%
CO					18%	20%
SU	11%	14%				
SN			1%	4%		
SP					8%	2%
Total	17%	16%	7%	9%	27%	24%

De igual manera, las madres de niños no agresivos se caracterizaron por un estilo permisivo (24%) superando el porcentaje de los otros estilos. Por lo tanto, tienden a ser poco exigentes y ejercen poco control ante una conducta negativa del niño, pero prestan mucha atención a las demandas (véase tabla 5.3).

Si bien ambas muestras en la interacción madre-hijo manifiestan conductas características de un estilo permisivo, las madres de niños agresivos presentan mayor porcentaje (27%) en comparación con las madres de niños no agresivos (24%).

Aglutinando las categorías en las dos dimensiones que forman los estilos parentales, apoyo y control, se corrobora que es el estilo permisivo es el más representativo en ambas diadas; se presentan en mayor proporción las conductas de apoyo y en menor proporción las conductas de control.

Aunque presentan el mismo estilo, son las madres de niños agresivos las que proporcionan más (26%) conductas de apoyo en comparación con las madres de niños no agresivos (22%). Asimismo, ambas diadas facilitan de manera similar las conductas de control, siendo las madres de los niños agresivos quienes tienen menor porcentaje (1%) en contraste con las mamás de niños no agresivos (2%) (véase Tabla 5.6).

Tabla 5.6 Porcentaje de las conductas de apoyo y control en cada estilo parental.

DIMENSIONES	DEMOCRÁTICO		AUTORITARIO		PERMISIVO	
	%		%		%	
	AGRESIVO	NO AGRESIVO	AGRESIVO	NO AGRESIVO	AGRESIVO	NO AGRESIVO
AFECTO	6	2	0,7	0,8	26	22
CONTROL	11	14	6	8	1	2

En resumen, los datos obtenidos en esta investigación muestran diversos aspectos entre los que cabe destacar cuatro aspectos: diferencias conductuales entre los niños; diferencias conductuales entre las madres; estados de transición diferentes y un estilo parental con porcentaje diferente. En el primero, es de resaltar que el comportamiento del niño agresivo se caracterizó por presentar en mayor frecuencia y duración notoriamente en las conductas de ejecutar la actividad, contacto verbal negativo, quejarse y no sigue instrucciones. A su vez, mostraron menor frecuencia en seguir instrucciones, indicadores de desobediencia.

En el segundo aspecto, referente al comportamiento materno, es importante señalar, las madres de niños agresivos se caracterizaron por mostrar mayor frecuencia en sustituir positivo y aprobar, y presentaron menor frecuencia en conductas como ayudar y supervisar. El tercer aspecto, se relaciona con las dependencias conductuales entre las díadas, en donde la díada niño agresivo tuvo mayor probabilidad condicional entre las conductas de ayudar y cooperar materno y ejecutar la actividad del niño, conductas que facilitan dicho comportamiento en el niño. Además de mostrar menor probabilidad entre las conductas de ayudar materno y sigue instrucciones del niño.

Por último, el cuarto aspecto, hace referencia al estilo parental que caracterizó a las díadas, siendo el estilo permisivo el más representativo para la díada niño agresivo, la madre proporcionó en mayor porcentaje conductas de afecto respecto a las conductas de control que tuvieron menor porcentaje. Una vez analizados los datos, se interpretan en el siguiente capítulo.

DISCUSIÓN

En este capítulo se analizan los datos obtenidos a partir del catálogo conductual a fin de interpretar la hipótesis en función con el estilo parental en la expresión conductual de enojo infantil (el apoyo práctico), así como las limitaciones teóricas metodológicas que se identificaron en el estudio y finalmente sugerencias para futuras investigaciones.

Una de las problemáticas infantiles más reportada, por padres y profesores, y por lo tanto atendida es la agresión. Dicha conducta dificulta la socialización adecuada de los niños y en consecuencia provoca un deterioro en el desarrollo. De acuerdo con la literatura, uno de los factores sociales que influyen en el desarrollo y mantenimiento de esta conducta externalizada es el contexto familiar.

La familia es el principal contexto de socialización mediante el cual favorece el desarrollo de la personalidad y de las emociones, especialmente durante los primeros años de la infancia en los que los padres juegan un papel esencial (Ramírez, 2004; López et al., 2009). Funciona como un sistema, con una estructura de microsistema. Esta influencia en el desarrollo se da a través de la interacción con los padres, y la forma de interacción da ocasión al llamado estilo parental. Los estilos parentales son diversos y pueden proveer las condiciones óptimas para un ajuste adecuado del niño a su ambiente, favoreciendo su desarrollo. No obstante existen modalidades que lejos de favorecer obstruyen el desarrollo provocando una inadaptación del menor.

Es importante mencionar que el estudio tuvo como referencia el modelo bioecológico de Bronfenbrenner, (Bronfenbrenner y Ceci, 1994), el cual tuvo importantes implicaciones teóricas; por un lado, destaca la importancia del ambiente, social y físico, en el desarrollo, en este sentido permitió conocer los mecanismos por los cuales la madre (agente socializante dentro del microsistema familiar) influye en el desarrollo socioemocional del niño. Por otro lado, reconoce el papel activo del niño en su desarrollo, que se encuentra en constante interacción con su entorno y mediante sus factores biológicos facilita o inhibe su proceso de desarrollo. Además de explicar las formas de interacción entre el niño y el ambiente, denominándolos procesos proximales, mecanismo principal del desarrollo.

Asimismo, el estilo parental se consideró como una variable microsistémica, que se enmarca en el microsistema familiar, por lo tanto permitió la utilización de la metodología observacional, dado que se realizó un análisis molecular de las conductas a un nivel diádico (interacción madre-hijo), permitiendo así la construcción de un catalogo conductual. Flores y Bustos (2007) mencionan que la meta de la metodología sistemática u observacional es la construcción de sistemas de observación confiables y objetivos, que permitan tomar decisiones dentro de una investigación sin tener que hacer uso de la inferencia, tornándose como un sistema de vital importancia para el investigador.

El estilo parental ha sido objeto de diferentes estudios (Mestre et al., 2005; Henao, Ramírez y Ramírez, 2007; Henao y García, 2009, por mencionar algunos) en los que se le ha relacionado con la manifestación de conducta agresiva en los niños y adolescentes. Uno de los hallazgos más consistentes es aquel que

relaciona a la conducta agresiva de los niños con padres que han proporcionado bajos niveles de control pero altos niveles de apoyo.

El propósito del estudio fue determinar el estilo parental que se da en la interacción madre-hijo (agresivo y no agresivo) durante una actividad de juego, para lo cual se sometió a análisis descriptivo y secuencial la siguiente hipótesis: la presencia de un estilo permisivo (mayor conductas de afecto y menor conductas de control) incrementará la frecuencia de la expresión conductual de enojo en el niño. Con el fin de inferir la hipótesis planteada se discuten cada uno de los hallazgos encontrados.

En primera instancia, se analiza la validez y confiabilidad de los catálogos conductuales que describen las conductas de la díada madre-niño. Por un lado, se definió al estilo parental como el conjunto de prácticas, actitudes y expresiones que caracterizan las interacciones padre e hijo (Darling y Steinberg, 1993), principalmente en una actividad planeada, a partir de la cual se delimitaron diez categorías conductuales maternas, como aprobar, ayudar, desaprobar, cooperar, etc. Y por otro lado, se considero a la expresión conductual de enojo como la expresión del enojo en la interacción social diádica por medio de conductas verbales o físicas negativas; tales como, gritos, insultos, golpes, etc.; se hace uso de la agresión (Averill, 1982, citado en Mendoza, 2000) por lo que se definieron diez categorías conductuales del niño.

Para ello se consideraron en el catálogo, tanto de la madre como del niño, algunas categorías de otros estudios sistemáticos que han mostrado su efectividad en el registro del comportamiento de diadas madre-hijo, tal es el caso de las categorías empleadas en el estudio de Amador, Pérez y Vite (1997), Ayala

et al (2000) y Vite y Mendieta (2000) en los que se ha evaluado el estilo interactivo en díadas madre-niño con problemas de agresión y desobediencia.

Los catálogos conductuales utilizados responden a dos criterios indispensables, validez y confiabilidad. Con respecto a la validez de las categorías, ésta se analizó mediante la opinión por parte de tres expertos en metodología observacional y desarrollo infantil, quienes concordaron en señalar que las categorías estaban realmente sujetas a evaluar las conductas maternas e infantiles en una actividad planeada y que las diez categorías maternas, ayudar, supervisar, cooperar, etc., por mencionar algunas, si correspondían a la definición de estilo parental (mencionada anteriormente) y en el caso de las conductas infantiles correspondientes a la expresión conductual de enojo corresponden a las habilidades socioemocionales en el preescolar.

Las categorías conductuales que componen los catálogos, son excluyentes y exhaustivas, su definición operacional y el entrenamiento correspondiente a los observadores posibilitó la otra característica importante, el grado de concordancia, es decir la confiabilidad. Por lo que se puede afirmar que es un catálogo confiable, que en su empleo con observadores entrenados, fue posible obtener un índice Kappa de .89. Ello da muestra de que la consistencia de los datos obtenida con este registro es confiable de acuerdo con los criterios establecidos por Bakeman y Gottman (1989). Es así como, se puede concluir que el proceso de elaboración, validación (definición conceptual y operacional de las categorías maternas e infantiles) y confiabilidad de los catálogos observacionales responden a un grado de precisión y replicabilidad.

Para realizar las filmaciones, en primer lugar se seleccionó una muestra previamente clasificada por la educadora, la cual consideró como niños agresivos aquellos que frecuentemente agredían física o verbalmente a sus compañeros eran desobedientes y mostraban excesiva actividad, y los no agresivos aquellos que no cubrían estas características, de esta manera se clasificaron en niños agresivos y no. Se ha afirmado que los profesores son los mejores informantes para valorar los problemas de conducta en el contexto escolar (Molina, 2001) y dicha clasificación se corrobora con los datos obtenidos mediante el catálogo de las conductas infantiles.

Posteriormente se procedió con las filmaciones en el escenario natural de las díadas, su hogar, con lo cual se cumplió con la observación de las manifestaciones conductuales de los integrantes (madre-hijo) en proceso de interacción al realizar las actividades planeadas de juego. Permitiendo así la obtención de las conductas de la madre y el niño mediante el catálogo ex profeso para el estudio, que dan cuenta de dicha interacción.

Una vez obtenido el dato, a partir de los registros, se continuó con la obtención del perfil de la madre, es decir la identificación de las conductas que caracterizan a los estilos parentales. Se analizaron las frecuencias dedicadas a cada categoría y el orden jerárquico a las diversas categorías en las dos muestras, madres de niño agresivo y no agresivo.

Se obtuvo que el comportamiento típico en ambas muestras se caracterizó por tres conductas: ayudar, (facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales), cooperar (participación simultánea en la tarea por instrucción del niño) y supervisar (observa atenta que el niño lleve a cabo la

actividad sin interferir), si bien ambas muestras manifestaron tales conductas, las madres de niños no agresivos presentan menor incidencia en dichas conductas. Es decir, las madres con niños no agresivos ayudan, cooperan y supervisan más en comparación con las madres de los niños agresivos.

Una interrogante que surge es identificar las diferencias entre las tres categorías comportamentales. En esta forma la conducta ayudar fue la de mayor porcentaje en ambas muestras (50% madres niños no agresivos y 49% madres de niños agresivos), sin diferencias relevantes. Esta condición no es de sorprender, por diversos motivos, en este caso se retoman al menos dos: edad del niño y la actividad. Por un lado el niño se encuentra en una etapa temprana de desarrollo (4-6 años) en la que la madre tiene mayor presencia y es crucial la guía que proporciona para la solución de las actividades planteadas (Mandel y Anshel, 2004; Moratilla, 2002). Por otro lado, se solicitó la realización de actividades que permitieran propiciar la interacción diádica, dando ocasión a dicha conducta, considerándola como contextual y no como una conducta característica de los estilos parentales utilizados.

Mientras que las conductas de cooperar y supervisar son pertenecientes a un estilo permisivo y estilo democrático respectivamente, ambas facilitan la realización de la tarea en el niño, la primera permite independencia y la segunda brinda seguridad, se muestran en un porcentaje similar en ambas muestras por lo que se considera que funcionan como conductas positivas que influyen en el niño para que manifieste conductas adecuadas como realizar el trabajo.

Estos datos concuerdan con el estudio realizado por Amador, Pérez y Vite (1997), en el que indican que la presencia de conductas positivas como cooperar y

supervisar en la madre permite que el niño se involucre de manera directa a la actividad.

Una vez analizadas las categorías más frecuentes, se notaron diferencias en otras cuatro categorías conductuales: aprobar, desaprobar, sustituir negativo y sustituir positivo. Las madres de niños agresivos se dedicaron a la conducta de aprobar un 6%, desaprobar un 5 %, sustituir negativo un 1% y sustituir positivo un 8%. Este análisis destaca que las madres de niños agresivos aprueban más, es decir, tienden a elogiar el desempeño del niño en la tarea, pero a su vez desaprueban la conducta del menor; no obstante tienden más a ser poco exigentes en cuanto a la obligación que el niño tiene frente a la realización de la actividad. En este contexto, el niño se encuentra en una situación de confusión hacia las acciones que realiza, pues por la misma conducta, igual es aprobado que reprobado y por tanto se pierde la congruencia con la tarea.

La conducta de sustituir positivo, presente en mayor porcentaje en las madres de niño agresivo, responde a una conducta permisiva, como lo afirman Torio, Peña y Rodríguez (2008) la conducta permisiva proporciona mayor autonomía al niño, pero no es exigente en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Otros autores como Bautista y Ramírez (2003) encontraron que los padres de los niños que presentan conducta agresiva no establecen normas y no fijan metas.

Por su parte, aun cuando las madres de niños no agresivos emitieron las mismas categorías conductuales (aprobar 2%, desaprobar 3%, sustituir negativo 4% y sustituir positivo 2%) el porcentaje dedicado es ligeramente menor, salvo en sustituir negativo que es mayor, en comparación con el perfil de madres de niños

agresivos. Es decir, las madres de niños no agresivos en ocasiones sustituyen negativo que consiste en no permitir que el niño participe activamente en la tarea, característico de una conducta autoritaria que restringe la autonomía, no considerando las peticiones de sus hijos (Torio, Peña y Rodríguez, 2008; Pichardo et al., 2009).

Para la identificación de las conductas de los niños, se analizaron las frecuencias dedicadas a cada categoría y el orden jerárquico a las diversas categorías en las dos muestras infantiles. En un primer análisis se encontró que el comportamiento, tanto en niños agresivo como no agresivos, se compone de cuatro categorías que son ejecutar la actividad (realiza la actividad de forma independiente), seguir instrucciones (realiza lo que la madre le indica), observar (ve a su madre o a la actividad sin involucrarse) y autoestimulación (realiza actividades con su cuerpo), siendo estas tres últimas las que manifiestan con mayor frecuencia los niños no agresivos. En otras palabras los niños no agresivos muestran más indicadores de obediencia.

Con respecto a la categoría de ejecutar la actividad, los niños agresivos mostraron mayor frecuencia (123 ocasiones más) con respecto a los niños no agresivos, por lo que da ocasión a que el niño agresivo presente menos conductas de observar y autoestimulación. Aunado a la categoría de ejecutar la actividad, los niños agresivos presentaron mayor incidencia en las categorías de emitir instrucciones (44 ocasiones más), quejarse (34 ocasiones más) y no seguir instrucciones (99 ocasiones más) con respecto a los niños no agresivos. Es decir, que presenta imposición para la realización de la tarea y por tanto no sigue instrucciones, indicadores de desobediencia.

Estos hallazgos son congruentes con lo reportado por otros autores (Ayala et al, 2000; Ayala et al., 2002) que indican que los niños agresivos presenta con mayor frecuencia la conducta de no seguir instrucciones a diferencia de los niños no agresivos. Y este factor de desobediencia es una característica que se presenta en los niños agresivos.

A su vez, se observó que las dos categorías conductuales que manifiestan agresión: contacto físico y verbal negativo, principalmente esperadas en los niños agresivos, mostraron una mínima incidencia. No obstante, la conducta contacto verbal negativo se presento más en los niños agresivos (2 ocasiones más) en comparación con los niños no agresivos. Asimismo, estos últimos, presentaron más la conducta contacto físico negativo (10 ocasiones más). Ello puede explicarse por la conducta materna de sustituir negativo del niño no agresivo, ya que llego a presentarla con mayor incidencia, ocasionando que el niño al no tener una participación en realizar la tarea, se dedica a otras conductas como contacto físico negativo al demandar participación en la tarea.

Se identificó que la categoría ejecutar la actividad fue la más frecuente, por lo que se pretendió conocer en qué medida está conducta se mantenía duradera a lo largo de las sesiones. Para ello se analizó de la duración (en segundos) de dicha conducta, obteniendo así que los niños agresivos tienen una duración mayor en la realización de la tarea (135") con respecto a los niños no agresivos quienes muestran menor duración (100"). Si bien estas diferencias podría decirnos que el niño agresivo se mantiene más constante en la tarea, no es así; en su lugar presenta tiempos altos de duración por mínima constancia, es decir, la tarea la

realizo de manera irregular, muy diferente al niño agresivo que se mantiene constante a lo largo de toda la ejecución.

Este tipo de datos nos permite interpretar que una de las características del niño agresivos es que siempre muestra inquieto, como lo refiere Flores et al. (2009), que presentan una inclinación por el movimiento y hacer cosas. Asimismo, esta manera irregular (inestabilidad) para la realización de las tareas, puede ser evidencia de impulsividad y falta de control en su actuar (Klebens, 2000, citado en Henao, 2006; Mestre, Samper y Frías, 2004; Cornella y Llusent, 2009).

Esto permite apoyar la idea de que la agresión en los niños en etapas tempranas trae consigo deficiencias en las habilidades socioemocionales que impiden un ajuste adecuado a su entorno (Ortiz et al., 2002; Begoña y Antonio, 2008; Tremblay, Gervais, y Petitclerc, 2008; Domitrovich y Greenberg, 2009).

Una vez que se obtuvieron los perfiles del comportamiento materno e infantil, para determinar las dependencias entre las conductas maternas e infantiles, se procedió a un análisis secuencial, encontrando que las categorías conductuales maternas con mayor probabilidad fueron ayudar y cooperar; éstas muestran probabilidad de ser seguidas por ejecutar la actividad del niño.

En las transiciones de la díada con niño agresivo, se muestra que dada la conducta de ayudar y cooperar de la madre, el niño ejecuta la actividad en un 37% de probabilidad condicional, mientras que para la diada con niño no agresivo fue de 29%. Sin embargo, es la díada niño no agresivo la que presenta alta probabilidad condicional (10%) entre la conducta materna ayudar y sigue instrucciones del niño, con respecto a la díada niño no agresivo, quienes tienen una probabilidad de 9%. Esto es representativo para los niños agresivos, ya que

es un indicador de desobediencia el que muestre menor probabilidad condicional a seguir instrucciones ante la conducta ayudar materna.

Cabe destacar que en las dos conductas mencionadas existió bidireccionalidad, es decir que ante la conducta materna precedente a la conducta del niño se daba que a su vez provocaba que la madre regresara a la conducta. En concreto, si existió una relación entre las conductas manifestadas por las madres y los niños, siendo los niños agresivos los que responden más activamente (ejecutar la actividad) a la conducta de ayudar y cooperar de la madre.

Al identificar la categoría materna que predice la ejecución de la tarea en el niño, se buscó identificar el estilo parental que caracteriza la interacción madre-hijo, y para ello se compararon los porcentajes obtenidos de las conductas esperadas por cada estilo (democrático, permisivo y autoritario) y de esta manera se pudo observar que las madres de niños agresivos mostraron mayor porcentaje en conductas características de un estilo permisivo (27%), de igual manera las madres de los niño no agresivos tuvieron un porcentaje similar en el estilo permisivo (24%).

Este estilo se caracteriza por prestar atención a las necesidades del niño y mostrar bajo control en la conducta del menor, siendo condescendientes ante la conducta negativa (Baumrind, 1991; citado en Raya, 2009).

Asimismo, se observó que las conductas características de un estilo democrático se presentaron de manera similar tanto en las madres de niños agresivos como en las madres de niños no agresivos, con 17% y 16% respectivamente.

Con base a lo anterior, se puede decir que tanto la muestra con niño agresivo como con niño no agresivo se caracteriza por un estilo permisivo, es decir dan más prioridad a proporcionar conductas de apoyo y pocas para controlar el comportamiento infantil. Siendo las madres de niños agresivos las que muestran mayor porcentaje en conductas de afecto y menor porcentaje en control.

Por todo lo anterior, la hipótesis asumida en este estudio: la presencia de un estilo permisivo (mayor conductas de afecto y menor conductas de control) incrementará la frecuencia de la expresión conductual de enojo en el niño, se acepta, debido a que el estilo permisivo fue el que caracterizó la interacción madre-hijo agresivo, siendo los niños agresivos quienes tuvieron mayor frecuencia en conductas propias de su comportamiento agresivo.

De acuerdo con Torio et al. (2008) los padres con un estilo permisivo, no son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. No siempre son capaces de marcar límites a la permisividad, produciendo efectos socializadores negativos en los niños respecto a conductas agresivas y el logro de independencia personal.

Por tal motivo actúa como factor de riesgo de la conducta agresiva del menor, y es así que se supuso que la interacción madre-hijo agresivo se caracterizaría por un estilo permisivo provocando máxima expresión conductual de enojo en el menor. Si bien las madres de ambas muestras utilizaron conductas permisivas, fueron las madres de los niños agresivos las que mostraron más dichas conductas.

En concreto, sí existe influencia del estilo parental sobre la conducta del niño, pero el que caracterizó la interacción madre-hijo en ambas muestras fue un estilo permisivo, que de acuerdo con la literatura es un estilo no apto para un ajuste socioemocional adecuado del niño (Henao, 2006; Raya et al., 2009; Gracia et al., 2008) y por lo tanto, dada las características de los niños (agresivos y no agresivos) es que este estilo permisivo influye de manera considerable en su comportamiento.

El realizar la investigación de acuerdo a la metodología observacional nos brinda un alto grado de *validez ecológica*, dado que permitió un análisis de las conductas de las madres y niños en su escenario natural, en este caso la observación conductual en sus hogares de cada una de las diadas. La metodología observacional se caracteriza por estudiar, in situ, el comportamiento individual o social de los organismos, preservando su naturaleza espontánea, cotidiana y continua a lo largo del tiempo (Santoyo y Espinosa, 2006).

Con respecto a la *validez interna* del estudio, los cambios observados en la variable dependiente (expresión conductual de enojo) son consecuencia del control de la variable independiente (estilo parental). Esto se logró a partir de la utilización de los mismos materiales para todos los participantes, impartiendo las mismas actividades e instrucciones, es decir se todos se sometieron bajo las mismas condiciones.

Para la elección de las actividades lúdicas se consideró primeramente que fueran atractivas a la atención del niño preescolar, así mismos que estuvieran acorde a su edad y que presentaran cierta dificultad en su ejecución; y al final se optó por utilizar juegos de habilidad mental, rompecabezas didácticos, la Torre de

Hanoi y una tarea emocional que consistió en una conversación sobre tres emociones (enojo, alegría y tristeza), que permitieron se diera una *interacción* entre los participantes.

Como *apoyo práctico de esta investigación* se tiene la aportación de los catálogos conductuales, que describen las conductas maternas e infantiles presentes en una interacción. Las categorías del comportamiento materno se relacionan con los estilos parentales descritos por Baumrind (1991 citado en Raya, 2009) y el comportamiento del niño se relaciona con habilidades socioemocionales, como es la agresión. A su vez el catálogo del niño puede ser aplicable a un contexto escolar, con el fin de identificar los problemas en las habilidades socioemocionales.

Otra aportación relevante del estudio es la utilización de un catálogo para la evaluación del estilo parental, que permitió la observación directa *en el contexto natural (la casa de cada una de las díadas)* de la conducta, a diferencia de otros estudios que emplean escalas de medición psicométrica y cuestionarios para su análisis.

Los datos obtenidos en la presente investigación aportan evidencia empírica de la influencia de los estilos parentales sobre el comportamiento de niños preescolares, evidenciando que en la muestra estudiada se presenta un estilo permisivo, considerado como educativamente disfuncionales que se asocian a desordenes conductuales en los niños. Por lo que se sugiere para futuras investigaciones que se trabaje en la elaboración e implementación de programas de intervención para la mejora en la interacción padres-hijo, ya que se ha demostrado que al modificar las pautas de comportamiento de las madres se

modifican las conductas de los niños, influyendo así en el patrón de interacción (Amador, Pérez y Vite, 1997). A su vez se ha demostrado que los programas de intervención que emplean a los padres como agentes de cambio del comportamiento del niño, producen resultados más efectivos en la reducción de la frecuencia de conductas problemáticas, como la agresión, en comparación con los programas que tienen como agente de cambio a los propios niños (Pedroza, 2006; Rey, 2006).

Como menciona Fajardo (2010) una tarea importante es la promoción de una interacción positiva entre padres e hijos. El desarrollo de una relación cálida entre los padres y el niño, con límites claros e identificables establecidos por los padres, le ayuda al niño a reconocer la intensidad y los sentimientos positivos existentes en la relación. Desde un punto de vista preventivo y educativo, la formación de los padres debe incluir una difusión y aprendizaje de las estrategias características del estilo democrático. Asimismo, considerar la identificación y modificación de conductas autoritarias y permisivas en los padres, para mejorar la calidad de la interacción padre-hijo y contribuir para un desarrollo más óptimo en el niño.

A su vez, se sugiere la realización de más estudios sistemáticos, al investigar la influencia de los padres sobre el desarrollo de los niños, asimismo estudiar los factores relacionados con las características personales que determinan la conducta agresiva, como son el temperamento y el autocontrol en el niño. Así como estudiar las características propias de la madre (edad, nivel académico, experiencia en la crianza de los hijos (número de hijos), su ocupación laboral, etc.), que pueden influir indirectamente en el desarrollo del niño.

Por último, como *limitante* del estudio se tiene que los hallazgos no pueden generalizarse a una población mayor y la relación de las variables estudiadas se asocia únicamente con la muestra utilizada. Si bien la metodología observacional es rica en cuanto al control interno, no facilita la generalización de los resultados, para ello se sugiere la utilización de listas de chequeo como la de Achenbach (1991), que permita evaluar tanto al niño como al adulto (padres o profesores) de forma indirecta; y de ésta manera emplear un metodología plural. Se reconoce que una sola metodología puede explicar una parte del comportamiento, pero deja interrogantes dignas de ser investigadas.

REFERENCIAS

- Abate, M. (2007). *El Contexto. Vigostky- Bronfenbrenner*. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/3495216/EI-CONTEXTO-Vigostky-Bronfenbrenner> (Recuperado el 23 de Abril de 2009).
- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Check-list/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT. University of Vermont Department of Psychiatry.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Amador, A., Pérez, V. y Vite, A. (1997). Programa de entrenamiento de padres para el manejo de problemas de conducta infantil: una perspectiva de la interacción social. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 139-159.
- Andrade, C. y Morales, L. D. (2009). *Estilos parentales y problemas en niños*. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Angel de Grieff, E., Gavira, P. y Restrepo, S. (2003). La conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial. En: Silva, A. (Eds). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico* (p.101). México: Editorial Pax.
- Anguera, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.
- Ato, E., Galián, M. D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson Educación.
- Arranz, E., Olabarrieta, F., Manzano, A., Martín, J. L. y Galende, N. (2010). Escala *etxadi – gangoiti*: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de dos años de edad. *Revista de Educación*, 358,
- Ayala, H., Fulgencio, M., Chaparro, A. y Pedroza, F. (2000). Resultados preliminares del proyecto estudio longitudinal del desarrollo de la conducta agresiva en niños y su relación con el establecimiento de conducta antisocial en la adolescencia. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26, 65-89.

- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Ayala, O. N., Rivera, S. y Díaz Loving, R. (2009). Hazme enojar y sabrás el poder que ejerzo sobre ti. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*. 225-226.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. España: Ediciones Morata.
- Bautista, H. y Ramírez, S. (2003). *Factores asociados a la conducta agresiva en niños de edad escolar*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM
- Begoña, E y Antonio, F. (2008). Desarrollo social y emocional. La segunda infancia: desde los seis a los doce años. En Begoña (Eds.) *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. (p. 35-66) España: McGraw-Hill
- Betancourt, D. y Andrade, P. (2007). Escala de percepción del control parental de niños. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 6(6), 26-34.
- Borges, A., Hernández, C. M. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.
- Bornstein, L. y Bornstein, M. H. (2009). Estilos parentales y el desarrollo social del niño. En: Tremblay, R. E., Barr, R.G., Peters, R. V., Bojvin, M., (eds.). Enciclopedia sobre desarrollo de la primera infancia [en línea]. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BornsteinESPxp.pdf>. (Recuperado el 29 de Abril de 2009).
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y perspectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Las ciudades son para las familias. La Ciudad Educadora*. Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. España: Ayuntamiento de Barcelona. Fernando, J. y Morell, S. 221-232. Disponible

- en <http://www.solidaridad.gob.mx/Solidaridad-2008/Transparencia/Estructura-organica/Desarrollo%20Social/Ciudades/Documentos/Articulos/Las%20ciudades%20son%20para%20las%20familias.pdf>. (Recuperado el 24 de Abril de 2009).
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biocological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. y Morris P. (1998). *Ecology of developmental process. Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Buela-Casal, G. y Sierra, C. (1997). *Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Bustos, M. y Flores, L. M. (2001). *Concepciones de la interacción social en el niño*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM.
- Cánchica, M. E. y Villasmil, J. r. (2009). Prevención temprana de la agresión y la violencia: una experiencia pedagógica comunitaria en la comunidad de zumurucuaré. *Capítulo Criminológico*, 37(2), 73-102.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Cerdas, J., Polanco A. y Rojas P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Educación*, 26(1), 169-182.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Cornella, J. y Llusent, A. (2009). Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente. Disponible en http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/USER/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf (Recuperado el 18 de Abril de 2010).

- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18(1), 111-134.
- Del Barrio, V. y Carrasco, M. A. (2009). *Detección y prevención de los problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar*. Formación Continuada a Distancia 3-23. Disponible en <http://www.cop.es/focad/pdf/001-FOCAD-02.pdf>. (Recuperado el 3 de Marzo de 2010).
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A. y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 101-107.
- Darling, N. y Stenberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Delgadillo, D. (2009). *La expresión emocional de los preescolares en escenarios educativos*. Tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Desde la Red (16 de junio de 2009). México, el país con mayores niveles de agresión y violencia escolar. Recuperado de <http://www.desdelared.com.mx/2009/notas/090616-ocde-agresion-escuelas.html>
- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M. T., Herrera, E. y Brito, A. (2000). Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: Implicaciones para la atención temprana. *Anales de psicología*, 16 (1), 101-110.
- Domitrovich, C. E. y Greenberg M. T. (2009). Intervenciones preventivas que reducen la agresión en niños pequeños. En: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters R.D.V, Boivin M, (eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]1-8. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/Domitrovich-GreenbergESPxp.pdf>. (Recuperado el 29 de Marzo de 2010).
- Eisenberg, N. Cuberland, A. & Spinrad, T. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9, 134-151.
- Escalante, G. (2009). *Universalidad o Variabilidad*. Centro de investigaciones psicológicas. ULA. Disponible en

www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../universalidad_variabilidad.pdf

(Recuperado el 06 de Noviembre de 2009).

- Fajardo, V. C. (2010). *Conducta agresiva en niños: evaluación de los efectos de un tratamiento cognitivo conductual*. Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, L. M. (2003). *Organización del comportamiento social en condiciones diferenciales de densidad en escenarios preescolares*. Tesis doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, L. M. y Bustos, M. (2007). Reflexiones acerca del desarrollo del niño y el juego que despliega. *Revista Sefpsi*, 10(1-2), 81-88.
- Flores, L. M. & Ortiz, K. (2009). *Manual de RODAC*. México: UNAM PAPIIT.
- Flores, M. M., Rivera, S. y Torres, W. (2009). Familia: su impacto en los estilos de apego y el autoconcepto en la niñez media. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 166-168.
- Flores, P., Jiménez, J., Salcedo, A. y Ruiz, C. (2009). *Agresividad infantil. Bases psicopedagógicas de la educación especial*. 2° Magisterio. México: Ed. Primaria.
- Frías, M., Sotomayor, M., Corral, V. y Castell, I. (2004). Parental styles and harsh parenting in a sample of Mexican women: A structural model. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 61-72.
- Frías, M., López, A. E. y Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología*, 8(1), 15-24.
- García, F. A. (noviembre, 2001). *Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana*. Trabajo presentado en la XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Factores emocionales del desarrollo temprano y modelos conceptuales en la intervención temprana. Madrid, E.
- Gerbino, M., Caprara, M. G. y Caprara, G. V. (2006). Estabilidad y predicción de la agresión física desde la infancia hasta la adolescencia: un estudio con múltiples informantes. *Acción Psicológica*, 4(2), 169-182.

- Gómez, S. (2000). *El libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Gómez, V. (2003). La compensación educativa: el camino educativo de las minorías étnicas y socioculturales. En D. Poveda (Eds.). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez, A. M. (2007). *El Ambiente Familiar y el Desarrollo Socioemocional en los niños de 3 a 5 años del PRONOEI Sector XII, en el Distrito de Gregorio Albarracín Lanchipa del Departamento de Tacna, 2006*. Tesis licenciatura, Escuela Profesional de Educación. Recuperado de http://www.upt.edu.pe/bvfaedcoh/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=1&Itemid=1&limitstart=30
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. México: Paidós.
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E. y Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescência. *Universitas Psychologica*, 6(2).
- Gracia, E., Lila, M. y García, F. (2008). Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos: cuestionando la preeminencia del estilo autoritativo. V Congreso Internacional de Psicología y Educación, Universidad de Valencia, 1358-1365. Disponible en: http://www.uv.es/egracia/enriquegracia/docs/scanner/Gracia_Garcia_Lila.%202008.pdf (Recuperado el 03 de Mayo del 2009).
- Henao, J. (2006). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(2), 315-339.
- Henao, G. C., Ramírez, C. y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología, Universidad de San Buenaventura. Medellín-Colombia*, 7(2), 233-240.

- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernández-Guzmán, L. (1999). *Hacia la Salud Psicológica: Niños socialmente competentes*. México: UNAM.
- Hernández, N. V. (2009). *Factores familiares que influyen en el desarrollo de la conducta agresiva durante la niñez intermedia*. Tesis Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Hurlock, E. (1982). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Mc Graw Hill.
- Ibarra, C. (2006). *Propuesta de un taller sobre el juego como medio para contrarrestar las conductas agresivas, en 3º de preescolar, de la escuela New Century School*. Seminario Taller Extracurricular. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM.
- Jiménez, D. (2009). *Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico: análisis y propuestas de intervención*. Tesis doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Jiménez, J., Hernández, L. y Aguilar, J. (2009). Crianza severa, regulación emocional y agresividad infantil. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 356-357.
- Keenan, K. (2009). Desarrollo y socialización de la agresión durante los primeros cinco años de vida. En: Tremblay R.E., Barr R.G., Peters R.D.V., Boivin M, (eds.) *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Disponible en: <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/KeenanESPxp.pdf>. (Recuperado el 29 de Marzo de 2009).
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- León, A. T. (1984). *Desarrollo y Atención del niños de 0 a 6 años. Tercera Parte. El Desarrollo del niño de los dos a los seis años*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

- León, C. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil integral*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- López, F. (1999). El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25(1), 19-38.
- López, C., Puerto, J. C., López, J. A. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Losada, J. L. (2008). *Metodología observacional*. Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.es/grido/documentos.htm> (Recuperado el 6 de Abril de 2009).
- Mandel, J y Anshel, D. (2004). Enojo: cómo ayudar a los niños a manejar esta emoción compleja. *The parent letter*, 2(7).
- Marion, M. (1998). Ayudando a los niños a controlar el enojo. *ERIC DIGEST*. Disponible en <http://www2.elkarrekin.org/elk/bizihez/documento%20total%20bullying/doc108ENOJO.pdf>. (Recuperado el 3 de Junio del 2009).
- Mendoza, B. (2000). *Entrenamiento en autocontrol del enojo: una aproximación cognitiva-conductual para reducir episodios de enojo con agresión en niños de 9 a 13 años de edad*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Díez, I. (2001). Estilos de Crianza y Desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Mestre, M. V., Samper, P. & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457.
- Mestre, M. V., Samper, P., Nacher, M. J., Cortés, M. y Tur, A. (2005). Estilos de crianza y agresividad en la infancia. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(6).
- Mietzel, G. (2005). *Claves de la psicología evolutiva. Infancia y Juventud*. Barcelona: Herder.

- Molina, A. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 2(1), 23-40.
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. *ERIC DIGEST*. Disponible en http://www.apoclam.net/cdprimaria/doc/asesoramiento/relaciono/los_padres_y_la_competencia_social.pdf (Recuperado el 4 de Marzo de 2010).
- Moratilla, O. M. (2002). *Interacción madre-hijo al realizar la tarea escolar. Estudio cualitativo y cuantitativo*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.
- Muñoz, P., Cravioto, M., Méndez, I., Sánchez, M. y Mandujano, M. (2007). *Interacciones madre-hijo y desarrollo infantil. Aportes teóricos y metodológicos de estudios en niños con antecedentes de daño neurológico perinatal*. México: UAM Serie Académicos CBS.
- Ochaita, E, y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. México: MacGraw-Hill.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada en preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortiz, G. E. (2008). *Estilos de crianza maternos en niños con conducta disocial*. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Palacios, J., Lera, M. J. y Moreno, M. C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- Paniagua G y Palacios J (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología del Desarrollo*. (8ª ed.). Colombia: McGraw-Hill.
- Pedroza, F. J. (2006). *Desarrollo y evaluación de un programa para el cambio de la conducta disruptiva de niños agresivos en el salón de clases*. Tesis doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: Un enfoque sistémico*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pichardo, M. C., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 37-47.
- Ramírez, M. A. (2002). Prácticas de crianza de riesgo y problemas de conducta en los hijos. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 7-15.
- Ramírez, M. A. (2004). Conflictos entre los padres y desarrollo de los hijos. *Convergencia*, 34, 171-182.
- Raya, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. Tesis Doctoral. Universidad de Cordova.
- Raya, A. F., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y Conflicto: Aprenda a manejar las emociones*. España: Paidós.
- Retana, B. E. y Sánchez, R. (2008). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.

- Rodríguez, J. M. (2001). *La mente del niño. Cómo se forma y cómo hay que educarla*. México: Editorial Aguilar.
- Rodrigo M. J. y Palacios J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza.
- Romera, E. M., Ortega, R. y Monks, C. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 193-202.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emocional Competent*. New York: The Guilford Press.
- Sánchez, E. M. (2003). *Interacción madre-hijo en la realización de la tarea escolar: un análisis cuantitativo y cualitativo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Sánchez, J. R., Azurmendi, A., Fano, E., Braza, F., Muñoz, J. M. y Carreras, M. R. (2009). Niveles de andrógenos, estilos parentales y conducta agresiva en niños y niñas de 5-6 años de edad. *Psicothema*, 21(1), 57-62.
- Santoyo, C. y Espinosa, M. C. (2006). *Desarrollo e Interacción social. Teoría y métodos de investigación en contexto*. México: UNAM.
- Santrock, J. (2007). *El desarrollo infantil*. México: MacGraw-Hill.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil*. México: Editorial Pirámide.
- Segura, M. E. (2005). ¿Cómo propiciar en los niños afectividad y autonomía personal? *UMBRAL, Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 5(8), 160-163.
- Shapiro, L. (2003). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. España: Suma de letras.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University Press.
- Tiburcio, M. B. (2001). *Valoración de las diferencias individuales en manifestaciones de enojo en niños entre 5 y 10 años de edad*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Tirado, F., Martínez. M., Covarrubias, P., Olmos, A. y Díaz-Barriga, F. (2010). *Psicología Educativa: Para afrontar los desafíos del Siglo XXI*. México: McGraw-Hill.

- Torio, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
- Torres, L., Ortega, P., Reyes, G. y Garrido, A. (2007). Estudio de las interacciones díadicas. En H. Hickman y O. Teria (Eds), *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado* (Capítulo 5, pp. 85-104). México: UNAM.
- Torrico, E., Satín, C. y Andrés, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59.
- Tremblay, R., (2002, Diciembre 19). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. En R. E. Tremblay, R. G. Barr, RdeV Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponible en <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/TremblayANGxp.pdf> (Recuperado el 25 de Marzo de 2009)
- Tremblay, R. E., Gervais, J. y Petitclerc, A. (2008). *Prevenir la violencia a través del aprendizaje en la primera infancia*. Montreal: Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia (CEECD).
- Tur, A., Mestre, V. y Del Barrio, M.V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial, el efecto de los hábitos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Ulloa, S., Díaz, D y Fulgencio, M. (2009). Funcionamiento familiar y estabilidad emocional en niños y niñas. *Revista Mexicana de Psicología, Número especial*, 804-805.
- Valencia, M. R. y Andrade, P. (2005). Validez del youth self report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- Vasta, R., Harth, M. y Miller, S. (1999). *Psicología Infantil*. España: Editorial Ariel.
- Vite, A. y Mendieta, A. (2000) Obediencia Infantil: El papel de los estilos disciplinarios maternos. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(1), 1-17.

- Vite, A. S, y Cárdenas, G. (2008). Algunos factores contextuales que moldean las prácticas paternas. En H. Oudhof, M. J. Morales & S. S. Zarza (Coord.), *Socialización y familia. Estudios sobre procesos psicológicos y sociales* (pp.75-94). Fontamara: México.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

APÉNDICE A

CATÁLOGO CONDUCTUAL MATERNO

Categoría	Símbolo	Definición Operacional	Ejemplo
Aprobar	AP	Realiza expresiones emocionales o conductuales positivas hacia el niño para estimularlo	La madre se acerca al niño mediante, abrazos, caricias, besos, sonrisas y/o elogios
Ayudar	AY	Facilita la realización de la actividad mediante instrucciones físicas o verbales	La madre indica al niño como realizar la actividad
Desaprobar	DE	Expresa de manera gestual, verbal o física desacuerdo en relación al trabajo o conductas del niño	La madre descalifica, eleva el tono de voz o mueve la cabeza tras una conducta del niño
Ignorar Conducta Adecuada	IA	No estimula al niño tras un éxito obtenido	La madre no mira al niño ni da elogios cuando este realiza bien la actividad
Ignorar Conducta Inadecuada	IN	No responde física o verbalmente a conductas negativas del niño	La madre se mantiene callada ante golpes, ofensas o gritos del niño
Cooperar	CO	Participación simultanea en la tarea por instrucción del niño	La madre realiza la tarea con el niño
Supervisar	SU	Observa atenta que el niño lleve a cabo la actividad sin interferir	La madre permite que el niño realice la actividad solo
Sustituir Negativo	SN	Lleva a cabo la actividad en lugar del niño no permitiendo su participación	La madre no deja que el niño coloque las piezas como quiere
Sustituir Positivo	SP	Lleva a cabo la actividad en lugar del niño cuando no quiere participar	La madre continua con la actividad tras la negativa del niño para realizarla
Otras	OT	Cualquier otra conducta que no corresponda con las anteriores	La madre se rasca la cabeza o recoge algún material

APÉNDICE B

CATÁLOGO CONDUCTUAL DEL NIÑO

Categoría	Símbolo	Definición Operacional	Ejemplo
Autoestimulación	AU	Realiza actividades con su cuerpo	El niño juega con sus dedos, cabello o se ríe solo
Sigue instrucciones	SI	Realiza lo que la madre le indica	El niño coloca una pieza como la madre le indica
Contacto Físico Negativo	CF	Emite conductas físicas o corporales negativas dirigidas hacia la madre	El niño avienta o arrebató el material a la madre
Contacto Verbal Negativo	CV	Emite conductas verbales negativas hacia la madre	El niño responde mediante gritos, insultos o burlas ante las conductas de la madre
Ejecutar la actividad	EJ	Realiza la actividad de forma independiente	El niño muestra interés y busca la solución del problema
Emite instrucciones	EI	Dirige la actividad	El niño le dice a la madre cómo realizar la actividad
No seguir instrucciones	NI	Realiza una actividad diferente a la indicada por la madre	El niño no sigue las instrucciones de la madre
Observar	OB	Ve a su madre o a la actividad sin involucrarse	El niño mira a la madre, al material o a su alrededor indistintamente
Otras	OT	Cualquier otra actividad que no corresponda con las anteriormente descritas	El niño levanta algún material, abandona su lugar, bosteza, o se recarga en sus brazos
Quejarse	QJ	Expresa verbalmente inconformidad por la actividad	El niño pide cambiar de actividad porque no le gusta, porque es muy difícil de hacer o refiere que es aburrida.

APÉNDICE C

SESIÓN 1. JUEGOS DE HABILIDAD MENTAL

Díadas niño agresivo



APÉNDICE D

SESIÓN 2. ROMPECABEZAS

Díadas niño agresivo



APÉNDICE E

SESIÓN 3. TAREA EMOCIONAL

Preguntas para la tarea emocional.

1. ¿Qué te hace enojar?
2. ¿Cuál ha sido tu regalo favorito?
3. ¿Quién es tu mejor amigo(a)?
4. ¿Lo(a) vas a seguir viendo?
5. Y esto ¿cómo te hace sentir?

Díada niño agresivo



APÉNDICE F

SESIÓN 3. TORRE DE HANOI

Díadas niño agresivo

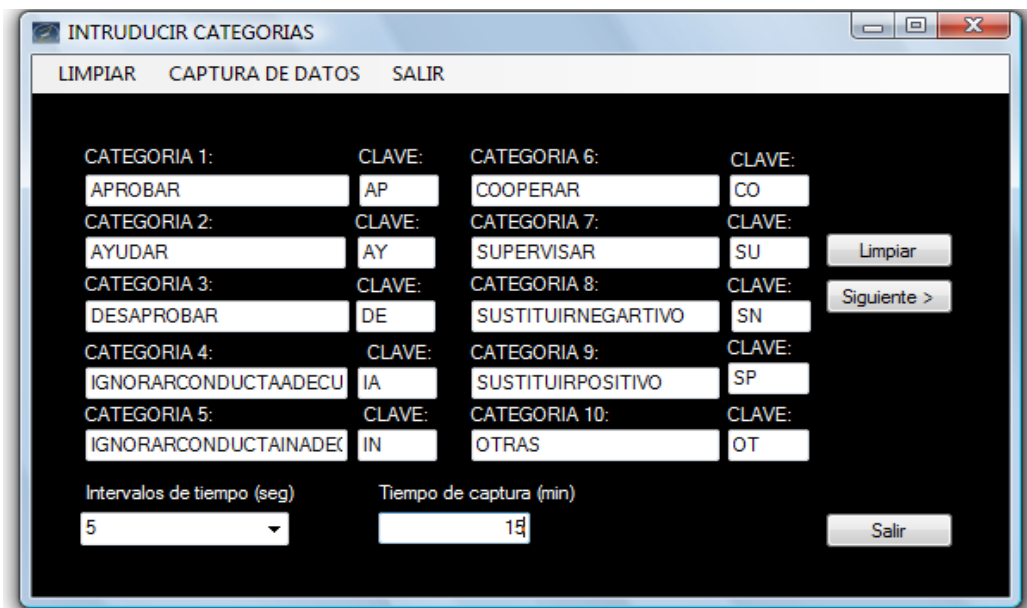


APÉNDICE G

REGISTRO OBSERVACIONAL DE DATOS CATEGÓRICOS (RODAC)

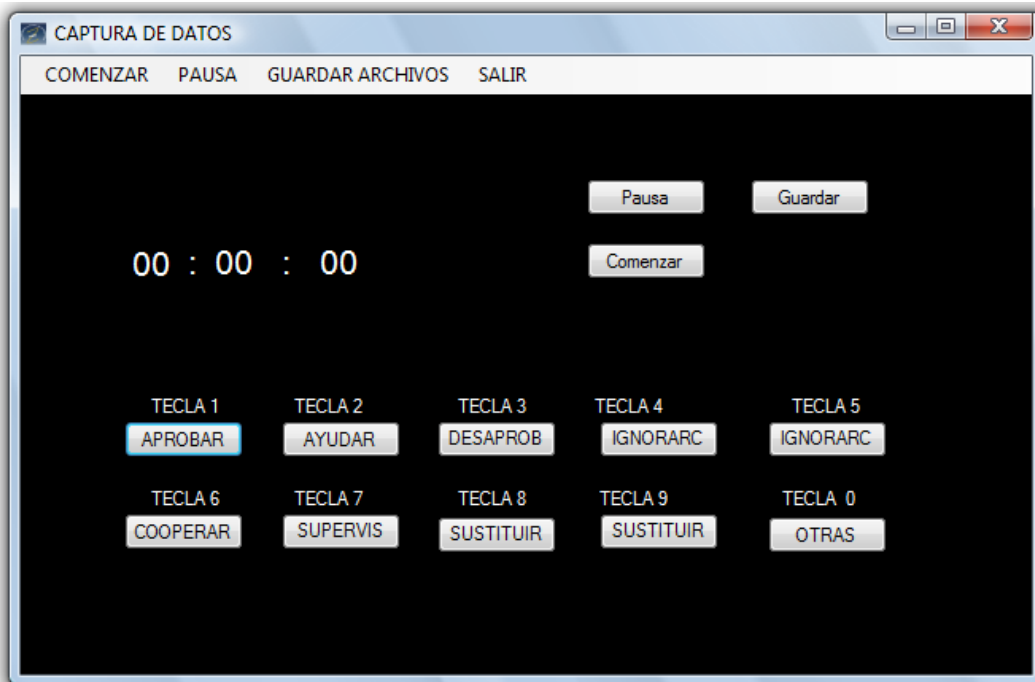


Registro de las conductas maternas.



CATEGORIA:	CLAVE:	CATEGORIA:	CLAVE:
APROBAR	AP	COOPERAR	CO
AYUDAR	AY	SUPERVISAR	SU
DESAPROBAR	DE	SUSTITUIRNEGATIVO	SN
IGNORARCONDUCTAADECU	IA	SUSTITUIRPOSITIVO	SP
IGNORARCONDUCTAINADEC	IN	OTRAS	OT

Intervalos de tiempo (seg): 5
Tiempo de captura (min): 15



Registro de las conductas infantiles

