

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PROGRAMA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



“Competencia Social y Prácticas de Crianza en Niños Preescolares”

Tesis presentada por las Bachilleres:

Alejandra Lucía Lovón Retamozo

Claudia Fernanda Zúñiga Alfaro

Para obtener el título de Licenciada en Psicología

Arequipa – Perú

2014

“El lugar donde nacen los niños y mueren los hombres, donde la libertad y el amor florecen, no es una oficina ni un comercio ni una fábrica. Ahí veo yo la importancia de la familia.”

Gilbert Keith Chesterton (1874-1936) Escritor británico.

“Sólo dos legados duraderos podemos dejar a nuestros hijos: uno, raíces; otro, alas.”

Hodding Carter (1907-1972) Periodista y autor estadounidense.



Agradezco a Dios por concederme alcanzar mis metas.

*A mis padres Alex y María Lourdes,
por su amor y apoyo incondicional;
por enseñarme a empezar de nuevo cada día.*

*A mi esposo Juan,
por su amor y aliento.*

*A mi hijo Juan Pablo,
por enseñarme a ser feliz con la sencillez de su sonrisa.*

Alejandra



Doy Gracias a Dios por haber culminado mi carrera profesional.

*A mis amados padres Abdón y Lily,
por su apoyo y dedicación;*

por acompañarme a lo largo de mi vida académica.

*A ti abuelita querida Eloísa,
por su cariño y fortaleza.*

*A mi hermanita Rocío de Lourdes,
que desde el cielo me protege.*

Claudia

Agradecemos a nuestra casa de estudios, Universidad Católica de Santa María, por todo el conocimiento brindado, de igual forma a los docentes quienes hicieron posible la realización del presente estudio.

ÍNDICE

Resumen	8
Abstract	9
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	10
Introducción	11
Problema	12
Variables	12
Interrogantes.....	12
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Antecedentes Teórico- Investigativos.....	14
Niñez temprana	14
Desarrollo cognitivo.....	14
Desarrollo social.....	16
Socialización	19
Proceso de socialización.....	19
Agentes de socialización	20
Competencia social	22
Desarrollo de la competencia social.....	22
Bases de la competencia social	23
Cooperación social	23
Interacción social.....	24
Independencia social	24
Prácticas de crianza.....	24
Dimensiones de la conducta de los padres en la crianza.....	27
Familia	28

Funciones de la familia	29
Tipos de familia según su función.....	29
Estructura familiar.....	30
Hipótesis.....	32
CAPITULO II: DISEÑO METODOLOGICO	33
Tipo de investigación.....	34
Técnica.....	34
Instrumentos.....	34
Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños.....	34
Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia.....	37
Ficha socio demográfica.....	39
Población y muestra.....	39
Estrategia de recolección de datos	40
Criterio de procesamiento de datos.....	41
Resultados	42
Discusión.....	51
Conclusiones	53
Sugerencias	54
Limitaciones.....	55
Referencias.....	56
Anexos	59
Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños	60
Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia.....	62

Resumen

Se exploró la relación entre prácticas de crianza de los padres y los niveles de competencia social en niños de 3 a 5 años. La muestra estuvo compuesta por 682 niños, siendo 336 varones y 346 mujeres. Se utilizó la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños pequeños (ECMP) para la valoración de las prácticas de crianza y las Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia (PKBS), para conocer los niveles de competencia social de los niños. Los resultados demuestran que no existe relación significativa entre prácticas de crianza y niveles de competencia social, pero sí se encontró relación significativa entre la dimensión crianza de prácticas de crianza y las tres dimensiones de la competencia social de los niños. Así mismo, se encontró relación significativa entre las expectativas y la disciplina de los padres con la competencia de cooperación de sus hijos. También se halló relación significativa entre la disciplina y la convivencia de ambos padres con sus hijos. Se encontró relación significativa entre la dimensión crianza y la edad de los padres.

Palabras claves: prácticas de crianza, competencia social, preescolares, ECMP y PKBS.

Abstract

The relationship between parenting practices and parental levels of social competence in children aged 3-5 years explored. The sample consisted of 682 children, with 336 men and 346 women. Behaviors Scale for mothers and fathers with young children (ECMP) for assessing parenting practices and Behavioral Scales Preschool and Kindergarten (PKBS) to know the levels of social competence of children was used. The results show no significant relationship between parenting practices and levels of social competence, but significant relationship between parenting rearing practices dimension and the three dimensions of social competence of children was found. Likewise, significant relationship between expectations and parental discipline competition with cooperation of their children was found. Significant relationship between discipline and coexistence of both parents and children was also found. Raising significant relationship between size and age of the parents was found.

Keywords: parenting practices, social competence, preschool, ECMP and PKBS.



Marco Teórico

Introducción

El ser humano es por naturaleza sociable, a través de la vida en sociedad es que aprende y desarrolla habilidades que le permitirán desenvolverse y crecer saludablemente. Este proceso de aprendizaje se inicia en la primera infancia dentro del seno familiar, ya que éste constituye un micro-escenario sociocultural propicio para la transmisión de tradiciones, costumbres, valores, conocimientos y conductas por parte de los padres hacia los hijos quienes inician un proceso de aprendizaje que culminará en la internalización de todo lo percibido de los padres. Es así que los padres ponen en práctica algunas tácticas para lograr educar a sus hijos las cuales corresponden al proceso de la crianza que éstos ejercen en la familia y tiene como objetivo principal velar por el bienestar físico, moral, la supervivencia, la calidad de vida y la integración social de los hijos de manera exitosa (Ramírez, 2005; Valdés, 2007).

La crianza, en general, está compuesta por tres procesos: las prácticas, las pautas y las creencias. El estudio de las prácticas de crianza parentales permite conocer diversos factores como es el caso de la socialización familiar, que influyen en el desenvolvimiento del niño en los diferentes escenarios sociales que pise. Teniendo conocimiento de la realidad que se vive en nuestra sociedad se podrán diseñar programas de educación familiar preventivos.

Ahondar en el tema de competencia social y los factores relacionados es importante debido al incremento de casos de problemas en los centros educativos, que afectan tanto a compañeros de aula como a los docentes y padres. Definir la competencia social resulta complejo y existen algunas similitudes con lo que son las habilidades sociales, ya que comprende conductas interrelacionadas como son las pro-sociales, adaptativas y positivas.

La presente investigación pretende principalmente conocer si existe relación entre las prácticas de crianza de los padres y el nivel de competencia social de sus hijos en edades de 3 a 5 años. Así mismo, se pretendió conocer la relación entre las dimensiones de prácticas de crianza y competencia social. Busca aportar material sobre las prácticas de crianza en la población preescolar y latinoamericana ya que los antecedentes son escasos y la mayor parte corresponden a población europea y dirigida a adolescentes como lo reconocen Solís-Cámara, Medina-Cuevas, Díaz y Barranco (2008).

Problema

¿Existe relación entre las prácticas de crianza de los padres y el nivel de competencia social en niños de 3 a 5 años?

Variables

Variable 1: Prácticas de crianza

Definición Operacional: “Prácticas de crianza son aquellas actividades de los padres para promover el desarrollo psicológico y emocional de los niños, tales como leerle al niño(a), jugar juegos imaginarios con el niño, conversar (platicar) con el niño(a) o darle un abrazo cuando se asusta, etc.” (Solís- Cámara y Fox, 2005, p. 3). Estas se componen de tres dimensiones: expectativas, disciplina y crianza.

Variable 2: Competencia Social

Definición Operacional: “Competencia social son conductas interrelacionadas que son pro-sociales, adaptativas y positivas” (Merrel, 1994, p. 6). Estas conductas se dividen en tres dimensiones: cooperación social, interacción e independencia social.

Interrogantes

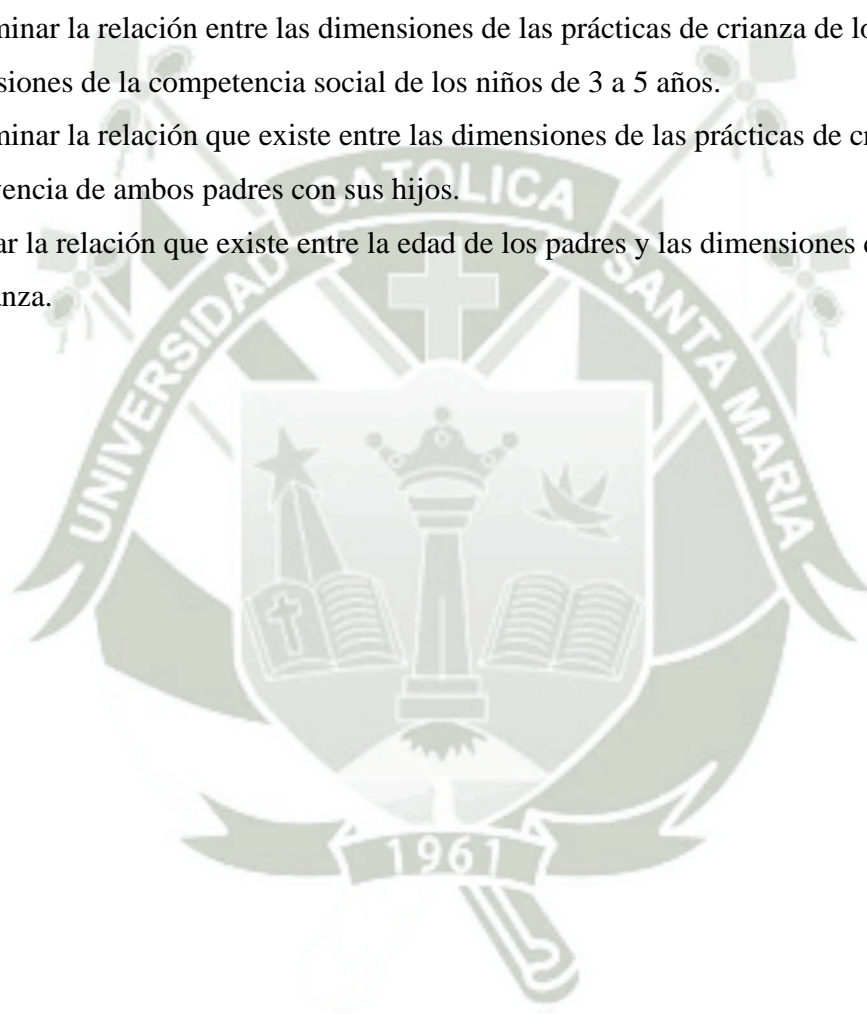
- ¿Existe relación entre las dimensiones de las prácticas de crianza de los padres y las dimensiones de la competencia social de los niños de 3 a 5 años?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las prácticas de crianza y la convivencia de ambos padres con sus hijos?
- ¿Qué relación existe entre la edad de los padres y los niveles de crianza?

Objetivo General

Conocer la relación que existe entre las prácticas de crianza de los padres y el nivel de competencia social de niños de 3 a 5 años.

Objetivos Específicos

- Determinar la relación entre las dimensiones de las prácticas de crianza de los padres y las dimensiones de la competencia social de los niños de 3 a 5 años.
- Determinar la relación que existe entre las dimensiones de las prácticas de crianza y la convivencia de ambos padres con sus hijos.
- Precisar la relación que existe entre la edad de los padres y las dimensiones de las prácticas de crianza.



Antecedentes Teórico – Investigativos

Niñez Temprana

La niñez temprana es conocida también como la edad del juego y la etapa preescolar, comprende de los 3 a los 6 años (Papalia, Olds y Feldman, 2001). En esta etapa la velocidad de crecimiento disminuye pero continúan relacionándose el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Como tareas principales de esta etapa tenemos: dominio de habilidades neuromusculares, inicio de la socialización, logro de la autonomía temprana, desarrollo del sentimiento de iniciativa e inicio de la tipificación sexual. Para alcanzar el logro de estas tareas es importante el manejo del lenguaje del niño así como la utilización de símbolos en pensamientos y acciones (Hernández, 2006).

Desarrollo cognitivo. El desarrollo cognitivo o del pensamiento permite conocer cómo es que el pensamiento de los niños va cambiando con el tiempo y la experiencia que estos tienen, y cómo éstos influyen en su conducta. Piaget (1952, citado en Berger, 2007) sostuvo que el desarrollo cognitivo sucede como una respuesta a la búsqueda de equilibrio cognitivo o equilibrio mental el cual se da a través de la interpretación de las nuevas experiencias en base a las ideas ya existentes, cuando la nueva información no concuerda con lo que se sabe ya, al inicio el niño experimenta un desequilibrio cognitivo que se supera y da paso al desarrollo cognitivo ya sea a través de asimilación o acomodación. La asimilación es la reinterpretación de las experiencias nuevas para que “encajen” con las experiencias previas. La acomodación es la reestructuración de lo ya se ha aprendido para contener nuevas experiencias. Se puede afirmar que la acomodación es un proceso con mayor complejidad que la asimilación pero es el que da lugar a un crecimiento intelectual importante que permite al niño avanzar hacia la siguiente etapa del desarrollo cognitivo. Es imprescindible destacar que el desarrollo cognitivo es un proceso activo el cual se da sólo cuando las ideas entran en conflicto y se le da al niño la oportunidad de tener experiencias que desafíen su capacidad, no depende únicamente de la maduración o la repetición de conductas.

El desarrollo cognitivo, según la teoría de Piaget, se da en cuatro etapas principales:

Etapasensiomotora. Abarca desde el nacimiento hasta los dos años de edad. En esta primera etapa el niño utiliza únicamente sus sentidos para conocer el mundo que le

rodea; el aprendizaje es completamente activo y no existen pensamientos que lo controlen. Dentro de las principales adquisiciones se encuentra el aprender que un objeto aún está cuando no se le puede ver (permanencia del objeto), el pensamiento se empieza a dar a través de acciones mentales.

Etapas preoperacional. Característica en niños de 2 a 6 años quienes se encuentran en la etapa preescolar. La denominación preoperacional hace referencia a la dificultad que aún presentan los niños pequeños para hacer operaciones cognitivas, es decir, resolver ideas lógicas, debido a la perspectiva con la que ven el mundo: el egocentrismo, que paulatinamente irá cambiando para dar apertura a las relaciones con pares, pero en sus primeros años sólo le permite ver las cosas desde su punto de vista. Surgen la imaginación y el lenguaje para adquirir un papel importante en la autoexpresión y en la influencia sobre otras personas.

El pensamiento preoperacional del niño presenta cuatro limitaciones características que dificultan conservar la lógica: (1) se concentran en una sola cosa a la vez (centración); (2) prestan atención a la apariencia del momento, pensando que una cosa es lo que aparenta ser (atención a la apariencia); (3) piensan que el mundo es igual, “todo lo que es siempre ha sido así” (razonamiento estático); (4) no comprenden que lo que se hace puede ser deshecho (irreversibilidad).

Etapas operacional concreta. Comprende las edades de 7 a 12 años, durante esta etapa los niños desarrollan el pensamiento lógico pero no abstracto, son capaces de usar operaciones mentales para resolver problemas concretos ya que comprenden mejor los conceptos espaciales, de la causalidad y categorización. Hacen uso del razonamiento inductivo, es decir, pueden analizar las partes de una clase y llegar a una conclusión general de esta. Del mismo modo hacen uso del pensamiento deductivo, a través del cual pueden conocer una premisa general a través del análisis de una parte de esta. También reconoce las leyes de la conservación y es capaz de clasificar y agrupar por series. Comprende la reversibilidad de las cosas.

Etapas de operaciones formales. Inicia de los 12 años en adelante, en esta etapa el niño es capaz de realizar operaciones formales, puede integrar lo aprendido en el

pasado con los retos del presente y es capaz de proyectarse para el futuro ya que cuenta con el pensamiento abstracto lo que también trae consigo implicaciones emocionales. Surgen intereses científicos ya que hace uso del razonamiento hipotético-deductivo que le permite desarrollar, considerar y comprobar hipótesis. A partir de esta etapa se desarrollan intereses por aspectos sociales y la identidad. El pensamiento se torna científico al poder desarrollar, considerar y comprobar hipótesis (razonamiento hipotético-deductivo) y surge interés por aspectos sociales y por la identidad.

Desarrollo Social. El desarrollo social se da de forma paralela e inseparable del desarrollo cognitivo. Para Erikson citado en Morrison (2005) la personalidad de los niños así como sus habilidades sociales crecen y se desarrollan dentro de un contexto social específico y diferente para cada uno; surgen también como respuesta a las demandas de la sociedad, expectativas, valores, la familia, escuela y otros programas infantiles. Por lo tanto, considera el desarrollo social como la identidad con los padres, la familia y la sociedad. Dentro de estos contextos los padres y maestros juegan un papel importante llegando a facilitar o dificultar el desarrollo cognitivo y personal de los niños a su cargo.

La teoría eriksoniana describe ocho estadios del ciclo vital que se extienden en el tiempo, es decir abarcan desde la infancia a la adultez, y en los contenidos, ya que abarcan el psicosexual y el psicosocial. Los estadios son jerárquicos, los cuatro primeros se refieren al desarrollo infantil y los cuatro últimos se refieren a la adolescencia en adelante (Bordignon, 2005).

Estadio I: Confianza versus desconfianza - esperanza. Comprendido entre los 0 a 12-18 meses. Como fuerza fundamental la *confianza básica* surge de la certeza interior y de la sensación de bienestar físico y psíquico como resultado de la atención a las necesidades básicas de alimentación, atención y afecto, especialmente por parte de la madre. La desconfianza básica se experimenta cuando las necesidades del bebé no encuentran respuesta y no son atendidas, suscitando un sentimiento de abandono, aislamiento, separación y confusión; esta desconfianza es significativa en el aspecto personal y social. Cuando se da una resolución positiva de la antítesis confianza versus desconfianza surge la esperanza en el niño que le proporcionará confianza interior para enfrentar la vida.

Estadio II: Autonomía versus vergüenza y duda – autonomía. Se da entre los 2 y 3 años de edad. Este estadio se caracteriza básicamente por la maduración muscular (autonomía física), el aprendizaje higiénico (control de esfínteres) y el aprendizaje de la verbalización (capacidad de expresión oral). Estos aprendizajes permiten desarrollar la autonomía en el infante y la capacidad de recibir orientación y ayuda de los demás. El excesivo sentimiento de autoconfianza puede provocar en el niño vergüenza y duda creando sentimientos de desprotección, incapacidad e inseguridad de sus cualidades y competencias. En cambio, el equilibrado desarrollo de autonomía permite la formación de la consciencia moral, del orden y la valoración equilibrada entre las experiencias de amor u odio, cooperación o aislamiento. De la resolución positiva de la antítesis autonomía versus vergüenza y duda surge la voluntad de aprender y decidir. La presencia del padre y la madre en esta etapa permite el ejercicio del aprendizaje de la autonomía y la autoexpresión.

Estadio III: Iniciativa versus culpa y miedo – propósito. Se desarrolla en la edad preescolar, de los 3 a los 5 años. Como principales logros se dan el aprendizaje sexual (diferenciación de hombre y mujer), mejora la capacidad locomotora y el perfeccionamiento del lenguaje; estos preparan al niño para distinguir la realidad de la fantasía, hacer razonamientos preoperacionales y expresar sentimientos. Al darse un equilibrio entre la iniciativa y la culpa se logra la formación de la consciencia moral en base a los principios y valores que se dan en el inicio del aprendizaje escolar y la inserción social a través de los prototipos ideales que son representados por padres, adultos significativos y la sociedad. La presencia de la familia representa un papel importante para la formación de la capacidad de separación afectiva y de dar y recibir afecto de una tercera persona. De la resolución positiva de esta crisis nace el propósito manifestado en el deseo de ser, de hacer y de convivir.

Estadio IV: Industria versus inferioridad – competencia. Comprendido entre los 5 - 6 a 11 - 13 años, denominado también el periodo de latencia ya que disminuye el interés por la sexualidad y este se vuelca al grupo del mismo sexo. De la resolución exitosa de esta crisis surge la competencia personal y profesional que permite al púber desarrollar sentimientos de capacitación y competencia, anticipando un perfil de profesional para el futuro.

Estadio V: Identidad versus confusión de roles – fidelidad y fe. Tiene lugar en la adolescencia, de los 12 a los 20 años. Se logra la formación de la identidad en distintos aspectos: identidad psicosexual (relaciones con parejas), identificación ideológica (ideología, política), identidad psicosocial (inserción en movimientos), identidad profesional (elección de una profesión) e identidad cultural y religiosa (fortalecimiento del sentido espiritual de la vida). Las relaciones sociales son primordiales ya que fomentan la identificación afectiva, cognitiva y conductual que permiten definir roles, establecer relaciones basadas en la confianza, estabilidad y fidelidad. Al darse la resolución exitosa de este estadio surge la fidelidad y la fe.

Estadio VI: Intimidad versus aislamiento – amor. Comprende la adultez temprana, de los 20 a los 30 años. El equilibrio entre intimidad y aislamiento permite al joven realizarse en el amor y el ejercicio profesional, surgiendo el valor del amor como dedicación y donación a los otros y a la sociedad.

Estadio VII: Generatividad versus estancamiento – cuidado y celo. Se da en la adultez, de los 30 a los 50 años. En este estadio resalta el cuidado de otros y la educación de nuevas generaciones. Como virtud surge el cuidado y celo como búsqueda del beneficio de otros, cuando no se da una resolución saludable resulta el estancamiento como una regresión psicosocial acompañada con sentimientos de incapacidad de generar, producir o criar. Llegando a percibir a las demás personas como amenaza lo que lleva al aislamiento.

Estadio VIII: Integridad versus desespero – sabiduría. Incluye la vejez, de los 50 años en adelante. La integridad se aprecia en cuanto a la aceptación de sí, la integración emocional, la vivencia del amor universal, la convicción de la vida propia como aporte a la humanidad y la confianza en uno mismo y en las próximas generaciones. De la resolución exitosa de la antítesis surge la sabiduría como capacidad de juicio maduro y justo y la comprensión de la vida.

Socialización

Se refiere al proceso por el cual las personas incorporan normas, roles, actitudes, valores y creencias en base al contexto histórico y social en el que se desenvuelven; se da gracias al aporte de los diferentes agentes de socialización quienes son responsables de la transmisión de los modelos de comportamiento, sobretudo la familia como el agente socializador más importante ya que es el primero y cumple la tarea de ser nexo entre el individuo y la sociedad (Rodríguez, 2007; Simkin y Becerra, 2013). La socialización es el resultado de la interacción social que permite al niño conocer quién es y cómo es que funciona el mundo en que vive. Asimismo, adquiere gracias a la interacción, habilidades sociales y logra conocer las expectativas de la sociedad. Es así que las bases de las relaciones sociales se asientan sobre las experiencias sociales que se dan en la infancia (Kostelnik, Phipps, Soderman y Gregory, 2009)

La socialización, desde la perspectiva de la psicología social, tiene tres objetivos fundamentales válido para distintas sociedades y culturas: (1) el control de impulsos, como autorregulación y postergación de la gratificación que se adquiere en la infancia; (2) la preparación para desempeñarse en diferentes roles sociales, los cuales varían según la edad: para los niños existen los roles familiares, en el grupo de pares y de género; para los adolescentes y jóvenes se pueden mencionar los roles de pareja y laborales; en el caso de los adultos existen roles parentales y otros roles sociales según el estado civil; (3) la internalización de sentido, es decir, el desarrollo de fuentes de significado que brinden un marco de sentido de acuerdo al contexto cultural como la religión, el pertenecer a grupos étnicos, la elección de objetivos personales (Arnett, 1995; citado en Simkin y Becerra, 2013).

Proceso de socialización. Transcurre a través del ciclo vital, pero pueden distinguirse dos etapas: (1) socialización primaria, se refiere a la inserción del niño a la sociedad, en la cual el niño logra la internalización del mundo objetivo transmitido por seres significativos a cargo de su socialización, es por esto la más importante y se da en la familia por lo que se caracteriza por tener una alta carga afectiva; (2) socialización secundaria, tiene lugar en los procesos o situaciones que introducen al ser humano en una serie de nuevos roles y contextos sociales como los que se dan dentro de instituciones dependientes a la estructura

social y la división del trabajo (Berger y Luckmann, 1968; citado en Simkin y Becerra, 2013).

El proceso de socialización es vivido de forma distinta entre seres humanos ya que la asimilación de los contenidos y patrones transmitidos depende de las vivencias personales e interpersonales dentro de un contexto sociocultural. Además este es resultado de la interacción de factores individuales, grupales y sociales.

Agentes de socialización. Conocemos como agentes de socialización a todas las personas que rodean al niño y van moldeando poco a poco sus habilidades y características sociales. Son los encargados de transmitir el bagaje cultural que guiará su comportamiento social, a través de normas, valores, creencias, roles y patrones de conducta.

Familia. Considerado el agente socializador primordial al socializar al niño suscitando en él la interiorización de elementos culturales básicos, sentando las bases del desarrollo de la personalidad. Esta socialización se da siguiendo el modo de vida de la familia que está influenciada por la realidad económica e histórica de la sociedad en la que se desarrollan (Rodríguez, 2007). Los padres cumplen con su rol de agentes socializadores no sólo cuando lo hacen intencionalmente, sino cada vez que interactúan con sus hijos, siendo esta socialización muchas veces inconsciente (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Simkin y Becerra (2013), siguiendo a Grusec y Davidov, citan cinco dominios de socialización que se dan dentro de la familia: (1) protección, referido a la creación de un ambiente seguro, ayuda oportuna y adecuada, así como apoyo emocional. Los padres quienes responden adecuadamente ante la angustia de sus hijos ofreciéndoles protección emocional tienen hijos con apego seguro y encuentran resultados positivos respecto a la socialización ya que logran regular emociones negativas y pueden hacer frente al estrés o a la preocupación empática por la angustia de los demás, (2) reciprocidad mutua, indica las respuestas a las necesidades del niño, fomentando así buena voluntad en el niño para responder a las direcciones de los padres como agentes socializadores, lo cual predice cooperación en los años preescolares, (3) control, manifestado en dos estilos, el primero como control autoritario manifestado en la incapacidad de decidir junto con los hijos y la asunción

de los padres como infalibles, lo cual provoca dificultades para el diálogo. Como segundo estilo se encuentra el control autoritativo que se caracteriza por la exigencia hacia los hijos basada en un contexto sensible hacia las necesidades y deseos de los hijos, por lo que se considera el estilo de control más exitoso, (4) el aprendizaje guiado, implica conocer la zona de desarrollo próximo del niño entendiendo lo que el niño necesitan, facilitando el aprendizaje y fomentando la autonomía del niño, (5) participación grupal, se refiere a la participación que fomentan los padres en sus hijos en las diferentes actividades que realizan como grupo, ya que la socialización no es un proceso unidireccional sino más bien bidireccional en el que los hijos también participan modificando algunos valores y creencias de los padres.

Grupo de pares. Conocido como un conjunto de individuos que tiene en común categorías sociales y determinados ámbitos de interacción como grupo. En la infancia este es el grupo de compañeros de la clase. Los mecanismos de socialización que se dan dentro del grupo de pares son: (1) la sincronía interaccional, entendida como la semejanza entre pensamientos y patrones de conducta siendo reforzado por los miembros del grupo, (2) la comparación grupal, (3) el proceso de influencia normativa, según este los miembros de mayor estatus tiene mayor influencia en el grupo.

Escuela. Si bien es cierto la escuela busca educar al niño en cuanto a contenidos curriculares, queda claro que también transmite contenidos considerados informales que aportan al conocimiento social del niño como coordinar objetivos propios con ajenos, postergar gratificaciones para realizar tareas indicadas. Wentzel y Looney (2007; citado en Simkin y Becerra, 2013) refieren que el objetivo de las escuelas en cuanto al desarrollo social de los niños es aportar al aprendizaje de habilidades que le permitan responsabilizarse y adaptarse a objetivos grupales, comportarse de una forma prosocial y cooperativa con sus pares y adquirir valores apropiados para ejercer la ciudadanía.

Medios de comunicación. Se encuentran descritos la televisión y la internet como agentes influyentes en la socialización de niños, jóvenes y adultos.

Competencia social

Pichardo et al. (2009) la definen como “la habilidad para enfrentar las demandas de una situación social de manera adecuada.” Se relaciona estrechamente con habilidades sociales que permiten socializar, afrontar conflictos y mantener una autoestima alta, por lo que es importante para un adecuado desarrollo afectivo, social y académico. Cabe destacar la influencia que tiene la familia como agente socializador primario en el desarrollo de la competencia social, además de los factores individuales y factores contextuales que rodeen al niño, incluidos el desarrollo y el aprendizaje.

Kostelnik et al. (2009) definen a la competencia social como “la capacidad de integrar ideas, sentimientos y conductas para alcanzar las metas interpersonales y los resultados sociales que se aprecian dentro de un contexto y cultura (p. 3).” Además describen categorías conductuales que se asocian a la competencia social como valores sociales, identidad personal, habilidades interpersonales, autorregulación, planeación, organización, toma de decisiones y competencia cultural.

Merrel (1994) reconoce la competencia social como una estructura compleja y multidimensional que incluye conductas que se relacionan entre sí que son pro-sociales y adaptativas, cita la conceptualización realizada por Greshman basada en tres subdominios: (a) conducta adaptativa, (b) habilidades sociales y (c) aceptación de los pares.

La trascendencia de la competencia social se aprecia desde los primeros años de vida del ser humano ya que repercute en el auto-concepto y en la percepción que tienen los demás de uno. Incluso las habilidades sociales se asocian al éxito en la escuela, mientras que la carencia de estas, manifestadas en un mal funcionamiento social, provocan sentimientos de angustia y soledad por el rechazo de los pares vivido desde edades tempranas.

Desarrollo de la competencia social. Este va de la mano con el desarrollo emocional, cognitivo, lingüístico y físico; lo incluimos dentro del desarrollo social y destacamos que sigue una secuencia ordenada que inicia con la autorregulación, empatía, conducta prosocial, conocimiento moral, etc. pero eso no indica que el ritmo del desarrollo sea el mismo entre los niños. El periodo idóneo para el desarrollo de la competencia social es la niñez y que desde que nace hasta los 12 años, el niño está ansioso y dispuesto a aprender, más que en otras etapas del desarrollo.

La competencia social se adquiere gradualmente, a lo largo del preescolar y la primaria los niños exploran ideas sociales y van ensayando diferentes estrategias para conocer las que son aceptadas y las que no, por esto es conveniente que tengan diferentes interacciones sociales que les permitan perfeccionar sus estrategias y conceptos.

Contextos en los que se adquiere la competencia social. Incluye ambientes en los que el niño forma ideas y conductas relativas a la competencia social: familia, escuela, vecindario, etc. Kostelnik et al. (2009) considera cuatro sistemas sociales: (1) microsistemas, como sistema social fundamental incluye las relaciones interpersonales que inciden directamente en el niño: familia nuclear y extensa, escuela, iglesia, consultorio médico. (2) mesosistemas, son la combinación de los microsistemas, la competencia social mejora al existir combinaciones directas entre microsistemas. (3) exosistemas, abarca entornos que no tienen contacto directo con el niño pero influyen indirectamente como consejos ciudadanos, trabajo de padres y que repercuten en el estado de ánimo de sus padres o en las políticas de educación del niño. (4) macrosistemas, se refieren a contextos más amplios determinados por la cultura, no se definen por ambientes físicos sino por valores, tradiciones, leyes y creencias que comparten individuos o grupos. Se transmiten de generación en generación e influyen en el niño por instrucción directa o implícitamente por observación de conductas.

Bases de la competencia social. Comprende dos dimensiones. La primera es la dimensión de facilitación, a través de la cual se manifiesta al niño el interés que se siente por él, cumple la función de crear una relación de apoyo entre el adulto y el niño. La segunda dimensión es la de acción, por medio de esta se busca mantener las conductas deseables del niño y sustituir las inadecuadas por otras que sean aceptables, el objetivo es ayudar al niño a respetar las normas.

Cooperación social. Se caracteriza por la capacidad del niño de seguir instrucciones de los adultos y de autocontrol, incluye también la cooperación y el compromiso con los pares (Merrel, 1994).

Interacción social. Se refiere a las estrategias que utiliza el niño para ser aceptado por sus compañeros y ganar su amistad, resalta el ajuste social que se da entre pares y también con adultos.

Independencia social. Comprende aquellas estrategias que permiten lograr la independencia social estando dentro de un grupo de iguales. Incluye capacidades como el poder separarse de los padres o cuidadores adecuadamente, también incluyen la asertividad y confianza en las relaciones con compañeros.

Pichardo, Justicia y Fernández (2009) encontraron correlación positiva entre el control parental o prácticas de disciplina y la cooperación social, interacción social y la independencia social. Del mismo modo, hallaron correlación positiva entre la expresión de afecto (correspondiente a niveles altos de la dimensión crianza) y la interacción social e independencia social. Por el contrario, encontraron que la expresión de afecto negativo correlaciona de forma negativa con la cooperación social.

Prácticas de Crianza

Actualmente, ejercer el rol de padre o madre es un reto que exige más que la improvisación ya que espera poner en práctica destrezas específicas para hacer frente a las nuevas necesidades que surgen en la sociedad, por este motivo la crianza es considerada una actividad compleja (Torío, Peña y Rodríguez, 2008). Un rasgo de las prácticas lo constituye el hecho de que son acciones aprendidas, que surge de la crianza que recibieron los padres y como referencia a las prácticas de otros padres de familia, esto demuestra que las conductas que manifiestan los padres frente a la conducta de sus hijos dependen mucho más del contexto cultural al que pertenecen que a la maduración biológica de los padres (Aguirre, 2002).

Los diferentes estudios cualitativos y cuantitativos sobre estilos de crianza se concentran en la diferenciación de tres componentes: las pautas, las creencias y las prácticas propiamente dichas. (1) las pautas incluye patrones, normas y costumbres, la relación emocional entre padres e hijos, (2) las creencias contemplan los valores, mitos, prejuicios; una guía sobre lo que es importante para los padres educar en sus hijos, (3) con las prácticas los padres buscan modular y encauzar la conducta de sus hijos hacia la dirección que ellos consideran la mejor (Ramírez, 2005), son comportamientos que llevan a cabo para cumplir con las creencias ya mencionadas (Solís-Cámara et al., 2007). Se manifiestan de una manera específica para responder a los comportamientos específicos de los

hijos, por ejemplo frente a la alimentación, ante la demanda de afecto o como respuesta a conductas problema, y pueden tomar la forma de conductas motoras complejas, de expresiones verbales o de gesticulaciones voluntarias (Aguirre, 2002).

Esta diferenciación permite tener claro el enfoque desde el cual se hace un estudio y también permite enfocarse en diferentes aspectos de la crianza (Darling y Steinberg, 1993).

En el presente estudio vemos por conveniente aclarar la diferencia entre estilos de crianza y prácticas de crianza. Según Solís-Cámara et al (2007), el término *estilos de crianza* se refiere a las creencias o actitudes que los padres tienen en general acerca de la crianza adecuada para sus hijos: “se puede definir como un constructo psicológico multidimensional que representa características o estrategias de crianza de los padres (Solís-Cámara y et al. 2008. p.306).” Los estudios realizados por Baurimnd en 1971 (citado en Feldman, 2008) dan lugar a una conceptualización de los estilos de crianza basándose en cuatro patrones principales: el grado de control, la comunicación padres-hijos, la exigencia de madurez y la dimensión de afecto- hostilidad; según el grado en que se aplique cada uno dará lugar a los diferentes estilos de paternidad propuestos, los cuales son autoritativo, autoritario y permisivos.

Años después este modelo sería actualizado por MacCoby y Martin (1983; citado en Feldman, 2008) quienes hablan de dos dimensiones que contienen y caracterizan los distintos estilos de crianza ya descritos, se refieren al afecto que incluyen las demostraciones de aceptación, afecto positivo, sensibilidad e interés en satisfacer las necesidades del niño; y al control que son las conductas por la que se disciplina y supervisa al niño. Según el grado en que se ejerza cada uno de ellos es que se logra definir dos estilo de crianza: democrático-indulgente que refleja un estilo permisivo y cariñoso; el de rechazo-abandono o indiferente en el que se observa una distancia emocional, frialdad e incluso se asocia con maltrato (Ramírez, 2005; Ato, Galián y Huéscar, 2007).

A inicios de los años noventa Darling y Steinberg (1993) argumentan que para poder entender el proceso a través del cual los estilos parentales influyen en el desarrollo de los niños era indispensable aclarar la diferencia entre tres aspectos que incluye la parentalidad: (1) los objetivos hacia los cuales la socialización está dirigida; (2) las prácticas de crianza utilizadas por los padres para ayudar a su hijos para alcanzar los objetivos antes mencionados y (3) el estilo de crianza o estilo parental el cual se refiere al clima emocional dentro del cual se da la socialización. Del mismo modo, aclaran que el estilo de crianza o el estilo parental puede conceptualizarse como una

característica de los padres que influye en el éxito o fracaso de los esfuerzos de socialización que estos hacen moderando la efectividad de algunas prácticas en general y cambiando la apertura que tienen los hijos hacia la socialización.

Los diferentes estudios cualitativos y cuantitativos sobre estilos de crianza se concentran en la diferenciación de tres componentes: la relación emocional entre padres e hijos; las prácticas o conductas parentales; y el sistema de creencias de los padres. Esta diferenciación permite tener claro el enfoque desde el cual se hace un estudio y también permite enfocarse en diferentes aspectos de la crianza.

Darling y Steinberg (1993) definen los estilos parentales o de crianza como “una constelación de actitudes dirigidas y comunicadas al niño, las cuales crean un clima emocional dentro del cual son expresados los comportamientos de los padres (p. 488)”. Estos comportamientos o conductas incluyen aquellas dirigidas a una meta y las que no lo son. Por otro lado, se refieren a las prácticas de crianza como conductas definidas por un contenido específico y objetivos de socialización; el estilo de crianza es en parte expresado por las prácticas de crianza ya que los niños pueden inferir de las prácticas de crianza de sus padres las actitudes emocionales de sus padres. Dependiendo de la relación entre objetivos de socialización y los resultados en el niño, las prácticas se pueden operacionalizar en distintos niveles; además, dependiendo del resultado en el niño que interese la investigación, se juzgará como importante a investigar algunas prácticas.

El modelo del aprendizaje enfatiza los comportamientos o conductas de los padres al categorizar los estilos de crianza y concentran sus estudios en prácticas parentales, más que en las actitudes.

En el modelo que proponen Darling y Steinberg (1993), conocido como el modelo contextual del estilo parental o de crianza, reconocen que tanto el estilo como las prácticas de crianza resultan de los objetivos y de los valores de los padres pero estos atributos de los padres influyen en los hijos a través de diferentes procesos: las prácticas de crianza tienen un efecto directo en el desarrollo de conductas específicas en los niños (desde modales en la mesa hasta rendimiento académico) y características (como adquisición de autoestima, adquisición de distintos valores), por esto las prácticas parentales sirven como mecanismo que permite a los padres ayudar directamente a sus hijos a alcanzar metas de socialización. En cambio, difiriendo de lo planteado por otros autores, los estilos inciden indirectamente en el desarrollo de los niños ya que este altera la capacidad paterna de socializar a los hijos a través del cambio que puede motivar en las prácticas de crianza. Desde

esta perspectiva el estilo parental o de crianza se entiende como una variable contextual encargada de modelar la relación entre prácticas de crianza y los resultados específicos en el desarrollo de los niños. También plantean que el estilo de crianza modera la influencia de las prácticas de crianza en el desarrollo de los niños, al menos en dos formas: (1) transformando la naturaleza de la interacción padre-hijo y por ende modera la influencia de diferentes prácticas específicas en el desarrollo de los niños; (2) influyen en la personalidad de niño la cual determinará la apertura a la influencia paterna siendo punto clave para la asociación de prácticas de crianza y resultados en el desarrollo de los niños.

Por otro lado, *las prácticas de crianza* se definen como “los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización (e.g., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas (Solís-Cámara et al, 2007, p.177)”. También Torío et al. (2008) consideran que de la interrelación entre las variables que se dan en las prácticas educativas parentales o prácticas de crianza, surgen los diferentes estilos educativos.

Dentro del actuar como padres se dan diferentes conductas valoradas como apropiadas por estos y por ende deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social, éstas se denominan estrategias de socialización (Goodnow, 1985; citado en Torío et al. 2008). Éstas son lo que los padres desean que ocurra en la vida de sus hijos y cómo pretenden alcanzarlo.

Dimensiones de las conductas de los padres en la crianza. Actualmente se definen cuatro aspectos que se encuentran presentes en la conducta de los padres: afecto, control, grado de madurez y comunicación padres-hijos. La conjugación de estas crean diferentes experiencias que educan al niño dentro de la familia y que influyen en su desarrollo: (1) apoyo, es la conducta del padre que crea en el hijo el sentimiento de confortabilidad en presencia del padre, creando en él un sentimiento de ser aceptado. Se le conoce también como aceptación, educación o amor, conductas parentales como alabanzas, aprobación, estimulación-aliento, ternura y afecto físico; lo que puede medirse con la Escala de Comportamientos para Madres y Padres, ECMP, (Solís-Cámara, 2007) como niveles promedio y arriba del promedio en la dimensión de crianza; (2) control, es la conducta del padre hacia su hijo con la finalidad de dirigir u orientar su conducta de tal forma que sea deseable para los padres. Se denomina también disciplina dominancia, restricción o coerción; además coincide con la dimensión disciplina evaluada en la ECMP, siendo los niveles altos de esta reflejo de métodos de control autoritario o regulación negativa (Becker,

1964; citado en Ramírez, 2005) que se manifiesta como exigencia de obediencia estricta; mientras que niveles promedio demuestran métodos de control denominados disciplinarios o regulación positiva los cuales tienen el amor como recurso principal para modelar la conducta del niño, manifestando sensibilidad a las necesidades del niño; (3) grado de madurez, implica retos y exigencias que los padres dan a sus hijos lo cual corresponde a la dimensión expectativas planteada por Solís-Cámara (2007) en la ECMP y ; (4) el ambiente comunicativo se refiere al nivel de comunicación de normas, explicación de decisiones que permite compartir problemas, conflictos, dudas considerando importante el punto de vista del otro. Esta dimensión coincide con la crianza evaluada por la ECMP como dimensión de las prácticas parentales, siendo los puntajes altos signo de una crianza positiva.

Torío et al. (2008) destacan que se obtiene mayor beneficio del estudio de las dimensiones de las prácticas de crianza que de las tipologías cerradas que clasifican los estilos de crianza, ya que en la práctica en el ámbito educativo la complejidad de los casos y situaciones dificulta el encasillar o clasificar a la familia por tipologías. Por este motivo, destacan el análisis de las dimensiones que integran las prácticas educativas, así como son utilizadas: “[...] cuando se habla de estilos de prácticas educativas parentales, nos referimos a tendencias globales de comportamiento. Más importante que saber si unos padres/madres son de un tipo u otro, es tener conocimiento sobre las dimensiones presentes en una interacción de calidad. (p. 156)”.

Aguirre (2002) aclara que las prácticas de crianza son un proceso, es decir, son un conjunto de acciones relacionadas, que comprenden un inicio y va desarrollándose con el tiempo. Van transformándose debido al desarrollo de los hijos y por los cambios sociales que surgen.

Familia

La familia es un grupo social conformado por padres e hijos dentro del cual se producen diferentes tipos de interacciones sociales siendo este el grupo donde el individuo obtiene la mayoría de afectos y en la cual se desarrolla relaciones verdaderamente íntimas, las cuales influyen en el desarrollo de la autoestima y se generan ambientes propicios para lograr asumir responsabilidad y

solucionar problemas. Es también considerada la más importante red de apoyo social para los diferentes estadios del desarrollo del ciclo vital (Valdés, 2007).

Funciones de la familia. La sociedad y la familia se influyen mutuamente, en esta última es donde se concretiza un sistema de creencias y valores que se va transmitiendo de una generación a otra. A través de los años han sucedido diferentes cambios en la sociedad los cuales han modificado la estructuración de algunas familias, actualmente se ve más seguido familias monoparentales que por factores sociales (privación de la libertad e migración), demográficos (por natalidad, es decir madres solteras; vinculada a la relación matrimonial que engloba rupturas voluntarias e involuntarias) y económicos (ausencia de padres por trabajo) (Rodríguez y Luengo, 2003, citados en Valdés, 2007).

Tipos de familia según su composición

Familias nucleares. Está compuesta por ambos pares y los hijos viviendo bajo el mismo techo, se considerad la estructura familiar predominante en la mayoría de sociedades occidentales, además de ser vista como le ideal social.

Familias monoparentales. Se caracterizan por la presencia de un solo progenitor el cual mantienen un compromiso educativo y actividades familiares siendo él, el único responsable de estos y uno o varios hijos en el hogar. Valdez 2007 siguiendo a Rodríguez y Luendo establece una tipología de familias monoparentales de acuerdo a las causas que le dan origen: (1) monoparentalidad vinculada a la natalidad (madres solteras); (2) monoparentalidad vinculada a la relación matrimonial (rupturas de la relación matrimonial voluntarias e involuntarias); (3) monoparentalidad vinculada al ordenamiento jurídico (adopción); (4) monoparentalidad vinculada a situaciones sociales (ausencia de uno de los progenitores por trabajo, prisión y emigración)

Familias reconstituidas. Se caracterizan porque uno de los miembros de la pareja proviene de una relación anterior.

Uniones libres. Cuando los miembros de una pareja han decidido vivir juntos con intención de formar una familia, pero por una o varias razones no han podido llegar al matrimonio.

Estructura familiar

“Es el conjunto de pautas funcionales conscientes o inconscientes que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Las transacciones repetidas establecen regularidades acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse, todo lo cual caracteriza al sistema” (Valdés, 2007, p.21). Las posibilidades que tenga la familia para modificar esta estructura le permitirán hacer frente a las situaciones vitales que deban vivir.

Existen cuatro conceptos ligados a la estructura familiar que facilitan la comprensión de la relación que se establece entre los subsistemas familiares y otros sistemas:

Autoridad. Etimológicamente significa “ayudar a crecer”, es el derecho de lograr que los hijos obedezcan para que las cosas se hagan.

Poder. Es la capacidad demostrada de lograr que las instrucciones y reglas sean obedecidas. La autoridad y el poder tienen como principal meta dentro de la familia desarrollar conocimientos y destrezas que garanticen la supervivencia, el logro de la salud física, el desarrollo de habilidades, rasgos y valores que sean culturalmente aceptados. Una estructura de autoridad correctamente delimitada y el buen ejercicio, apoyando cada padre la autoridad que cada uno ejerce sobre sus hijos lo cual permitirá un buen funcionamiento familiar. La forma en que lo padres ejercen la autoridad hacia los hijos en ocasiones está influida por la conducta, la edad, sexo del propio hijo.

Reglas. Son acuerdos o arreglos relacionales que marcan el límite en cuanto a comportamientos individuales, organizando la interacción de los miembros de la familia. Estas se van construyendo como resultado de diferentes ajustes que conllevan al mantenimiento de una “homeostasis familiar” (equilibrio) que paulatinamente formarán un conjunto de reglas que conformarán un código de comportamiento. Existen tres tipos de reglas dentro de una familia: (1) reglas reconocidas, son explícitamente y de manera directa y abierta; comprenden acuerdos en distintas áreas como normas de convivencia, asignación de tareas, responsabilidad de ciertos papeles y de expresión de necesidades personales; (2) reglas implícitas, se establecen de manera sobreentendida acerca de los cuales la familia no tiene necesidad de verbalizarse; (3) reglas secretas, son actos difíciles de

descubrir al estudiar la familia que tienden a desencadenar actitudes deseadas por quien la utiliza.

Límites. Son la frontera psicológica que conserva la identidad y dirigen los modelos de relación, comunicación y vínculo familiar, que codifican las pautas de proximidad y jerarquía. El establecimiento de límites claros y permeables con reglas claras y flexibles permiten un desarrollo funcional y sano de la familia ya que al tener límites claros entre subsistemas se da lugar a la intimidad y el poder en la toma de decisiones; los límites permeables permiten a cada subsistema responder de manera efectiva a las necesidades de los otros del mismo modo existe un adecuado sentido de pertenencia y autonomía.

Edad de los padres

Padres jóvenes. Poseen condiciones físicas, más energía y asumen la responsabilidad de educar, brindar ternura y afectividad para cuidar a un niño pero no tiene tiempo ya que trabajan la mayoría de tiempo debido a que están empezando en la vida laboral. Basándonos en Papalia et al. (2001). En la presente investigación son considerados en grupos etarios: 19-30.

Padres mayores. Tienen hijos a partir de los 31 años y es una gran ventaja ya que tienen experiencia de la vida y es transmitida a sus hijos como personas maduras y generalmente psicológicamente estables. Consideramos tres grupos etarios dentro de esta categoría: 31-40; 41-50; >50.

Hipótesis

Existe relación directa entre prácticas de crianza y niveles de competencia social en niños de 3 a 5 años.



Diseño Metodológico



Tipo de investigación

El presente es un estudio correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) el cual pretende conocer qué relación existe entre las prácticas de crianza de los padres y el nivel de competencia social en niños de 3 a 5 años.

Técnica

Se aplicaron dos cuestionarios para medir las variables. El primero dirigido a padres de familia para conocer las prácticas de crianza que estos aplican en la educación de sus hijos. El segundo fue dirigido a maestras de aula para medir el nivel de competencia social.

Instrumentos

Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños Pequeños (ECMP). Para la valoración de las Prácticas de Crianza se utilizó la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños Pequeños (ECMP) (Solís-Cámara y Fox, 2007), ya que: (a) valora prácticas de crianza incluyendo la disciplina, expectativas y crianza; (b) los reactivos son claros y precisos refiriéndose claramente a prácticas de crianza: “yo paso al menos una hora al día jugando con mi niño(a), o leyéndole”, o en prácticas disciplinarias: “yo le grito a mi niño(a) cuando tira la comida”, en expectativas del desarrollo: “mi niño(a) ya tiene edad para tomar líquidos en un taza, sin ni ayuda”; (b) está diseñado para niños de 1 a 5 años específicamente y contiene reactivos de calificación inversa que permite controlar los cambios rápidos en el desarrollo entre los primeros tres años y la etapa preescolar (3 a 5 años); (d) existen estudios que confirman sus propiedades psicométricas (Solís-Cámara y Díaz, 2007); y (e) la cantidad de reactivos es de 99 ítems, teniendo por subescala entre 20 a 48 reactivos.

La ECMP consta de 99 reactivos que miden los tres aspectos de la práctica de crianza de niños pequeños: expectativas (48 reactivos), prácticas disciplina (31 reactivos) y prácticas de crianza (20 reactivos). Los reactivos fueron escritos a un nivel de lectura de tercer año de educación primaria, es por ello que es fácil comprensión y puede ser llenada con un nivel de comprensión mínima.

SUBESCALA DE EXPECTATIVAS – 48 REACTIVOS

Las expectativas, conocidas también como el grado de madurez, implica retos y exigencias que los padres dan a sus hijos. Los siguientes 42 reactivos comprenden una parte de la subescala de Expectativas y son evaluados en dirección positiva.

REACTIVOS - 2, 4, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 36, 38, 46, 47, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 61, 63, 66, 67, 70, 72, 73, 76, 78, 81, 83, 86, 87, 90, 93, 95, 96, 98

Los siguientes 6 reactivos completan la subescala y son evaluados en dirección contraria:

REACTIVOS - 11, 19, 35, 41, 43, 92

SUBESCALA DE DISCIPLINA – 31 REACTIVOS

La disciplina es la conducta del padre hacia su hijo con la finalidad de dirigir u orientar su conducta de tal forma que sea deseable para los padres. Los siguientes 31 reactivos comprenden la subescala de Disciplina y todos son evaluados en dirección positiva:

REACTIVOS – 3, 6, 9, 12, 18, 20, 23, 26, 29, 31, 37, 39, 42, 45, 48, 51, 57, 59, 62, 65, 68, 71, 75, 77, 79, 82, 85, 88, 91, 97, 99

SUBESCALA DE CRIANZA – 20 REACTIVOS

Conocida también como apoyo, es la conducta del padre que crea en el hijo el sentimiento de confortabilidad en presencia del padre, creando en él un sentimiento de ser aceptado. Se le conoce también como aceptación, educación o amor, conductas parentales como alabanzas, aprobación, estimulación-aliento, ternura y afecto físico. Los siguientes 20 reactivos comprenden la subescala de Crianza y todos son evaluados en dirección positiva:

REACTIVOS – 1, 5, 10, 15, 21, 25, 30, 34, 40, 44, 49, 54, 60, 64, 69, 74, 80, 84, 89, 94

El instrumento tiene como antecedente el Listado de Comportamientos de los Padres (Parenting Behavior Checklist, PBC; Fox, 1994), aunque existe semejanza con el ECMP, no se trata de una

traducción literal del PBC debido a que cuenta con reactivos similares pero que hacen referencia diferentes subescalas. La ECMP surge del interés por conocer actitudes y comportamientos de madres y padres con el fin de prevenir e intervenir en aquellas prácticas que lleven al abuso y abandono de los niños; es por esto que se centra en las creencias o expectativas y prácticas de madres y padres.

En cuanto a la administración, toma entre 15 y 30 minutos responderla, este tiempo varía si es que se administra en grupos o de forma oral.

En lo que concierne al registro de las respuestas, 93 reactivos son calificados en una dirección positiva, con 4 = casi siempre/siempre, 3 = frecuentemente, 2 = algunas veces y 1 = casi nunca/nunca. Los 6 restantes son calificados en orden inverso: 1 = casi siempre/siempre, 2 = frecuentemente, 3 = algunas veces, 4 = casi nunca/nunca.

La calificación del instrumento tiene una letra de opciones de respuesta (S, F, A, N) que incluye a un valor numérico correcto.

La calificación puede ser mediante un software o manualmente.

La ECMP cuenta con confiabilidad de medidas repetidas, validez concurrente y validez convergente.

Confiabilidad de medidas repetidas. Para obtener la confiabilidad de medidas repetidas se planteó hacer en dos sesiones la escala a los padres de familia. Se logró una muestra con 77 niños de 1 a 5 años de edad con restricción de sexo, estratificación de edad y las 77 pareja de madres y padres de los niños escogidos se les aplicó los instrumentos: una forma sociocultural y la ECMP. Se eligieron dos Centros de Desarrollo para obtener una muestra de nivel socioeconómico medio-bajo y medio, se les solicitó a los padres que resolvieran la ECMP en el Centro de su niño(a), en dos sesiones separadas por 15 días. La edad promedio de las madres fue de 31.6, de los padres de 34.7 y de los niños de 38 meses. En cuanto a la confiabilidad de medidas repetidas, fue semejante entre las madres y padres, con diferencia de 4 puntos, por lo que no presenta diferencias.

Validez concurrente. Se compararon dos instrumentos que valoraban constructos semejantes. Se desconoce la validez concurrente de la ECMP con un instrumento que valore constructos semejantes.

Validez convergente. Para el estudio se utilizó un muestreo por conveniencia (N=60) estratificado por rango de edad. A los dos padres se les aplicó los instrumentos de forma socio-demográfica y el Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes (IPPA). Se eligieron dos Centros de Desarrollo para obtener una muestra de nivel socioeconómico medio-bajo y medio y se les aplicó los instrumentos, primero la ECMP y después el IPPA; EL 50% de los participantes contestó el IPPA-FA y el resto el IPPA-FB. Entre las subescalas de la ECMP y el IPPA, fueron de orden cero y el resto indican relaciones pobres, aunque la correlación negativa entre la subescala de empatía según el IPPA y la disciplina medida por la ECMP fue significativa.

Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia (PKBS). Como segundo instrumento se utilizaron las Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia (PKBS) elaborado por Merrel (1994) son un instrumento de evaluación conductual, estas evalúan las habilidades sociales y patrones de conducta en niños con edad preescolar y jardín de infancia (3,4, 5 y 6). Puede ser evaluada en diferentes ambientes y por diferentes evaluadores (padres, maestros), el criterio principal para designar si un individuo puede contestar las PKBS debe ser el conocimiento del niño, no necesariamente la relación que tiene con este. Las PKBS son diferentes a otras escalas: (a) han sido desarrolladas y diseñadas específicamente para ser utilizadas con este grupo de edad y (b) contienen dos escalas separadas.

Considera dos escalas para la valoración del desarrollo conductual y la competencia social: Escala A referida a Habilidades Sociales y la Escala B que evalúa Problemas de Conducta. En el presente estudio se utilizó únicamente la Escala A para la valoración de Habilidades Sociales.

La Escala A se compone a su vez de tres sub escalas que describen conductas de niños adecuadamente adaptados reflejando formas de ajuste social relacionadas con los pares así como con adultos. En total incluye 34 reactivos distribuidos de la siguiente manera: (1) Subescala A1, Cooperación Social que incluye 12 reactivos que evalúan la capacidad de seguir instrucciones de adultos, cooperar y comprometerse con los pares y mostrar niveles adecuados de autocontrol relacionado en la relación con adultos. Un ejemplo de reactivo es *Sigue las instrucciones de los adultos*; (2) Subescala A2, Interacción Social, incluye 11 reactivos los cuales miden conductas que permiten ganar y mantener amistades y aceptación social reflejando la forma de ajuste social relacionado con los pares, un ejemplo es *Reclama los derechos de los niños*; (3) Subescala A3, Independencia Social, medida por 11 reactivos que implican la separación apropiada de

cuidadores adultos, muestras de confianza y asertividad, ajuste social frente a los pares, como ejemplo *Muestra seguridad en situaciones sociales*.

La calificación se da en una escala de 4 puntos donde 0=nunca; 1=raramente; 2=a veces; 3=a menudo.

Reactivos de la Escala A de las PKBS Habilidades Sociales, presentados por subescalas

Reactivos de la Subescala A1, Cooperación Social
2, 7 , 10, 12, 16, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 32.
Reactivos de la Subescala A2, Interacción Social
5, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 24, 27, 33, 34.
Reactivos de la Subescala A3, Independencia Social
1, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 18, 26, 31.

El tiempo que se requiere para contestar las PKBS es de 8 a 12 minutos. La calificación es manual.

Las PKBS cuentan con: confiabilidad de consistencia interna, confiabilidad test-retest, confiabilidad entre calificadores; validez de contenido y validez de constructo.

Confiabilidad de consistencia interna. Se utilizaron el coeficiente alfa de Cronbach y la fórmula de confiabilidad de mitades divididas de Spearman-Brown, ambos métodos produjeron uniformemente altos coeficientes de consistencia interior, de .81 a .97 para los puntajes de subescala, y para el puntaje total de .94 a .97.

Confiabilidad test-retest. Se calculó con maestros de 82 niños, con un retest a los 3 meses siendo las correlaciones significativas a $p < .001$.

Confiabilidad entre calificadores. Se calcularon correlaciones producto-momento de Pearson en una muestra de 82 niños con edades de 3 a 5 años, las pruebas fueron calificadas por maestros y auxiliares. Los coeficientes resultantes fueron entre .36 y .61 para la escala A.

Validez de contenido. Los ítems de la escala A se correlacionó con el puntaje total de la escala a menos de .31 y con su respectiva subescala a menos de .33, mostrando validez de contenido de las PKBS.

Validez de constructo. Demostrada por las correlaciones ítem-total e ítem-escala.

Ficha sociodemográfica. La ficha sociodemográfica permite recoger datos valiosos para la interpretación de los resultados como datos personales y familiares de los participantes.

La ficha consta de cinco partes: (1) Fecha actual; (2) Se pide indicar quién llenó la ficha, si fue la madre o el padre. Permite descartar aquellas fichas llenadas por ambos padres; (3) Datos personales, incluye la edad del padre que respondió el cuestionario, su grado de instrucción, ocupación/empleo y el estado civil; (4) Datos de la pareja, edad, educación, ocupación/empleo y estado civil; (5) Datos personales del niño o niña, como sus iniciales (el estudio fue anónimo y los resultados se manejaron con confidencialidad), fecha de nacimiento, sexo, con quién vive el niño, problemas de salud, número de hermanos y hermanas, persona encargada del niño.

Población y Muestra

Población

La población está compuesta aproximadamente por 40,324 niños de 3 a 5 años matriculados en instituciones educativas iniciales, privadas y públicas, pertenecientes a la UGEL NORTE Y UGEL SUR, de la ciudad de Arequipa.

Muestra

La muestra fue seleccionada de acuerdo al total de 104 instituciones educativas, escogiendo al azar el 25% de estos, en total se calculó, según el padrón de la GREA elaborado por el Equipo de Estadística de la misma institución actualizado al 30 de junio de 2013, la participación de 2411 niños entre 3 y 5 años.

Se tuvo acceso a 26 instituciones educativas, se repartieron 1323 pruebas del ECMP y las PKBS, siendo retornadas el total de ellas, de las cuales fueron invalidadas 641 por tener datos incompletos o confusos y porque los niños tenían más de 5 años-11 meses de edad; y 682 fueron consideradas en la muestra. Se trabajó con el total de alumnos por aula correspondientes, enviándose a todos los formularios de respuesta del ECMP. Y entregando a cada profesora un formulario por cada alumno

de las PKBS. La aplicación de los instrumentos se realizó entre mediados del mes de setiembre y octubre.

De los 682 participantes, el 49.3% ($n=336$) fueron niños, el 50.7% ($n=346$) fueron niñas. De los mismos el 26.5% ($n=181$) tenían 3 años; el 37% ($n=253$) tenían 4 años y el 36.5% ($n=248$) tenían 5 años.

Los padres de la muestra representaron los siguientes grupos de edades: de 19-30 representaron el 35% ($n=239$), de 31-40 representaron el 49.4% ($n=337$), de 41-50 representaron el 14.5% ($n=99$) y de 50+ representaron el 1% ($n=7$). En lo correspondiente al nivel educativo el 1.6% ($n=11$) de padres tiene nivel primario, el 25.8% ($n=176$) corresponden a nivel secundario y el 72.6% ($n=491$) a nivel educativo superior.

Estrategia de Recolección de Datos

Primero: Se recolectaron los datos del Directorio de Instituciones Educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL NORTE – SUR) tomado de la página web de la institución.

Segundo: Del total de instituciones educativas, se seleccionó la muestra con la cual se trabajó la que constituye el 25% del total de instituciones, a través de un sorteo al azar.

Tercero: Se solicitó el oficio de respaldo y petición de permiso para la aplicación de las escalas del director del Programa Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María, para su presentación en las instituciones educativas para el permiso correspondiente.

Cuarto: Se presentó el oficio de la Universidad a los directores de las instituciones educativas seleccionadas y pedir el consentimiento para enviar la Escala de Comportamientos para Madres y Padres con niños Pequeños (ECMP) a los padres de familia; así mismo, se comprometió a las profesoras para que colaboren con el llenado de la Escalas Conductuales Preescolares y de Jardín de Infancia (PKBS) de sus alumnos.

Quinto: Se establecieron los horarios y fechas en que se entregaron los formularios de respuesta de los instrumentos a padres y profesoras.

Sexto: Se coordinó con los directores y profesores la fecha en que se retornarían los formularios de respuesta de ambos instrumentos.

Séptimo: Se aplicó ambos instrumentos en los horarios y fechas coordinadas.

Octavo: Se recogieron los formularios de respuesta de ambos instrumentos.

Noveno: Se construyó la matriz de datos obtenidos para luego procesarlos y obtener resultados los cuales permitieron construir tablas para la elaboración de la interpretación de los mismos.

Décimo: Se elaboraron la discusión y conclusiones finales del proyecto.

Décimo primero: Se elaboraron los informes para entregar a las instituciones educativas.

Décimo segundo: Se redactaron los resultados finales del proyecto para la sustentación de los mismos.

Criterios de Procesamiento de Información

Los datos obtenidos fueron vaciados a una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010, considerando la edad de los niños, género de los niños, género de los padres, edad de los padres, nivel de instrucción de los padres, convivencia de los padres con sus hijos, resultados de la ECMP y las PKBS.

Se utilizó el SPSS 21 para el análisis estadístico chi cuadrado y la elaboración de tablas.

Resultados

Tabla 1

Relación entre Prácticas de Crianza de los Padres y Competencia Social de Niños de 3 a 5 años

Prácticas de crianza	Competencia social									
	Déficit significativo		Déficit Moderado		Promedio		Funcionamiento Alto		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Deficiente	1	0,1	1	0,1	0	0,0	0	0,0	2	0,3
Debajo del promedio	1	0,1	3	0,4	3	0,4	1	0,1	8	1,2
Promedio	38	5,6	136	19,9	308	45,2	185	27,1	667	97,8
Arriba del promedio	1	0,1	1	0,1	3	0,4	0	0,0	5	0,7
Superior	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	41	6,0	141	20,7	314	46,0	186	27,3	682	100,0

 $X^2=14,553$
 $P=0,104$
 $P>0,05$

La Tabla 1, según la prueba de chi cuadrado ($X^2=14,553$), muestra que las prácticas de crianza y la competencia social en niños de 3 a 5 años no presenta relación estadística significativa ($P>0,05$).

Así mismo, se observa que el 45,2% de niños presenta un nivel de competencia social promedio, mientras que un 27,1% de los niños presenta un nivel de funcionamiento alto; y un 5,6% muestra déficit significativo.

Tabla 2

Relación entre las Dimensiones de Prácticas de Crianza de los Padres según Expectativas y las Dimensiones de Competencia Social de los Niños de 3 a 5 años

Dimensiones de competencia social	Prácticas de Crianza según Expectativas										Estadísticos	
	Deficiente		Debajo del promedio		Promedio		Arriba del promedio		Superior			
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº	%	X²	Sig
Cooperación												
Déficit Significativo	2	0,3	0	0,0	30	4,4	2	0,3	0	0,0	32,324	0,001*
Déficit Moderado	0	0,0	7	1,0	97	14,2	8	1,2	0	0,0		
Promedio	1	0,1	13	1,9	333	48,8	22	3,2	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	5	0,7	154	22,6	7	1,0	1	0,1		
Interacción												
Déficit Significativo	1	0,1	0	0,0	13	1,9	1	0,1	0	0,0	20,464	0,059
Déficit Moderado	1	0,1	7	1,0	118	17,3	8	1,2	0	0,0		
Promedio	1	0,1	13	1,9	305	44,7	16	2,3	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	5	0,7	178	26,1	14	2,1	1	0,1		
Independencia												
Déficit Significativo	1	0,1	2	0,3	45	6,6	5	0,7	0	0,0	10,558	0,567
Déficit Moderado	1	0,1	9	1,3	131	19,2	6	0,9	0	0,0		
Promedio	1	0,1	10	1,5	289	42,4	17	2,5	1	0,1		
Funcionamiento Alto	0	0,0	4	0,6	149	21,8	11	1,6	0	0,0		
Total	3	0,4	25	3,7	614	90,0	39	5,7	1	0,1		

* Relación estadística significativa al 5% de significancia ($P < 0,05$).

La Tabla 2, presenta según la prueba de chi cuadrado ($X^2 = 32,324$), muestra que las prácticas de crianza en su dimensión expectativas presenta relación estadística significativa con la competencia social en su dimensión cooperación ($P < 0,05$). Así mismo, no se evidencia relación estadística significativa con las dimensiones interacción e independencia.

En cuanto a la dimensión cooperación de la competencia social, se muestra que el 48,8% de los niños de 3 a 5 años presentan un nivel promedio, de igual forma en la dimensión expectativas de las prácticas de crianza.

También se observa que el 44,7% y 42,4% de los niños de 3 a 5 años presentaron un nivel promedio en la dimensión interacción e independencia de la competencia social respectivamente y un nivel promedio en la dimensión expectativas de las prácticas de crianza.

Tabla 3

Relación entre las Dimensiones de Prácticas de Crianza de los Padres según Disciplina y las Dimensiones de Competencia Social de los Niños de 3 a 5 años

Dimensiones de competencia social	Prácticas de crianza según disciplina										Estadísticos	
	Deficiente		Debajo del promedio		Promedio		Arriba del promedio		Superior			
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº	%	X²	Sig
Cooperación												
Déficit Significativo	0	0,0	2	0,3	29	4,3	2	0,3	1	0,1	22,088	0,037*
Déficit Moderado	0	0,0	2	0,3	101	14,8	6	0,9	3	0,4		
Promedio	1	0,1	16	2,3	341	50,0	11	1,6	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	10	1,5	154	22,6	3	0,4	0	0,0		
Interacción												
Déficit Significativo	0	0,0	1	0,1	14	2,1	0	0,0	0	0,0	8,520	0,743
Déficit Moderado	0	0,0	3	0,4	124	18,2	5	0,7	2	0,3		
Promedio	0	0,0	16	2,3	305	44,7	12	1,8	2	0,3		
Funcionamiento Alto	1	0,1	10	1,5	182	26,7	5	0,7	0	0,0		
Independencia												
Déficit Significativo	0	0,0	1	0,1	48	7,0	2	0,3	2	0,3	18,409	0,104
Déficit Moderado	0	0,0	6	0,9	133	19,5	8	1,2	0	0,0		
Promedio	0	0,0	16	2,3	292	42,8	8	1,2	2	0,3		
Funcionamiento Alto	1	0,1	7	1,0	152	22,3	4	0,6	0	0,0		
Total	1	0,1	30	4,4	625	91,6	22	3,2	4	0,6		

*Relación estadística significativa al 5% de significancia ($P < 0,05$).

La Tabla 3, se observa según la prueba de chi cuadrado ($X^2=22,088$), muestra que las prácticas de crianza en su dimensión disciplina presenta relación estadística significativa con la competencia social en su dimensión cooperación ($P < 0,05$). Así mismo, no se evidencia relación estadística significativa con las dimensiones interacción e independencia.

También se observa que en la dimensión cooperación de la competencia social, se muestra que el 50% de los niños de 3 a 5 años presentan un nivel promedio, de igual forma en la dimensión disciplina de las prácticas de crianza.

También se observa que el 44,7% y 42,8% de los niños de 3 a 5 años presentaron un nivel promedio en la dimensión interacción e independencia de la competencia social respectivamente y un nivel promedio en la dimensión disciplina de las prácticas de crianza.

Tabla 4

Relación entre las Dimensiones de Prácticas de Crianza de los padres según Crianza y las Dimensiones de la Competencia Social de los niños de 3 a 5 años

Dimensiones de competencia social	Prácticas de crianza según crianza										Estadísticos	
	Deficiente		Debajo del promedio		Promedio		Arriba del promedio		Superior			
	Nº	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº	%	X²	Sig
Cooperación												
Déficit Significativo	1	0,1	3	0,4	24	3,5	6	0,9	0	0,0	25,066	0,003*
Déficit Moderado	2	0,3	7	1,0	86	12,6	17	2,5	0	0,0		
Promedio	2	0,3	14	2,1	327	47,9	26	3,8	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	2	0,3	153	22,3	12	1,8	0	0,0		
Interacción												
Déficit Significativo	1	0,1	2	0,3	10	1,5	2	0,3	0	0,0	19,611	0,020*
Déficit Moderado	1	0,1	5	0,7	113	16,6	15	2,2	0	0,0		
Promedio	3	0,4	14	2,1	297	43,5	21	3,1	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	5	0,7	170	24,9	23	3,4	0	0,0		
Independencia												
Déficit Significativo	2	0,3	4	0,6	39	5,7	8	1,2	0	0,0	22,767	0,007*
Déficit Moderado	1	0,1	10	1,5	128	18,8	8	1,2	0	0,0		
Promedio	2	0,3	7	1,0	283	41,5	26	3,8	0	0,0		
Funcionamiento Alto	0	0,0	5	0,7	140	20,5	19	2,8	0	0,0		
Total	5	0,7	26	3,8	590	86,5	61	8,9	0	0,0		

* Relación estadística significativa al 5% de significancia ($P < 0,05$).

La Tabla 4, según la prueba de chi cuadrado ($X^2=25,066$) ($X^2=19,611$) ($X^2=22,767$), muestra que las prácticas de crianza en su dimensión crianza presenta relación significativa con las dimensiones cooperación, interacción social e independencia social de la competencia social. Se observa un 47,9% de niños quienes presentan nivel promedio de cooperación social. Así mismo, el 43,5% de niños presenta nivel promedio de interacción social; mientras que el 41,5% de niños presenta nivel promedio de independencia social.

Tabla 5

Relación entre Dimensiones de Prácticas de Crianza y la Convivencia de Ambos Padres con sus Hijos

Dimensiones de prácticas de crianza	Convivencia						Estadísticos	
	Sólo con papá		Sólo con mamá		Ambos padres			
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	X ²	Sig.
Expectativa								
Deficiente	0	0,0	0	0,0	3	0,4	6,746	0,564
Debajo de promedio	1	0,1	7	1,0	17	2,5		
Promedio	6	0,9	143	21,0	465	68,2		
Arriba de promedio	0	0,0	5	0,7	34	5,0		
Superior	0	0,0	0	0,0	1	0,1		
Disciplina								
Deficiente	0	0,0	0	0,0	1	0,1	26,168	0,001*
Debajo de promedio	1	0,1	6	0,9	23	3,4		
Promedio	5	0,7	145	21,3	475	69,6		
Arriba de promedio	0	0,0	4	0,6	18	2,6		
Superior	1	0,1	0	0,0	3	0,4		
Crianza								
Deficiente	0	0,0	1	0,1	4	0,6	2,892	0,822
Debajo de promedio	0	0,0	8	1,2	18	2,6		
Promedio	7	1,0	135	19,8	448	65,7		
Arriba de promedio	0	0,0	11	1,6	50	7,3		
Superior	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
Total	7	1,0	155	22,7	520	76,2		

*Relación estadística significativa al 5% de significancia ($P < 0,05$).

La Tabla 5 presenta, según la prueba de chi cuadrado ($X^2 = 26,168$), se muestra que las prácticas de crianza en su dimensión disciplina y la convivencia de ambos padres presento relación estadística significativa ($P < 0,05$). Así mismo no se evidencia relación estadística significativa con las dimensiones de expectativa y crianza.

En cuanto a las prácticas de crianza se encontró el 68,2%;69,6% y el 65,7 de los niños que viven con ambos padres presentaron un nivel promedio en las dimensiones de expectativa, disciplina y crianza de las prácticas de crianza.

Tabla 6

Relación entre la Edad de los Padres y las Dimensiones de Prácticas de Crianza

Dimensiones de las prácticas de crianza	Edad de los padres								Estadísticos	
	19-30		31-40		41-50		>50			
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	X²	Sig
Expectativa										
Deficiente	1	0,1	2	0,3	0	0,0	0	0,0	5,066	0,956
Debajo de promedio	7	1,0	12	1,8	6	0,9	0	0,0		
Promedio	215	31,5	305	44,7	87	12,8	7	1,0		
Arriba de promedio	16	2,3	17	2,5	6	0,9	0	0,0		
Superior	0	0,0	1	0,1	0	0,0	0	0,0		
Disciplina										
Deficiente	1	0,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13,591	0,328
Debajo de promedio	4	0,6	22	3,2	4	0,6	0	0,0		
Promedio	224	32,8	303	44,4	92	13,5	6	0,9		
Arriba de promedio	8	1,2	10	1,5	3	0,4	1	0,1		
Superior	2	0,3	2	0,3	0	0,0	0	0,0		
Crianza										
Deficiente	1	0,1	4	0,0	0	0,0	0	0,0	21,682	0,01*
Debajo de promedio	9	1,3	8	1,2	8	1,2	1	0,1		
Promedio	200	29,3	298	43,7	88	12,9	4	0,6		
Arriba de promedio	29	4,3	27	4,0	3	0,4	2	0,3		
Superior	0	0,0								
Total	239	35,0	337	49,4	99	14,5	7	1,0		

*Relación estadística significativa al 5% de significancia ($P < 0,05$).

En la Tabla 6, según la prueba de chi cuadrado ($X^2 = 21,682$), se muestra que las prácticas de crianza en su dimensión crianza y la edad de los padres comprendidas entre los 31 y 40 años presentan niveles promedios de crianza y una relación estadística significativa ($P < 0,05$). Así mismo no se evidencia relación estadística significativa con las dimensiones de expectativa y disciplina.

Tabla 7

Relación entre Prácticas de Crianza de los Padres y Competencia Social en Niños de 3 a 5 años según el Género Masculino

Prácticas de crianza	Competencia social									Total
	Déficit		Déficit		Promedio		Funcionamiento		Total	
	significativo		Moderado				alto			
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Deficiente	1	0,3	1	0,3	0	0,0	0	0,0	2	0,6
Debajo del promedio	1	0,3	0	0,0	1	0,3	0	0,0	2	0,6
Promedio	20	5,9	78	23,2	151	44,9	81	24,1	330	98,2
Arriba del promedio	1	0,3	0	0,0	1	0,3	0	0,0	2	0,6
Total	23	6,8	79	23,5	153	45,5	81	24,1	336	100,0
X ² =20,565 P<0,015										

La Tabla 7 presenta, según la prueba de chi cuadrado ($X^2=20,565$), muestra que prácticas de crianza y la competencia social en niños de 3 a 5 años según el género masculino presenta relación estadística significativa ($P<0,015$).

Tabla 8

Relación entre Prácticas de Crianza de los Padres y Competencia Social en Niños de 3 a 5 años según el Género Femenino

Prácticas de crianza	Competencia social									
	Déficit significativo		Déficit Moderado		Promedio		Funcionamiento alto		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Deficiente	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Debajo del promedio	0	0,0	3	0,9	2	0,6	1	0,2	6	1,7
Promedio	18	5,2	58	16,8	157	45,3	104	30,1	337	97,4
Arriba del promedio	0	0,0	1	0,2	2	0,6	0	0,0	3	0,9
Total	18	5,2	62	17,9	161	46,5	105	30,3	346	100,0

$$X^2=6,215 \quad P>0,400$$

La Tabla 8 presenta, según la prueba de chi cuadrado ($X^2=6,215$), muestra que prácticas de crianza y la competencia social en niños de 3 a 5 años según el género femenino no presenta relación estadística significativa ($P>0,400$).

Discusión

Se correlacionaron las prácticas crianza y la competencia social de 682 niños preescolares, cuyas edades correspondían entre los 3 y 5 años. Los resultados encontrados sugieren que se rechaza la hipótesis planteada, es decir, no existe relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza de los padres y el nivel de competencia social de sus hijos.

Sin embargo, se encontró relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza según la dimensión crianza y las tres dimensiones de competencia social: cooperación social, interacción social e independencia social. Lo cual indica que la crianza de los padres basada en el apoyo, afecto y aceptación de sus hijos permite que estos desarrollen y potencialicen su competencia social. Resultados similares a los de Pichardo et al (2009) quienes encontraron correlaciones positivas entre la expresión de afecto por parte de los padres en sus prácticas de crianza (lo cual corresponde a niveles promedio y sobre el promedio de la dimensión crianza medida por la ECMP) y la interacción social e independencia social.

También se encontró que las expectativas tenían una relación estadísticamente significativa con la cooperación. Esto refleja que los padres quienes demandan respuestas adecuadas a la edad de sus hijos crean situaciones que promueven el desarrollo social de estos, permitiéndoles ser niños cooperadores que puedan seguir instrucciones y ser comprometidos con los pares. Rodríguez (2007) indica que los niños de quienes se les espera que realice tareas domésticas o de apoyo a los hermanos tienden a hacer más cooperadores que otros niños ya que el ensayo de la realización de conductas prosociales estimula tendencias prosociales. Por el contrario, se halló correlación negativa con la interacción y la independencia.

Así mismo, la disciplina muestra correlación significativa con la cooperación, esto quiere decir que los niños siguen instrucciones de los padres por lo tanto tienen idea de lo que son límites que les permiten obedecer órdenes y reglas que les ayudan a tener buena relación con sus pares, por esto pueden mostrarse cooperadores. Existen resultados que corroboran los hallazgos en una población española de 206 familias, los datos indican que los niños cuyos padres controlan firmemente su conducta tienden a cooperar más en actividades y juegos, presentan mejores interacciones con sus compañeros y adultos y se muestran más independientes a la hora de tomar decisiones (Pichardo et al, 2009). Por el contrario se evidencia correlación negativa entre la disciplina y la interacción social e independencia.

También se encontró que la disciplina en las prácticas de crianza presenta relación con la convivencia con ambos padres. Solís-Cámara et al (2007) encontraron que los padres y madres de niñas y niños quienes percibían falta de apoyo de la pareja y de roles compartidos presentaban prácticas de crianza severas, por lo cual puede afirmarse que la crianza ejercida por un solo padre tiene efectos negativos en las prácticas disciplinaria. Solís-Cámara et al (2008) encontraron que las madres eran más indulgentes y autoritarias, mientras que los padres eran en su mayoría autoritativos, es decir, las madres presentan algunas dificultades al momento de aplicar la disciplina siendo muy flexibles o muy rígidas, mientras que los padres sí podían establecer disciplina positiva, motivo que refuerzan los hallazgos del presente estudio ya que al estar ambos padres juntos y aportar a la crianza del hijo pueden lograr una disciplina positiva; caso contrario en los padres que crían solos a sus hijos. También Valdés (2007) indica que la convivencia de ambos padres, sobre todo en familia nucleares se asocia con ventajas como el apoyo mutuo de la pareja ante dificultades y retos que implica la crianza, además de una mayor estabilidad emocional de ambos padres debido al afecto y apoyo mutuo que se brinda.

Se encontró relación entre la dimensión crianza y la edad de los padres entre los 31 y 40 años, lo cual concuerda con lo hallado por Solís-Cámara y Fox (1996) en población mexicana, quienes encontraron que las madres consideradas mayores (de 30 años en adelante) presentaban mayores niveles de crianza que las madres jóvenes (de 29 años a menos). Esto puede deberse a que los padres presentan una madurez psicológica, un status económico definida y experiencia obtenida a lo largo de la vida, lo cual facilita frente a las demandas emocionales, sociales y económicas de la crianza de sus hijos.

Como un hallazgo adicional, se encontró que hay una relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza de padres y competencia social en varones, mientras que en mujeres no se encontró tal relación.

Conclusiones

Primera. Se rechaza la hipótesis planteada al no existir relación estadísticamente significativa entre las prácticas de crianza y los niveles de la competencia social.

Segunda. Pero si existe relación entre la dimensión crianza de las prácticas de crianza y las dimensiones de la competencia social, lo cual indica que una crianza positiva se relaciona significativamente con el desarrollo de la cooperación, interacción e independencia social.

Tercera. Las familias en las cuales ambos padres conviven con sus niños, presentan relación significativa con la disciplina que estos ejercen con sus hijos. Por lo cual queda demostrado que los padres quienes comparten las tareas de crianza con su pareja tienen mayor control sobre la conducta de sus hijos y ésta trae como resultado el desarrollo de la cooperación social en sus hijos.

Cuarta. La edad de los padres se considera un factor determinante de la calidad de crianza, siendo los padres mayores de 31 años quienes presentan una crianza positiva en la educación de sus hijos.

Quinta. El rol de los padres es fundamental en el desarrollo social de los niños, sobretudo en los menores de 5 años quienes se encuentran en la edad crítica frente a la formación de competencias sociales.

Sugerencias

- Estudiar las prácticas de crianza en padres con hijos varones e hijas mujeres por separado para comparar si existe alguna diferencia en cuanto a disciplina, expectativa y crianza de acuerdo al género de los hijos.
- Realizar talleres de promoción de centros educativos sobre la importancia de la presencia de los padres y su participación activa a través de las prácticas de crianza en la educación de sus hijos e hijas sobre todo en edad preescolar.
- Elaborar un instrumento validado con población peruana y que contenga referente sociales de acordes a la realidad.



Limitaciones

- La poca accesibilidad a instituciones educativas.
- También se puede considerar la inexistencia de un instrumento validado en el Perú.
- La posible influencia de la deseabilidad social en padres de familia que contestaron la ECMP que afectó la sinceridad al responder las preguntas.
- Del mismo modo en los resultados de las PKBS, posiblemente las maestras no fueron sinceras al sentirse evaluadas a través del logro de algunas conductas en los alumnos.



Referencias

Abarca, S. (2007). *Psicología del niño en edad escolar*. Costa Rica: EUNED.

Aguirre, A. (2010). *Prácticas de crianza y su relación con rasgos resilientes de niños y niñas*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicología, Universidad de Colombia, Bogotá D.C., Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2984/1/458512.2010.pdf>

Aguirre, E. (2002). *Diálogos 2. Discusiones en la psicología contemporánea*. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/1296/2/01PREL01.pdf>

Ato, E., Galián, M., Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40. www.um.es/analesps/v23/v23_1/05-23_1.pdf

Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. España: Editorial Médica Panamericana S.A.

Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), pp. 50-63. www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210

Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3° Ed.) Erikson: *Desarrollo psicosocial* (pp. 139- 145). México: Pearson Educación.

Crooks,R.,Baur K. (2009). *Nuestra sexualidad*. México. Cengage Learning.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style ad context: An integrative model. *Psychology Bulletin*, 113(3), pp.487-496. www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf

Eguiluz L. (2013). *Dinámica de la familia: un enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax.

Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. (4° E.), (275-277) México: Pearson Educación.

Gerencia Regional de Educación Arequipa Datos de las Ilee's.

[http:// www.grearequipa.gob.pe/formulario/Programa/Index.php](http://www.grearequipa.gob.pe/formulario/Programa/Index.php) 07/08/2014 11:06 A.M.

Henao, G., Ramírez, C., Ramírez, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo del niño y niña. *El Ágora USB*, 7(2), 199-385.

<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%203.pdf>

Justicia, A., Alba, G., Fernández, M., Benítez, J., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology 8(22), 1229-1252.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000014>

Kostelnik M., Phipps A., Soderman A., Gregory K. (2009). El desarrollo social de los niños. México: Cengage Learning Editores S.A.

Merrel, K. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* Texas: Pro-Ed.

Morrison, G. S. (2005). Educación Infantil. *Figuras históricas y su influencia en la educación durante la primera infancia* (pp.73). Madrid: Pearson Educación.

Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw-Hill Interamericana, S. A.

Pichardo, M., Justicia, F., Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-48.

<http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3265411.pdf>

Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de crianza. *Estudios Pedagógico*, 31(2), 167-177. [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200011&script=sci_arttext)

[07052005000200011&script=sci_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200011&script=sci_arttext)

Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de educación*, 9,91-97.
<http://www.forodeeducacion.com/numero9/007.pdf>

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998) (Eds.). Familia y desarrollo humano. (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

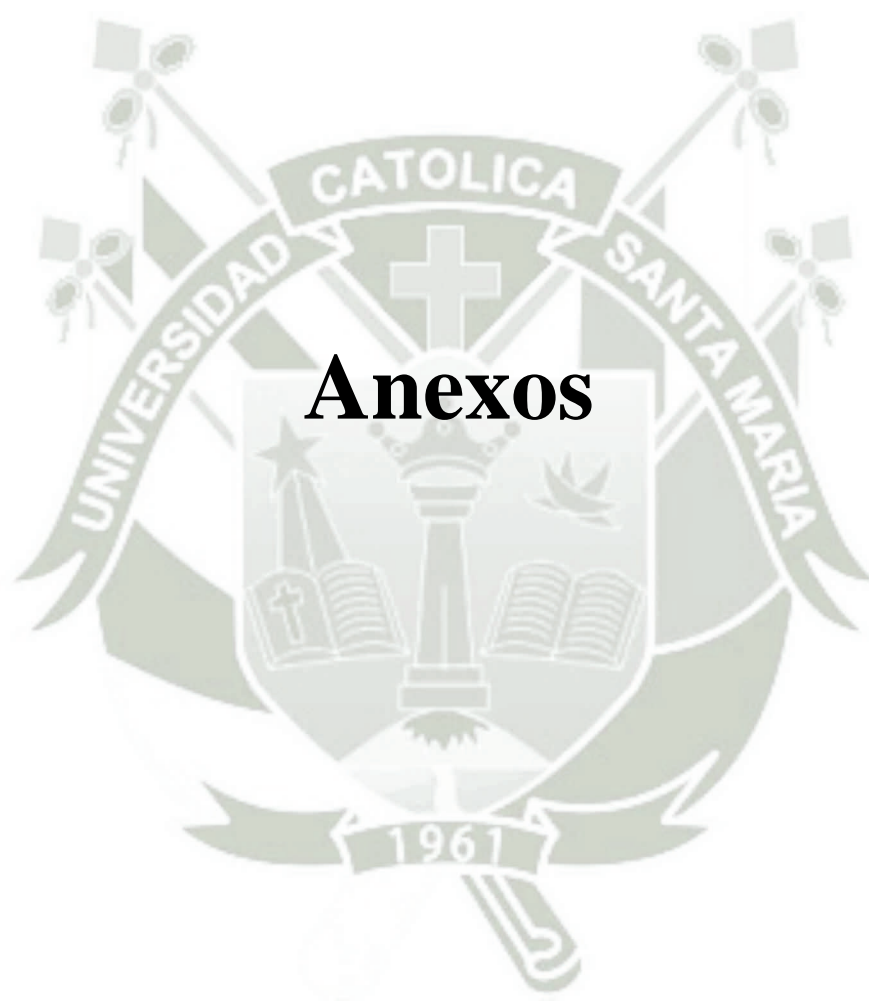
Simkin, H y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a05.pdf

Solís-Cámara, P., y Fox, R. (1996). Parenting practical and expectations amog mexican mothers with Young children. *The Journalof Genetic Psychology*, 157(4), 465-476.
<http://hjb.sagepub.com/content/30/4/481.refs>

Solís-Cámara, P., Díaz, M., Medina-Cuevas, Y., Barranco-Jiménez, L. (2008). Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.

Valdés A. (2007). Familia y desarrollo: Intervenciones en terapia familia. (pp. 15-51). México: El Manual Moderno.

Vives, M. C., López-Rubio, S., Fernández, A., Mata, S., Carles, R. y Navarro, E. (2011). El rol de los padres en los procesos de socialización y ajuste social en los preescolares procedentes de diversos contextos socioculturales. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords). *Actos del I Congreso Internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 149-155) Granada: Instituto de migraciones.
[http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/\[in=psylink.in\]/?mf=002657&campo=v626&occ=1](http://alfama.sim.ucm.es/wwwisis2/wwwisis.exe/[in=psylink.in]/?mf=002657&campo=v626&occ=1)



Anexos

Escalas Conductuales

Preescolares y de Jardín de Infancia

Kenneth W. Merrel, Ph.D.

Información del Niño		Información del Calificador	
Iniciales del niño: Edad: Años..... Meses..... Sexo: M F ¿Está el niño recibiendo servicios en un centro educativo o programa relacionado?SI NO ¿Cuál es el nombre del centro educativo o programa? Si el niño tiene una discapacidad, por favor anotar la categoría o clasificación del servicio de educación especial		Calificado por: Relación con el niño (a): Fecha de calificación: Nombrar el ambiente (s) en los cuales Usted observa o interactúa con el niño:	
Instrucciones			
Por favor calificar al niño en cada uno de los ítems en la página 2 de este formulario de calificación. Las calificaciones deben basarse en su observación de la conducta del niño. Los puntos de calificación después de cada ítem aparecen en el siguiente formato:			
NUNCA 0	RARAMENTE 1	A VECES 2	A MENUDO 3
NUNCA	Si el niño no muestra una conducta una conducta específica, o si usted no ha tenido la oportunidad de observar si lo hacen encerrar 0, que indica NUNCA.		
RARAMENTE	Si el niño muestra una conducta o característica específica, pero solo de manera infrecuente, encerrar 1, que indica RARAMENTE.		
A VECES	Si el niño ocasionalmente muestra una conducta o característica específica, encerrar 2, que indica A VECES.		
ENUDO	Si el niño frecuentemente muestra una conducta o característica específica, encerrar 3, que indica A MENUDO.		

PKBS ESCALA A HABILIDADES SOCIALES	NUNCA 0	RARAMENTE 1	A VECES 2	A MENUDO 3	CLAVE DE CALIFICACION		
1. Trabaja o juega independientemente							
2. Es cooperativo							
3. Sonríe y ríe con otros niños							
4. Juega con varios niños diferentes							
5. Trata de entender la conducta de otro niño ("¿Por qué lloras?")							
6. Es aceptado y les gusta a otros niños							
7. Sigue instrucciones de adultos							
8. Intenta nuevas tareas antes de pedir ayuda							
9. Hace amigos fácilmente							
10. Muestra auto-control							
11. Es invitado por otros niños a jugar							
12. Usa el tiempo libre de manera aceptable							
13. Es capaz de separarse de sus padres sin ansiedad extrema							
14. Participa en conversaciones en el aula o en la familia							
15. Pide ayuda a los adultos cuando es necesario							
16. Se sienta y escucha cuando se leen cuentos							
17. Reclama los derechos de los otros niños ("¡Eso es de él!")							
18. Se adapta bien a diferentes ambientes							
19. Tiene habilidades o aptitudes que son admiradas por sus pares							
20. Consuela a otros niños que están afligidos							
21. Invita a otros niños a jugar							
22. Limpia lo que ensucia cuando se le pide							
23. Sigue reglas							
24. Busca consuelo de un adulto cuando se lastima							
25. Comparte juguetes y otras pertenencias							
26. Reclama por sus derechos							
27. Se disculpa por conductas accidentales que pueden molestar a otros							
28. Cede o llega a un compromiso con sus amigos cuando es apropiado							
29. Acepta decisiones tomados por los adultos							
30. Toma turnos con juguetes y otras pertenencias							
31. Muestra confianza en situaciones sociales							
32. Reacciona apropiadamente cuando se le corrige							
33. Es sensible ante los problemas de los adultos ("¿Estas triste?")							
34. Muestra afecto por otros niños							
TOTALES							
					A1	A2	A3



Escala de Comportamientos para Madres y Padres con Niños Pequeños ECMP

www.psicomeditores.com

Pedro Solís-Cámara R. y Dr. Robert A. Fox.

Información de la familia

1. **Fecha actual:** Día _____ Mes _____ Año _____

2. **Contestado por:** Madre _____ Padre _____ Otro _____

3. Datos personales:

a) Nombre: _____

b) Edad: _____ años.

c) Nivel de Instrucción: _____

d) Ocupación / Empleo: _____

e) Estado Civil: _____

4. Los datos de su pareja:

a) Nombre: _____

b) Edad: _____ años.

c) Nivel de Instrucción: _____

d) Ocupación / Empleo: _____

e) Estado civil: _____

5. Datos personales del niño(a):

a) Iniciales del niño: _____

b) Fecha de Nacimiento: Día _____ Mes _____ Año _____ Edad: _____ meses.

c) Sexo: femenino _____ masculino _____

d) El niño vive con: _____

e) Problemas de salud: Sí _____ No _____ Tipo de problema: _____

f) Número de hermanos _____ Número de hermanas _____

g) Asiste a: Estancia _____ Preescolar _____ Otro _____ ¿cuál? _____

h) Persona encargada del cuidado del niño _____

™®Derechos Reservados por PSICOM Editores y Pedro Solís-Cámara

INSTRUCCIONES

La ECMP incluye varias afirmaciones acerca de cómo educan los padres a sus hijos pequeños. Para cada afirmación hay cuatro opciones de selección o respuesta de acuerdo con la frecuencia con la que usted, como padre o madre, realiza las situaciones expuestas en cada afirmación, en el proceso de educación de su hijo o hija. A cada opción de respuesta se le ha asignado una letra que la identifica, de manera que usted debe señalar su respuesta por medio de la letra que corresponda, según su actitud como padre o madre. Las opciones de respuesta son: **CASI SIEMPRE o SIEMPRE (S); FRECUENTEMENTE (F); ALGUNAS VECES (A); CASI NUNCA o NUNCA (N)**. Marque una sola letra para cada afirmación. Si usted cree que la afirmación no es adecuada para su situación, simplemente marque **N (Nunca)**. Por favor, no se salte ninguna de las afirmaciones.

A continuación se presenta un ejemplo y la respuesta marcada por un padre de familia:

Yo arrullo a mi niño para que se duerma

S F ☒ A N

	S = CASI SIEMPRE/ SIEMPRE	F = FRECUENTEMENTE	A = ALGUNAS VECES	N = CASI NUNCA / NUNCA	Puntuación		
					E	D	C
1	Le leo a mi niño(a) a la hora de acostarse.	S	F	A	N		
2	Mi niño(a) debe ser capaz de ir al baño sin ayuda.	S	F	A	N		
3	Le doy nalgadas a mi niño(a) por lo menos una vez a la semana.	S	F	A	N		
4	Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para tomar líquidos en una taza, sin mi ayuda.	S	F	A	N		
5	Mi niño(a) y yo jugamos juntos en el piso.	S	F	A	N		
6	Si mi niño(a) golpeará, pateará, mordiera o rasguñara a alguien, yo le daría unas nalgadas.	S	F	A	N		
7	Mi niño(a) debe reconocer, al menos, tres colores.	S	F	A	N		
8	Mi niño(a) debe ser capaz de alimentarse por sí mismo(a).	S	F	A	N		
9	Si mi niño(a) me golpeará con coraje, yo lo castigaría, le pegaría o le daría unas nalgadas.	S	F	A	N		
10	Al menos una vez al mes consigo libros para mi niño(a) (en la librería, biblioteca o tienda).	S	F	A	N		
11	Mi niño(a) toma siestas.	S	F	A	N		
12	Cuando mi niño(a) no hace lo que le digo, le doy nalgadas.	S	F	A	N		
13	Mi niño(a) ya tiene suficiente edad para bañarse sin ser cuidado(a) y sin recibir ayuda de mi parte.	S	F	A	N		
14	Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para subir las escaleras solo, usando el pasamanos.	S	F	A	N		
15	Si mi niño(a) es demasiado activo(a) yo hago que participe en actividades tranquilas.	S	F	A	N		
Subtotales					E1	D1	C1

S = CASI SIEMPRE/ SIEMPRE F = FRECUENTEMENTE A = ALGUNAS VECES N = CASI NUNCA / NUNCA						Puntuación		
						E	D	C
16	Mi niño(a) debe ser capaz de atrapar una pelota mientras ésta rebota.	S	F	A	N			
17	Antes de ir a cualquier lugar, llevo a mi niño(a) al baño.	S	F	A	N			
18	Le digo a mi niño(a) que su mala conducta pondrá triste a Dios.	S	F	A	N			
19	Mi niño(a) debe garabatear si se le da una crayola y un pedazo de papel.	S	F	A	N			
20	Yo le grito a mi hijo(a) cuando lloriquea.	S	F	A	N			
21	Yo juego juegos imaginarios con mi niño(a).	S	F	A	N			
22	Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para bajar las escaleras solo.	S	F	A	N			
23	Le digo a mi niño(a) que debe avergonzarse por orinar o defecar en su ropa.	S	F	A	N			
24	Mi niño(a) debe avisarme si sus pañales o sus ropas están mojados.	S	F	A	N			
25	Dejo que mi hijo juegue con muñecas, o mi hija con carritos.	S	F	A	N			
26	Si mi niño(a) es demasiado activo(a), le grito.	S	F	A	N			
27	Mi niño(a) debe avisarme cuando tiene ganas de ir al baño.	S	F	A	N			
28	Mi niño(a) debe ser capaz de tomar su turno durante los juegos.	S	F	A	N			
29	Si mi niño(a) llora después de acostarse, le doy nalgadas.	S	F	A	N			
30	Yo planeo sorpresas para mi niño(a) (fiestas de cumpleaños, regalos).	S	F	A	N			
31	Yo mando a mi niño(a) a un cuarto o a un rincón de la casa como castigo.	S	F	A	N			
32	Mi niño(a) debe ser capaz de andar en su triciclo.	S	F	A	N			
33	Mi niño(a) debe estar tranquilo(a) cuando yo hablo por teléfono.	S	F	A	N			
34	Yo encuentro útil hablar con otros padres acerca de la crianza de los hijos.	S	F	A	N			
35	Mi niño(a) usa biberón para tomar líquidos.	S	F	A	N			
36	Mi niño(a) debe saber que los cerillos (fósforos) son peligrosos.	S	F	A	N			
37	Yo le doy nalgadas a mi hijo(a) por no querer comer.	S	F	A	N			
38	Mi niño(a) debe estar tranquilo(a) cuando yo converso (platico) con otro adulto.	S	F	A	N			
39	Si mi niño(a) se portara mal, yo le daría nalgadas en público.	S	F	A	N			
Subtotales						E2	D2	C2

S = CASI SIEMPRE/ SIEMPRE F = FRECUENTEMENTE A = ALGUNAS VECES N = CASI NUNCA / NUNCA	Puntuación		
	E	D	C
40 Yo paso al menos una hora al día jugando con mi niño(a), o leyéndole.	S	F	A N
41 Yo recojo los juguetes de mi niño(a).	S	F	A N
42 Yo le grito a mi niño(a) por hacer demasiado ruido en la casa.	S	F	A N
43 Yo espero tener que hacer la mayor parte de las cosas por mi niño(a).	S	F	A N
44 Yo le leo a mi niño(a) al menos una vez a la semana.	S	F	A N
45 Yo regaño a mi niño(a) por mojarse el pantalón o el vestido.	S	F	A N
46 Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para compartir sus juguetes.	S	F	A N
47 Mi niño(a) debe ser capaz de seguir tres instrucciones: recoge tus juguetes, lava tus manos y ven a cenar.	S	F	A N
48 Yo amenazo a mi hijo(a) con decirle a mi pareja acerca de su mala conducta.	S	F	A N
49 Cuando necesito ayuda o consejo acerca de mi hijo(a), hablo (platico) con mis amistades.	S	F	A N
50 Mi niño(a) debe ser capaz de solucionar los problemas que tiene con otros niños.	S	F	A N
51 Le digo a mi niño(a) que es malo(a).	S	F	A N
52 Mi niño(a) debe ser capaz de hacer un círculo.	S	F	A N
53 Mi niño(a) debe ser capaz de jugar bien con otros niños.	S	F	A N
54 Yo permito "juegos sucios" (pintura con los dedos, jugar a la comidita).	S	F	A N
55 Mi niño(a) debe ser capaz de decir su nombre cuando se le pregunta.	S	F	A N
56 Mi niño(a) debe ser capaz de usar la cuchara sin hacer tiradero.	S	F	A N
57 Yo regaño a mi niño(a) por jugar con sus partes privadas (genitales).	S	F	A N
58 Mi niño(a) debe entender lo que le pido que haga.	S	F	A N
59 Le digo a mi niño(a) que se comporte bien para que mi pareja no se enoje.	S	F	A N
60 Yo paseo con mi niño(a) una vez por semana.	S	F	A N
61 Mi niño(a) debe ser capaz de permanecer dentro de las líneas cuando colorea.	S	F	A N
62 Si mi niño(a) llora después de haberlo acostado, yo le grito.	S	F	A N
63 Mi niño(a) debe tener buenas maneras en la mesa.	S	F	A N
64 Yo converso (platico) con mi niño(a) o le doy un abrazo cuando se asusta.	S	F	A N
Subtotales			
	E3	D3	C3

S = CASI SIEMPRE/ SIEMPRE F = FRECUENTEMENTE A = ALGUNAS VECES N = CASI NUNCA / NUNCA						Puntuación		
						E	D	C
65	Yo le grito a mi niño(a) cuando tira la comida.	S	F	A	N			
66	Yo espero que mi niño(a) haga lo que le pido de manera inmediata.	S	F	A	N			
67	Mi niño(a) debe ser capaz de jugar por sí mismo(a) durante treinta minutos.	S	F	A	N			
68	Me pongo tan enojado(a) con mi niño(a) que lo golpeo en las nalgas.	S	F	A	N			
69	Yo preparo actividades tales como colorear, pintar, o darle juguetes para niño (a) juegue.	S	F	A	N			
70	Mi niño(a) debe ser capaz de usar solo el tenedor y la cuchara.	S	F	A	N			
71	Yo castigo a mi niño(a) por mojar la cama.	S	F	A	N			
72	Mi niño(a) debe ser capaz de nombrar, al menos, una parte de su cuerpo (boca, nariz).	S	F	A	N			
73	Mi niño(a) debe ser capaz de dibujar un cuadrado.	S	F	A	N			
74	Yo felicito a mi niño(a) por aprender cosas nuevas.	S	F	A	N			
75	Envío a mi niño(a) a su cuarto cuando no me obedece.	S	F	A	N			
76	Mi niño(a) debe saber alejarse de las cosas calientes (horno, plancha).	S	F	A	N			
77	Yo hago que mi niño(a) permanezca en la mesa hasta que haya terminado toda su comida.	S	F	A	N			
78	Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para comprender las reglas de los juegos simples (p. ej.: las escondidas).	S	F	A	N			
79	Yo golpeo a mi niño(a) si moja su ropa.	S	F	A	N			
80	Yo animo (aliento) a mi niño(a) a pasar tiempo con mi pareja o con otros parientes.	S	F	A	N			
81	Yo respondo a las preguntas de mi niño(a) acerca del sexo (P. ej.: ¿cómo nacen los bebés?).	S	F	A	N			
82	Yo le doy una cachetada a mi niño(a) si se porta insolente y respondón(a).	S	F	A	N			
83	Yo espero que mi niño(a) ayude con algunas de las tareas caseras (sacudir, lavar los trastes).	S	F	A	N			
84	Cuando necesito ayuda o consejo acerca de mi niño(a), leo libros o revistas acerca de la paternidad.	S	F	A	N			
85	Yo amenazo con castigar a mi niño(a), pero después no lo hago.	S	F	A	N			
Subtotales								
						E4	D4	C4

S = CASI SIEMPRE/ SIEMPRE F = FRECUENTEMENTE A = ALGUNAS VECES N = CASI NUNCA / NUNCA		Puntuación			
		E	D	C	
86	Mi niño(a) debe guardar sus juguetes.	S	F	A	N
87	Mi niño(a) ya tiene la suficiente edad para expresarse verbalmente de manera clara (oraciones claras).	S	F	A	N
88	Le pego a mi niño(a) con un objeto (tal como una cuchara o un cinturón).	S	F	A	N
89	Mi niño(a) tiene una rutina para la hora de acostarse (tal como: lavarse, ponerse la pijama, leer un cuento, rezar).	S	F	A	N
90	Mi niño(a) debe ser capaz de reconocer monedas de distinto valor (50 centavos y 1 peso, por ejemplo).	S	F	A	N
91	Le digo a mi niño(a) que a Dios no le gustan los niños(as) que mienten.	S	F	A	N
92	Mi niño(a) usa pañales en la cama.	S	F	A	N
93	Mi niño(a) debe ser capaz de seleccionar la ropa que se va a poner.	S	F	A	N
94	Llevo a mi niño(a) al parque, a los juegos, al cine, a la biblioteca o a los partidos de fútbol.	S	F	A	N
95	Mi niño(a) debe ser capaz de lavarse y secarse sus manos.	S	F	A	N
96	Mi niño(a) debe ser capaz de mantenerse seco durante el día.	S	F	A	N
97	Cuando mi niño(a) hace un berrinche yo lo (la) nalgueo.	S	F	A	N
98	Mi niño(a) debe ser capaz de mantenerse seco(a) durante la noche.	S	F	A	N
99	Yo mando a mi niño(a) a la cama como castigo.	S	F	A	N
		E5	D5	C5	

Comentarios: