



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**INFLUENCIA DEL AMBIENTE FAMILIAR
EN LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA DE NIÑOS EN
EDAD ESCOLAR**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
RODOLFO VELÁZQUEZ BELLO**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. GABRIELA ROMERO GARCÍA**

COMITÉ DE TESIS

**MTRO. CARLOS AUGUSTO ALBUQUERQUE PEÓN
DRA. ANA MARÍA BAÑUELOS MÁRQUEZ
MTRA. CECILIA MONTES MEDINA
LIC. MARIO PÉREZ ZUVIRI**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPITULO 1. LA FAMILIA.....	4
1.1. La Familia.....	5
1.2. Tipos de Familia.....	6
1.3. Estilos de Crianza.....	9
CAPITULO 2. DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL.....	16
2.1. Aspectos que intervienen en el Desarrollo Psicológico Infantil.....	16
2.2. Crecimiento y Desarrollo.....	20
2.3. Desarrollo Físico, Cognitivo, Emocional y Social.....	21
CAPITULO 3. PROBLEMAS DE CONDUCTA DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR	41
3.1. Problemas de Conducta en la Infancia.....	42
3.2. Incidencia.....	50
3.3. Evaluación de los Problemas de Conducta.....	51
3.4. Tratamiento de los Problemas de Conducta.....	57
3.4.1. Entrenamiento a Padres.....	58
3.4.2. Límites y Reglas.....	64
CAPITULO 4. PROPUESTA DEL TALLER INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA Y MANEJO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR.....	76
4.1. Justificación del Taller.....	76
4.2. Objetivo General.....	77
4.2.1. Objetivos Específicos.....	77
4.3. Contenidos del Taller.....	77
4.3.1. Participantes.....	78
4.3.2. Materiales.....	79
4.3.3. Escenario.....	79
4.3.4. Procedimiento.....	80
4.3.5. Instrumentos.....	80
4.3.6. Evaluación.....	81
4.4. Carta Descriptiva.....	83
ALCANCES Y LIMITACIONES.....	95
CONCLUSIONES.....	97
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	104

DEDICATORIAS

Al ser noble y de gran corazón que me vio nacer ... Mamá, porque con tu inmenso amor me impulsaste a lograr mis sueños, y más allá agradezco los sacrificios y esfuerzos realizados para nuestra familia.

Al gran hombre que con su ejemplo me enseñó a ser valiente y enfrentar las adversidades con entereza, valorando cada momento de mi vida ... Padre, sigues siendo mi guía.

A quienes siempre están a mi lado cuando los necesito con un apoyo incondicional. July y Vivi, siempre estaremos juntos apoyándonos.

A quienes llegaron para quedarse integrando esta gran familia. Marco y Mary, seguiremos siempre adelante.

A Fanny, Bolo, Erick y Brujis ... desde el primer momento trajeron alegría y nuevos bríos a mi existencia.

A Tanny, me has llenado de satisfacción y orgullo.

A Rudy, orgullo, inspiración y fortaleza.

Los amo inmensamente.

A la mujer que con su amor y comprensión ha traído a mi vida felicidad y superación ... Alejandra, compañera de esta aventura llamada vida.

AGRADECIMIENTOS

Por fin llegó a término este proyecto de mi vida y agradezco:

A la Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de lograr una formación profesional.

A mi Directora de Tesina Mtra. Gaby, por la paciencia con que brindó conocimientos y experiencia para llevar a buen término este proyecto, demostrando ser una excelente profesionista y un gran ser humano.

A mis revisores de Tesina Dra. Ana María Bañuelos, Mtra. Cecilia Montes, Lic. Mario Pérez y al Mtro. Carlos Augusto Albuquerque porque al compartir parte de su tiempo y conocimientos hicieron posible llegar a este momento.

A la Mtra. Paty Romero, por su acertada y oportuna aportación.

GRACIAS

RESUMEN

Los tipos de familia y los estilos de crianza son de gran interés para los padres de familia. En la presente tesina se propone un taller cuyo propósito es inicialmente que los padres de familia cuenten con la información que les permita identificar el estilo de sus propias prácticas educativas y la repercusión de éstas en el desarrollo de sus hijos desde edades tempranas, como la de la etapa escolar. Además de esto, se pretende que este taller provea a los padres de estrategias que les permitan asumir prácticas educativas más adecuadas para el desarrollo de sus hijos, entre estas estrategias se encuentran el establecimiento de normas claras y límites y estrategias que promuevan una mejor interacción y comunicación entre padres e hijos para favorecer la cohesión familiar.

Palabras clave: Familia, estilos de crianza, niño escolar, problemas de conducta

ABSTRACT

Types of family and parenting styles are of great interest to parents. The current thesis proposes a workshop whose purpose initially is that parents have information enabling them to identify the style of their own educational practices and the impact of these on the development of their children from an early age, as the school stage. In addition, intends that this workshop will provide parents of strategies that enable them to assume educational practices most suitable for the development of their children, these strategies include the establishment of clear rules and limits, and strategies that promote better interaction and communication between parents and children, to promote family cohesion.

Key words: family, styles of parenting, school child, behavior problems

INTRODUCCIÓN

La educación especializada y formal para que un ser humano se prepare para ser padre aún no existe, es por eso que la gran mayoría de los padres y madres llevan a cabo estas funciones de manera intuitiva o bien atendiendo a los modelos que aprendieron en sus hogares, utilizando una combinación de estilos de crianza (autoritario, permisivo, democrático, negligente), sin el conocimiento de que el hecho de utilizar principalmente un estilo u otro, puede hacer una gran diferencia en el futuro de la educación de los hijos, en la relación padre-hijo, así como en la socialización con los pares; y que de esto se pueden derivar problemas de conducta que afectarán la personalidad del niño hasta su adultez.

Los problemas de conducta son un tema que siempre ha existido en los centros educativos y que en los últimos años ha tenido una presencia cada vez más frecuente (Vázquez, 2015). Los niños que despliegan conducta antisocial tienden a mostrar agresión severa y crónica, así como conducta delictiva en etapas posteriores del desarrollo (Frick, Stickle, Dandreaux, Farrell & Kimonis, 2005, en Morales, 2015). Es decir, la alta ocurrencia de problemas de conducta en los niños tiene relación con su alta probabilidad de progresión hacia diversos escenarios como la escuela y la comunidad (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002; Fajardo & Hernández, 2008, citados en Morales, 2015) y hacia etapas posteriores del desarrollo como la adolescencia y la adultez (Clark, Vanyukov & Cornelius, 2002; Foster, Brennan, Biglan, Wang & Al-Ghaith, 2002; Loeber et al., 2005, citados en Morales, 2015).

Por tal motivo, es necesario que los padres de familia tengan un mayor conocimiento en cuanto a las características del desarrollo de los niños en edad escolar, los diferentes estilos de crianza y de la individualidad que poseen sus hijos. Dicho conocimiento, coadyuvará para planear y elaborar un plan familiar o cambiar los estilos utilizados para la formación integral de sus hijos.

Asimismo, el manejo y comprensión de dicha información por parte de los padres facilita mejores elecciones entre las opciones de orientación y educación, y por tanto una mejor socialización en sus hijos.

Esta tesina está conformada por cuatro capítulos, el primero presenta los tipos de familia en relación a padres e hijos, así como algunas funciones de los padres de acuerdo a cómo se han desarrollado los estilos de crianza y algunos postulados teóricos.

El segundo, da una visión general de aspectos que intervienen en el Desarrollo Psicológico Infantil, con una revisión de los conceptos Crecimiento y Desarrollo, así como las características principales del Desarrollo Físico, Cognitivo, Emocional y Social. El tercero permite conocer la definición de problemas de conducta, su clasificación y cómo se ha abordado el tema en los últimos años, así como las técnicas utilizadas para el manejo de comportamiento problemático del niño.

En el capítulo cuatro se presenta la propuesta de intervención sobre el manejo de la conducta en el niño escolar basada en un taller para padres, cuyo objetivo es concientizar a los padres de familia sobre la influencia del estilo de crianza en la etapa escolar, para que puedan generar otras alternativas de educación utilizando estrategias más adecuadas para el manejo de la conducta de los niños.

CAPÍTULO 1

LA FAMILIA

Para entender el concepto de Familia es necesario considerar el momento actual ya que el contexto social y cultural lo ha modificado a lo largo del tiempo. En éste capítulo se revisa el origen etimológico de la palabra familia y posteriormente su definición actual.

La procedencia del término familia se encuentra en el latín *fam ilia*, que significa grupo de siervos o esclavos, patrimonio del jefe de la gens, esta expresión deriva a su vez de *fam ũlus*, que significa siervo, esclavo. El término abrió su campo semántico para incluir también a la esposa e hijos del paterfamilias, a quien legalmente pertenecían, hasta que acabó reemplazando a gens (Muñoz, 2014). El vocablo gens significa conjunto de familias, que se originó en la antigua Roma y que descendían de un antepasado común y llevaban el mismo nombre (Santaella, 2014). Engels (2006) mencionó que gens en latín o genos en griego se empleaba esencialmente para designar ese grupo que se jactaba de constituir una descendencia común. Mientras la palabra paterfamilias significa padre de familia.

Con lo anterior se puede aseverar que la familia no es algo dado, es parte de un proceso de constructo social que tiene como fin principal preservar la descendencia de nuestra especie. Existen diferencias y similitudes en cuanto al concepto de familia, esto debido a cambios en nuestra sociedad.

La familia es considerada la base de cualquier individuo, esto a través de la dinámica y estructura que los desenvuelve, y las circunstancias que en ella imperen repercutirán en las conductas de los integrantes de la familia. En México, la familia cuenta con derechos y obligaciones. Se encuentra considerada dentro de las leyes, y cuenta con la protección del Estado, además de su sociedad.

1.1 Definición de Familia

La familia se considera el elemento más importante dentro de la sociedad, y en ella el individuo aprende del modelaje que esta le proporciona, y al ser su primer contacto con la sociedad se va constituyendo como la base principal para formar el equilibrio emocional, material, social y económico, en el individuo. Para tener una mejor comprensión se revisaran distintas definiciones.

La OMS (Organización Mundial de la Salud, 1976) definió familia como "los miembros del hogar emparentados entre sí, hasta un grado determinado por sangre, adopción y matrimonio". Especifica que el grado de parentesco utilizado para determinar los límites de la familia dependerá de los usos a los que se destinen los datos y, por lo tanto, no puede definirse con precisión en escala mundial.

Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Humanos (2008), mencionó en el Artículo 16:

- Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, (edad en que se alcanza la madurez sexual) tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
- Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Considerando que la familia es una institución social fundamental que ocupa un espacio central en la vida de hombres, mujeres y niños, podemos definir a la familia como un grupo de personas vinculadas por sangre, matrimonio, o adopción; por lo general centrada en una pareja casada, sus dependientes y parientes. Sin embargo, también han existido familias no tradicionales constituidas por personas que no están vinculadas ni por sangre ni por matrimonio.

Finalmente los lazos o grados de parentesco, afinidad, consanguinidad y civil; son características que forman parte de una familia, estos lazos suelen conservarse o abandonarse, esto debido al tipo de relación que existe entre los integrantes de ésta, por diversas causas se incrementa o disminuye el número de integrantes que formarán o formaron parte de la familia. Desde este punto de vista se puede ir delimitando cuáles serán los componentes del tipo de familia a la que pertenecen.

Es importante la clasificación de la familia porque con base en sus características ya sea de parentesco, socioeconómicas, culturales, raciales, religiosas, número de integrantes, su interacción, socialización, dinámica y asignación de roles, reglas y funciones se infiere que será distinta, por tal motivo se realizó dicha clasificación.

1.2 Tipos de Familia

A partir de las características de parentesco como ya se mencionó anteriormente, que son de tres tipos, para fines de esta propuesta sólo se enfocará exclusivamente en dos que son por afinidad y consanguinidad, siendo estos los más relevantes en los últimos estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en México y se consideró porque se evaluará el funcionamiento familiar y no se ahondará si son hijos biológicos o adoptados, en el caso de parentesco civil. Por lo tanto, al contar con las nociones de cómo es concebida la familia, y cuáles son las características que la determina, se continuará con las diversas clasificaciones que existen de ésta.

Existen distintos tipos o clasificaciones de familia; según el INEGI (2010) señalo cinco tipos cómo; familia nuclear, ampliada, compuesta, unipersonal y corresidente. Por su parte Iglesias (2013), refirió diez tipos, familia nuclear, extendida, compleja, monoparental, monoparental extendida, monoparental compleja, unipersonal, homoparentales, ensamblada y de hecho. Minuchin y Fishman (2004), refirieron diez tipos que fueron; familias de *pas de deux*, de tres generaciones, con soporte, acordeón, cambiantes, huéspedes, con padrastro o

madrastra, con un fantasma, descontroladas y psicosomáticas. Barreto (2011), consideró cinco tipos de familia, monoparental femenina, monoparental masculina, extensas, simultaneas y compuestas. Asimismo Martínez-Monteagudo, Estévez e Inglés (2013), mencionaron once tipos que fueron, familia nuclear, nuclear simple, en cohabitación, unipersonales, monoparentales, reconstituidas, con hijos adoptivos, homoparentales, polinucleares, extensas y extensas amplias o compuestas. Otra aportación es la de Celis (2012), quien mencionó seis tipos que son, familia nuclear o biparental, uniparental, extensa o de tres generaciones, reconstituida o recompuesta, huésped o solidaria y fantasma. Como se puede observar existen distintos tipos de familia, algunos autores coinciden en algunos tipos y estos se forman con base en sus componentes, todo depende del punto de vista o enfoque del autor que designe el término que utilizará en su investigación.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores donde se consideró la aportación de diferentes autores, existen diversos tipos de familia, al igual que la denominación que para cada uno de éstos se tiene derivado de la clasificación correspondiente en la clasificación presentada por cada autor, y como ya se observó existen denominaciones aparentemente distintas, donde sus componentes suelen ser similares.

Por lo anterior, y al contar con mayor relevancia, se utilizarán el tipo de familia nuclear, extensa y monoparental, al encontrarse mayor predominio en investigaciones realizadas en México mayormente situados en estudios del INEGI y en partes de Latinoamérica (Barreto, 2011; Campoverde & Quezada, 2010; Celis, 2012; Contreras, Marquina & Quintero, 2008; Fernández, 2011; Iglesias, 2013; INEGI, 2010; INEGI, 2014; Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Para este trabajo y, de acuerdo a sus características (o su composición), se distinguirán principalmente los ya mencionados tres tipos de familia: nuclear, extensa y monoparental, a continuación se describe cada uno de estos mencionando cómo se conforman y se constituyen.

Nuclear

La familia nuclear está constituida por el hombre y la mujer, o dos mujeres u hombres, los hijos, unidos por lazos de consanguinidad y afinidad que conviven en el mismo hogar y llegan a desarrollar sentimientos de afecto, intimidad e identificación (Barreto, 2011; Campoverde & Quezada, 2010; Contreras et al., 2008; Fernández, 2011; Iglesias, 2013; Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Extensa

Es aquella integrada por miembros de más de dos o hasta cuatro generaciones; donde los abuelos, los tíos, el padre, la madre, los hijos y otros parientes comparten la vivienda y participan en el funcionamiento familiar. Es el incremento en las relaciones de lazos de consanguinidad y de afinidad (Barreto, 2011; Campoverde & Quezada, 2010; Contreras et al., 2008; Fernández, 2011; Iglesias, 2013; Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Monoparental

La familia monoparental está conformada por el o los hijos y el padre o la madre, asumiendo la jefatura masculina o femenina. La ausencia de uno de los progenitores que puede ser total, o parcial cuando el progenitor que no convive continua desempeñando algunas funciones. En ambos casos, debido a una separación, divorcio, abandono, viudez o alejamiento por motivos forzosos como trabajo, inmigración, ingreso a prisión, entre otros, de uno de los padres, o elección por parte de la mujer o el hombre, de ejercer la parentalidad sin necesidad de un vínculo afectivo estable de cohabitación (Barreto, 2011; Campoverde & Quezada, 2010; Contreras et al., 2008; Fernández, 2011; Iglesias, 2013; Martínez-Monteagudo et al., 2013).

Conforme se encuentre integrada cada familia se emprenderán las reglas, funciones, normas, interdependencias, jerarquía que cada uno de los familiares

tendrá que cumplir para poder pertenecer y contar con una permanencia dentro del hogar. Por distintas causas de tipo social, material, económico y afectivo; se estipulará el tipo de familia correspondiente. Los lazos de parentesco y la convivencia que se ejerza será la parte fundamental que determinará el funcionamiento de cada familia. Los componentes del funcionamiento familiar facilitarán distinguir si existe unión, distanciamiento, armonía, hostilidad, adaptación, incomodidad, alejamiento, comunicación, escucha, cumplimiento de reglas y funciones; entre otros, dentro de los miembros de la familia. En el siguiente capítulo se abordará estos temas. En suma los tipos y componentes de familia dependerán de las características que manifieste ésta, que posteriormente facilitará el enfoque para determinar su funcionamiento familiar, en esta investigación no se generalizará en cuanto si la familia será funcional o disfuncional. Se pretende únicamente describir a las familias participantes que tan alta o baja es su cohesión y adaptabilidad entre sus integrantes.

1.3 Estilos de crianza

Rodríguez y Torrente (2003) encontraron que los padres elaboran teorías implícitas de cómo debe ser el proceso de crianza, y que por ello son múltiples las técnicas educativas que pueden poner en marcha para lograr sus objetivos educativos. Estas técnicas suelen estar presentes en las familias, y el uso de una u otra depende de la situación específica que se vive; aunque también mencionan que suele existir un estilo dominante que los padres ponen en marcha con mayor frecuencia. Estos autores aseguran que las prácticas educativas más adecuadas para los hijos son las que establecen normas claras, las que no utilizan sanciones punitivas, las más congruentes, las que se basan en la explicación, las que permiten el intercambio de opiniones entre padres e hijos, las que promueven actividades cotidianas adaptadas y las que fomentan el desarrollo de ideas propias y opiniones en los niños y adolescentes, favoreciendo así que el clima familiar sea cohesivo. Cerezo, Trenado y Pons (2006) mencionan que la sensibilidad materna es de suma importancia para las interacciones familiares. La definen como la

percepción consistente de la madre hacia las señales o necesidades de su hijo, así como saber interpretar y proporcionar las respuestas apropiadas, y actuar oportunamente. Aclaran que si la madre manifiesta estados emocionales negativos ante los estresores del medio, puede afectarse sus habilidades atencionales respecto de sus hijos. Esto se traduce en actuaciones menos sensibles en las situaciones de crianza, propiciando interacciones inapropiadas que llevan a conflictos y actos abusivos contra los menores.

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

En concordancia con los planteamientos de Belsky (1981) y Cerezo et al. (2006) mencionan que, a nivel microsocioal, la sensibilidad materna se traduce en interacciones sincrónicas, acompasadas y oportunas, propias de un cuidador hábil para adaptarse al estado emocional y necesidades del niño. Sin embargo, reiteran que el déficit cognitivo de las madres, propiciado por sus estados emocionales negativos, se manifiesta en respuestas inoportunas o asincrónicas. Cuando el niño está molesto, la conducta inapropiada materna es insatisfactoria porque no proporciona la autorregulación emocional que necesita, lo que intensificará sus señales estresando más a la madre; aunado a lo anterior, estas madres presentan patrones de interacción similares a los de quienes abusan físicamente de sus hijos, es decir, de los que ejercen prácticas de paternidad de riesgo. En relación con lo anterior, Torío, Peña y Caro (2008) mencionan que, en un momento en que la estructura y la conformación familiar están cambiando en la sociedad actual, parece importante insistir en entender las prácticas educativas de los padres. Tanto padres como madres disponen de modelos o técnicas disciplinares diversas, pero son las “técnicas inductivas de apoyo” (los autores llaman así a las formas de interacción que los padres muestran dentro del hogar para apoyar a sus

hijos), las que más favorecen el ajuste social y familiar del niño, así como las que proporcionan una adecuada seguridad emocional y autoestima al menor. Los autores aseguran que, la gran mayoría de los padres no tiene un estilo único de interacción definido y tiende a proporcionar pautas contradictorias. Para Torío et al. (2008) la expresión de afecto y comunicación, combinada con una forma prioritariamente “inductiva de apoyo” para establecer las normas en el hogar, constituyen las bases de una interacción familiar de tipo democrático, la cual, como se ha mostrado ampliamente en numerosas investigaciones, contribuye al mejor desarrollo de la personalidad de los hijos, especialmente cuando ellos lo perciben así. La buena comunicación entre padres e hijos facilita la resolución de conflicto entre ellos. Los estudios que han explorado la “supervisión parental” y el papel que juegan los hijos en el modo en que los padres obtienen la información necesaria para su supervisión, sugieren que éste es un proceso bidireccional donde influyen tanto la solicitud de información y el control que los padres ejercen sobre los hijos, como el deseo de los niños y adolescentes de revelar información a sus padres y madres acerca de sí mismos y de sus actividades. Ahora bien, entre los pocos estudios realizados en México para investigar acerca de los estilos de crianza, pueden ubicarse los que se presentan a continuación. Aguilar, Valencia, Martínez, Romero y Lemus (2004) realizaron un estudio transversal, cuyo objetivo fue determinar las relaciones que guardan los estilos paternos y maternos con variables de desarrollo psicológico y variables sociales (competencia académica, auto-confianza, morosidad, evitación al trabajo, autoestima, depresión, mala conducta escolar, consumo de alcohol y drogas), en una muestra de 236 estudiantes universitarios mexicanos de clase media, con edades entre 18 y 20 años. Estos autores califican los estilos paternos y maternos como positivos o negativos. Dentro de los primeros ubican el democrático o autoritativo, así como el permisivo, encontrando que los jóvenes universitarios que ubicaron estos estilos en su familia reportaron tener buena competencia académica y auto-confianza, no reportaron conductas catalogadas como morosidad, evitación al trabajo, depresión, mala conducta escolar o consumo de alcohol y drogas. Los estilos ubicados como negativos fueron el autoritario y el negligente, encontrando

que los jóvenes que ubicaron estos estilos en sus padres también reportaron baja competencia académica, altos niveles de morosidad y evitación al trabajo, baja auto-estima, problemas de depresión, mala conducta escolar y consumo de alcohol y drogas. Ortega (1994) realizó un estudio donde exploró la influencia de tres dimensiones (castigo, rechazo y aceptación) de los estilos de crianza maternos sobre el auto-concepto de niños mexicanos pre-adolescentes. La muestra constó de 362 participantes (195 alumnos y 167 madres), los niños tenían 12 años de edad estaban inscritos en quinto o en sexto grado de primaria, la edad promedio de las madres fue de 39 años. Las familias pertenecían a clases media y baja. Se aplicó a los alumnos un cuestionario que permite ubicar, de acuerdo a una escala de clasificación, algunas de las tres dimensiones (rechazo, castigo y aceptación) en los estilos de crianza de sus madres, así como un cuestionario de auto-concepto. Por su parte, a las madres se les preguntó acerca de su escolaridad y acerca del ingreso económico de la familia. Los niños que ubicaron las dimensiones rechazo o castigo materno reportaron bajos niveles de auto-estima moral y bajo auto-concepto como hijos, aunque algunos reportan un buen auto-concepto como estudiantes. En cambio, los niños que ubicaron la dimensión de aceptación materna, reportaron buenos niveles de auto-concepto. Con esto, el autor corroboró los hallazgos de estudios previos (Kapur, 1986; Kawash, 1984; Peterson, 1983; citados en Ortega, 1994) que indican que la aceptación de ambos padres desarrolla en el niño una auto-estima alta, tanto en familias de alto nivel socioeconómico como en familias económicamente marginadas.

El estudio de Ortega arrojó dos datos adicionales importantes, el primero fue que se corroboró que la escolaridad materna tiene efectos sobre el estilo de crianza, ya que los hijos de madres con mayor nivel de estudios reportan más frecuentemente la dimensión de aceptación, en tanto que a los niños cuyas madres únicamente cursaron la primaria se les castiga más; el segundo dato tiene que ver con el nivel de ingreso familiar, las familias con ingreso mensual bajo suelen ejercer más castigos hacia sus hijos. Las investigaciones cognitivas y conductuales hasta ahora expuestas dejan clara la importancia de los estilos de crianza sobre la interacción familiar, así como sobre el desarrollo psicológico y

académico de los niños y adolescentes. Han aportado datos que permiten conocer la importancia de variables como la clase social, el nivel educativo de los padres, e inclusive el origen étnico de las familias.

El nivel socioeconómico puede ser un factor poderoso en el aprovechamiento escolar; no en sí mismo, sino por su influencia en factores tales como ambiente familiar, elección de vecindario y prácticas de crianza infantil (Evans, 2004; National Research Council, NRC, 1993a; Rouse et al, 2005; citados en Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

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

En otra aportación hecha por Maccoby y Martin (1983 en Torío et al., 2008), identifican cuatro estilos de crianza; que son:

1. Estilo Democrático. Se distingue a los padres como los que determinan las reglas dentro del hogar y se las transmiten a sus hijos; les informan cuando no hacen las cosas correctamente. Cubren las necesidades de los hijos sin romper las reglas y poseen buena comunicación para conocer sus puntos de vista y en conjunto llegan a acuerdos.
2. Estilo Permisivo (indulgente). Identifican a los padres como extremadamente tolerantes, que autorizan todo a sus hijos; acuden y ceden ante la menor demanda, no les parece efectuar ningún castigo o siquiera regañar.
3. Estilo Negligente (indiferente). También los padres son tolerantes en extremo, tanto que permiten que sus hijos se comporten como desean, a diferencia del estilo permisivo, los padres no acuden ante las demandas de atención, tampoco imponen castigos y no realizan negociaciones con sus hijos. Los padres se muestran desinteresados y distantes de sus hijos, rechazan a sus hijos o están de lleno en sus problemas personales por lo que suelen ser negligentes y muestran actitud de falta de interés haciendo

caso omiso del problema o quitándole importancia pensando que se resolverá por sí solo. Los niños, tienen un grado elevado de agresión y se convierten en adolescentes rebeldes, que solo piensan en su bienestar, que se enfrentan al mundo con hostilidad, sin metas en la vida y con una alta tendencia a tener conductas delictivas y antisociales.

4. Estilo Autoritario. Caracterizan a los padres sumamente estrictos y obstinados y exigen obediencia total, imponen reglas morales y conductuales las cuales deben ejecutarse sin objeción alguna; no toleran las contradicciones que afecten sus intereses y aspiraciones de sus hijos. Justifica su forma de ser, pensando que lo más conveniente para el futuro de sus hijos, la idea de ser severo hace que los hijos se vuelvan responsables y comprometidos.

A partir de esta clasificación se pueden encontrar diversas investigaciones que estudian los estilos parentales, y que han llegado, entre otras, a conclusiones como las siguientes:

Para Domínguez y Carton (1997), los padres con el estilo permisivo forman niños dependientes, con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y de éxito personal. En las investigaciones realizadas por Belsky, Sligo, Jaffee, Woodward, y Silva (2005) el estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima y generan niños descontentos, reservados y desconfiados. En el estilo democrático, cuando los padres ofrecen comunicación, atención afecto y apoyos, el niño obtiene grandes beneficios para su desarrollo provocan efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico, un nivel inferior de conflictos entre padres e hijos (Torío, et al., 2008).

Por su parte, Mufson, Cooper y Hall (1989) encontraron tanto en la crianza autoritaria, como en la permisiva, se asocian negativamente con el logro académico de los hijos. Además la inconsistencia en el manejo de la disciplina

hacia el niño contribuye al desajuste emocional, a disociación, a conflictos y a la agresividad (Andrade y Morales, 2009).

En suma, los niños criados con el estilo democrático, manifiestan durante la infancia, un estado emocional estable y alegre, alta autoestima, así como un alto autocontrol; tendrán más capacidad de entendimiento del punto de vista de otra persona y habilidades de comunicación, serán responsables e independientes.

CAPITULO 2

DESARROLLO PSICOLÓGICO INFANTIL

Para entender cómo funciona las diversas formas en que el ambiente puede influir en las diferentes etapas de vida del ser humano, es ineludible hablar de Desarrollo Psicológico, y en cuanto se plantea que éste es un proceso gradual y progresivo, caracterizado por una serie de transformaciones de la conducta, de la forma de pensar y de sentir, de la forma de interactuar con los demás y de la forma de relacionarse con el ambiente. Estas transformaciones se relacionan con la aparición de nuevas necesidades, intereses y motivos, con la adquisición de habilidades y conocimientos y con el uso cada vez más efectivo de la experiencia. Estos cambios se presentan en una secuencia ordenada y predecible. Existe cierta relación entre edad cronológica y aparición de los cambios. Esta relación es útil como dato normativo para detectar eventuales problemas, pero la exploración de la secuencia individual es esencial para comprender el problema y decidir las medidas de tratamiento y el manejo de la alteración. Nos centraremos en los aspectos del Desarrollo Psicológico durante la etapa escolar.

2.1. Aspectos que intervienen en el Desarrollo Psicológico Infantil

En etapas iniciales del desarrollo infantil las interacciones son, casi exclusivamente, de tipo motor dependientes del contexto inmediato (del aquí y el ahora); conforme avanza su desarrollo, el niño comienza a desligarse de los objetos presentes en la situación, debido, entre otros factores, al desarrollo del lenguaje que le permite entrar en contacto con eventos y personas no presentes en tiempo y espacio (Ribes y López, 1985; Ribes, 1990).

Cuando el niño ingresa a la educación básica formal, normalmente cuenta con competencias lingüísticas integradas con habilidades sensoriales, motoras y de interacción social, que le permiten al profesor llevarlo hacia el dominio de campos específicos del conocimiento. Todo esto, bajo condiciones normales de desarrollo en contextos familiares cuyos patrones interactivos están encaminados

a promover el desarrollo psicológico y la integración social de sus miembros (Mares, 2001).

En la escuela, los niños adquieren conocimientos, habilidades y competencia social, estiran sus cuerpos y mentes y se preparan para la vida adulta. En la actualidad, la cantidad de niños que asisten a la escuela se ha incrementado como nunca antes a nivel mundial. En países altamente desarrollados como estados Unidos, Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón y el Reino Unido, la asistencia a la escuela primaria es casi universal (Sen, Partelow y Miller, 2005). No obstante, a nivel mundial, 103.5 millones de niños en edad escolar primaria (57% de ellos niñas) no asisten a la escuela y, en casi un tercio de los 91 países considerados, menos de 75% de los estudiantes alcanzan el quinto grado (UNESCO, 2004).

Las experiencias escolares iniciales son críticas para crear el marco de éxito o fracaso futuro en la escuela y en la vida adulta (Feinstein y Bynner, 2004).

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

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

Los padres de niños con buen aprovechamiento crean un ambiente propicio para el aprendizaje. Proporcionan un sitio para que estudien y guarden sus libros y materiales; establecen horarios para comidas, sueño y tareas; supervisan la cantidad de tiempo que sus hijos ven televisión y lo que hacen después de clases, y muestran un interés en las vidas de sus hijos hablando con ellos acerca de la escuela y participando en las actividades escolares. Asimismo, los niños cuyos padres están involucrados en sus escuelas tienen un mejor desempeño escolar (Hill y Taylor, 2004).

La autosuficiencia percibida de los padres ---su creencia en la capacidad que tienen para promover el desarrollo académico de sus hijos--- afecta el éxito que puedan tener al hacerlo. Los padres económicamente seguros y que tienen altas aspiraciones para sus hijos y un fuerte sentido de eficacia parental tienen hijos con metas y aprovechamiento académicos elevados (Bandura et al, 1996)

¿Cómo es que los padres motivan al logro a sus hijos al logro? Algunos utilizan medios extrínsecos (externos), dándoles a los niños dinero o regalos por obtener buenas calificaciones o castigándolos por obtener calificaciones malas. Otros alientan una motivación intrínseca (interna) por medio del elogio de la capacidad y el trabajo intenso. Según parece, la motivación intrínseca es más efectiva.

Los estilos de crianza infantil pueden afectar la motivación. En un estudio, los niños de quinto grado con el mayor aprovechamiento tenían padres autoritativos. Estos niños eran curiosos y estaban interesados en aprender; les gustaban las actividades desafiantes y disfrutaban de resolver problemas. Los padres autoritarios, que perseguían a sus niños para hacer la tarea, supervisaban de manera cercana y dependían de la motivación extrínseca, tendían a tener hijos con un bajo aprovechamiento. Lo mismo sucedía en el caso de los padres permisivos, a quienes no parecía importarles el desempeño escolar de sus hijos (G.S. Ginsburg y Bronstein, 1993).

Guevara, Ortega y Plancarte (2005) explican que el grado de desarrollo psicológico que un niño logra-incluyendo las habilidades lingüísticas y sociales, está en función de varios elementos: 1. Qué tan hábiles son la madre y demás familiares para adaptar sus modelos y su nivel lingüístico a las necesidades del niño, en cada momento de su desarrollo. 2. Cuánto tiempo permanecen las personas de la comunidad familiar en interacción directa con el menor. 3. Cuántos contextos o ambientes, dentro y fuera de casa, son marco de las interacciones familiares y qué tan ricos son esos contextos en lo que a estímulos sensoriales se refiere. 4. Cuántas y qué tan variadas son las actividades en las que se involucran los familiares con el pequeño, y cuántos materiales utilizan durante dichas interacciones diádicas, triádicas o grupales. “En general, lo rico del ambiente físico y social del niño va a determinar en gran medida qué tan bueno es su desarrollo

psicológico. La 'riqueza' o 'pobreza' del ambiente físico y social no puede definirse por sí mismo, sino en función de que esté dirigido o no a las necesidades del pequeño; a que el niño y los adultos que lo rodean se involucren juntos en las mismas actividades, a que los familiares guíen al menor hacia el desarrollo psicológico, siguiendo los propios intereses y necesidades de éste" (Guevara et al. 2005) Cuando se habla de patrones o estilos de interacción madre-hijo, se puede analizar la calidad de la interacción en dichas díadas utilizando índices que permitan el registro simultáneo de la conducta del niño y de la madre en una situación de interacción, considerando que lo que marca una interacción diádica es la dependencia entre la actividad del adulto y la del niño. Ello justifica la importancia de analizar la calidad de las interacciones adulto-niño para determinar las características y particularidades de las mismas. Torres, Ortega, Reyes y Garrido (2007) explican que un desarrollo infantil óptimo se refiere a que el niño pueda actuar y manejar su entorno de tal manera que pueda obtener beneficios de su medio, y a la vez desarrollar habilidades que le permitan enfrentarse al medio que le rodea. Para esto, los estudios en este campo han empleado la metodología observacional, y han buscado diferentes medidas que permitan obtener datos que muestren qué conductas maternas, qué contexto o qué factores son los que potencializan o contribuyen al desarrollo infantil. Se han desarrollado estudios longitudinales y transversales, para hacer los cortes en determinadas edades, analizando la interacción diádica y evaluando el desarrollo infantil, a fin de correlacionar variables como los estilos maternos, el involucramiento, la calidad del ambiente, la responsividad de ambos miembros de la díada, las características familiares y los niveles de desarrollo psicológico infantil. Torres et al. (2007) concluyen que las interacciones diádicas se pueden diferenciar de acuerdo a su calidad. La calidad de la interacción madre-niño puede verse influida por el momento y la topografía en que se den las respuestas a la otra persona, dado que la respuesta de un integrante generalmente precede a la del otro, con lo cual se da una sincronía de respuestas. Dentro de las interacciones de alta calidad ubican aquellas en donde las madres observan y responden a las necesidades del niño, es decir son sensitivas y responsivas a las conductas presentadas por su hijo,

inician y promueven situaciones interactivas, integrándose en actividades conjuntas con su hijo, sin recurrir a conductas que pudieran restringir la adquisición de nuevas habilidades por parte del niño, como la directividad. La relación inicial que se establezca entre los padres y el hijo tiene efecto en las interacciones posteriores, puesto que el desarrollo de conductas mutuamente reforzantes durante los primeros años de vida del niño aumenta la probabilidad de que se mantenga la satisfacción mutua, y a partir de esto, surjan estilos de interacción que sean promotores de un buen desarrollo psicológico en los niños. La revisión hasta aquí presentada deja claro que, ya sea a través del estudio de los estilos de crianza, o bien por el análisis de las interacciones diádicas y familiares, la evidencia de la investigación en el campo apunta hacia la fuerte influencia que estos aspectos tienen para el desarrollo psicológico de los niños y para su desempeño académico y social dentro de la sociedad en general, y la comunidad escolar en particular.

2.2. Crecimiento y Desarrollo

De acuerdo con datos publicados por la Dirección General de Educación Básica del Estado de México (2004), gran número de personas usan los términos “crecimiento y desarrollo” de modo intercambiable. En realidad, son diferentes por más que resulten inseparables; ninguno de ellos tiene efecto por sí solo. Crecimiento se refiere a cambios cuantitativos –Aumento de tamaño y de estructura-. El niño no solamente se vuelve más grande físicamente sino también aumenta en el tamaño y en la estructura de sus órganos internos y del cerebro. Como resultado del crecimiento del cerebro, el niño tiene una mayor capacidad para aprender, recordar y razonar. Crece mentalmente tanto como en el aspecto físico.

Desarrollo, en cambio, se refiere a aquellos cambios que son de naturaleza cualitativa. Puede definirse como una serie progresiva de cambios ordenados. Coherentes, que llevan hacia la meta de la madurez. El término “Progresivos”, tal como lo usamos aquí, significa que los cambios son direccionales, que llevan

hacia adelante y no hacia atrás. Los términos “ordenados” y “coherentes” sugieren que existe una relación definida entre una fase dada y las fases que la preceden y la siguen.

“Desarrollo no es simplemente cuestión de que se añadan unas pulgadas de estatura o capacidad sobre capacidad; por el contrario, es un proceso complejo de integración de muchas estructuras y funciones”. Por esta integración, cada cambio depende del que le precedió y, a su vez, influye sobre el que le sigue.

La “madurez” marca el final del crecimiento y del desarrollo. Se caracteriza por el término de los cambios estructurales y el logro de funcionar física y mentalmente de un modo característico del adulto normal. Si cada cambio acerca al niño a la meta final de la madurez, también sirve como indicador de los progresos que está consiguiendo a lo largo del camino. El primer diente permanente, por ejemplo, puede considerarse como un indicador de madurez, ya que muestra que el niño se halla en el camino hacia la madurez mental. En algunos aspectos del desarrollo la madurez en la estructura y en la función se produce en una edad bastante temprana, mientras que en otros llega más tarde. Los órganos de los sentidos, por ejemplo, se hallan listos para funcionar en el momento del nacimiento, pero los órganos sexuales no alcanzan su madurez hasta la adolescencia.

2.3. Desarrollo Físico, Cognitivo, Emocional y Social

Desarrollo Físico

El desarrollo físico del niño tiene una marcada influencia sobre su conducta. Esta influencia puede ser directa o indirecta. Directamente, el desarrollo físico de un niño, a una edad determinada, decide lo que puede hacer. Si está bien desarrollado para su edad, será capaz de competir en términos de igualdad con sus compañeros en los juegos y deportes; si no, estará en desventaja en la competición con ellos y puede ser excluido de los juegos.

Indirectamente, el desarrollo físico de un niño influye en sus actitudes hacia sí mismo y los demás. Estas, a su vez, se reflejan en el tipo de adaptaciones que hace, descubre pronto que no puede seguir el paso establecido por sus compañeros de edad, y esto, en muchos casos, le lleva a un sentimiento de inadecuación personal. Si sus compañeros de edad se niegan a jugar con él por lento, al sentimiento de inadecuación se añadirán sentimientos de inferioridad.

Con el fin de comprender la interacción entre desarrollo físico y la conducta es preciso saber cuál es el patrón normal de desarrollo físico, qué efectos tiene sobre la conducta, que encontremos de modo característico en las distintas edades de la niñez. Tal conocimiento nos ayudará para comprender las diferencias entre niños, así como el hecho de que se produzcan cambios en un mismo niño a edades distintas y en circunstancias diversas.

También es importante saber qué es lo que causa una desviación del desarrollo físico. Toda desviación del patrón normal de desarrollo no solo tiene un efecto directo sobre la conducta del niño, sino también un profundo efecto indirecto sobre su actitud hacia sí mismo y las actitudes de los demás hacia él.

Desarrollo Físico Normal

Existen áreas en las que puede verse la relación entre desarrollo físico normal y conducta del niño. Con el desarrollo del sistema nervioso el aumento de inteligencia trae nuevas formas de conducta. La conducta emocional del niño guarda relación directa con su capacidad del sentido de las situaciones, de igual modo que el grado de aceptación social de que disfruta guarda relación con su capacidad de comprender los pensamientos, sentimientos y emociones de los demás.

Ciclos de Crecimiento

El crecimiento es rítmico, no regular. Un niño no engorda un cierto número de kilogramos al año ni crece un cierto número de centímetros. El crecimiento se produce, por el contrario, en ciclos u ondas, "periodos" o "fases". Es ordenado y predecible.

Los estudios sobre el crecimiento han revelado cuatro períodos distintos, dos caracterizados por crecimiento lento y dos por crecimiento rápido. Desde el nacimiento hasta los dos años de edad hay crecimiento rápido. Le sigue un período de crecimiento lento, hasta el momento de la pubertad o maduración sexual, que suele comenzar entre los ocho y los once años. Desde entonces, hasta los quince o dieciséis años, hay crecimiento rápido, aunque sigue un periodo de disminución bastante abrupto de la velocidad de crecimiento hasta el momento de la madurez. Hasta el proceso de reducción característico de la edad avanzada hay un mantenimiento de la estatura a la que se llega en el cuarto ciclo de crecimiento, por más que el peso pueda seguir aumentando.

La mayoría de los niños se ajustan bastante a su forma de crecimiento, mostrando una tendencia constante hacia la precocidad o el retraso, en las fechas en que alcanzan los puntos críticos. Además, no hay forma conocida de acelerar o frenar los cambios.

Cierto número de factores determinan el que un niño crezca de prisa o despacio. La influencia de la familia y el trasfondo étnico sobre estatura, el desarrollo de los huesos, edad de maduración sexual y la erupción y caída de los dientes es hecho conocido. Hay diferencias de sexos, creciendo los niños más rápidamente que las niñas a ciertas edades y ocurriendo lo contrario en otras. Desde los nueve o diez años hasta los trece o catorce, por ejemplo, las niñas son más altas y pesan más que los niños, ya que su desarrollo puberal es más precoz. Después, los niños llegan a ser más altos y a pesar más que las niñas, y permanecen más altos durante el resto de sus vidas, si bien a veces no pesan más. La variabilidad dentro de un grupo de sexo generalmente es mayor entre los muchachos que entre las niñas por más que la variabilidad de la velocidad de crecimiento en ambos sexos aumente con la edad.

El tamaño corporal y el tipo corporal influyen sobre la velocidad de crecimiento y son responsables de algunas de las variaciones que se producen.

Importancia de los ciclos del crecimiento

Los seis efectos del crecimiento irregular sobre la conducta del niño más importantes son:

1º Dificultades de adaptación. Durante los periodos de crecimiento rápido el niño debe constantemente hacer nuevas adaptaciones. Esta necesidad de adaptarse y ajustarse es probable que le altere y le provoque emociones. Cuando el crecimiento es lento, como ocurre en la última parte de la niñez, las adaptaciones son mucho más fáciles. Según han dicho Stone y Church, “tanto en el aspecto físico como en el psicológico, los años escolares son un intervalo relativamente tranquilo entre dos periodos de turbulencia. Son los días apacibles de la infancia, la era a la que tantos adultos vuelven la vista con un sentido de nostalgia, quizá a veces erróneo”.

2º Nivel de energía. El crecimiento rápido consume mucha más energía que el crecimiento lento. Durante los dos primeros años de la vida el crecimiento rápido dejaría al niño agotado si no tuviera abundante tiempo para descansar, dormir y consumir alimentos adecuados que le proporcionan la energía para crecer. Poco se espera del niño, de tal forma que puede dormir siempre que está cansado. Solo cuando esta norma se interrumpe y se le priva del reposo necesario o se le da alimento cuando está demasiado cansado para comer quedará afectada esta disposición.

El segundo periodo de crecimiento rápido de la niñez es el comienzo de la pubertad. Como el niño púber está comenzando a parecer a un adulto, tanto en casa como en la escuela se espera cada vez más de él. Además, se le concede menos tiempo para dormir y descansar que antes. Sus energías quedan consumidas por el crecimiento: está cansado y desinteresado, tendiendo a aplazar las cosas. Se vuelve caprichoso, irritable, irascible y generalmente resulta difícil convivir con él. Entra en aquello que comúnmente se denomina “fase negativa” una época en la que tanto física como psicológicamente se comporta como si “estuviera pasmado”.

Entre estos dos periodos de crecimiento rápido hay otro de crecimiento lento, una época en la que la energía se usa principalmente para jugar o trabajar.

Desde los dos o 3 años de edad, hasta la pubertad, empiezan a aparecer cambios: el niño normal sano, parece tener un acopio ilimitado de energía. Quiere participar en todo, y estarse sentado, quieto, en la escuela, le resulta difícil. Se pone inquieto, si no puede moverse todo lo que quiere y hacer cosas durante las horas de vigilia, no tiene sueño a acostarse. Si se le deja jugar libremente, corre, salta y trepa constantemente, gritando y riendo para dejar escapar la energía sobrante.

Aunque a veces esté enfadado o se muestre caprichoso, o de un modo en general desagradable, esto se debe sobre todo a que siente que no le han tratado en juego limpio: rara vez está cansado.

3º Necesidades nutricionales. El crecimiento procede de tendencias endógenas, pero también depende de que la nutrición sea correcta en calidad y cantidad. Las necesidades nutricionales son máximas durante los periodos de crecimiento rápido durante los primeros dos o tres meses de la vida y durante el estirón de la pubertad. Se ha calculado que el púber necesita 2,500 a 3,000 calorías al día. Esto muchas veces no basta, como se demuestre con el hecho de que los púberes comen casi todo el tiempo.

Cuando no se satisfacen las necesidades nutricionales del niño, en lo cuantitativo como en lo cualitativo, es probable que se produzcan muchos trastornos en muchas partes del cuerpo, igual que cuando el ambiente fetal es deficiente por malnutrición de la madre. La malnutrición impide que el niño alcance la estatura esperada. Además, retrasa el desarrollo óseo y el momento de la fusión de las epífisis de la mano. Los trastornos pronunciados resultantes de las deficiencias nutricionales se manifiestan por escorbuto, raquitismo y beriberi. Entre las manifestaciones menos pronunciadas figuran la obesidad, las ojeras, la piel escamosa en piel y brazos, las costas en los párpados y las lesiones en las comisuras de la boca.

Los trastornos físicos van acompañados de trastornos de conducta. El niño que no tiene suficiente nutrición para su crecimiento se encuentra cansado, inquieto, irritable. Descuida sus obligaciones, su trabajo escolar. Muestra poco

interés por los juegos activos y, por lo general, se adapta mal socialmente. La mala nutrición es también causa básica de parte del estrés y del sufrimiento de la pubertad.

4° Mantenimiento de la homeostasis. Durante el periodo del crecimiento lento, como son los primeros años escolares, el cuerpo normalmente puede mantener la homeostasis. Pero como se ha señalado “el mantenimiento de la homeostasis es particularmente difícil durante los periodos de cambio en el desarrollo”. Siempre que hay un trastorno de la homeostasis se refleja en las alteraciones de la conducta. Hay ciertos estudios que han revelado que existe una mayor estabilidad fisiológica durante la primera parte de la pubertad, especialmente en cuanto a temperatura corporal y presión sanguínea.

Cuanto más rápido sea el estirón de la pubertad, tanto más se alterará la homeostasis y más profundos serán sobre la conducta del niño. Pocos niños, incluso aquellos cuyo crecimiento puberal es lento, dejan de tener un periodo “negativo” de “desequilibrio” que se caracteriza por inquietud, veleidad, crisis de depresión, apartamiento de la familia y los amigos, quisquillosidad, irritabilidad, rebeldía y ataques a otros.

El que estos cambios de conducta son resultado en parte por lo menos de un trastorno de la homeostasis, se demuestra por el hecho de que van acompañados de manifestaciones físicas, tales como dolor de cabeza, dolor de espalda, trastornos digestivos, apetito delicado y una sensación general de fatiga. Como las niñas maduran por lo común más rápidamente que los niños, es más probable que experimenten estos trastornos de conducta que, aun cuando sean temporales, desenfocan al niño, cualquiera que sea su edad y hacen difícil la convivencia con él. Cuanto más dure el trastorno, tanto más desencajado estará el niño y más asocial será su conducta.

5° Torpeza. Una de las alteraciones de conducta más visibles que acompañan al rápido crecimiento es la torpeza manual. Por su inmadurez neurológica, el niño de corta edad es típicamente torpe. Conforme se desarrollan los nervios, los

músculos y conforme el niño pequeño va teniendo oportunidad de aprender nuevas habilidades, ésta incoordinación, cede el paso a la coordinación durante el periodo infantil de crecimiento relativamente lento, poco es lo que altera esta coordinación, y como resultado, el niño mayor puede hacer la mayoría de las cosas del adulto y tan bien como él.

Después, y muchas veces esto ocurre súbitamente, parece haber un cambio completo. Como las manos y los pies del niño aumentan rápidamente, pierde su anterior control sobre ellos; se vuelve “todo dedos” y parece “caerse sobre sus propios pies”. Al no reconocer la razón de esta torpeza, muchos padres acusan al púber, en crecimiento rápido, de ser “descuidado”, cada vez que tropieza con los muebles, da unos traspiés con las alfombras o deja caer objetos. Los regaños y el ridículo no solo azoran al niño, sino que lo hacen sentirse inadecuado y a preguntarse si es normal.

6° Preocupación por las desproporciones corporales. Por el crecimiento asíncrono, todo niño tiene algunos rasgos que parecen desproporcionados. Mientras los demás niños tienen el mismo aspecto esto no le preocupa a él. Por ejemplo al niño pequeño no le molesta su aspecto de cabeza gorda, como si fuera un enano, pero cuando el crecimiento comienza a acelerarse en el momento de la pubertad, el niño que se haya retrasado en relación con sus compañeros porque ha llegado al estirón antes o más tarde que ellos de pronto adquiere clara conciencia de sus desproporciones corporales. Una nariz demasiado larga con respecto a un mentón pequeño, las manos y los pies demasiado grandes en proporción con los brazos y las piernas pequeñas o unas caderas demasiado anchas en comparación con los hombros pequeños, se convierten en fuente de gran preocupación. Un niño de maduración precoz que sea el “primero” entre sus compañeros de edad en experimentar estas desproporciones corporales, puede sentirse incomodo al ver que llama la atención.

Desarrollo Cognitivo

Alrededor de los 7 años de edad, según Piaget, los niños ingresan en la etapa de las operaciones concretas en la que pueden utilizar operaciones

mentales para resolver problemas concretos (tangibles). Ahora los niños pueden pensar de manera lógica, porque pueden tomar en cuenta diversos aspectos de una misma situación. Sin embargo, su pensamiento aún se encuentra limitado a situaciones reales en el aquí y el ahora (Papalia,2009).

Adelantos cognitivos

Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior al que lo hacían en la etapa preoperacional. Tienen una mejor comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número (Papalia, 2009).

Espacio y causalidad

¿Por qué razón es que muchos niños de 6 y 7 años de edad pueden encontrar el camino de y hacia la escuela, mientras que la mayoría de los niños menores no puede hacerlo? Una razón es que los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden comprender las relaciones espaciales de mejor manera. Tienen una idea más clara de qué distancia existe entre un sitio y otro y de qué tanto tiempo les llevará llevar ahí, además de que pueden recordar con mayor facilidad la ruta y los puntos de referencia que existen a lo largo del camino. La experiencia desempeña un papel en este desarrollo: un niño que camina a la escuela se familiariza con el vecindario.

Tanto la capacidad de comprender mapas y modelos como la capacidad de comunicar la información espacial, mejoran con la edad (Gauvaín, 1993). También lo hacen los juicios en cuanto a causa y efecto. Cuando se les preguntó a niños entre los 5 y los 12 años de edad cómo funcionaría una balanza de brazos y platillos bajo diversas condiciones, los niños de mayor edad dieron respuestas más acertadas. Los niños comprendieron la influencia de los atributos físicos (el número de objetos a cada lado de la balanza) antes de poder reconocer la influencia de los factores espaciales (la distancia de los objetos en relación con el centro de la balanza) (Amsel, Goodman, Savoie y Clark, 1996).

Categorización

La capacidad para categorizar ayuda a los niños a pensar de manera lógica. La categorización incluye capacidades relativamente sofisticadas, tales como seriación, inferencia transitiva e inclusión de clase, mismas que mejoran de manera gradual entre la segunda y la tercera infancia. Los niños demuestran que comprenden la seriación cuando disponen los objetos de una serie de acuerdo a una o más dimensiones, tales como longitud (del más corto al más largo), o color (del más claro al más oscuro). Para los 7 u 8 años de edad, los niños pueden comprender las relaciones que existen entre un grupo de palitos a primera vista y disponerlos según su tamaño (Piaget, 1952).

La inferencia transitiva es la capacidad de inferir una relación entre dos objetos a partir de la relación que cada uno tiene con un tercero. A Catherine se le muestran 3 palitos: uno amarillo, uno verde y uno azul. Se le muestra que el amarillo es más largo que el verde y que el verde es más largo que el azul. Sin comparar los palillos amarillo y azul, inmediatamente indica que el amarillo es más largo que el azul (Chapman y Lindenberger, 1988; Piaget e Inhekler, 1967).

La inclusión de clase, es la capacidad de ver la relación entre un todo y sus partes, (Piaget, 1964) mostró a un grupo de niños preoperacionales un ramo de 10 flores- 7 rosas y 3 claveles- y les preguntó si había más rosas o más flores. Los niños tendían que había más rosas porque estaban comparando las rosas con los claveles, más que con el ramo completo. No es sino hasta los 7 u 8 años de edad, e incluso ni siquiera en ese momento, que los niños consistentemente razonan que las rosas son una subclase de flores y que, por lo tanto, no puede haber más rosas que flores (Flavell, 1963; Flavell Et Al, 2000). Sin embargo, los niños de incluso 3 años de edad, exhiben una conciencia rudimentaria de la inclusión de clase, dependiendo del tipo de tarea, de las claves prácticas que se les proporcionen y de su familiaridad con la categoría de objetos acerca de los que se les someta a prueba (Johnson, Scott y Mervis, 1997).

Razonamiento inductivo y deductivo

Según Piaget, los niños en las etapas de las operaciones concretas, únicamente utilizan el razonamiento inductivo. A partir de las observaciones de los miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o sucesos, derivan conclusiones generales acerca de la totalidad de la clase. (“Mi perro ladra. También lo hacen el perro de Terry y el perro de Melisa. De modo que parece que todos los perros ladran”.) Las conclusiones inductivas deben ser tentativas porque siempre es posible toparse con información nueva (un perro que no ladre) que no sustente la conclusión.

El razonamiento deductivo que Piaget creía que no se desarrollaba sino hasta la adolescencia, parte de una afirmación general (premisa) acerca de la clase y la aplica a los miembros particulares de la misma. Si la premisa es cierta para la totalidad de la clase, y el razonamiento es sólido, entonces la conclusión debe ser cierta: “Todos los perros ladran. Fifi es un perro. Fifi ladra”.

Investigadores proporcionaron 16 problemas inductivos y deductivos a 16 niños de jardín de niños, 17 niños de segundo grado, 16 niños de 4º. Grado y 17 niños de 6º. Grado. Los problemas estaban diseñados de modo que no hicieran referencia a conocimientos del mundo real. Por ejemplo, un problema deductivo era: “Todos los poggops usan botas azules. Tombor es un poggop. ¿Tombor usa botas azules?”. El problema inductivo correspondiente era “Tombor es un poggop. Tombor usa botas azules ¿Todos los poggop usan botas azules?”. En oposición a la teoría Piagetiana los niños de segundo grado (aunque no los de jardín de niños) pudieron contestar ambos tipos de problema de manera correcta (Galotti, Komatsu y Voelz, 1997).

Conservación

Al resolver diversos tipos de problemas de conservación, los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden llevar a la respuesta en forma mental; no es necesario que midan o pesen los objetos.

Si una de dos bolas idénticas de plastilina, se enrolla o amasa en una forma distinta (digamos en una salchicha larga y delgada) Felipe, quien se encuentra en

la etapa de las operaciones concretas, dirá que la bola y la salchicha siguen conteniendo la misma cantidad de plastilina. Stacy que se encuentra en la etapa preoperacional, se ve engañada por las apariencias. Dirá que la salchicha delgada y larga contiene más plastilina porque tiene una mayor longitud.

Felipe a diferencia de Stacy, comprende el principio de identidad, sabe que la plastilina sigue siendo la misma aun cuando se presente en una forma distinta. También comprende el principio de la reversibilidad; sabe que puede volver a aglomerar la plastilina en forma de bola. Además es capaz de descentrar; puede enfocarse tanto en la longitud como en el grosor, reconoce que aunque la bola es más corta que la salchicha también es más gruesa. Stacy se encuentra en una dimensión (longitud) mientras que excluye la otra (grosor).

De manera típica, los niños de 7 u 8 años aproximadamente, pueden resolver problemas como el anterior, que implican la conservación de sustancias. Sin embargo en tareas de conservación de peso (por ejemplo, en las que se les pregunta si la bola y la salchicha pesan lo mismo) los niños típicamente no proporcionan una respuesta correcta, sino hasta los nueve o 10 años de edad. En tareas que implican la conservación de volumen (donde los niños tienen que juzgar si la salchicha y la bola desplazan la misma cantidad de líquido cuando se les coloca dentro de un vaso de agua) las respuestas correctas son poco comunes antes de los 12 años de edad. El término de Piaget para esta inconsistencia en el desarrollo de los distintos tipos de conservación es *décalage horizontal*. El razonamiento de los niños durante esta etapa es tan concreto y está tan estrechamente vinculado a una situación particular que ellos no son capaces de transferir con facilidad lo que han aprendido acerca de un tipo de conservación a otro, aun cuando los principios subyacentes son los mismos.

Número y matemáticas

Para los 6 o 7 años de edad muchos niños pueden contar en la mente. También aprenden a contar hacia adelante: para sumar 5 y 3, empiezan a contar a

partir del cinco y después van hacia adelante a 6, 7 y 8 para sumar tres. Es posible que les lleve otros 2 o 3 años para que realicen la operación equivalente para la resta, pero para los 9 años de edad la mayoría de los niños pueden ya sea contar hacia delante de un número más pequeño y contar hacia atrás a partir un número mayor para obtener un resultado (Resnick, 1989).

Desarrollo Emocional

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. Además, influyen sobre su percepción de las personas y de su medio ambiente y determinan cuál haya de ser su forma característica de adaptación a la vida. Igual que ocurre con todas las formas de conducta, las reacciones emocionales que el niño experimenta con máxima frecuencia se convertirán en hábitos. Como tales, serán importantes fuerzas de empuje en su vida.

Todo niño viene al mundo con potencialidades tanto para emociones agradables como desagradables las que les proporcionan placer y satisfacción personal y las que le hacen desgraciado e insatisfecho. Cuáles hayan de volverse dominantes es algo que quedará determinado principalmente por el medio ambiente en que crezca y las relaciones que tenga con las personas de dicho medio. La infancia es una edad crítica en el desarrollo de las emociones. Si han de ser fuerzas poderosas para bien de la vida del niño, es preciso que sean buenas emociones.

Conforme las formas emocionales se sedimentan en hábito y se convierten en fuerzas de impulso para una adaptación buena o mala, el destino del niño queda decidido. Que las emociones colorean la forma en que el individuo ve la vida y su papel en el grupo social es algo que se deduce fácilmente del tipo de recuerdos que conserva en la edad adulta. Las personas que tienen recuerdos predominantemente felices de su infancia están en su mayor parte mejor

adaptadas, de adolescentes y de adultos, que quienes no pueden recordar más que experiencias desagradables. Los niños que crecen en un hogar desprovisto de calor emocional, encuentran más dificultad en establecer relaciones de afecto con los demás o en obtener placer en sus experiencias que otros cuyas memorias infantiles son más felices, más satisfactorias para sí mismos.

Cómo se desarrollan las emociones

“La capacidad de responder emocionalmente está presente en el recién nacido como parte del proceso de desarrollo y no necesita ser aprendida”. Que los prematuros son capaces de reacciones emocionales es algo que sugiere que tal conducta es posible varios meses antes del nacimiento normal. El primer signo de conducta emocional en el recién nacido es la excitación general por estímulos fuertes. Esta excitación difusa es parte de la actividad masiva presente al nacer. “No hay signos de pautas emocionales definidas que puedan reconocerse e identificarse como estados emocionales específicos.

Muchas veces, antes de haber transcurrido el periodo neonatal, la excitación general se diferencia en relaciones simples que sugieren placer o displacer. Las respuestas desagradables se provocan cambiando bruscamente la posición del niño, haciendo ruidos bruscos, impidiendo los movimientos del niño, dejándole permanecer con los pañales mojados y aplicando objetos fríos a su piel. Tales estímulos le hacen llorar y desencadenan una actividad masiva. Las respuestas placenteras, en cambio, se manifiestan cuando el niño ama. Es posible provocarlas meciéndole, acariciándole, proporcionándole calor y manteniéndole cómodo. El niño muestra su placer por una relajación general de todo su cuerpo y no, como más tarde, con sonrisas.

Incluso antes de que el niño cumpla un año, son reconocibles expresiones emocionales semejantes a los estados emocionales de los adultos. Conforme crece el niño, presenta un repertorio cada vez mayor de respuestas emocionales alegría, rabia, miedo, 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 ineficaces. Las emociones “no son entidades fijas. Cambian con la edad a lo largo de la infancia, la niñez y la adolescencia”.

No solo el estado general de excitación presente al nacer se transforma en pautas emocionales específicas, sino que las respuestas emocionales se vuelven menos difusas, casuales e indiferenciadas. Al principio, el niño demuestra su displacer solo llorando y gritando. Más tarde, se ve en sus reacciones cómo resiste, arroja cosas, pone rígido el cuerpo, se estira hacia atrás, se marcha corriendo, se esconde y verbaliza su malestar. Al aumentar su edad, se incrementan las respuestas lingüísticas y disminuyen las respuestas motoras. Esto se ve, sobre todo, en las respuestas a los estímulos que provocan miedo y rabia. La conducta emocional del niño es cada vez más dirigida y, por lo tanto, menos casual y caótica; esto queda ilustrado en un estudio sobre las respuestas de ira de los niños de dos a siete años de edad. Las manifestaciones verbales, principalmente el llanto, son características de los niños pequeños; la agresión física contra sí mismo y los demás, por ejemplo, arrancándose el cabello, desgarrando los vestidos, dando patadas, se encuentra corrientemente entre los niños de mayor edad. Y más tarde aun aparecen las agresiones verbales, especialmente los insultos y las acusaciones, conforme el niño descubre que la agresión física contra los demás no la toleran.

Características de las emociones de los niños

Las emociones de los niños pequeños difieren mucho de las de los adolescentes y adultos. Son distintas incluso de las de los niños mayores. A no ser que se reconozcan estas diferencias, los adultos tenderán a considerar las reacciones del niño como “inmaduras”. Aún más grave es la tendencia a regañar o castigar al niño cuya reacción emocional es normal para su edad y nivel de desarrollo, basándose en que no “actúa según su edad”. Como el aprendizaje representa un papel muy importante en el desarrollo emocional, es ilógico esperar que todos los niños, a una determinada edad, tengan formas emocionales

semejantes. Las diferencias individuales son inevitables, ya que son distintos los niveles de maduración y las oportunidades de aprender.

De todos modos, con independencia de las diferencias individuales, hay ciertos rasgos característicos de las emociones de los niños que las hacen indiferentes de las de los adultos e incluso de las de los adolescentes. Estas características son las siguientes:

1. Las emociones de los niños son breves. Típicamente, las emociones del niño pequeño no duran más que unos pocos minutos y terminan bruscamente. Como el niño expresa sus emociones con acciones manifiestas, “se desahoga” rápidamente. Al hacerse mayor, las restricciones sociales de las respuestas abiertas llevan a estados de ánimo” que se expresan en respuestas prolongadas en vez de crisis cortas y abruptas.
2. Las emociones de los niños son intensas. Las crisis emocionales del niño pequeño se caracterizan por una intensidad rara vez observada en el adulto. Sus respuestas emocionales carecen de una gradación de intensidad: frente a una situación trivial se produce una reaccional emocional de gran intensidad. Las intensas reacciones emocionales del niño pequeño frente a una pequeña molestia son fuente de gran sorpresa por parte de muchos adultos. El temor, la rabia y la alegría se expresan con respuestas manifiestas pronunciadas. Incluso el niño preadolescente reacciona con intensas emociones frente a lo que al adulto le parecen frustraciones triviales o cuestiones de menor importancia.
3. Las emociones de los niños son transitorias. Los rápidos cambios del niño pequeño desde la risa al llanto, de la rabia a la sonrisa o de los celos al afecto, son incomprensibles para muchos adultos. Estos cambios rápidos se atribuyen a tres factores: a) el niño pequeño expresa sus emociones sin reserva, desahogando así sus emociones acumuladas: b) carece de una comprensión total de la situación, debido a su desarrollo intelectual

inmaduro y a su experiencia limitada; c) su atención no tiene largo alcance, lo cual hace posible que se distraiga fácilmente.

4. Las emociones de los niños aparecen con frecuencia. Los niños muestran emociones con mayor frecuencia, por término medio, que el adulto típico. Conforme el niño se hace mayor, aprende que a las crisis emocionales suele seguir la desaprobación social o el castigo. Por tanto, aprende a adaptarse a las situaciones que provocan emociones y a reaccionar frente a ellas de formas más aceptables.
5. Las respuestas emocionales de los niños son diferentes. Las observaciones sobre niños de edades diferentes demuestran que hay una gran variabilidad en sus respuestas emocionales. Entre los recién nacidos, las formas de respuesta son semejantes, pero poco a poco, conforme van dejándose sentir las influencias del aprendizaje y del medio, la conducta que acompaña a las diferentes emociones se va individualizando. Por ejemplo, un niño cuando se asusta quizá salga corriendo del cuarto, otro se esconderá tras la falda de su madre y otro aún se quedara quieto y llorara.
6. Las emociones pueden descubrirse por los síntomas de la conducta. Un adulto, generalmente, es capaz de ocultar sus sentimientos y emociones tan bien que a los demás les es difícil saber exactamente lo que siente. No ocurre así con los niños. Aun cuando no muestren sus reacciones emocionales directamente en una conducta que guarde relación con la forma en que sienten, su emotividad puede descubrirse por la tensión, la inquietud, los movimientos constantes, los sueños nocturnos, la frecuencia de ir al baño, los tics nerviosos, mordedura de las uñas, succión del pulgar, guiños, frote de los genitales, dificultades del lenguaje, falta de apetito, “conducta del niño pequeño”, llanto frecuente, obstinación y crisis histéricas. Los niños, generalmente, muestran más síntomas de emotividad que las niñas.
7. Las emociones cambian de fuerza. Las emociones, que son muy fuertes a ciertas edades, pierden su fuerza conforme el niño se vuelve mayor. Otras

anteriormente débiles se fortalecen. Por ejemplo, los niños pequeños muestran una gran timidez en presencia de extraños. Más tarde, cuando se dan cuenta de que nada hay que tener, su timidez desaparece. De modo análogo, las pataletas son frecuentes en la edad preescolar; después no solo disminuyen de frecuencia, sino también de intensidad.

8. La forma de expresión emocional cambia. El niño pequeño, cuando quiere una cosa la quiere en ese momento. No se para a pensar si le puede hacer daño a él o a otros ni tampoco si el conseguirlo merece la pena del precio que tiene que pagar. A no ser que obtenga lo que quiere, se enfadará cogiendo una pataleta. De modo similar, cuando se asusta, no vacila en escapar corriendo y esconderse o demostrar su miedo llorando. Cuando está contento no espera a expresarlo. Sonríe o se ríe cuando le apetece, aun cuando los demás puedan pensar que se deleita en el daño ajeno.

Los padres intentan enseñar a sus hijos pequeños a controlar sus expresiones emocionales. Más tarde hay presiones semejantes que provienen del grupo social fuera del hogar. Cuando pasan los días de la infancia, el individuo sabe que la aprobación social depende del grado de control que sepa ejercer sobre la expresión de sus emociones.

Desarrollo Social

El Desarrollo Social significa adquisición de la capacidad de comportarse de acuerdo con las normas sociales. Se ha definido como el “proceso por el que un individuo, nacido con unas potencialidades de una amplitud enorme, llega a desarrollar una conducta limitada a un margen mucho más estrecho, el margen de lo que es costumbre de él y aceptable para él, de acuerdo con las normas de su grupo”. Socializarse es algo que comprende tres procesos, los cuales, aunque son separados y distintos, guardan tan íntima relación entre sí que el fallo del desarrollo de uno tiene por consecuencia un nivel de socialización inferior al que pudiera normalmente preverse.

Los tres procesos que participan en la socialización son: (1) conducta adecuada; (2) representación de papeles sociales aprobados, y (3) desarrollo de actitudes sociales. Una conducta adecuada significa que el niño se comporta de una forma aprobada por el grupo social. Como todo grupo social tiene sus propias normas respecto a lo que es “adecuado”, el niño debe saber cuál es dicha conducta y ajustar su propio comportamiento a las líneas aprobadas. Un papel social es una forma acostumbrada de conducta que definen y exigen los miembros del grupo social. Todo grupo social tiene sus propias normas de conducta reconocidas para los miembros de cada sexo y para las distintas áreas de conducta. Hay, por ejemplo, un papel prescrito para los padres y otro para el hijo, uno para el maestro y otro para el alumno, uno para el hermano y otro para el abuelo.

El tercer proceso implicado en la socialización, el desarrollo de actitudes sociales, es el de llegar a “imbuirse de un sentido de unidad, intercomunicación y cooperación”. Una persona socializada gusta de la gente y de las actividades sociales; es “amistosa” y refleja sus actitudes hacia la gente en la calidad de su conducta. En una palabra, socializarse significa que el niño se comporte de tal forma que se adapte al grupo social con el que quiere identificarse y que se ha adaptado, a su vez, miembro del grupo.

Socialización y conformidad

Superficialmente pudiera parecer que “socialización” y “conformidad” son sinónimos, que una persona tiene que ser esclavizadamente convencional en su conducta y actitudes si quiere convertirse en miembro aceptado del grupo social. Dentro de ciertos límites, esto es correcto en la infancia. Mientras el niño está aprendiendo cómo convertirse en una persona social tiene que tener un modelo estable que copiar y tiene que copiarlo con un mínimo de variación. Después de aprender lo que el grupo social espera de él, él puede variar su conducta para adaptarla a sus propias necesidades y deseos, siempre y cuando no la modifique demasiado o hasta un punto en que prescinda de las exigencias sociales.

Una persona social es la que se adapta a los tres criterios del desarrollo social. Se conduce de un modo aprobado, representa el papel que la sociedad le prescribe y tiene actitudes favorables hacia la gente y las actividades sociales.

Cómo se aprende a ser sociable

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

Si todos estos factores, que representan un papel tan importante en su aprendizaje, son favorables, lo probable es que se convierta en una persona sociable. Si son desfavorables todos ellos o solo parte, hay gran probabilidad de que sea menos sociable que otros niños de su edad o que se vuelva asocial, en el sentido de que se aparte del grupo social y pase todo el tiempo posible en la soledad. Puede convertirse en antisocial, desarrollando una actitud antagonista frente a la gente y violando las costumbres y hábitos establecidos, del grupo social.

Si el niño ha de aprender a vivir socialmente con los demás, debe, en primer lugar, tener amplias oportunidades de aprender a hacerlo. Esto tiene especial importancia durante los años en la socialización constituye una fase dominante del desarrollo del niño. Cada año, el niño normalmente tiene más oportunidades de establecer contacto no solo con niños de su propia edad y nivel de capacidad, sino también con adultos de edades distintas y orígenes diversos. Como resultados, hay un aumento gradual de la participación social y de la interacción con los demás. Si se restringen las oportunidades de la participación social, por aislamiento geográfico, normas familiares o actitudes sociales desfavorables por parte del niño, las limitaciones no solo tendrán por

consecuencia una infelicidad inmediata, sino también dificultades ulteriores en las relaciones interpersonales.

Influencias familiares

Ningún miembro específico de la familia ni ningún aspecto específico de ésta son responsables de la socialización del niño. Si el carácter total del medio hogareño es favorable, lo probable es que se desarrollen actitudes sociales favorables; si la atmosfera en casa se caracteriza por fricción y tensión constantes, es igualmente probable que se engendren actitudes sociales desfavorables. Además, el tamaño de la familia en la que crece el niño afecta a sus primeras experiencias sociales.

Influencias externas

Las primeras experiencias sociales fuera del hogar son también determinantes importantes de las futuras actitudes y conductas sociales del niño. Si sus relaciones con sus compañeros y con los adultos fuera de casa son favorables, disfrutará de los contactos sociales y querrá que se repitan. Si son desagradables o le causan miedo, querrá evitar en el futuro tales contactos, desarrollará actitudes desfavorables hacia los extraños y retornará a la compañía de los miembros de la familia. De todos modos, si las relaciones familiares no han sido más agradables que los contactos con los extraños, se encerrará en sí mismo, lejos de la gente.

CAPITULO 3

PROBLEMAS DE CONDUCTA

Las inquietudes de la sociedad y del gobierno relacionadas con esta problemática deben ser atendidas desde el ámbito académico y profesional. Dada la naturaleza ecológica del fenómeno, la perspectiva psicosocial ofrece una alternativa para entender la problemática y ofrecer planes de prevención y tratamiento: la seguridad escolar requiere condiciones internas de la escuela tanto como del entorno inmediato; por lo tanto, su promoción implica la evaluación de aspectos personales, relaciones familiares, las historias de vida, la historia institucional, la ubicación geográfica de la escuela, los índices de delincuencia, violencia y adicciones en la comunidad circundante. Es por ello que la evaluación de los factores personales y familiares que inciden en el desarrollo de conductas problemáticas de los adolescentes en el contexto escolar resulta necesaria.

Si bien son pocos los estudios que han evaluado la mala conducta escolar cabe destacar sus hallazgos: Finn, Fisch y Scott (2008) al examinar las secuelas inmediatas y a largo plazo de la mala conducta escolar determinaron que el comportamiento de los estudiantes se relacionó con las calificaciones escolares, las puntuaciones de los exámenes y las incidencias de graduación y deserción; también con las posibilidades de entrar a un programa de educación media superior y concluirlo: los estudiantes con comportamientos adecuados es más probable que ingresen a la educación media superior en comparación con quienes exhibieron problemas de conducta. Esta situación hace necesario entender por qué los jóvenes incurren en actos antisociales. Al parecer estas conductas no sólo se vinculan con la desventaja y la marginación, las nuevas formas de relación entre los jóvenes han favorecido la participación en conductas de riesgo a diferentes niveles. Es por ello que se debe profundizar en las nuevas formas de expresión de la conducta antisocial para revertir la tendencia al crecimiento de este tipo de comportamientos: los PCE constituyen una variante del comportamiento antisocial.

A la fecha, los investigadores se han centrado en las consecuencias de malas conductas en el salón de clases o en la escuela, sin embargo, han dedicado escasa atención a las semejanzas entre los comportamientos inadecuados o de las teorías que indican causas subyacentes comunes. Se ha comprobado que la mala conducta en el salón de clases está asociada con bajas calificaciones y deserción. El ausentismo tiene una clara conexión con los resultados escolares debido a que se pierden oportunidades de aprendizaje: existe una relación inversa entre ausentismo y logro; además quienes faltan con frecuencia a clase pueden involucrarse en un proceso de desvinculación escolar que conduzca a la deserción. El uso de alcohol y drogas se ha relacionado con un deficiente desempeño académico y deserción escolar, aunque la dirección de esta conexión necesita ser clarificada. La agresión física también se vincula con los resultados en la escuela pero esta relación generalmente se ha explicado mediante una tercera variable: los estudiantes que pelean pueden ser suspendidos o expulsados y estas medidas pueden conducir a la deserción. En cuanto al impacto en la adultez se ha determinado que la agresión entre los adolescentes se asocia con un deficiente logro académico y menos participación social en la adultez (Finn, Fisch y Scott, 2008).

A pesar de la importancia del mal comportamiento de los estudiantes para los educadores y sus consecuencias potencialmente adversas, pocos investigadores han documentado el rango de malas conductas escolares que ocurren comúnmente en el contexto educativo, ni sus antecedentes o consecuencias. Este estudio pretende atender esta omisión al evaluar si determinadas variables familiares e individuales pueden dar lugar a la mala conducta escolar, debido a que no es claro qué causa el mal comportamiento estudiantil es importante contar con el punto de vista de los alumnos.

3.1. Problemas de Conducta

Este término se aplica a aquellas formas de comportamiento que afectan al mismo niño y a su ambiente social.

Existen tantas definiciones como expertos en el tema; para fines del presente trabajo se eligió la definición de Kauffman debido a que incluye elementos importantes desde un punto de vista psico-educativo: "...los niños con problemas de conducta son aquellos que crónica y marcadamente responden a su ambiente en formas socialmente inaceptables y/o personalmente insatisfactorias, pero a quienes se pueden enseñar comportamientos más aceptables y personalmente más gratificantes" (citado por Bijou, p.55).

Al describir comportamientos más específicos asociados a los problemas de conducta, Quay (citado por Coon, 1998) distingue cuatro tipos de problemas:

- Desórdenes de conducta caracterizados por búsqueda de atención mediante comportamiento ruidoso, retos a la autoridad, acciones sociales inapropiadas, inquietud extrema, crueldad, malicia, hiperactividad, agresión física y social, y pocos sentimientos de culpa ante los hechos.
- Ansiedad-aislamiento que involucra timidez, sumisión, dependencia, tendencia a la depresión, hipersensibilidad, sentimientos de inferioridad, miedo y baja autoestima.
- Repertorio limitado para jugar solo o en grupos y/o actitudes que perturban a otros.
- Agresión socializada que incluye actos de delincuencia grupal, pandillerismo, huir de la casa o escuela y falta de conformidad con las expectativas de la cultura dominante.

Desde etapas tempranas de la infancia, y las consecutivas en el desarrollo psicológico, las "malas conductas" pueden llegar a convertirse en antecedente de una conducta infractora que de persistir e interactuar simultáneamente con determinados factores de riesgo, es probable que se transforme en conducta delictiva.

¿Cuál es el origen de esta cadena progresiva? ¿Dónde empieza la desvalorización de las reglas de convivencia, la trasgresión a la norma, el desafío

constante al orden establecido, que deriva, finalmente en la ruptura de un orden social?

¿Qué lleva a nuestros niños, adolescentes y jóvenes a cometer primero conductas antisociales y después conductas ilícitas?

Sabemos que una socialización inadecuada del niño debilita las relaciones de los jóvenes hacia los grupos convencionales como pueden ser la familia, la sociedad, la escuela y le induce a crear vínculos con otros grupos en los que va encontrando eco a su desintegración y en donde refuerza su conducta desviada.

Como en toda acción de prevención social de conductas inadecuadas, el cabal entendimiento de los factores de riesgo y de los correspondientes factores de protección, permitirán elaborar un planteamiento objetivo que favorezca no sólo el diseño de nuevas soluciones a viejos problemas y la creación de un sistema unificado de contenedores sociales que actúen de manera sistémica y planificada, sino también y sobre todo, llevar al terreno del núcleo social más importante -la familia- las estrategias precisas para conocer las consecuencias de la soledad, el aislamiento, la frustración y la falta de atención en nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

Factores de Riesgo y Factores de Protección

Al relacionarse con los comportamientos y el medio ambiente inmediato, los riesgos a los que se exponen las personas, dependen de dos circunstancias primordiales: la personalidad y las actividades que se desempeñan. Cuando las características individuales y las condiciones en que se realizan las actividades diarias incrementan la posibilidad de daño, se denominan factores de riesgo. Por otro lado, cuando la personalidad y las actividades de un individuo colaboran a que fortalezca, o bien, mantenga su seguridad, se clasifican como factores de protección. Los factores de riesgo y los factores de protección son los extremos de un continuo. La carga valorativa de los factores puede ser positiva o negativa, de tal manera que un mismo factor podría hacer las veces de protección o de riesgo, dependiendo no sólo de las diferencias individuales, sino incluso de las condiciones del entorno de cada individuo. Los factores no son entidades que

actúen aisladamente, determinando la protección o el daño sufrido por las personas, es preciso que exista entre ellos una interrelación. Estas cualidades de los factores de riesgo y protección impiden hacer afirmaciones categóricas o absolutas como “todos aquéllos menores de edad que regresen de la escuela después de las diez de la noche sufrirán un robo”. Los actos infantiles y adolescentes son producto de una compleja dinámica, de la que participan tanto los referentes adultos inmediatos (padres, hermanos, maestros) como los del medio que rodea a cada individuo.

Durante la niñez, se aprenden valores, hábitos y estilos de vida propios de los grupos en los que los niños se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). En esta etapa, los niños aún no han consolidado marcos referenciales ni conceptuales que les permitan discernir adecuadamente entre lo bueno y lo malo. Aún no han construido una personalidad firme que les facilite encarar la realidad de manera satisfactoria. Este proceso de selección y en todo caso, de rechazo, se iniciará durante la pubertad y se extenderá al menos hasta la adolescencia. Así pues, con el término ‘factores de protección’ se hace referencia a aquellas características individuales, familiares y/o ambientales que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad del ejercicio y mantenimiento de conductas peligrosas. Con el término ‘factores de riesgo’ se identifican las características individuales, familiares o sociales que aumentan la probabilidad de su aparición o permanencia.

Como ya se revisó y por la diversidad de factores que intervienen en la aparición de conductas disruptivas, es conveniente considerar la Clasificación de Trastornos destructivos del control de los impulsos y de la conducta que nos presenta el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR (2008):

Trastorno negativista desafiante

A. Un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas de cualquiera de las categorías siguientes y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano.

Enfado/irritabilidad

1. A menudo pierde la calma.
2. A menudo está susceptible o se molesta con facilidad.
3. A menudo está enfadado y resentido.

Discusiones/actitud desafiante

4. Discute a menudo con la autoridad o con los adultos, en el caso de los niños y los adolescentes.
5. A menudo desafía activamente o rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad o normas.
6. A menudo molesta a los demás deliberadamente.
7. A menudo culpa a los demás por sus errores o su mal comportamiento.

Vengativo

8. Ha sido rencoroso o vengativo por lo menos dos veces en los últimos seis meses.

Nota:

Se debe considerar la persistencia y la frecuencia de estos comportamientos para distinguir los que se consideren dentro de los límites normales, de los sintomáticos. En los niños de Trastornos destructivos y de la conducta menos de cinco años el comportamiento debe aparecer casi todos los días durante un periodo de seis meses por lo menos, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). En los niños de cinco años o más, el comportamiento debe aparecer por lo menos una vez por semana durante al menos seis meses, a menos que se observe otra cosa (Criterio A8). Si bien estos criterios de frecuencia se consideran el grado mínimo orientativo para definir los síntomas, también se deben tener en cuenta otros factores, por ejemplo, si la frecuencia y la intensidad de los comportamientos rebasan los límites de lo normal para el grado de desarrollo del individuo, su sexo y su cultura. B. Este trastorno del comportamiento va asociado a un malestar en el individuo o en otras personas de su entorno social inmediato (es decir, familia, grupo de amigos, compañeros de trabajo) o tiene un

impacto negativo en las áreas social, educativa, profesional u otras importantes. C. Los comportamientos no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno psicótico, un trastorno por consumo de sustancias, un trastorno depresivo o uno bipolar. Además, no se cumplen los criterios de un trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo.

Especificar la gravedad actual:

Leve:

Los síntomas se limitan a un entorno (p. ej., en casa, en la escuela, en el trabajo, con los compañeros).

Moderado:

Algunos síntomas aparecen en dos entornos por lo menos.

Grave:

Algunos síntomas aparecen en tres o más entornos.

Trastorno explosivo intermitente

A. Arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad, manifestada por una de las siguientes: 1. Agresión verbal (p. ej., berrinches, diatribas, disputas verbales o peleas) o agresión física contra la propiedad o los animales u otros individuos, en promedio dos veces por semana, durante un periodo de tres meses. La agresión física no provoca daños ni destrucción de la propiedad, ni provoca lesiones físicas a los animales ni a otros individuos. 2. Tres arrebatos en el comportamiento que provoquen daños o destrucción de la propiedad o agresión física con lesiones a animales u otros individuos, sucedidas en los últimos doce meses. B. La magnitud de la agresividad expresada durante los arrebatos recurrentes es bastante desproporcionada con respecto a la provocación o cualquier factor estresante psicosocial desencadenante. C. Los arrebatos agresivos recurrentes no son premeditados (es decir, son impulsivos o provocados por la ira) ni persiguen ningún objetivo tangible (p. ej., dinero, poder, intimidación).D. Los arrebatos

agresivos recurrentes provocan un marcado malestar en el individuo, alteran su rendimiento laboral o sus relaciones interpersonales, tienen consecuencias económicas o legales. E. El individuo tiene una edad cronológica de seis años por lo menos (o un grado de desarrollo equivalente). F. Los arrebatos agresivos recurrentes no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno depresivo mayor, trastorno bipolar, trastorno de desregulación perturbador del estado de ánimo, trastorno psicótico, trastorno de la personalidad antisocial, trastorno de personalidad límite), ni se pueden atribuir a otra afección médica (p. ej., traumatismo craneoencefálico, enfermedad de Alzheimer) ni a los efectos fisiológicos de alguna sustancia (p. ej., drogadicción, medicación). En los niños de edades comprendidas entre 6 y 18 años, a un comportamiento agresivo que forme parte de un trastorno de adaptación no se le debe asignar este diagnóstico.

Nota:

Este diagnóstico se puede establecer además del diagnóstico de trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastornos de conducta, trastorno negativista desafiante o trastorno del espectro del autismo, cuando los arrebatos agresivos impulsivos recurrentes superen a los que habitualmente se observan en estos trastornos y requieran atención clínica independiente.

Trastorno de la personalidad antisocial

Los criterios de trastorno de la personalidad antisocial se pueden consultar en el capítulo “Trastornos de la personalidad”. Puesto que este trastorno está íntimamente relacionado con el espectro de trastornos “externalizadores” de la conducta de este capítulo, además de los trastornos del capítulo siguiente “Trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos”, se cita aquí y los criterios se presentan en el capítulo “Trastornos de la personalidad”.

Piromanía

A. Provocación de incendios de forma deliberada e intencionada en más de una ocasión. B. Tensión o excitación afectiva antes de hacerlo. C. Fascinación, interés, curiosidad o atracción por el fuego y su contexto (p. ej., parafernalia, usos, consecuencias). D. Placer, gratificación o alivio al provocar incendios o al presenciar o participar en sus consecuencias. E. No se provoca un incendio para obtener un beneficio económico, ni como expresión de una ideología sociopolítica, ni para ocultar una actividad criminal, expresar rabia o venganza, mejorar las condiciones de vida personales, ni en respuesta a un delirio alucinación, ni como resultado de una alteración al juicio (p. ej., tras-torno neurocognitivo mayor, discapacidad intelectual [trastorno del desarrollo intelectual], intoxicación por sustancias). F. La provocación de incendios no se explica mejor por un trastorno de la conducta, un episodio maníaco o un trastorno de la personalidad antisocial.

Trastornos destructivos y de la conducta

Cleptomanía

A. Fracaso recurrente para resistir el impulso de robar objetos que no son necesarios para uso personal ni por su valor monetario. B. Aumento de la sensación de tensión inmediatamente antes de cometer el robo. C. Placer, gratificación o alivio en el momento de cometerlo. D. El robo no se comete para expresar rabia ni venganza, ni en respuesta a un delirio o una alucinación. E. El robo no se explica mejor por un trastorno de la conducta, un episodio maníaco o un trastorno de la personalidad antisocial.

Otro trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, especificado.

Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, que causan un malestar clínicamente significativo o deterioro en las áreas social, laboral o de otro tipo importantes para el individuo, pero que no cumplen todos los criterios de ninguno de los trastornos de la categoría

diagnóstica de trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta. La categoría de otro trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta especificado se utiliza en situaciones en las que el clínico opta por comunicar el motivo específico por el que la presentación no cumple los criterios de ningún trastorno destructivo específico, del control de los impulsos y de la conducta. Esto se hace registrando “otro trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, especificado” seguido del motivo específico (p. ej., “arrebatos recurrentes de comportamiento, de frecuencia insuficiente”).

Trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, no especificado

Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, que causan un malestar clínicamente significativo o deterioro en las áreas social, profesional o de otro tipo importantes para el individuo, pero que no cumplen todos los criterios de ninguno de los trastornos de la categoría diagnóstica de trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta. La categoría trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta, no especificado se utiliza en situaciones en las que el clínico opta por no especificar el motivo del incumplimiento de los criterios de un trastorno destructivo, del control de los impulsos y de la conducta específico e incluye las presentaciones en las que no existe suficiente información para hacer un diagnóstico más específico (p. ej., en servicios de urgencias).

3.2. Incidencia

En México existe interés por estudiar los problemas de conducta infantil, los factores de riesgo asociados, así como el desarrollo de procedimientos exitosos para la reducción efectiva del comportamiento antisocial en la infancia (Morales & Vázquez, 2011, en Morales, 2015). Los niños que despliegan conducta antisocial tienden a mostrar agresión severa y crónica, así como conducta delictiva en etapas posteriores del desarrollo (Frick, Stickle, Dandreaux, Farrell & Kimonis,

2005, en Morales, 2015). Es decir, la alta ocurrencia de problemas de conducta en los niños tiene relación con su alta probabilidad de progresión hacia diversos escenarios como la escuela y la comunidad (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002; Fajardo & Hernández, 2008, citados en Morales, 2015) y hacia etapas posteriores del desarrollo como la adolescencia y la adultez (Clark, Vanyukov & Cornelius, 2002; Foster, Brennan, Biglan, Wang & Al-Ghaith, 2002; Loeber et al., 2005, citados en Morales, 2015). Entre el 4 % y el 12% de la población mundial infantil presenta problemática conductual (Baker & Abbott-Feinfield, 2007, en Morales, 2015). En México el 6.1% de la población ha presentado problemas de conducta alguna vez en su vida (Medina-Mora et al., 2003, en Morales, 2015). Los problemas más frecuentes en niños entre los 4 y 7 años de edad han sido la conducta negativista desafiante, la desobediencia, la conducta agresiva y la hiperactividad. Se estima que el comportamiento negativista desafiante afecta a entre un 2 % y 16 % de la población infantil del mundo (American Psychiatric Association, 2005, en Morales, 2015), mientras que en México el 1.5% de la población infantil lo padece.

3.3. Evaluación de los Problemas de Conducta

Los problemas de conducta son un tema que siempre ha existido en los centros educativos, y en los últimos años han tenido una presencia cada vez más frecuente. Vazquez, M.A. (2015) refiere que: La presencia constante de problemas de conducta en un alumno suele desembocar en la presentación de necesidades educativas especiales (NEE), no sólo porque no consigue adquirir las competencias socio/afectivas mínimas en la asignatura de formación cívica y ética, sino porque sus efectos negativos se expanden rápidamente al resto de su vida escolar, familiar y comunitaria. Cuando un niño presenta NEE asociadas a los problemas de conducta, lo que explica su bajo desempeño no es su pobre nivel intelectual sino sus enormes dificultades para adaptarse a la vida social implícita en todo proceso educativo.

De todos los participantes en la vida escolar de los alumnos es el psicólogo de educación especial el que se encuentra en “el ojo del huracán” a la hora de atender los problemas de conducta, la comunidad escolar automáticamente piensa en él para obtener soluciones, levantando a veces expectativas excesivas o mágicas que no corresponden con la realidad. Muchas ocasiones los padres, maestros y directivos demandan del psicólogo soluciones prácticamente inmediatas y efectivas que den fin a los comportamientos inadecuados de los alumnos, lo que resulta imposible en la mayoría de los casos, pues cómo es sabido la intervención psicológica implica tiempo, sistematicidad y consistencia para lograr los propósitos que se han establecido para cada alumno. La situación se complica aún más cuando no sólo se pide rapidez de resultados sino que se cree que los estudiantes mejorarán su adaptación social sin implicar cambios en el contexto; al parecer, se parte de la idea infundada de que los problemas de adaptación residen exclusivamente en el niño, y que el medio interviene muy poco o casi nada en su origen. Expresiones como “lleva a este niño berrinchudo con el psicólogo para que hable con él” son ejemplo de esta manera equivocada y reduccionista de plantear la atención de los problemas de conducta. Suponer que un alumno va mejorar su comportamiento inadecuado sólo por hablar con el psicólogo es como creer que un niño presilábico se convertirá a alfabético sólo porque así se lo aconseja la maestra de apoyo. No hay soluciones simples para solucionar éste tema.

Si bien la familia, la escuela y el alumno son factores que contribuyen en distinta proporción a la presentación de problemas de conducta, lo que sí se puede afirmar es que todos actúan a la vez para ir conformando un estilo inadecuado de relacionarse con el medio. Algunos autores pretenden imputar a las variables del alumno toda la responsabilidad sobre el origen de este fenómeno, sin embargo la inmensa mayoría de las investigaciones psicológicas, neurológicas, pedagógicas y sociológicas publicadas en los últimos años dejan en claro la influencia simultánea de variables pertenecientes a los tres factores antes descritos. Sería cómodo deslindar al ambiente de la responsabilidad que tiene

respecto al incremento cada vez mayor en la aparición de los problemas de conducta, pero esto sería un error.

No solo cada vez son más frecuentes los problemas de adaptación social en los alumnos que cursan la educación básica en México, sino que en las últimas décadas hemos presenciado un recrudecimiento en su gravedad y también una edad más temprana de aparición. ¿Se debe esto a una epidemia orgánica de “mala conducta”? ¿Los cambios sociales, laborales y culturales de las familias mexicanas han contribuido en algo para agravar el problema? ¿Están suficientemente capacitados los profesores de todos los niveles para lidiar con estos desajustes? ¿Las metodologías de los maestros son suficientemente atractivas para los alumnos de ésta época como para mantenerlos atentos y tranquilos en los salones de clase? De ninguna manera se descarta la participación de variables biológicas para explicar la agudización de este fenómeno pero es innegable también la influencia crucial del ambiente social para explicarlo.

De todo lo comentado hasta ahora se puede concluir que los problemas de conducta son el resultado de una inadecuada relación del ambiente social con los alumnos y de un pobre desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes; es claro que detrás de todo alumno que presenta un *comportamiento social desadaptado* pueden identificarse siempre tanto variables internas propias del niño como variables externas del ambiente (escuela, familia, comunidad). Culpar al niño de su mal comportamiento es tan inexacto como responsabilizar sólo al medio, siempre es el resultado de la interacción entre ambos. En consecuencia la intervención más efectiva es la que a ende simultáneamente al alumno implicado y el entorno donde se desarrolla. Aunque el objetivo central de ésta obra es desarrollar a profundidad el tema de la intervención profesional directa con los niños, no se ignora la necesidad importantísima de atender también a sus contextos.

Estudiar los problemas de conducta y emocionales resulta complejo ya que se ha demostrado que involucran múltiples factores etiológicos tales como la

cultura, influencias genéticas, el temperamento, el ambiente familiar, la interacción con los padres y experiencias traumáticas; algunos de ellos pueden ser o no causa por sí mismos, pero pueden aumentar el riesgo de los problemas de conducta y emocionales, y de esta manera tener importantes repercusiones a nivel personal, familiar y social.

Algunos autores han destacado la importancia del estudio de los problemas de conducta externalizados e internalizados y su relación con el bajo y alto control del yo respectivamente (Huey & Weisz, 1997, en Valencia, 2005); es decir, las conductas externalizadas como la agresión, distractibilidad e hiperactividad pueden ser vistas como comportamientos donde predomina la impulsividad y un déficit de control del yo (Robins, John & Caspi, 1994, en Valencia, 2005), mientras que en las conductas internalizadas como ansiedad, depresión, aislamiento social e introversión se manifiesta un alto control del yo (Block & Block 1980, en Valencia, 2005).

En la literatura internacional existe evidencia de altos porcentajes de niños con problemas de conducta. En la India se encontró que el 45,60% presentaba problemas de conducta, en Uruguay alrededor del 53% y en Chile, el 15% (Kohn, Levav, Alterwain, Ruocco, Contrera & Delta, 2001, en Valencia, 2005). También se han observado incrementos en los problemas de conducta de la población infantil, en Estados Unidos; Kelleher, McInerney, Gardner, Childs & Wasserman (2000, en Valencia, 2005) informaron de un aumento significativo entre 1979 a 1996 en todos los problemas psicosociales de los niños entre 4 y 15 años de edad (6,80%-18,70%), en los problemas de atención (1,40%-9,20%), en los problemas emocionales (0,20%-3,60%) y en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) de niños que recibían medicamentos (32%-78%). En general, los estudios anteriores hacen referencia tanto a los problemas de conducta como a criterios diagnósticos como el TDAH, y, en ocasiones, se ha observado que ambos términos son utilizados indistintamente.

En México se encontró que las investigaciones y estudios epidemiológicos que abordan los problemas de conducta tanto internalizados como externalizados

en los niños lo hacen desde una perspectiva diagnóstica psiquiátrica, en la cual los expertos en salud mental son muy consistentes en las categorías diagnósticas. Algunos estudios reflejan una elevada demanda de atención de pacientes en edad infantil en los servicios de Salud Mental en la Secretaría de Salud en 1981, hallándose entre las tres primeras alteraciones mencionadas los trastornos de conducta, los específicos del aprendizaje y los trastornos de adaptación (Gutiérrez & Barilar, 1986, en Valencia, 2005). Macías, Del Bosque, Oñate & García (1986, en Valencia, 2005) encontraron que el 40% de los casos que solicitaba atención en un hospital psiquiátrico correspondía a una reacción hiperquinética, predominando—los trastornos de déficit de atención en un 45%, con una incidencia de 2 varones por cada niña.

Estudios como el realizado por Caraveo (1994, en Valencia, 2005), señalan que el primer lugar en la demanda de atención en los niños lo ocupan los trastornos de conducta y trastornos del aprendizaje, los cuales ascienden al 24% y 18% en los niños, respectivamente, y al 13,50% y el 13% en las niñas, presentándose con mayor frecuencia en edades entre 9 y 12 años de edad; en este estudio se determinó que en el 70% de los casos el origen de los trastornos era ambiental, enfatizando así la importancia de los factores psicosociales. Finalmente, De la Peña (2000) plantea que dentro de los problemas externalizados más frecuentes en la población pediátrica del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente está el trastorno por déficit de atención (TDAH) combinado, el trastorno desafiante oposicionista (TDO) y el trastorno de conducta (TC), los cuales reflejan una mayor demanda de atención en los problemas externalizados con base en la información de padres y maestros. En suma, la comorbilidad por lo general ha sido informada en relación con padecimientos externalizados, trastornos de conducta y trastornos de déficit de oposición y posteriormente con problemas de agresión, violencia y consumo de drogas o alcohol, mostrando una mayor incidencia en los varones que en las mujeres, pero las mujeres presentan más problemas internalizados y de desajuste psicosocial. Sin embargo, el autor subrayó que los niños con TDAH tanto inatentos como el

combinado presentaban una mayor cantidad de síntomas internalizados en relación con los niños controles sanos.

El estudio anterior muestra que existe una elevada demanda de atención de la población infantil por problemas externalizados en los diferentes hospitales del sector de la salud, lo cual corrobora lo informado por Caraveo (1994, en Valencia, 2005), quien señala que los problemas externalizados como la agresividad, el déficit de atención, la hiperactividad, el trastorno de conducta y otros síntomas de conducta desorganizada representan la mayor demanda en los Servicios de Salud Mental, dejando en segundo plano las manifestaciones de internalización (síntomas de angustia, depresión y estados alterados de ánimo); de esta manera se hace evidente un retraso importante en la atención y tratamiento de todas las conductas internalizadas.

A pesar de que las investigaciones en México se refieren a los problemas de conducta y trastornos de conducta indistintamente, es importante subrayar que estos términos no son equivalentes. Los problemas de conducta pueden estudiarse básicamente desde dos perspectivas: la formal y la empírica. La perspectiva formal involucra al sistema dominante de Estados Unidos representado en el DSM-IV, el cual aborda los problemas de conducta desde un punto de vista diagnóstico psiquiátrico, agrupando una serie de criterios diagnósticos que conforman los diferentes trastornos. El sistema de evaluación ASEBA creado con bases empíricas por Achenbach & Rescorla (2001, en Valencia, 2005), identifica los problemas de conducta desde una perspectiva informal y global, comprendiendo un conjunto integrado de formas tales como el *Child Behavior Checklist (CBCL)*, el *Youth Self Report* y el *Teacher's Report Form* para evaluar la competencia, el funcionamiento adaptativo y los problemas.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de identificar cuanto antes los problemas de conducta en la infancia que eventualmente conducen a otras patologías (Caraveo, Colmenares & Martínez, 2002, en Valencia, 2005) y problemas de adaptación, síntomas depresivos y al consumo elevado de alcohol (Caraveo, 1994, en Valencia, 2005), para evitar trastornos y/o problemas mayores

en la adolescencia o edad adulta, así como la necesidad de tener instrumentos de evaluación adecuados a nuestro medio y cultura. Por ello, se realizó este estudio *ex post facto* (Montero & León, 2005, en Valencia, 2005) investigación con fin de validar el *Youth Self Report (YSR)* de Achenbach & Rescorla (2001, en Valencia, 2005) en niños mexicanos de 5° y 6° año de Primaria y, adicionalmente, corroborar si los niños presentan más problemas de conducta externalizada que las niñas y éstas más problemas de conducta internalizada que los niños como lo señala la literatura.

3.4. Tratamiento de los Problemas de Conducta

Dentro de los recursos que se han explorado con la finalidad de apoyar a la corrección de conductas calificadas como inadecuadas se han reportado diversas intervenciones, las cuales difieren en sus enfoques, técnicas y agentes a los que se dirigen: padres, niños o profesores. A continuación se revisan aquellos que han demostrado efectividad.

Los programas basados en actividades lúdicas se han trabajado como una herramienta eficaz en el propósito medular de presentar una alternativa de intervención psicológica completa, centrada en el diseño y aplicación de programas de desarrollo para alumnos de primaria con problemas de conducta. Valencia & Andrade (2005), señalan al juego como recurso metodológico para solucionar problemas de conducta. Plantean que: *Los programas de desarrollo socioafectivo son un sistema de actividades lúdicas bien organizadas que promueven el desarrollo de ciertas funciones sociales y afectivas, con el fin de mejorar la capacidad de los niños para establecer relaciones efectivas y satisfactorias con las demás personas. Es una forma bastante eficaz de contribuir a la regulación de los problemas de conducta a través del juego.*

El juego puede utilizarse como medio para poner en práctica las habilidades adquiridas pero también como una manera de desarrollar una actitud de compañerismo, cooperación o competitividad. A través del juego el niño aprende a tomar en cuenta al otro, a aceptar las reglas comunes, a respetar espacios, tiempos, etc. Muchos niños escolarmente desadaptados pueden disfrutar de

actividades lúdicas poniendo a prueba sus destrezas motrices, sus habilidades sociales y generando lazos afectivos que en la jornada escolar ordinaria no se favorecen. Para estos alumnos el juego es un medio para entrar en contacto de una manera relajada con los otros, para sentirse motivados para ir a la escuela y para desarrollar las competencias sociales necesarias para su mejor adaptación al contexto escolar, familiar y comunitario. A través del juego el niño puede expresar sus emociones y aprender a regularlas, puede cometer errores y enmendarlos sin que las consecuencias sean tan graves como ocurre en las situaciones reales.

3.4.1 Establecimiento de límites y reglas

Límites

La desobediencia comienza cuando un niño no actúa conforme a lo que los padres consideran adecuado en el comportamiento, esto sucede cuando los padres no ponen en claro cuáles son los patrones esperados en la conducta.

La disciplina busca conseguir una educación equilibrada entre permisividad excesiva y restricción excesiva. Los límites se refieren precisamente a esos extremos que un niño no debe cruzar, esta disciplina permite el establecimiento de límites firmes y equitativos; comunicando a los niños normas claras, razonables y apropiadas, donde se estimulan y elogian los logros (refuerzo) y aplican consecuencias a las malas conductas (castigo) (Barrios, 2006).

Algunos padres suelen pensar que poner límites es una opción en la crianza de sus hijos, ignorando que de no hacerlo traerá consecuencias a corto plazo, por ejemplo el niño puede no ser invitado a fiestas infantiles porque se le conoce como “el latoso”, “el niño que pega”, “el grosero” y también consecuencias a largo plazo presentando dificultad de adaptación y rechazo de otras personas (Soto, 2015).

Como niños lo que más les gusta es pasarla bien durante todo el día, pero muchas veces se olvidan de que también deben cumplir con sus obligaciones, es aquí en donde entra en acción la labor de los padres. Cuando un padre dice que no a un niño por su bien debe mantenerse firme, de esta forma el niño se dará

cuenta de que lo que los padres están haciendo es por su bien y los padres deben estar conscientes que si lo hacen por su bien el niño no crecerá traumatizado, ya que esto es un gran miedo de los padres y por ello muchas veces ceden a las peticiones del niño a pesar de las reglas establecidas (Barrios, 2006).

Los límites se transforman en normas, que establecen un orden para poder funcionar mejor, establecer límites es necesario y mantener la disciplina no significa autoritarismo. Para establecer un límite debemos decirle a un niño hasta dónde puede llegar, lo que puede hacer y lo que no. Los límites proporcionan seguridad y protección al niño para enfrentarse al mundo (Mecalco, 2013).

Para que los límites sean claros y eficaces, se mencionan a continuación algunas recomendaciones a la hora de establecer límites firmes:

- El mensaje debe centrarse sobre la conducta del niño.
- El mensaje debe ser corto, claro y concreto.
- Hablar tranquilamente y sin gritar.
- Fijar las consecuencias que traerá incumplir o no el límite.
- En el incumplimiento del límite actuar de acuerdo a la consecuencia.

A continuación se enlistan las características que deben tener los límites al momento de aplicarlos (López, 2014):

- Consistencia. Establecer límites significa decirle al niño hasta dónde puede llegar, hay que decirselo muchas veces para que aprenda y debemos poner una consecuencia si no los respeta.
- Constancia. No basta con ponerlos una sola vez, tenemos que insistir en ellos y recordarlos todos los días de la misma forma.
- De acuerdo con la edad del niño. Los límites van de acuerdo con la edad del niño y con sus necesidades.
- Anticipación. Cuando ponemos límites es indispensable saber cuáles vamos a poner y posteriormente como lo van hacer. El niño debe saber de

antemano que queremos y sobre todo nunca pedirle algo que no puede cumplir.

Algunos ejemplos de poner límites:

- Enseñar que todos tienen los mismos derechos.
- Enseñar que existen otras personas en el mundo.
- Decir si siempre que sea posible y no siempre que sea necesario.
- Ayudar al niño a que vea al mundo con una connotación social (con-vivir) y no apenas psicológica (mi deseo y mi placer son las únicas que interesan).
- Enseñarles a tolerar las pequeñas frustraciones para que en el futuro puedan superar los inconvenientes de la vida con equilibrio y sensatez.
- Desarrollar la capacidad de ser paciente.
- Saber discernir entre lo que es una necesidad y un deseo.
- Dar el ejemplo.

Existen dos tipos de límites: Límites firmes y blandos (Soto, 2015)

Poner límites, aplicarlos y enseñarles a los niños hasta dónde pueden llegar no es sencillo. Para que tengamos éxito en el establecimiento de límites es necesario que sean constantes, claros y precisos, pero sobre todo ser firmes. Este último punto no significa ser rígido, el ser firme proporciona seguridad y autoridad, muestra a un padre seguro que sabe hacia dónde encaminar a su hijo y el ser rígido en contraposición nos lleva al autoritarismo y a la imposición, convirtiendo al padre en un tirano a los ojos del niño con quien no se puede dialogar y del que no se sabe que esperar (Soto, 2015). Presenta la tabla:

Límites Firmes	Límites Blandos
“No” significa “No”	“No” significa “Sí”, “A veces” y “Puede ser”
Soy requerido a seguir las normas	No soy requerido a seguir las normas

Las normas se me aplican al igual que a todo el mundo	Las normas son para otros no para mi
Soy responsable de mi propia conducta	Los adultos son responsables de mi conducta
Los adultos quieren decir lo que ellos dicen	Los adultos no quieren decir lo que ellos dicen
Las normas se establecieron junto conmigo y debo seguirlas	Yo hago mis propias normas y hago lo que yo quiero.

Y como último, recordemos que al momento de establecer límites debemos explicarle al niño el porqué, el para qué y que consecuencias traerá no cumplir los límites. Ejemplo:

1. Dar una orden simple. “Cuando termines de jugar guarda tus juguetes”. 2. Incluir razones que motivan el límite: “Si no los guardas alguien podría tropezarse con ellos y lastimarse” 3. Establecer la consecuencia: “Si no los guardas, te retirare los juguetes y perderás el derecho a jugar con ellos más tarde”.

Los límites los ejercen las personas que tiene la autoridad sobre los niños, principalmente los padres.

Para ayudarnos a establecer límites, podemos ayudarnos de las reglas; las reglas existen en todos los lugares a donde vamos, en nuestra casa, escuelas, bibliotecas, museos, etcétera. A continuación hablaremos de ellas.

Reglas

Una regla es una instrucción dada que le permite al niño saber que se espera de él, además discernir entre lo correcto y lo incorrecto. A los padres les sirven las reglas para saber cuándo su hijo se ha comportado de manera correcta o incorrecta. En la familia es un método para organizar la vida y saber cuáles son las responsabilidades de una persona o de otra. Es una herramienta para reducir el estrés porque permite prever los acontecimientos que tendrán lugar. Además,

las reglas permiten a los padres enseñar a sus hijos orden, responsabilidad, valores y actitudes antes de aprenderlo en el mundo exterior (Barrios, 2006).

Para que una regla sea efectiva debe ser razonable, por razonable entendemos:

- El niño cuenta con recursos para cumplir la regla de una forma eficaz.
- El niño debe contar con el tiempo necesario para llevarla a cabo.
- Para los niños pequeños un trabajo pesado no será razonable.

Las reglas entonces son acuerdos que se establecen entre los miembros de la familia y uno de sus objetivos principales son “promover la colaboración en el cuidado de la casa y el cumplimiento de responsabilidades”. Mediante las reglas se establecen límites claros al comportamiento de los hijos.

El primer paso para manejar la disciplina es establecer reglas y sobre todo mantenerlas. El secreto del éxito está en la forma en la que se creen las reglas (Soto, 2015):

- Las reglas deben ser conocidas por todos y cumplidas por toda la familia. Si ambos padres ejercen la autoridad, las reglas deben de ponerse de común acuerdo y ambos padres deben estar convencidos de que es lo correcto para que siempre procuren su cumplimiento.
- Es importante darlas a conocer a los hijos y cada vez que se necesite aplicarlas, recordarles cual era la regla y la consecuencia de no cumplirla. Es muy común que para los padres las órdenes se conviertan en reglas y pretendan que los niños las deduzcan después de varias veces de pedirles lo mismo, lo cual puede no ocurrir. Decirle al niño: recoge tu cuarto, es la orden que debe seguir; en cambio la regla podría ser: Tu cuarto debe estar recogido por las noches antes de acostarte.
- Deben ser claras y tener siempre la misma consecuencia. Se debe especificar lo que se permite, hasta donde se permite, las circunstancias que rodean la regla y que sucede cuando se cumple y cuando no.

- Las consecuencias deben ser naturales (si tira la cuchara al piso debe recogerla) y marcarse en condiciones del cumplimiento de la regla y con alternativas y concesiones: “Si recoges tu cuarto, puedes ver tu programa favorito”.
- Se debe evitar a toda costa las prohibiciones o los castigos y se debe ser cuidadoso con que la dimensión de la consecuencia esté relacionada con la conducta esperada (castigarlo una semana sin salir por no recoger su ropa es demasiado para lo que no hizo).
- Las consecuencias deben ser reales e inmediatas, no se le puede pedir a un niño pequeño algo que le cueste mucho trabajo durante toda la semana para poder ir a la fiesta del sábado, porque seguro no lo cumplirá.
- Las reglas y sus consecuencias se deben actualizar conforme los niños van creciendo e ir de acuerdo a la etapa del desarrollo en la que se encuentran.
- Las reglas deben ser razonables y justas, apropiadas a la edad y habilidad del niño.

Para los niños pequeños es importante tener en claro tres puntos:

- ¿El niño sabe que va a hacer?
- ¿El niño sabe cómo va a hacerlo?
- ¿El niño sabe cuándo hacerlo?

Las reglas son los lineamientos que determinan las conductas y que deben seguirse dentro de un sistema para que este funcione. Este sistema es la familia, aquí un niño recibe las primeras reglas a seguir para la buena convivencia con los miembros de la familia y la sociedad.

Como podemos ver la familia tiene una gran influencia en desarrollo del menor, ya sea una familia funcional o disfuncional, la familia es un factor de adaptación o inadaptación escolar, pues la familia es una de las instituciones que más importancia tiene en la educación así como en la personalidad de cada uno de sus miembros, además, ayuda al desarrollo del pensamiento, lenguaje, afecto, capacidad de adaptación y formación del auto concepto.

La familia juega un papel como agente de cambio, se asume que la familia debe brindar apoyo psicológico a sus miembros para el desarrollo de su vida como seres humanos, los niños en edad escolar no tendrán éxito si no reciben apoyo de su familia (Dávila, 2014).

3.4.2 Entrenamiento a Padres

Dentro del ámbito familiar los padres de familia juegan múltiples papeles como agentes formadores de individuos sociales y transmisores de valores culturales, morales, emocionales y conductuales, hacia sus hijos. Los padres cumplen con estas funciones con o sin capacitación, y el grado de eficiencia de la enseñanza proporcionada a los infantes es muy variable.

El entrenamiento a padres constituye la alternativa para capacitar a los padres de familia en diversos fines y contenido, todos ellos encaminados a promover el ejercicio responsable y eficiente de la crianza de sus hijos. Asimismo, los padres capacitados tendrán la oportunidad de resolver las problemáticas que los niños presenten durante su desarrollo. El EP también es indispensable cuando ellos tienen que educar hijos con necesidades de educación especial en cualquiera de sus modalidades (Canino & Reeve, 1980 en Marruenda, 2008).

A lo largo de los últimos 40 años han sido numerosos los esfuerzos realizados en el área de EP, tanto en la diversidad de sus teorías sustentantes, estrategias, metodologías, instrumentos, evaluación, poblaciones atendidas y metas de entrenamiento, así como en los resultados obtenidos (Abidin, 1980; Cavell, 2000; Dangel & Polster, 1984 en Marruenda, 2008).

En la actualidad las opciones disponibles de EP, son múltiples, no obstante, la participación de las familias es limitada (Mc. Bride, 1990 en Marruenda, 2008) misma que se debe a diversas razones: a) falta de tiempo para asistir a cursos, b) razones económicas, c) la falsa creencia de los padres de que no necesitan mejorar sus habilidades, d) resistencias individuales a enfrentar esta tarea, etc.

Cuando el comportamiento del infante provoca algún tipo de problemática (desobediencia, bajo rendimiento escolar, agresividad), es cuando los responsables de la crianza buscan ayuda profesional.

En los últimos años se han desarrollado multitud de programas de entrenamiento a padres que tienen hijos con problemas de comportamiento. Aunque cualquiera de ellos pudiera resultar adecuado, uno de los que más reconocimiento ha tenido en el medio es el de Barkley (1997 en Moreno Méndez, 2011), ya que fue diseñado para dar respuesta a las demandas de padres con niños negativistas desafiantes, hiperactivos o disociales. Los objetivos que pretende cubrir el programa están dirigidos a favorecer las interacciones familiares saludables y satisfactorias basadas en la comunicación, la cooperación y el aprecio mutuo; disminuir tanto los conflictos familiares como los que puedan surgir en el entorno escolar; proporcionar a los padres una serie de recursos que les posibilite incrementar los comportamientos adecuados del niño y disminuir o eliminar las conductas consideradas inadecuadas.

Existe una amplia gama de tratamientos para los trastornos de conducta a nivel internacional, que mayormente se centra en el niño o el adolescente de forma individual con la pretensión de modificar aspectos particulares de su funcionamiento. Por otra parte, están los enfoques centrados en la familia, que pretenden cambiar global o parcialmente su funcionamiento. En último lugar, se encuentran aquellos tratamientos centrados en la comunidad, que hacen énfasis en el contacto directo de los jóvenes con los profesionales y los servicios comunitarios (Buela-Casal, Del Campo & Bermúdez, 2006).

Técnicas para manejar el Comportamiento Problemático del Niño

El principal componente de la mayoría de los programas de EP consiste en el entrenamiento en técnicas de modificación del comportamiento, dirigidas a afrontar con éxito los problemas de comportamiento de los niños. Aun cuando las técnicas que se entrenan dependen de los problemas de comportamiento específicos mostrados por dichos niños, por lo general se instruye a los padres en técnicas para 1) favorecer conductas apropiadas, 2) desfavorecer conductas

inadecuadas; 3) enseñar a sus hijos a adquirir destrezas apropiadas para su nivel de desarrollo. Dentro del primer grupo técnicas para favorecer conductas apropiadas), se incluyen todas las aplicaciones que se fundamentan con el refuerzo positivo, tales como el contrato conductual y la economía de fichas. Se pueden enseñar también los principios básicos de los programas de refuerzo intermitente y desvanecimiento gradual, con el fin de lograr que las conductas apropiadas se mantengan a lo largo del tiempo (Ross, 1991; Sulzer-Azaroff & Mayer, 1991; citados en Rey, 2006).

Dentro de las técnicas para desfavorecer conductas inapropiadas se encuentran el reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO), la extinción condicionada, el retiro de atención, el costo de respuesta y el tiempo fuera de refuerzo. Por último, dentro del tercer grupo se ubican el aprendizaje por modelamiento, el moldeamiento por aproximaciones sucesivas, y el encadenamiento. Es posible, también, entrenar a los padres en procedimientos de registro de comportamientos, con el fin de que ellos mismos monitoreen los avances de sus hijos.

Aun cuando existen un amplio número de revisiones que señalan que las técnicas mencionadas son efectivas para tratar los problemas de comportamiento infantil (por ejemplo, Williams, William & Mc. Lauhlin, 1991; O'Reille & Dillebunger, 2000; citados en Rey, 2006), es importante señalar que el entrenamiento de los padres en su utilización no debe seguir un enfoque puramente técnico; por el contrario, debe contemplar las características y necesidades particulares de los padres y los hijos beneficiarios del mismo, primando el bienestar de estos últimos (Matthews & Hudson (2001, en Rey, 2006). Achenbach & Edelbrock (1984, en Rey, 2006) han señalado, en ese sentido, que el tratamiento de los desórdenes psicopatológicos en la infancia debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1.- Cuando los padres u otros cuidadores solicitan ayuda para tratar un comportamiento de sus hijos considerado por ellos indeseable o negativo, se debe examinar muy bien por qué razón pondera ese comportamiento de tal manera, ya

que en cualquier intervención que se realice sobre la conducta de los niños debe primar su bienestar y no exclusivamente el bienestar de los padres u otras personas.

2.- Cualquier evaluación e intervención que se realice sobre un niño o niña debe tener presente la etapa del desarrollo en que se encuentra, debido a que muchos comportamientos que podrían ponderarse de manera negativa son normales en ciertas edades. Además, a diferencia de los adultos, los niños experimentan cambios bruscos en su desarrollo en un periodo relativamente corto de tiempo.

3.- El comportamiento de los niños, como individuos en formación, depende fundamentalmente de su entorno.

Por esto último, es conveniente que en los programas de EP estos aprendan los principios del aprendizaje y la conducta, no solo para que entiendan la manera en que sus hijos desarrollaron los problemas de comportamiento que presentan, sino para que puedan discernir cual fue su papel en dicho desarrollo, de manera que puedan modificar su comportamiento para que ello reditúe positivamente en el comportamiento de sus hijos. (Mattews & Hudson (2001, en Rey, 2006) han señalado también algunas consideraciones de tipo ético, en lo que al diseño de los programas de EP se refieren. Además de evaluar la importancia de la intervención de cara al bienestar y sano desarrollo del niño, estos autores sugieren que se debe tener en cuenta las prácticas y valores culturales de los padres, ya que pueden influir en la manera como estos interpretan e implementan las técnicas enseñadas. Así mismo, señalan que las técnicas que se entrenen deberían enfocarse en el fortalecimiento de las conductas positivas del niño o niña y no, simplemente, en el debilitamiento de las conductas negativas que presentan. De ahí que sea indispensable enseñar a los padres técnicas para fortalecer y debilitar conductas y para enseñar a sus hijos nuevos comportamientos.

Capacitación en Desarrollo Infantil

Como se puede dilucidar de lo dicho, es necesario que los padres conozcan las capacidades y limitaciones que tienen sus hijos, de acuerdo con su nivel de

desarrollo. Por ello, es frecuente que en los programas de EP se brinde una capacitación al respecto. La capacitación en desarrollo infantil puede incluir todo lo relacionado con las características físicas, comportamentales y cognoscitivas del niño o niña en cada estadio de su desarrollo, resaltando la manera en la que los padres pueden ayudar a que tenga un desarrollo sano en todas las áreas (por ejemplo, Botero, 1994; Cortez y Figueroa, 1991; Wolfe, Sandler y Cauffman, 1981; citados en Rey, 2006).

Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas

Este componente fue utilizado la primera vez por Wolfe, Sandler y Cauffman (1981, en Rey, 2006), bajo el supuesto de que los padres que tienden a maltratar a sus hijos, muestran déficit en habilidades de resolución de problemas, que se hacen patentes cuando tienen que afrontar los problemas de comportamiento de sus hijos.

En el entrenamiento en habilidades de solución de problemas, se enseña a la madre o padre a usar una orientación de búsqueda de soluciones a las situaciones problemáticas que se refieren a la conducta de su hijo (Walker, 1981, en Rey, 2006). La estructura básica de este entrenamiento sigue, por lo general, la secuencia delineada por D'zurilla y Goldfried (1971, en Rey, 2006): a) Orientación general hacia el problema; b) Definición y formulación del problema; c) Generación de alternativas de solución; d) Toma de decisión evaluando los pros y los contras de cada alternativa; e) Evaluación de los resultados de la alternativa elegida. Durante el mismo, se trabaja con problemas comunes, propios de la crianza de los hijos, y se anima a cada padre durante la sesión para que aplique la secuencia de pasos reseñados con los problemas de comportamiento de sus hijos. En la siguiente sesión se monitorean los resultados obtenidos con la aplicación de las alternativas elegidas y se discute la implementación de otras alternativas, dejándose como tarea para la siguiente sesión (Walker, 1988, en Rey, 2006). En el programa de EP grupal desarrollado por Wolfe y sus colegas (1981, en Rey, 2006), en particular se utilizaron varias videocintas en las que se presentaban diferentes problemas de comportamiento de los hijos, a los cuales

debían responder estos con diversas soluciones, que ellos mismos discutían dentro del grupo. En la misma cinta se presentaba una solución distinta al problema planteado, que el grupo de padres discutía también.

Entrenamiento en Habilidades Sociales

Otra forma de beneficiar a los padres en el ámbito personal, de manera que ello reditúe en su rol paterno, es fortalecer su red de soporte social, por medio del entrenamiento en habilidades sociales básicas y avanzadas. Según Azar (1989, en Rey, 2006), este enriquecimiento de la red de soporte interpersonal es clave en el caso de los padres y madres en riesgo de maltratar a sus hijos, ya que estos tienden al aislamiento social. Un ejemplo de la incorporación de este componente para el caso de las madres maltratantes, es el programa de doce semanas desarrollado por Lowell, Reid y Richey (1992, en Rey, 2006), que abarcó un amplio espectro de habilidades de interacción interpersonal, incluyendo habilidades de conversación básicas, defensa de derechos y asertividad.

En algunos programas se ha introducido un entrenamiento en habilidades de comunicación padre-hijo (por ejemplo, Botero 1994; Cortez & Figueroa, 1991; citados en Rey, 2006), con el fin de favorecer un mejoramiento en las interacciones entre ellos. Entre las habilidades que se pueden trabajar en ese sentido, están el saber escuchar, la expresión de quejas, la petición de favores, la resolución de problemas y el conocimiento de las condiciones adecuadas para comunicarse.

Entrenamiento de Manejo del Estrés y Control de la Ira

El entrenamiento en el manejo del estrés busca disminuir los niveles de estrés generados por las exigencias de la vida cotidiana de los padres, por medio de la enseñanza de una serie de técnicas de afrontamiento y autocontrol, bajo la premisa de que ello redituará en la calidad de las relaciones entre padres e hijos.

El entrenamiento en control de la ira, por su parte, busca brindar pautas de autocontrol para que los padres afronten de una manera no agresiva los problemas de comportamiento de sus hijos. Siguiendo a Weisinger (1988, en Rey,

2006), este entrenamiento puede involucrar dos grandes áreas: 1) la identificación de las señales comportamentales, fisiológicas y cognoscitivas de la ira y de las situaciones en las que esta es más común (en este caso las que tienen que ver con los hijos); 2) el aprendizaje de habilidades de autocontrol de la ira de tipo fisiológico (por ejemplo, la relajación por medio de la respiración), conductual (por ejemplo, el tiempo fuera y la expresión asertiva de quejas) y cognoscitivo (por ejemplo, el reemplazo de pensamientos que incrementan la ira por otros que la disminuyen y permiten reevaluar la situación generadora de ira).

Este componente se ha implementado en programas dirigidos a padres y madres maltratantes con resultado satisfactorio. Por ejemplo en el de Rey y Rodríguez (1999, en Rey, 2006) y el de Wolfe, Sandler y Kaufman (1981, en Rey, 2006).

Aplicaciones del Enfoque de Entrenamiento de Padres

Las aplicaciones que ha tenido el enfoque de EP han sido diversas. No obstante, se podrían dividir estos programas, con base en su objetivo fundamental, en dos tipos principales: a) los que se dirigen a tratar problemas de comportamiento infantil y b) los que se orientan a los mismos padres y madres entrenados debido a que se encuentran en una situación especial que compromete su rol paterno y que podría ponerlos en riesgo de maltratar a sus hijos. .

Programas Dirigidos a tratar Problemas de Comportamiento Infantil

Los programas de este tipo buscan fundamentalmente que padres y madres adquieran conocimientos, estrategias y técnicas que les permitan tratar los problemas de comportamiento de sus hijos, por lo que su núcleo temático gira alrededor de dos componentes fundamentales: técnicas para afrontar el comportamiento de los hijos y capacitación en desarrollo.

El enfoque de EP se ha utilizado para tratar un amplio espectro de problemas infantiles. A continuación se reseñan los principales.

1.- Conducta perturbadora. Con el nombre de conducta perturbadora o simplemente problemas de conducta, se denominan todos los comportamientos cobijados bajo las categorías diagnósticas de trastorno disocial (agresiones a personas o animales, destrucción de la propiedad, fraudes y hurtos, violación de normas) y de trastorno negativista desafiante (desobediencia excesiva, negativismo, pataletas constantes, entre otros) (asociación psiquiátrica americana 2002, en Rey, 2006). Como se señaló, estos comportamientos constituyeron el objetivo fundamental de los primeros programas de ET y es una de las aplicaciones más efectivas de este enfoque (Bernazzani, 2001; Farner, 2002; Knouse, 2005; O'Reilly & Dillenburger, 2000; citados en Rey, 2006).

Los programas que se han desarrollado para tratar estos problemas de comportamiento infantil, señalan que sus efectos benefician a los niños y a los padres. Por ejemplo, en el programa realizado por Scott y Stradling (1993, en Rey, 2006) con madres solteras cuyos hijos presentaban problemas de conducta y en el que se comparó la efectividad del mismo con un grupo control de lista de espera, las mediciones de auto informe y de reporte sobre la conducta de los niños pre y post tratamiento, revelaron que el programa redujo significativamente el número y la intensidad percibida de las conductas problema y la impulsividad y ansiedad del niño, así como la depresión y la irritabilidad de las madres. Estos efectos perduraron tres meses después de haberse ejecutado el programa, de acuerdo con una medida de seguimiento.

La "terapia de interacción padre-niño" (parent-child interaction therapy, véase Neary & Eyberg, 2002), es un programa prototípico de EP, dirigido a intervenir sobre los problemas de comportamiento externalizante de niños entre dos y siete años de edad que ha mostrado ser efectivo para tratar estas dificultades, a la vez que mejoran las habilidades de crianza y disminuye los niveles de estrés en los padres (Herschell & Mc Neil, 2006, en Rey, 2006). Consta de dos fases, en la primera de las cuales, se enseña a los padres a utilizar la atención diferencial (RDO), mediante una serie de cinco habilidades. Las metas de esta fase son fortalecer la relación padre-hijo, fortalecer la autoestima del niño

o niña y su conducta pro social y mejorar las habilidades de crianza, en su segunda fase educa a los padres en los principios de modificación del comportamiento, buscando disminuir los problemas de conducta de sus hijos, especialmente la desobediencia. La metodología de este programa, se fundamenta en la ya reseñada metodología del aprendizaje estructurado (instrucción didáctica, modelamiento y juego de roles), pero abarca un entrenamiento directo en el ambiente natural, por medio de un auricular, mediante el cual el terapeuta instruye directamente a la madre o padre mientras interactúa con su hijo (Herschell & Mc Neil, 2005, en Rey, 2006).

2. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Otra categoría diagnóstica que ha sido abordada ampliamente por medio del enfoque de EP, es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. No obstante, los resultados obtenidos con estos programas, si bien señalan que pueden ayudar a los niños a disminuir las conductas contempladas en dicho trastorno, no han sido mayores a los obtenidos por medio de la farmacoterapia con estimulantes (Anastopoulos Du Paul & Barkley, 1991, en Rey, 2006). Alongo y sus colegas (1992, en Rey, 2006), en ese sentido, compararon la efectividad de la farmacoterapia con metilfenidato, con el tratamiento combinado de esta farmacoterapia, el entrenamiento de los padres e instrucciones de autocontrol, con niños con dicho trastorno, no encontrando diferencias significativas en la evaluación de post tratamiento y de nueve meses de seguimiento.

3. Otros problemas de comportamiento infantil. También se ha entrenado a algunos padres para que hagan el papel de tutores de sus hijos de cara a que estos mejoren su conducta académica (Thurston & Dasta, 1990, en Rey, 2006) para que sean profesores del lenguaje de sus hijos con trastornos lingüísticos (Alpert & Kaiser, 1992, en Rey, 2006) para reducir las interrupciones del sueño en niños pequeños (Seimour, Brock, During & Poole, 1989, en Rey, 2006) y para ayudar a los hijos que se rehúsan a comer (Werle, Morphy & Budd, 1993, en Rey, 2006). En todos estos entrenamientos se reportaron resultados positivos.

El enfoque de EP, también ha sido implementado para el tratamiento de la enuresis, la encopresis y la obesidad infantil (Graziano & Diamment, 1992, en Rey, 2006).

Programa de entrenamiento dirigido a padres en riesgo

El otro tipo de aplicaciones en los programas de EP es de aquellos que van dirigidos a los mismos padres y madres, debido a que estos se encuentran en una situación que podrían poner en riesgo la calidad de las relaciones con sus hijos. A continuación se reseñan las aplicaciones más sobresalientes de este tipo.

Preparación materna. Una población en riesgo la constituyen las madres adolescentes y primíparas, debido a su falta de experiencia en la labor materna (Guzmán, 1989; Weimman, Schreiber & Robinson, 1992; citados en Rey, 2006). Debido a ello se han desarrollado programas de preparación materna, en los que a las madres y a sus compañeros se les brinda información científica referente a la salud, la nutrición y la estimulación adecuada con la que debe contar el niño desde su concepción y en las etapas prenatal, neonatal e infancia temprana (Guzmán, 1989, en Rey, 2006).

Padres Divorciados. Los programas dirigidos a los padres y las madres que se divorcian pueden fortalecer sus habilidades de crianza y sus relaciones con sus hijos tras el divorcio, previniendo así el desarrollo de problemas de comportamiento en el futuro de los mismos. Martínez y Forgatch (2001, en Rey, 2006), en ese sentido, reportaron efectos favorables de un programa de EP en donde se trabajó alrededor de tres aspectos: el uso de una disciplina coercitiva, las prácticas de crianza adecuadas y la desobediencia infantil, implementado con 238 madres divorciadas y sus hijos.

Algunos de estos programas se implementan como preparatorios post divorcio, y en países como Estados Unidos (Pettersen & Steinman, 1994, en Rey, 2006) los ordena la Corte a los padres que se divorcian. En uno de estos programas preparatorios (Lehner, 1994, en Rey, 2006), no solo se buscó mejorar

las habilidades paternas después del divorcio, sino preparar a los padres para las sesiones de mediación.

Padres maltratantes

El objetivo principal de los programas de EP, dirigidos a esta población, es atacar los factores fundamentales que inciden de manera crucial en el mantenimiento de las conductas de maltrato y negligencia de los hijos. Estos factores son el desconocimiento de prácticas de crianza adecuadas, la sobreconfianza en el uso de la coerción para afrontar los problemas de comportamiento de los hijos, el conocimiento inadecuado y deficiente acerca del desarrollo infantil que lleva a exigir a los hijos más allá de sus posibilidades, una visión negativa del niño o niña que es víctima de malos tratos y los altos niveles de estrés y el aislamiento social propio de dichos padres o madres (Azar, 1989; Browne & Saqi, 1991; Mattaini, Mc. Gowan & Williams, 2002; Mejía, 1994; Paisley, 1987; Stiwell & Manley, 1990; citados en Rey, 2006).

Por ello, este tipo de programas utiliza la mayoría de los componentes ya revisados (véase por ejemplo, Cortéz & Figueroa, 1991; Rey & Rodríguez, 1999).

Ya que el enfoque de EP se dirige fundamentalmente al fortalecimiento de crianza de los padres, algunos autores (Browne y Herbert, 1997; Webster-Stratton, 1998; citados en Rey, 2006) han considerado que esta perspectiva terapéutica puede servir para prevenir el maltrato infantil secundario. Los programas dirigidos a padres y madres en desventaja social (por ejemplo, Dline, Grayson & Mathie, 1990, en Rey, 2006) o a madres adolescentes o inexpertas (por ejemplo, Weinman, Schreiber & Robinson, 1992, en Rey, 2006), se han desarrollado desde ese punto de vista, con resultados favorables.

Debido a estos resultados, en la actualidad es muy común la remisión a este tipo de programas cuando se descubre un caso de maltrato o de negligencia infantil (Morrison & Lee, 1999, en Rey, 2006). En una revisión sobre la efectividad de las aproximaciones de intervención dirigidas a familias en las que se ha presentado negligencia infantil (Gaudin, 1993, en Rey, 2006), se determinó que las

estrategias propias del EP pueden ayudar a los padres en estas familias a criar e interactuar más adecuadamente con sus hijos.

Herscell y McNeil (2006, en Rey, 2006), por su parte, han señalado que la “Terapia de interacción padre-niño” ha sido utilizada con resultados prometedores en poblaciones de padres y madres que maltratan físicamente a sus hijos, debido a que estos malos tratos se deben a una falta de habilidades de crianza y cuidado de los hijos, que degenera en problemas de comportamiento de los mismos.

Padres Reclusos

Landreth y Lobaugh (1998, en Rey, 2006) sometieron a prueba la efectividad de un programa de EP de diez semanas realizado con 16 padres entre 22 y 46 años de edad, reclusos en una prisión, por medio de su comparación con un grupo de 16 padres entre 24 y 46 años de edad, que conformaron un grupo control. Los resultados mostraron que este programa hizo que los padres del grupo experimental aceptaran más a sus hijos y se mostraran más empáticos con ellos. También exhibieron niveles menores de estrés hacia su rol paterno y sus hijos mejoraron su relación con su autoconcepto.

Aun cuando encontramos perspectivas de intervención en el contexto mexicano, aún falta validar muchas de estas aproximaciones terapéuticas; esta situación ameritaría analizarse sobre todo si se tiene en cuenta que la alta prevalencia e incidencia a nivel local y nacional de estas problemáticas demanda una respuesta oportuna.

CAPITULO 4

PROPUESTA DEL TALLER INFLUENCIA DE LOS ESTILOS DE CRIANZA Y MANEJO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

4.1. Justificación del Taller

En virtud de que la conducta disruptiva de algunos alumnos está interfiriendo en su propio proceso académico y en sus formas de interacción en general, además de que, en algunos casos atenta contra el bienestar y la libertad de actuación de sus compañeros de grupo regular, dificultando en consecuencia, la actividad profesional del docente y considerando que la demanda de atención por parte de los docentes regulares es cada vez mayor en este sentido, por tal motivo, se hace necesario establecer con ellos equipos de trabajo, trabajando en colaboración desde la primaria, la familia y, en caso necesario, profesionales en Psicología. Esto es proponiendo estrategias y actividades planeadas y organizadas, que les permitan alcanzar niveles de conciencia y/o compromiso, sobre su actuación y sus consecuencias.

Muchos padres dan por sentado que su hijo ha nacido así: "qué le vamos a hacer..." e incluso son capaces de establecer paralelismo con otros miembros de su familia: "ha salido como su abuelo...". Todo ello parece denotar la sensación de impotencia para controlar la conducta por parte de los padres, situando el origen del problema en factores externos a ellos mismos. Lo que ignoran es que, habitualmente, conductas como la desobediencia están fuertemente controladas por varias variables de las que no son ajenas los propios padres. De igual manera, no podemos obviar el hecho de que, en últimos años, la sociedad en general y la familia en particular, han sufrido cambios significativos en cuanto a su estructura y valores tradicionales. Ello ha supuesto también el consecuente impacto en la población infantil y juvenil y el surgimiento de nuevos ámbitos de intervención por parte de los profesionales de la psicología. Todo lo anterior establece claramente

la importancia de implementar programas y talleres dirigidos a los padres que les proporcionen herramientas efectivas en el manejo de la conducta disruptiva en sus hijos.

4.2. Objetivo General

Al concluir el taller “influencia de los estilos de crianza y manejo de los problemas de conducta de niños en edad escolar”, dirigido a padres de familia, éstos aplicaran los nuevos conocimientos para cambiar o mejorar la forma particular de educar a sus hijos.

4.2.1. Objetivos Específicos

- Conocerán los diferentes tipos de estilos de crianza aplicables a la educación de sus hijos.
- Identificarán las características de las conductas asociadas con cada estilo de crianza y sus consecuencias.
- Utilizarán el mejor estilo de crianza de acuerdo a su tipo de familia, para una eficiente educación de sus hijos.
- Aprenderán técnicas de control de mala conducta en niños.

4.3. Contenidos del Taller

Temas

Entre los contenidos del taller se encuentran los siguientes temas:

Tipos de familia, para entender que al ser considerada la base de cualquier individuo, esto a través de la dinámica y estructura que los desenvuelve, y las circunstancias que en ella imperen repercutirán en el aprendizaje y práctica de las conductas presentadas por cada integrante de la familia.

Los estilos de crianza. En las familias el uso de una u otra para educar depende de la situación específica que se vive; aunque también suele existir un estilo dominante que los padres ponen en marcha con mayor frecuencia. Las prácticas educativas más adecuadas para los hijos son las que establecen normas nítidas, las que no utilizan sanciones punitivas, las más congruentes, las que se basan en la explicación, las que permiten el intercambio de opiniones entre padres e hijos, las que promueven actividades cotidianas adaptadas y las que fomentan el desarrollo de ideas propias y opiniones en los niños y adolescentes, favoreciendo así que el clima familiar sea cohesivo.

Desarrollo Psicológico, debido a que es indispensable para entender cómo funciona las diversas formas en que el ambiente puede influir en las diferentes etapas de vida del ser humano, y en cuanto se plantea que éste es un proceso gradual y progresivo, caracterizado por una serie de transformaciones de la conducta, de la forma de pensar y de sentir, de la forma de interactuar con los demás y la habilidad para relacionarse con el ambiente.

Problemas de conducta y tratamientos utilizados para corregirlos. Dada la naturaleza ecológica del fenómeno, la perspectiva psicosocial ofrece una alternativa para entender la problemática y plantear opciones como planes de prevención y tratamiento, así como un acercamiento a las técnicas que pueden ser útiles para la corrección de conductas disruptivas.

La Disciplina es indispensable para una educación adecuada, y ésta requiere, para ser efectiva, de estrategias claras para el establecimiento de límites y reglas.

4.3.1. Participantes

Este taller se elaboró para ser dirigido a padres y madres de familia, donde la edad, sexo y estado civil será indistinto, que tengan con hijos en edad escolar (1° a 6° año de educación primaria). El nivel académico no será relevante ya que bastará que los participantes sepan leer y escribir.

Tamaño de grupo: El número mínimo de integrantes al taller es 20 y un máximo de 30.

La invitación a participar para los padres se puede realizar por dos fuentes, una directa y una indirecta. En la directa, se les entregará un tríptico con información del taller en cuanto a horarios, fechas, objetivos y contenidos; la indirecta será por medio de un cartel que se colocará en la entrada principal de la escuela primaria seleccionada.

4.3.2. Materiales

Para la realización del taller es indispensable contar con lo siguiente:

- Trípticos con la información general del tema
- Carteles informativos del taller
- Cinta adhesiva
- Hojas blancas tamaño carta
- Plumas
- Rotafolio
- Hojas para rotafolio
- Plumones de colores
- Etiquetas blancas
- Lap top
- Proyector
- 30 bancas con paleta
- Mesa para equipo
- Pantalla de proyección
- Mesa para servicio de café

4.3.3. Escenario

El taller se puede llevar a cabo en las instalaciones de una escuela primaria, en el salón más amplio con que cuente y que tenga una adecuada ventilación e iluminación. Se sugiere que las sillas se coloquen en semicírculo de manera que el expositor tenga comunicación directa con todos los participantes. El frente se ubique con la pantalla de proyección al centro y el rotafolio de lado derecho, el proyector y lap top se coloquen al centro a distancia adecuada para

una buena calidad de proyección. La mesa con servicio de cafetería se puede instalar en la entrada del salón.

4.3.4. Procedimiento

El taller se desarrollará en 8 sesiones de 2 horas cada una, y tiene una duración total de 16 horas. Se sugiere se realice dos días por semana en horario posterior a las clases, por ejemplo los días jueves y viernes con horario de 15:00 a 17:00 horas.

Se sugiere hacer la inscripción durante los 10 días previos a la impartición del Taller, directamente en la escuela, en este proceso se entregara un tríptico informativo; con la misma anticipación se puede colocar un cartel de invitación en la entrada del plantel.

Para la inscripción los padres deberán requisitar la hoja de registro (ver anexo 1) y se dará la indicación de llegar 15 minutos antes de iniciar el Taller.

4.3.5. Instrumentos

Inventario de prácticas de crianza (López, 2010 en Castro, 2015) (Ver anexo 2).

Inventario de autoinforme que contesta la madre o el padre. Consta de 40 afirmaciones cerradas donde los padres tienen la posibilidad de elegir en una escala tipo Likert de seis puntos (desde 1=nunca hasta 6=siempre), mismas que evalúan las conductas de los padres con respecto a la disciplina y a la promoción del afecto de sus hijos a través de la siguientes escalas: Castigo, con nueve reactivos que evalúan las conductas no deseadas que los padres realizan para corregir el comportamiento de sus hijos (p, ej., gritar, regañar, obligar, etc.). Ganancias materiales con seis reactivos que evalúan las consecuencias materiales que los padres otorgan ante el comportamiento deseado de sus hijos (p, ej., comprarles objetos o premiarlos con un juguete). Interacción social, con once reactivos que evalúan las conductas que realizan los padres con la finalidad de tener interacciones positivas con sus hijos (p, ej., platicar, explicar, escuchar, etc.). Normas, con seis reactivos que evalúan las acciones que realizan los padres con el objetivo de establecer reglas a sus hijos (p, ej., establecer acuerdos o

enseñar cómo se tiene que cumplir reglas). Ganancias sociales, con cinco reactivos que evalúan las conductas de aprobación de los padres ante el comportamiento adecuado de sus hijos (p, ej., elogiar, felicitar, dar las gracias, etc.). Límites, con tres reactivos que evalúan las conductas que los padres realizan para establecer límites a sus hijos (p, ej., establecer autoridad e imponer un horario).

El inventario de prácticas de crianza fue validado con una muestra de 260 participantes y se obtuvo el nivel de confiabilidad de .92 y una varianza explicada del .67

Formato de propuesta “Prefiero educar así. . .” Elaborado específicamente para éste taller (Ver anexo 3).

Cuestionario de evaluación del taller Elaborado específicamente para este taller (Ver anexo 4).

4.3.6. Evaluación

Para evaluar el taller se proponen tres evaluaciones a los participantes, la primera proyectará el tipo de estilo de crianza que está practicando con sus hijos, si asisten ambos padres se aplicará a cada uno un inventario por separado (ver anexo 2). Este mismo instrumento se puede aplicar a los participantes al finalizar el taller con la finalidad de evaluar su impacto a manera de pre y post.

Después de obtener estilo de crianza de cada padre (en la primera aplicación), se procederá que tipo o tipos de crianza están utilizando, antes de iniciar la siguiente evaluación, con la finalidad de que puedan ver la diferencia del estilo que han venido utilizando y de lo que propondrían para cambiarlo (si ese fuera el caso).

En la segunda evaluación a través “Prefiero educar así. . .” (Elaborado específicamente para este taller)... (Ver anexo 3) , los participantes escribirán su propuesta de acuerdo a tres reactivos establecidos por el instructor dentro del cuestionario, elegirán una mejor manera de practicar la educación de los hijos, es decir, en caso de que existiera algo que quisieran modificar. Esta evaluación forma parte de una de las actividades de la sesión 3.

La tercera evaluación, se lleva a cabo al concluir el taller para medir la satisfacción de los participantes con respecto al taller (instructor, materiales, dinámicas, aplicación). Los padres también pueden anotar sus sugerencias para mejorarlo (ver anexo 4).

4.4. Carta Descriptiva

CARTA DESCRIPTIVA

A continuación se describen las actividades que se presentaran en las ocho sesiones con sus objetivos correspondientes:

Sesión 1 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes se integrarán como grupo.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 20 minutos Horario: 15:00 a 15:20 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Presentación Bienvenida y Encuadre del taller	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor se presentará mencionando su nombre y dará la bienvenida al Taller. ➤ El instructor pedirá a los participantes colocar su nombre en la paleta de su banca como cenefa. ➤ El instructor presentará el objetivo del Taller, el encuadre y las reglas para el mismo, estas últimas se encuentran en el anexo 5. 	Sillas con paleta colocadas en semicírculo. Hojas blancas, plumones.
Dinámica de presentación (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor presentara las instrucciones. 	

Sesión 1 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes realizarán la evaluación pre-test.		
Técnica de Instrucción: Participativa. Ejercicios individuales		
Duración: 20 minutos Horario: 15:20 a 15:40 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Aplicación del cuestionario “¿Cuánto sabes de los estilos de crianza?”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor entregará el cuestionario de evaluación. ➤ El instructor dará instrucciones para contestar el cuestionario. 	Cuestionarios (ver anexo 2). Sillas con paleta colocadas en semicírculo. Lápices.

Sesión 1 Actividad 3		
Objetivo Específico: Los participantes identificarán los estilos de crianza.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 30 minutos Horario: 15:40 a 16:10 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo los estilos de crianza.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor expondrá la definición y la clasificación de los estilos de crianza. 	Vídeo proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 1 Actividad 4		
Objetivo Específico: Los participantes conocerán los aspectos importantes de la Familia.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 50 minutos Horario: 16:10 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo a la familia. Dinámica de Diadas. (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor expondrá la definición, relación padre-hijo y algunas interacciones adecuadas e inadecuadas de los padres. ➤ El instructor dará las instrucciones para desarrollar la dinámica. 	Video proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 2 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes identificarán los aspectos individuales del niño en edad escolar.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 30 minutos Horario: 15:00 a 15:30 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo los aspectos individuales del niño en edad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor expondrá algunos aspectos individuales del niño en edad escolar. 	Video proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 2 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes realizarán preguntas de los temas: Estilos de Crianza, la Familia y aspectos individuales del niño en edad escolar.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 45 minutos Horario: 15:30 a 16:15 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Resolviendo dudas.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor preguntará a los participantes las dudas surgidas de los temas: Estilos de Crianza, la Familia y aspectos individuales del niño en edad escolar. ➤ Los participantes expondrán dudas sobre cada tema. ➤ El instructor resolverá las dudas. 	Video proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 2 Actividad 3		
Objetivo Específico: Los participantes recordarán los estilos de crianza revisados en la sesión anterior.		
Técnica de Instrucción: Corrillos		
Duración: 45 minutos Horario: 16:15 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Repaso de estilos de crianza Dinámica de pequeños grupos (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor solicitará a los participantes elaboren un resumen de los estilos de crianza por equipos. ➤ El instructor dividirá al grupo en cuatro equipos para la dinámica. ➤ El instructor asignará un estilo de crianza por equipo para su discusión. ➤ Un representante por equipo expondrá sus conclusiones. ➤ El instructor anotará los puntos principales de cada equipo y con ellos obtendrán la conclusión general. 	Rotafolio, hojas para rotafolio. Hojas blancas, plumones y lápices. Sillas con paleta colocadas en círculos de cinco.

Sesión 3 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes presentarán su propio estilo de crianza.		
Técnica de Instrucción: Formato de propuesta		
Duración: 50 minutos Horario: 15:00 a 15:50 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo mi estilo de crianza. Formato de propuesta “Me gustaría educar así ...”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor entregará los resultados del estilo de crianza de cada padre. ➤ El instructor pedirá a los participantes proponer su propio estilo de crianza. ➤ El instructor entregará el formato a cada participante. ➤ El instructor presentará las instrucciones. ➤ Los participantes de manera individual contestarán el formato. 	Formato de propuesta. “Me gustaría educar así ...” Lápices.

Sesión 3 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes comentarán su propuesta con el grupo.		
Técnica de Instrucción: Participativa		
Duración: 30 minutos Horario: 15:50 a 16:20 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
“Mi propuesta es . . .”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cada participante leerá su propuesta de cómo educar ante el grupo. ➤ El grupo comentará sus observaciones y se anotarán las conclusiones. 	Sillas con paleta colocadas en semicírculo. Rotafolio. Hojas para rotafolio, plumones.

Sesión 3 Actividad 3		
Objetivo Específico: Los participantes escribirán una carta compromiso para aplicar de manera efectiva su propuesta de educación con sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Participativa		
Duración: 40 minutos Horario: 16:20 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Elaboración de carta compromiso para aplicar la propuesta de educación personal de los padres.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor dará las instrucciones para la elaboración de la carta compromiso. 	Hojas blancas, y lápices. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 4 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes presentarán su experiencia personal en problemas de conducta con sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Corrillos		
Duración: 60 minutos Horario: 15:00 a 16:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Introducción a problemas de conducta	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor dará una breve introducción al tema de problemas de conducta. 	Rotafolio, hojas para rotafolio.
Dinámica de pequeños grupos (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor presentará las instrucciones. ➤ El instructor pedirá a los participantes comentar sus experiencias con problemas de conducta. ➤ Los participantes de manera individual hablarán de su experiencia en el tema. 	Hojas blancas, plumones y lápices. Sillas con paleta colocadas en círculos de cinco.

Sesión 4 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes identificarán algunos tipos de problemas de conducta.		
Técnica de Instrucción: Expositiva		
Duración: 60 minutos Horario: 16:00 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Presentación del tema “Problemas de conducta”, definición, tipos, factores de riesgo y factores de protección.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor desarrollará el tema “Problemas de conducta”, definición, y los tipos. ➤ El instructor desarrollará el tema “Factores de riesgo y factores de protección”. 	Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 5 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes aprenderán la importancia de establecer Límites y su aplicación en la educación de sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Expositiva.		
Duración: 60 minutos Horario: 15:00 a 16:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo la importancia del establecimiento de Límites para la educación de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor desarrollará el tema “El establecimiento de Límites como medio para mejorar la disciplina en la educación infantil. 	Video proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 5 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes revisarán la importancia de establecer límites como medio para mejorar la disciplina en la educación de sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Corrillos		
Duración: 60 minutos Horario: 16:00 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Dinámica de pequeños grupos con el tema "Límites" (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor solicitará a los participantes elaboren un resumen del tema "Límites" desarrollado en la actividad anterior. ➤ El instructor dividirá al grupo en cuatro equipos para la dinámica. ➤ El instructor pedirá a los equipos discutir el tema y compartir experiencias personales. ➤ Un representante por equipo expondrá sus conclusiones. El instructor anotará los puntos principales de cada equipo y con ellos obtendrán la conclusión general. 	Rotafolio, hojas para rotafolio. Hojas blancas, plumones y lápices. Sillas con paleta colocadas en círculos de cinco.

Sesión 6 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes aprenderán la importancia de establecer reglas y su aplicación en la educación de sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Expositiva.		
Duración: 60 minutos Horario: 15:00 a 16:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Conociendo la importancia del establecimiento de Reglas para la educación de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor desarrollará el tema "El establecimiento de Reglas como medio para mejorar la disciplina en la educación infantil. 	Video proyector. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 6 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes revisarán la importancia de establecer Reglas como medio para mejorar la disciplina en la educación de sus hijos.		
Técnica de Instrucción: Corrillos		
Duración: 60 minutos Horario: 16:00 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Dinámica de pequeños grupos con el tema "Reglas" (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor solicitará a los participantes elaboren un resumen del tema "Reglas" desarrollado en la actividad anterior. ➤ El instructor dividirá al grupo en cuatro equipos para la dinámica. ➤ El instructor pedirá a los equipos discutir el tema y compartir experiencias personales. ➤ Un representante por equipo expondrá sus conclusiones. <p>El instructor anotará los puntos principales de cada equipo y con ellos obtendrán la conclusión general.</p>	Rotafolio, hojas para rotafolio. Hojas blancas, plumones y lápices. Sillas con paleta colocadas en círculos de cinco.

Sesión 7 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes aprenderán la importancia de la Asertividad mediante una dinámica de juego.		
Técnica de Instrucción: Participativa.		
Duración: 60 minutos Horario: 15:00 a 16:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Dinámica de juego: Títeres (Asertividad)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor dará las instrucciones de la dinámica. 	Títeres diversos. Sillas con paleta.

Sesión 7 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes aprenderán la importancia de la Práctica y conciencia de las Reglas mediante una dinámica De juego		
Técnica de Instrucción: Participativa.		
Duración: 80 minutos Horario: 16:00 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Dinámica de juego: Pesca submarina (Práctica y conciencia de las Reglas)	➤ El instructor dará las instrucciones de la dinámica.	Gises y cinta adhesiva.

Sesión 8 Actividad 1		
Objetivo Específico: Los participantes revisarán de manera general la información aprendida en el taller.		
Técnica de Instrucción: Participativa		
Duración: 60 minutos Horario: 15:00 a 16:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Repaso general	➤ El instructor dará un repaso general de los temas abordados en el taller.	Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 8 Actividad 2		
Objetivo Específico: Los participantes expresaran su opinión sobre el taller.		
Técnica de Instrucción: Participativa		
Duración: 25 minutos Horario: 16:00 a 16:25 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Dinámica de cierre. (ver anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor pedirá a los participantes compartir al grupo su experiencia en el Taller y si se cubrieron sus expectativas. ➤ El instructor invitará al grupo a reconocer con un aplauso su esfuerzo y participación. 	Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

Sesión 8 Actividad 3		
Objetivo Específico: Los participantes realizarán la evaluación post-test.		
Técnica de Instrucción: Participativa. Ejercicios individuales		
Duración: 20 minutos Horario: 16:25 a 16:45 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Aplicación del cuestionario “¿Cuánto sabes de los estilos de crianza?”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor entregará el cuestionario de evaluación. ➤ El instructor dará instrucciones para contestar el cuestionario. 	Cuestionarios (ver anexo 2). Sillas con paleta colocadas en semicírculo. Lápices.

Sesión 8 Actividad 4		
Objetivo Específico: Los participantes evaluarán el desempeño del instructor.		
Técnica de Instrucción: Evaluación escrita al instructor.		
Duración: 15 minutos Horario: 16:45 a 17:00 horas		
Actividad	Procedimiento	Materiales
Evaluando al instructor.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El instructor entregará el cuestionario de evaluación a cada participante para evaluar el desempeño que tuvo durante el taller. 	Cuestionario de evaluación al instructor (ver anexo 4), Lápices. Sillas con paleta colocadas en semicírculo.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Esta propuesta puede tener efectos positivos, si se logra despertar el interés y sensibilización en los padres, con respecto a:

- La creciente ola de conductas disruptivas entre niños en edad escolar, que representa un grave problema no sólo en la familia sino para la sociedad en general, los participantes evitarán que sus hijos sean agredidos o sean agresores, si existe un buen autoconcepto y por ende, una buena autoestima aprendida desde casa.
- Tendrán mayor información para elegir y establecer una crianza a favor de sus hijos.
- Vigilarán que su forma de educar sea la adecuada, o hacer las correcciones pertinentes a tiempo.
- Permitirá que se percaten de las consecuencias negativas en la personalidad que acarrea practicar estilos de crianza que no incluyan el establecimiento de una disciplina clara en conocimiento de límites y reglas.

Sería recomendable considerar:

- Que ambos padres acudan al taller, si la estructura familiar lo permite.
- Promover la conciencia a toda la población de una comunidad e ir trabajando con más padres con niños a nivel preescolar.
- Complementar los contenidos del taller con otras técnicas conductuales como reforzamiento positivo, tiempo fuera, economía de fichas derivadas

para favorecer la disciplina a los hijos y por lo tanto incrementar las sesiones.

Por otra parte, pueden existir situaciones limitantes que pudieran impedir que el Taller se realice o llegue a la población, como por ejemplo:

- Insuficiente difusión por parte de la escuela
- Mostrar resistencia por parte de los padres a participar por falta de interés.
- Falta de aforo necesario para llevar a cabo el Taller.
- Incertidumbre o negación al cambio.
- Que el horario de presentación sea poco compatible con las actividades de los participantes..

CONCLUSIONES

Es tema conocido que desde el momento de nacer comienza una interacción padres-hijo caracterizado por un patrón inherente de educación que puede afectar y/o modificar la conducta de los hijos ante diversas situaciones.

La etapa escolar implica una transición en diferentes aspectos, tanto biológica, física, cognoscitiva y social, de un ambiente único, a su inclusión en un entorno social diferente, con pares de la misma edad, pero a su vez de diferente individualidad y de diferentes familias, que los niños experimentan cada cambio de ciclo escolar.

De acuerdo con esto, los padres muchas veces no se percatan de la forma en que están educando a sus hijos (creencias, cultura, valores), por lo que es necesario que identifiquen su estilo de crianza y conozcan otras alternativas para poder establecer la mejor forma de relacionarse con su hijo dentro de la sociedad en general.

Respecto al desarrollo de los niños en edad escolar es importante resaltar los siguientes aspectos:

Según Vygotsky, los niños aprenden mediante la internalización de los resultados de sus interacciones con adultos. Este aprendizaje interactivo es más efectivo dentro de la zona de desarrollo proximal (ZPD); es decir, en relación con las tareas que los niños están en sí preparados para resolver por sí solos (Papalia, 2009).

Antes del cambio de 5 a 7 años, la expectativa de los niños pequeños no necesariamente se basa en la realidad. Tienden a aceptar los juicios de los adultos, que suelen hacer una retroalimentación positiva y carente de crítica y por lo tanto, es posible que los niños solo estimen sus capacidades (Harter, 1990, 1993, 1996, 1998, en Papalia, 2009).

Al igual que en el autoconcepto, por lo general, la autoestima en la segunda infancia tiende a ser absoluta: “soy bueno” o “soy malo”. (Harter, 1996, 1998, en Papalia, 2009). No es sino hasta la 3ª infancia que se vuelve un tanto más realista a medida que las valoraciones personales sobre la competencia, que se basan en la internalización de las normas parentales o sociales comienzan a adquirir forma y a mantener la valía propia (Harter, 1990, 1996, 1998, en Papalia, 2009).

Alrededor de los siete años de edad, según Piaget, los niños ingresan en la etapa de las operaciones concretas en las que pueden utilizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (tangibles). Ahora los niños pueden pensar de manera lógica porque pueden tomar en cuenta diversos aspectos de una misma situación, sin embargo, su pensamiento aún se encuentra limitado a situaciones reales, en el aquí y ahora. Los niños en la etapa de las operaciones concretas pueden realizar muchas tareas a un nivel muy superior al que lo hacían en la etapa preoperacional. Tiene una mejor comprensión de conceptos espaciales y de causalidad, categorización, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número.

En relación a los tipos de familia y estilos de crianza, es necesario considerar que cada familia tiene diferente estructura y es el ambiente básico donde se desarrolla el niño, resulta necesario conocer que cada niño es diferente, lo que no debería ser diferente es la efectividad dentro de la familia. Observar, conocer y respetar a los hijos, ayuda a comprenderlos y a buscar mejores soluciones sin dañarlos. Tener una comunicación abierta, permitiéndoles expresar sus sentimientos, aceptarlos y ejercer un control firme (asertividad) con límites y disciplina permitirá lograr un desarrollo armónico de autoestima y personalidad.

Ante los datos obtenidos por Ortega (1994), se desprende la importancia de esta Tesina al proponer un Taller dirigido a los padres sobre los estilos de crianza en niños de edad escolar, fomentando así la conciencia de su práctica de crianza, que su estilo parental impulse a los niños a ser independientes y seguros donde se platique, negocie y se tomen acuerdos que realmente se cumplan, donde existan límites, control y reglas claras y se apliquen las consecuencias pertinentes

en caso contrario, sin dejar de lado la calidez y el apoyo, de manera que se pueda generar una mejor alternativa de educación en sus hijos a temprana edad y eviten los problemas conductuales de los cuales se ha observado un incremento recientemente o problemas de personalidad posteriores donde se vean afectados los padres, los hijos, los pares de estos y la sociedad en sí.

Recordar que siempre será mejor cambiar o corregir oportunamente la práctica de crianza si ésta es inadecuada.

Como aportación, con este Taller dirigido a los padres de familia, se pretende lograr reflejar un crecimiento en la conciencia de los procesos de crianza, esto es indispensable para que se pueda generar una constante participación de estos, para que lleguen a un acuerdo al planificar una educación positiva de sus hijos, y representen realmente una guía en el camino de los hijos para que estos puedan enfrentarse con éxito a las diferentes circunstancias familiares y sociales que se le presenten.

Referencias

- Aguilar, J., Valencia, A. Martínez, M., Romero, P., & Lemus, L. (2004). Estilos parentales y medidas de desarrollo psicosocial en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 12 (1), 69-81.
- Aliño, J. J. L. I., & Miyar, M. V. (2008). *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Pub.
- Andrade, C., & Morales, L. (2009). *Estilos parentales y problemas en niños* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barreto, R. (2011). *Estructura, dinámica familiar y creencias acerca de la agresión en la primera infancia* (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana, Colombia.
- Barrios, R. (2006). *Prácticas disciplinarias* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Belsky, J. (1981). Early Human Experience: A Family Perspective. *Developmental Psychology*, 15(6), 601-607.
- Bijou, S. W. (1969). *Psicología del Desarrollo Infantil*. México: Trillas.
- Buela-Casal, G., Del Campo, T., & Bermúdez, M. P. (2006). Evaluación e intervención de la conducta antisocial. *Manual de psicología clínica infantil. Técnicas de evaluación y tratamiento*, 291-316.
- Campoverde, M. & Quezada, L. (2010). *Comunicación y colaboración entre familia-escuela "estudio realizado en el 5to año de educación general básica de la escuela Isabel de Santiago" de la ciudad de Cañar provincia del Cañar durante el año lectivo 2009-2010* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.
- Castro, F. (2015). Propuesta de intervención dirigida a padres de hijos en edad preescolar para el manejo de la desobediencia (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Celis, J. (2012). *Caracterización de la función familiar en consumidores de heroína, consultantes a centros de atención en drogadicción en Pereira-Cartago 2011-2012* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Coon, D. (1998). *Psicología exploración y aplicaciones*. México: Thomson.
- Contreras, J., Marquina, M., & Quintero, Á. (2008). La mujer en el contexto de la familia popular venezolana. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18 (53), 478-492.

- Cerezo, M.A., Trenado, R.M. y Pons, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18(3), 544-550.
- Dávila, Maritza. (2014). *Estudio correlacional de las prácticas disciplinarias y los problemas de conducta en el marco escolar* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (2008). Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura *UNESCO*, 15-16
- Engels, F. (2006). *La gens y el Estado en Roma. El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (129-140) Madrid: Fundación Federico Engels.
- Fernández, I. (2011). *La importancia de la familia en la educación infantil*. Recuperado de <http://www.eduinnova.es/monografias2011/mar2011/familia.pdf>
- Finn, J. D., Fisch, R. M. & Scott, L. A. (2008). Educational sequelae of high school misbehavior. *The Journal of Educational Research*, 101, 259-274.
- Guevara, Y., Ortega, P., & Plancarte, P. (2005). *Psicología conductual. Avances en Educación Especial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iglesias, C. (2013). Aspectos psicológicos de la familia. Ambiente familiar y enfermedad. Tipos de estructura familiar. Recuperado de <http://www.unioviado.es/psiquiatria/docencia/material/PSICOLOGIAMEDICA/2012-13/21PM-FAMILIA.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Hogares. Vivimos en hogares diferentes. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). *Estadísticas a Propósito de... Día Nacional de la Familia Mexicana* Recuperado de http://www.canacindraem.org.mx/boletines/2014/boletin19/images/boletin%20No%2018-dia%20intern%20de%20la%20familia_15may.pdf
- López, E. (2014). *Los límites como un método de modificación de conducta para niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Mares, G. (2001). La transferencia desde una perspectiva del desarrollo psicológico. En G. Mares y Y. Guevara (Eds.) *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Básica* (pp.111-164). México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Martínez-Monteagudo, MC., Estévez, E., & Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Revista Psicología.com*, 17 (6), 1-22.
- Marruenda, G. (2008). *Desarrollo y evaluación de un programa multimedia de entrenamiento a padres* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mecalco, E. (2013). *Manejo eficaz de autoridad reglas y límites; un taller para padres adolescentes tempranos* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Minuchin, S. & Fishman, H. (2004). *Planificación. Técnicas de terapia familiar* (63-73). Argentina: Paidós.
- Morales, C. S., Félix, R. V., Rosas, P. M., López, C. F., & Nieto, G. J. (2015). Prácticas de Crianza Asociadas al Comportamiento Negativista Desafiante y de Agresión Infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-76. doi: dx.doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05
- Moreno Méndez, J., & Utria Rodríguez, E. (2011). Caracterización de los programas de tratamiento cognitivo-conductual para el manejo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes realizados en Bogotá entre 2002 y 2008. *Psicología desde el Caribe*, (28), 39-76.
- Muñoz, G. (2014). *Evolución de concepto familia y su recepción en el ordenamiento jurídico* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago.
- Organización Mundial de la Salud. (1976). *Índices estadísticos de la salud de la familia. Organización Mundial de la Salud Serie de Informes Técnicos 587, Ginebra, 9*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_587_spa.pdf
- Ortega, P. (1994). *La naturaleza de los vínculos adulto-niño con retardo en el desarrollo, desde una aproximación interaccional* (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. (11ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Rey, C. A. (2006). Entrenamiento de padres: una revisión de sus principales componentes y aplicaciones. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1(1), 61-84.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Rodríguez, A. & Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19
- Rothbaum, F., Rosen, K., Ujiie, T., & Uchidfa, N. (2002). Family Systems Theory, Attachment Theory, and Culture. *Family Process*. 41, 328-350.
- Santaella, L. (2014). *Definición de Gens*. Recuperado de <http://conceptodefinicion.de/gens/>
- Soto, M, E. (2015). El manejo de límites en niños de 0 a 5 años, propuesta didáctica de taller para padres (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Torío, S., Peña, J.V., & Caro, M.I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20 (1), 62-70.
- Torres, L., Ortega, P., Reyes, G., & Garrido, A. (2007). Estudio de las interacciones diádicas. En H. Hickman y O. Tena (Eds.), *Avances de Investigación en Aprendizaje Humano. Desde lo básico hasta lo aplicado* (pp.85-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valencia G., Andrade P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 499-520.
- Vargas, J.J., Ibáñez, E.J., & Jiménez, D. (2004). El conflicto marital: alternativas de análisis conceptual y sugerencias de intervención. *Alternativas en Psicología*, 10, 58-68.
- Vázquez, M. A., (2015). Programa de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores. México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Violante L., E.A. (2004). Teorías contemporáneas del desarrollo y aprendizaje del niño. Compendio. Dirección General de Educación Básica, Gobierno del Estado de México.

ANEXOS

Anexo 1. INSCRIPCIÓN

FORMATO DE REGISTRO PARA EL PARTICIPANTE

Fecha: _____

Datos Generales

Nombre: _____ Edad: _____

Fecha y lugar de nacimiento: _____

Estado civil: _____ Número de hijos: _____

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Dirección: _____

Correo electrónico: _____ Tel.: _____

¿Ha recibido orientación psicológica? _____

¿Dónde? _____

¿Actualmente se encuentra en algún proceso psicológico? _____

¿Dónde? _____

¿Qué expectativas tiene del taller? _____

¡Gracias!

Anexo 2. Sesión 1

Inventario de Prácticas de Crianza

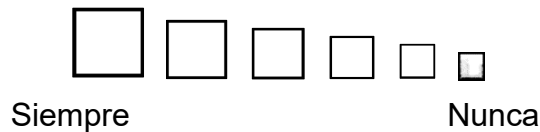
Esta escala tiene como objetivo conocer lo que los padres hacen en relación al comportamiento de sus hijos e hijas. A continuación encontrará una serie de palabras que describen algunas conductas que los padres y madres realizan cuando:

- a) Quieren llevarse bien con los hijos(as)
- b) Sus hijos(as) no hacen lo que se les dice
- c) Sus hijos(as) obedecen
- d) Quieren establecer reglas a sus hijos(as)

Deberá marcar con una "X" sobre el cuadro que representa mejor la frecuencia con la que lleva a cabo esa conducta considerando que entre más grande y más cerca de la palabra se encuentre el cuadro, se indicará que siempre realiza esa conducta.

EJEMPLO:

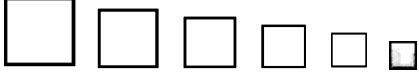
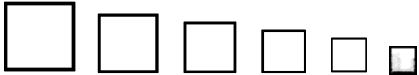
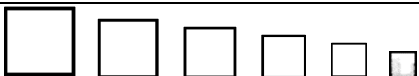

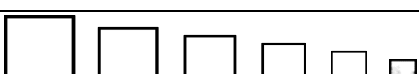
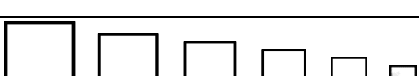
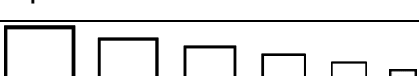


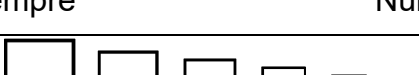
Ir al cine



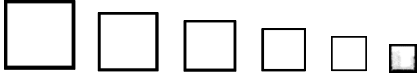
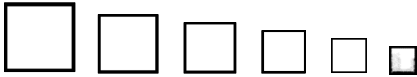
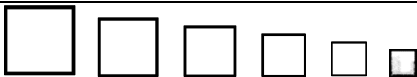



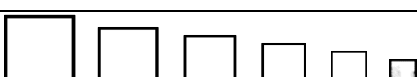
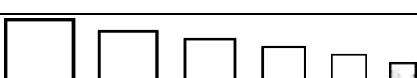
En el ejemplo podrá ver que hay 6 cuadros después de la frase "ir al cine". Si marca el cuadro más grande, esto indica que usted siempre va al cine. Si marca el cuadro más pequeño significa que usted nunca va al cine. El resto de los cuadros indican diferentes grados de frecuencia. Utilice estos para encontrar la frecuencia con la que lleva a cabo determinada conducta con su hijo o hija.

Para llevarme bien con mi hijo(a), yo...

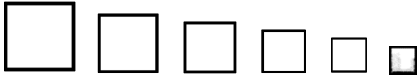
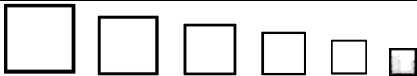
1. Le compro algo.	<p>Siempre Nunca</p>
2. Lo(a) escucho.	<p>Siempre Nunca</p>

3. Platico con él (ella).	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
4. Le ayudo.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
5. Lo (la) comprendo.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
6. Me intereso en sus actividades.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
7. Le doy un premio.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
8. Paseo con él (ella).	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
9. Le doy amor.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
10. Le doy atención.	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
11. Estoy cerca de él (ella).	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>
12. Le doy tiempo	 <p style="text-align: center;">Siempre Nunca</p>

Cuando mi hijo(a) no hace lo que le digo, yo...

13. Le explico.	 <p data-bbox="792 388 909 420">Siempre</p> <p data-bbox="1209 388 1299 420">Nunca</p>
14. Lo regaño.	 <p data-bbox="792 531 909 562">Siempre</p> <p data-bbox="1209 531 1299 562">Nunca</p>
15. Le repito lo que tiene que hacer.	 <p data-bbox="792 674 909 705">Siempre</p> <p data-bbox="1209 674 1299 705">Nunca</p>
16. Le hablo más fuerte.	 <p data-bbox="792 821 909 852">Siempre</p> <p data-bbox="1209 821 1299 852">Nunca</p>
17. Le grito.	 <p data-bbox="792 968 909 999">Siempre</p> <p data-bbox="1209 968 1299 999">Nunca</p>
18. Le llamo la atención.	 <p data-bbox="792 1110 909 1142">Siempre</p> <p data-bbox="1209 1110 1299 1142">Nunca</p>
19. Me desespero.	 <p data-bbox="792 1257 909 1289">Siempre</p> <p data-bbox="1209 1257 1299 1289">Nunca</p>
20. Lo (a) obligo a hacer lo que le pedí.	 <p data-bbox="792 1400 909 1432">Siempre</p> <p data-bbox="1209 1400 1299 1432">Nunca</p>

Cuando mi hijo (a) me obedece, yo...

21. Lo (a) premio.	 <p data-bbox="792 1669 909 1701">Siempre</p> <p data-bbox="1209 1669 1299 1701">Nunca</p>
22. Le doy las gracias.	 <p data-bbox="792 1812 909 1843">Siempre</p> <p data-bbox="1209 1812 1299 1843">Nunca</p>

23. Lo (a) felicito.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
24. Me da gusto.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
25. Lo (a) halago.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
26. Le compro algo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
27. Le aplaudo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
28. Lo (a) consiento.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca

Para establecerle reglas a mi hijo(a), yo...

29. Le explico lo que tiene que hacer.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
30. Le digo lo que pasará si desobedece las reglas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
31. Le pongo el ejemplo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
32. Le digo que las reglas se tienen que cumplir.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca

33. Lo(a) regaño.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
34. Llego a acuerdos con él (ella).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
35. Le enseño cómo seguirlas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
36. Establezco mi autoridad.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
37. Le pongo un horario.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
38. Le grito.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
39. Lo (a) premio.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca
40. Le pongo límites.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Siempre Nunca

¡Gracias!

Anexo 4. Sesión 8

FORMATO DE CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN AL INSTRUCTOR

Es muy importante para nosotros contar con su opinión, a continuación se presentan unos reactivos, los cuales nos permitirán retroalimentar el proceso del taller para mejorar la calidad en futuras actividades. El propósito de llenar el siguiente cuestionario es valorar el desempeño del instructor.

Instrucciones: Marque con una X la casilla que mejor se ajuste a su criterio:

REACTIVOS	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO
El instructor:				
Explicó el objetivo del taller y lo cumplió.				
Cubrió el programa en su totalidad.				
Transmitió las ideas con claridad.				
Demostró estar actualizado en su materia.				
Explicó de manera satisfactoria las dudas y preguntas.				
Estimuló la participación.				
Manejó una técnica de exposición que contribuyo a mi aprendizaje.				
Resumió las ideas principales.				
Se presentó puntual.				
Fue amable y atento				
En este taller:				
Los temas expuestos le parecieron...				
La utilidad de los contenidos fue...				
Considera que el horario y duración fueron...				
¿Cómo califica la presentación electrónica?				
¿Qué calificación le daría al taller en general con escala del 5 al 10?, donde 5 es muy malo y 10 es excelente.				

Comentarios o sugerencias:

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 5.

Encuadre y reglas del Taller (Sesión 1)

Se leerán en voz alta las reglas: “es necesario contar con tu ayuda para mantener el orden y respeto para todos, por lo que te solicitamos:

- Llegar 15 minutos antes de iniciar el Taller para registrar tu asistencia.
- Todos los participantes se manejarán con estricta discreción.
- Respetar a los participantes del Taller y las opiniones vertidas.
- Mantener el celular apagado desde que ingresen a las sesiones.
- Debido a la corta duración de las sesiones, sugerimos ir al baño antes de entrar, si fuese necesario salir en silencio y regresar de la misma manera.
- Sería importante escuchar tu experiencia para enriquecernos todos y/o resolver tus dudas, pero no es obligatorio.

Dinámica de presentación (Sesión 1)

Se solicita a cada participante decir su nombre y cuantos hijos tiene.

Dinámica de Diadas (Sesión 1)

Se solicita que cada participante se enumere del 1 al 2 en voz alta, tal como están sentados, se voltean con su compañero y los número 1 le preguntan a los número 2: ¿Qué relación tienes como padre o madre con tu hijo? y ¿Cuáles consideras que son tus funciones inadecuadas como padre o madre?, posteriormente las preguntas las harán los número 2 a los número 1. Las respuestas deben ser rápidas y concretas, se otorgará un minuto por pregunta.

Técnica de discusión en pequeños grupos (corrillos)

A los participantes, en grupos de cinco integrantes, se les pedirá intercambiar ideas, opiniones y comentarios del tema correspondiente, para después presentar sus conclusiones al grupo por medio de un representante.

Dinámica de cierre

Se pedirá a los participantes expresen su opinión del taller, del instructor y si se cumplieron sus expectativas, y se solicitarán sugerencias.