

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO DE PSICOLOGÍA

**Relación entre dinámica familiar y competencia social
del niño preescolar de 3 a 5 años**

TESIS

Para optar el grado de Magíster en Psicología con mención en
Psicología Educativa

AUTOR

Patricia Elizabeth Rangel Cueto

ASESOR

Manuel Miljanovich Castilla

Lima - Perú

2015

Dedicatoria

A mi esposo Aldo,
a mis padres Luis y Joaquina,
y a mi hermana Zoila, por su gran estímulo
y apoyo.

Agradecimientos

A las autoridades y docentes de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNMSM, por brindar las condiciones necesarias para el trabajo de investigación.

A los directivos y docentes de las instituciones de educación preescolar, así como a los padres de familia y alumnos que participaron en el estudio, por su gran colaboración y esmero.

A las psicólogas colaboradoras Lic. Liz Molina y Lic. Ana Regalado, quienes realizaron las coordinaciones con las instituciones educativas participantes.

Al Dr. Jaime Aliaga Tovar, por sus valiosas orientaciones y asesoría estadística.

Principalmente al Dr. Manuel Miljanovich Castilla, psicólogo investigador, por su gran labor de asesoría, invaluable apoyo y constante motivación.

Índice general

	Pág.
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Índice general	4
Índice de tablas	7
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo I: El problema de investigación	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2. Justificación de la investigación	18
1.3. Objetivos de la investigación	20
Capítulo II: Marco teórico	22
2.1. Antecedentes	22
2.1.1. Investigaciones extranjeras	22
2.1.2. Investigaciones nacionales	34
2.2. Bases teóricas del estudio	36
2.2.1. Competencia social	36
2.2.1.1. Habilidades sociales y competencia social	36
2.2.1.2. Competencia de interacción social	41
2.2.1.3. Importancia del desarrollo de la competencia de social	45
2.2.1.4. Competencia social en la niñez	48
2.2.1.5. Evaluación de la competencia social	49
2.2.2. La socialización	55
2.2.2.1. Teorías acerca del proceso de socialización	56
2.2.2.1.1. La teoría del rol social	56
2.2.2.1.2. La teoría del aprendizaje	59
2.2.2.1.3. La identificación	59

2.2.2.2. Los agentes de socialización	61
2.2.2.2.1. La familia como agente socializador	62
2.2.2.2.2. El jardín infantil como agente socializador	65
2.2.2.2.3. El maestro como agente socializador	68
2.2.2.3. El niño en el contexto preescolar	70
2.2.3. La familia	71
2.2.3.1. La familia y su composición estructural	75
2.2.3.2. Funciones y relaciones familiares	79
2.2.3.3. Funcionalidad y disfuncionalidad familiar	87
2.2.3.4. Enfoque familiar sistémico	89
2.2.3.4.1. Estructura familiar	89
2.2.3.4.2. Sistemas de coacción y subsistemas	89
2.2.3.4.3. Modelo Circunflejo de David Olson	97
2.2.3.4.4. Niveles de funcionamiento familiar	99
2.3. Hipótesis	104
2.3.1. Hipótesis general	104
2.3.2. Hipótesis específicas	104
2.4. Definición de variables y conceptos	110
2.4.1. Identificación de Variables	110
2.4.2. Dimensionamiento de las variables. Indicadores	110
2.4.3. Definiciones conceptuales y operacionales	111
Capítulo III: Método	116
3.1 Tipo de investigación y diseño	116
3.2 Población y muestra	116
3.2.1. Población	116
3.2.2. Muestra	117
3.2.3. Técnica de muestreo	117
3.3 Instrumentos de medición	118
3.3.1. Escala de evaluación de la adaptabilidad y cohesión familiar FACES III	118
3.3.2. Escala de competencia de interacción social en el contexto preescolar ECISCPE	124

3.3.3. Cuestionario ¿Cómo está compuesta su familia?	125
3.4. Procedimiento	125
Capítulo IV: Análisis de datos y resultados	129
4.1. Distribución normal	129
4.2. Contrastación de hipótesis	130
4.2.1. Validez de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE	130
4.2.2. Competencia de interacción social y estructura familiar	131
4.2.3. Competencia de interacción social y funcionamiento familiar	135
4.2.4. Competencia de interacción social y tiempo de socialización preescolar	138
4.2.5. Funcionamiento familiar y tiempo de socialización preescolar	140
4.2.6. Competencia de interacción social y grado preescolar	142
4.2.7. Competencia de interacción social y edad	145
4.2.8. Competencia de interacción social y nivel socioeconómico	148
4.2.9. Competencia de interacción social y género	151
4.2.10. Competencia de interacción social en niños con hermanos y sin hermanos	153
Capítulo V: Interpretación y discusión de los resultados	156
Conclusiones	168
Recomendaciones	171
Referencias bibliográficas	173
Apéndice A: Tabla de Arkin y Colton	183
Apéndice B: Carta a los padres de familia	184
Apéndice C: Ficha de datos	185
Apéndice D: Cuestionario ¿Cómo está compuesta su familia?	186
Apéndice E: Escala FACES III	187
Apéndice F: Escala de competencia de interacción social en el contexto preescolar	188
Apéndice G: Ficha de datos de la institución educativa	190

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1: Distribución de puntajes en la escala ECISCPE a través de la Prueba de Kolmogorov-Smirnov	129
Tabla 2: Validez de la escala ECISCPE a través del Coeficiente Alfa de Cronbach	131
Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares de familias con diferente estructura	132
Tabla 4: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social, en grupos de diferente estructura familiar	134
Tabla 5: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente estructura familiar (ANOVA)	134
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares de familias con diferente funcionamiento	135
Tabla 7: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social, en grupos de diferente funcionamiento	137
Tabla 8: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente funcionamiento familiar(ANOVA)	137
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según tiempo de socialización preescolar	139
Tabla 10: Correlación entre la competencia de interacción social y el tiempo de socialización preescolar, a través del Coeficiente de Spearman	140
Tabla 11: Rangos de funcionamiento familiar según tiempo de socialización preescolar	141
Tabla 12: Correlación entre el tiempo de socialización preescolar y el funcionamiento familiar, a través del Coeficiente de Spearman	142
Tabla 13: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños según grado preescolar	143
Tabla 14: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social en grupos de diferente grado preescolar	144
Tabla 15: Análisis comparativo de la competencia de interacción social según grado preescolar, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis.	145

	Pág.
Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según edad	146
Tabla 17: Correlación entre la competencia de interacción social y la edad a través del Coeficiente de Spearman	147
Tabla 18: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según nivel socioeconómico	148
Tabla 19: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social en grupos de diferente nivel socioeconómico	149
Tabla 20: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente nivel socioeconómico (ANOVA)	150
Tabla 21: Diferencias en la competencia de interacción social según nivel socioeconómico, a través de la Prueba Post Hoc de Bonferroni	151
Tabla 22: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según género	152
Tabla 23: Análisis comparativo de la competencia de interacción social según género a través de la Prueba U de Mann Whitney	153
Tabla 24: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares con hermanos y sin hermanos	154
Tabla 25: Análisis comparativo de la competencia de interacción social en niños con hermanos y sin hermanos, Prueba U de Mann Whitney	155

Resumen

El objetivo principal de la investigación es determinar si existen diferencias significativas en cuanto a competencia de interacción social en niños preescolares en función de la dinámica familiar, desde el ángulo de su estructura y funcionamiento. La muestra está conformada por 400 niños de 3 a 6 años, de ambos géneros, que cursan Educación Preescolar, en Instituciones de Educación Preescolar privadas y públicas, de diversos estratos socioeconómicos de Lima Metropolitana. Se aplican los instrumentos: Escala de evaluación de la adaptabilidad y cohesión familiar (FACES III), Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE) y el cuestionario: ¿Cómo está compuesta su familia? El análisis de datos se desarrolla mediante el programa SPSS 15.0 y con los estadísticos ANOVA y el Análisis Post Hoc Prueba de Bonferroni, H de Kruskal Wallis, la Prueba U de Mann Whitney y el Coeficiente de Correlación de Spearman. Se concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social en función de la dinámica familiar, respecto a la estructura familiar y el funcionamiento familiar. Se encuentra que existe correlación baja entre la competencia de interacción social con el tiempo de socialización preescolar, es decir la permanencia en programas de educación inicial, y la edad, además existen diferencias significativas en la competencia de interacción social según grado preescolar y nivel socioeconómico, y no se hallan diferencias significativas según género, ni entre niños con hermanos y niños sin hermanos.

Palabras clave: Competencia de interacción social, dinámica familiar, estructura familiar, funcionamiento familiar, preescolaridad.

Abstract

The main objective of this research is to determine whether there are significant differences in the level of social interaction competence in preschool children based on family dynamics in their family structure and family functioning. The representative sample consists of 400 children, between 3 to 6 years old, of both genders, who attend Preschool, in private Institutions Preschool Education and public Institutions Preschool Education, of different socioeconomic level of Lima. Instruments apply: Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III), Social interaction competence child in the preschool setting scale (ECISCPE) and How family consists? Questionnaire. Data analysis is developed by SPSS 15.0 and the statistical program ANOVA and post hoc analysis Bonferroni test, Kruskal Wallis, the Mann Whitney U test and Spearman correlation coefficient. We conclude that there are not significant differences in social interaction competence based on family dynamics, about family structure and family functioning. There is a significant low correlation between social interaction competence and preschool socialization runtime, and there are significant differences in social interaction competence according to preschool level and socioeconomic status, but there are not significant differences by gender and between children with siblings and children without siblings.

Keywords: Social interaction competence, family dynamics, family structure, family functioning, pre-school.

Introducción

Desde que nacemos estamos en constante interacción con un medio social, al principio constituido por la familia, y a medida que el niño va madurando, este medio se amplía, creciendo más allá de los límites del hogar, pues comienza a interactuar con personas del barrio y del centro preescolar al cual asiste, estableciendo aquí nuevas relaciones con niños y con adultos, que le proporciona al mismo tiempo nuevas oportunidades de interacción social.

El ingreso a la vida preescolar constituye todo un reto para el niño, en este ámbito debe incursionar cada vez con mayor autonomía en el mundo social y en el mundo de los adultos, que implica aprender a tomar decisiones, resolver problemas, participar activamente en diversos grupos, entender y respetar ideas y sentimientos de los demás, comprender y manejar los sentimientos propios, así como asumir responsabilidades como ser individual y social.

Para el niño el ámbito preescolar es el primer contacto con la sociedad, sin tener cerca a sus padres, en esta “sociedad en miniatura” aprende a adaptarse y a adoptar sus normas y obligaciones. Además, teniendo en cuenta que el niño pasa gran parte de su infancia en la escuela, es necesario valorar el estudio de la competencia social en este contexto.

Décadas atrás se han realizado numerosos estudios acerca de las habilidades sociales en diferentes grupos humanos y en diversos contextos, asimismo se han creado metodologías para evaluarlas y programas para desarrollarlas.

Las destrezas sociales en niños son diferentes cualitativamente a aquéllas que exhiben los adultos, y por tanto hay que comenzar por identificar cuáles son esas competencias para luego desarrollar procedimientos efectivos de tratamiento.

Siguiendo a Kelly (1987), la competencia social engloba todo un conjunto de instancias de conductas aprendidas que se utilizan en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente. Kelly ha sistematizado algunos componentes que distinguen la interacción social en la infancia, los cuales son: saludos, iniciación social, hacer y responder preguntas, elogios, proximidad y orientación, participación en tareas o juegos, conducta cooperativa y responsividad afectiva.

Existen escalas destinadas a evaluar diversas expresiones de la competencia social en la infancia, pero se carece de alguna suficientemente válida y confiable que evalúe específicamente las habilidades de interacción social en contextos preescolares que sea aplicable a nuestro medio.

En vista de tal ausencia, como una primera etapa en el proceso de esta investigación se diseñó, programó y ejecutó la construcción y validación del instrumento: Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE), cuya estructura interna se basa en la teoría planteada por Kelly. Se encontró la confiabilidad y validez de la escala por el método de consistencia interna ($r=0.950$), y de constructo a través del análisis factorial.

De otro lado, dada la comprobada influencia de factores familiares y parentales en el desarrollo de habilidades de los niños, esta investigación propone estudiar a la familia, en su tipología según estructura: de acuerdo a los miembros que la componen; y en su funcionamiento, valorado por su nivel de adaptabilidad

familiar frente a los cambios propios del ciclo familiar, así como a la cohesión entre sus miembros. Es así que se plantea el estudio de la competencia de interacción social en el contexto preescolar y las características de estructura y funcionamiento familiar.

Capítulo I: El problema de investigación.

1.1. Planteamiento del problema.

La socialización es el proceso mediante el cual se aprenden las normas, valores y otros patrones culturales de una sociedad o un grupo social dado, de tal forma que se pueda funcionar en ellos. La socialización durante la niñez se extiende ampliamente y se da por medio de los otros, que voluntaria o involuntariamente, enseñan al niño, a través de su guía, ejemplos, respuestas y vínculos emocionales. Este proceso interactivo permite al niño convertirse, más tarde, en un ser humano adulto que aprende constantemente los modos de la sociedad en funcionamiento, manteniéndose siempre en contacto con la gente. En consecuencia, la socialización es una función de la interacción social (Lara de Prada, 2002).

Aunque la socialización se extiende a lo largo de toda la vida, en la época de la niñez es más intensa. Según Berger y Luckman (1968, citados por Perinat, 2003), psicológicamente, la socialización se caracteriza porque el niño interioriza el significado de las normas, este periodo de interiorización de normas sociales se llama *socialización primaria*. Y esta interiorización es posible porque esas significaciones se van configurando en el seno de una relación familiar intensamente cargada de afecto y de otros sentimientos recíprocos. Entonces la interiorización de los significados es posible gracias al vínculo afectivo que lleva a la comprensión y a la motivación.

La socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente, y la logramos por medio de la interacción social con los agentes socializadores, en un principio, primarios (madre, padre, hermanos, otros

familiares y cuidadores) y, posteriormente, agentes secundarios: maestros e iguales, principalmente (Lara de Prada, 2002).

Son los padres los que brindan un bosquejo, localizado en la familia, sobre los modos de actuar que han de ir extendiéndose poco a poco a todo el entorno social. Así, los niños reconocerán que muchas de las propuestas e imposiciones de los padres rigen también más allá del ámbito familiar, es lo que se llama fase de generalización (Berger y Luckmann, 1968, en Perinat, 2003).

El ámbito preescolar se constituye en una instancia de socialización de los niños en nuestro tiempo, y uno de sus efectos más interesantes es que el niño se inicia en nuevos roles sociales, respecto a los roles familiares. En este ámbito, nuevo para el niño, se ejercen dos direcciones en el proceso de socialización: uno vertical, referido a las relaciones educativas jerárquicas (maestros-niños), prolongación especializada de la socialización familiar y tiene un carácter formal. Y otra de dirección, horizontal, referida a las relaciones entre iguales (grupos de compañeros y amistades), informales en la espontaneidad que las caracteriza.

Desde la etapa preescolar los niños comienzan a enterarse de muchas situaciones que pasan en las familias de sus amiguitos (en la versión de éstos) y de que los hábitos de vida y los criterios que rigen las normas intrafamiliares tienen una amplia variedad (Perinat, 2003).

La familia es la primera unidad con la que el niño tiene contactos continuos y el primer contexto donde se desarrollan las pautas de socialización. La familia es una institución social y, por ende, una estructura social con un armazón que consta de lazos relativamente persistentes, tiene un volumen, un número definido de miembros, vínculos y roles.

Las características generales del hogar, como son: la cordialidad, la democracia, la intelectualidad, la afectividad, la tolerancia, los castigos y la firmeza de la disciplina influyen en el comportamiento y desarrollo del niño (Lara de Prada, 2002).

Ackerman (1982) sostiene que la familia proporciona el contexto de desarrollo de la personalidad y sirve de agente mediador de las influencias del contexto cultural más amplio (suprasistema). Por lo general se sabe que los niños se desarrollan bien cuando se crían en el seno de una familia sana o saludable. Desde un punto de vista sistémico, una familia es saludable en la medida en que funciona como un sistema abierto, con reglas y roles apropiados a cada individuo, donde sus integrantes se comunican en forma sincera y honesta, tolerando las diferencias individuales. Es decir, es una estructura cohesiva que promueve su crecimiento, así como el de sus miembros, tal como sostiene Olson (1986). Cuando el contexto familiar se ve alterado en su equilibrio estructural, el desarrollo normal del niño y del adolescente también se altera, repercutiendo negativamente en su adaptación ulterior. Por eso, en el fondo de numerosos desajustes de personalidad, se halla frecuentemente un mundo familiar desequilibrado o desorganizado, en el que sus miembros descuidan, exageran o desconocen el papel esencial que deben desempeñar.

Baumrind (1971), del Instituto de Desarrollo Humano (citado por Lara de Prada, 2002), en un estudio del tipo de interacción padre-hijo con niños pequeños encontró que la cordialidad, el apoyo y el cariño de los padres son antecedentes de la madurez, independencia, confianza en sí mismo, competencia y responsabilidad de los niños. Además de una comunicación adecuada, el uso de la razón y no el castigo para obtener el cumplimiento, el respeto de los padres por la autonomía

del niño, el estímulo de la independencia, la individualidad y la responsabilidad, así como un control relativamente firme influyen en un comportamiento maduro.

En este sentido, observamos la gran influencia que ejerce la familia, como primera unidad social, en las manifestaciones socioafectivas del niño.

En la dinámica familiar se transmiten hábitos, valores, destrezas, motivos, normas y conductas para ser miembros productivos de la sociedad, es decir, la familia le da bases al individuo para establecer relaciones con otros miembros, puesto que dependiendo de cómo se lleve a cabo este proceso, así será la adaptación e interacción que se establezca con la sociedad.

De otro lado, al ingresar el niño al ámbito preescolar, debe enfrentar y aprender una variedad de situaciones y cosas nuevas, generalmente desconocidas para él, y marca un cambio brusco en las rutinas de vida del niño, que le obliga a adquirir nuevos conocimientos, nuevos comportamientos y destrezas, nuevas formas de relación y aceptar nuevas reglas de juego a todos los niveles. Ahora su referente es un grupo social más amplio donde cuentan todas las personas que lo constituyen y le son extrañas a su intimidad.

En este contexto, la competencia de interacción social que implica el repertorio comportamental que se adquiere para relacionarse con los demás de manera que se obtenga y ofrezca gratificaciones, se estudia en las distintas situaciones interpersonales tanto con los pares (compañeros preescolares), como con la figura de autoridad (la maestra).

Es así que se plantea evaluar y describir el desenvolvimiento de la competencia de interacción social del niño, durante el periodo preescolar y

relacionarlo con las características de la dinámica familiar, en el sentido de su estructura y funcionamiento, planteando el siguiente problema:

¿Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de niños preescolares, según estructura y funcionamiento familiar?

1.2. Justificación de la investigación.

Las personas desde que nacen están en constante interacción con un determinado medio social (la familia, el barrio, los amigos, el colegio...), que les obliga a relacionarse con los demás de la forma más adecuada posible. Esa manera de actuar se va aprehendiendo poco a poco, en contacto con el medio, y observando cómo se comportan los demás. No se nace sabiendo cómo comportarse o teniendo ya desarrollada esa competencia. Así pues, la competencia de interacción social implica parte de nuestro repertorio de conductas y habilidades, de nuestra forma de ser, que desplegamos al relacionarnos con los demás.

La competencia social se halla muy asociada con el término habilidades, lo que significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas. La probabilidad de ocurrencia de estas conductas en cualquier situación crítica, está determinada por factores ambientales, variables de la persona y de su interacción. El hecho de que cada uno de nosotros tengamos mayor o menor competencia social tiene que ver con el aprendizaje de los modos de interacción interpersonal.

Teniendo en cuenta que el niño pasa gran parte de su infancia en la escuela, es necesario valorar el estudio en este contexto. Por ello consideramos importante evaluar la competencia de interacción social en el ámbito preescolar, porque realmente para el niño, éste es el primer contacto con la sociedad, sin tener cerca a sus padres. Es como si, el ambiente preescolar, fuera una “sociedad en miniatura” con sus normas y obligaciones, tanto externas (las que el colegio impone), como internas (las que se establecen entre los propios niños).

En investigaciones extranjeras donde se ha estudiado a niños preescolares se ha abordado la evaluación de la conducta en forma amplia (Barros, 2010), así también se ha estudiado la conducta antisocial (Antolín, Oliva y Arranz, 2009), la competencia social haciendo uso de escalas de origen norteamericano (Pichardo, Jusrticia y Fernández, 2009), se ha realizado la construcción de escalas para evaluar habilidades sociales percibidas por los padres (Lacunza, Castro y Contini, 2009), y escalas de competencia social, evaluando brevemente las habilidades de interacción (Bermúdez, 2010). En vista de la escasez de estudios en niños, abordando la interacción social en contextos preescolares, a nivel extranjero y sobretodo en nuestro medio, es que el propósito de la investigación a realizar es conocer la competencia de interacción social del niño en contextos preescolares, así como su dinámica familiar, respecto a estructura y funcionamiento, dada la gran importancia que tiene la familia como primer ente socializador del niño.

Así mismo, mediante este estudio se pretende evaluar si las características de funcionamiento familiar se asocian al desarrollo de la competencia de interacción social del niño y sus manifestaciones en el ámbito

preescolar. Y si el desarrollo de esta competencia va evolucionando a medida que el niño tiene mayor tiempo de educación preescolar.

Bronfenbrenner (1979, citado por Rodrigo, 1999) en su teoría ecológica concede gran importancia al estudio de todos aquellos contextos de socialización en los que participa el niño, como la familia y la escuela, así también la relación existente entre ellos, ya que además de las influencias que cada uno de estos microsistemas pueda tener por separado sobre el desarrollo infantil, es necesario prestar atención a las influencias entrelazadas, es decir, a cómo pueden afectar las relaciones que el niño establece en su hogar, a su comportamiento en la escuela y viceversa, o en qué medida las actividades realizadas en casa pueden favorecer o entorpecer su desempeño escolar, se trata del denominado modelo de mesosistema transversal.

Por consiguiente, es importante conocer si el ingreso del niño a la preescolaridad y los consiguientes cambios que implica, no solo para el niño, sino también para la familia, se relacionan con cambios en el funcionamiento familiar, hacia estilos más adecuados de interacción.

1.3. Objetivos de la investigación.

1.3.1. Objetivo general.

Determinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social en niños preescolares en función de la dinámica familiar.

1.3.2. Objetivos específicos.

1. Construir y validar una escala para evaluar la competencia de interacción social de niños de 3 a 6 años, en el contexto preescolar.
2. Examinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según el tipo de estructura familiar.
3. Examinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según el tipo de funcionamiento familiar.
4. Explorar la relación entre el nivel de competencia de interacción social y el tiempo de socialización preescolar.
5. Examinar la relación entre el funcionamiento familiar y el tiempo de socialización preescolar.
6. Determinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según grado preescolar.
7. Explorar la relación entre el nivel de competencia de interacción social y la edad.
8. Examinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción según nivel socioeconómico.
9. Examinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción según género.
10. Examinar si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción en niños con hermanos y sin ellos.

Capítulo II: Marco teórico.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Investigaciones extranjeras.

Estudios realizados en la Universidad de California por Baumrind del Instituto de Desarrollo Humano (1971, citado por Lara de Prada, 2002), centraron su atención en las clases de relación padre-hijo en lo referente a competencia, confianza en sí mismo e independencia en niños muy pequeños. Clasificó a tres grupos: Primero, los niños que más confiaban en sí mismos, con mayor autocontrol, exploradores y contentos; segundo, los niños descontentos, apartados y desconfiados; y tercero, los menos confiados en sí mismos, menos exploradores y con menos autocontrol. A través de visitas a los hogares y observaciones estructuradas de las interacciones padres e hijos se evaluaron aspectos de crianza: el control paterno, las demandas de madurez (presiones sobre el niño para que se desempeñe al nivel de su capacidad y tome decisiones propias), la claridad de comunicación y el afecto de los padres (cordialidad y participación con el niño). Los resultados demostraron que los tres grupos de niños experimentaban patrones de crianza infantil diferentes. Esta autora al refinar su investigación con observaciones posteriores concluyó en las siguientes características de los padres de cada grupo:

- Los padres asertivos, dirigen la actividad del niño en forma racional, estimulan la comunicación verbal e informan al niño de las razones que sustenta sus decisiones. Estimulan la autoexpresión, la independencia, los intereses individuales y las características singulares de sus hijos.

- Los padres autoritarios intentan controlar el comportamiento del niño, así como sus actitudes. Son virtudes importantes la obediencia, la reverencia a la autoridad y el respeto por el trabajo y el orden. Los medios punitivos y coercitivos se utilizan para disciplinar al niño.
- Los padres tolerantes, aceptan los impulsos, los deseos y las acciones de los niños. Le hacen pocas demandas respecto de su responsabilidad o para mantener el orden, permitiendo que el niño regule sus propias actividades. Evitan controlar al niño, consultan con él las decisiones y dan explicaciones de las reglas familiares.

Filgueira (1990, citado por Cabella, 2003) llevó a cabo un estudio realizado por CEPAL donde se evaluó el rendimiento escolar de 894 niños de Educación Primaria montevideanos y la estructura de la familia del niño. Las familias fueron catalogadas en cinco clases según la situación conyugal de los progenitores: padres biológicos casados, padres biológicos unidos, padres no biológicos casados, padres no biológicos unidos y madre sola, y el rendimiento escolar se evaluó según repetición de algún año lectivo, puntaje en idioma español y puntaje en matemáticas. El autor encontró que el rendimiento de los niños fue peor cuanto menos integrado y estable era su entorno familiar, y la mayor integración familiar estaría dada por la presencia de ambos padres biológicos y la mayor estabilidad por el carácter legal del vínculo conyugal. Filgueira señala que la incompletitud e inestabilidad de la familia tiene diversas consecuencias negativas sobre los hijos. En países donde se ha estudiado exhaustivamente el tópico se concluye que, a otras condiciones constantes, los hijos de estas familias registran rendimientos escolares bajos, tienen problemas de adaptación al medio y

a sus pares, registran mayores niveles de agresividad y presentan en mayor proporción comportamientos desviados de diferente naturaleza (Filgueira, 1996, citado por Cabella, 2003).

Kaztman (1997, citado por Cabella, 2003), analiza los factores que contribuyen a la creciente desintegración de la sociedad uruguaya y relaciona el aumento de la marginalidad y de los comportamientos delictivos con el crecimiento de la inestabilidad familiar y de la ilegitimidad de los vínculos. Estudia a niños y adolescentes internados en el Instituto Nacional del Menor (INAME) por delitos de variada índole: mendicidad, vagancia, abandono del hogar, hurtos, rapiñas, etc. y encuentra que sólo el 30% de los menores ingresados pertenecía a una familia intacta en el momento de ser internado y que la característica principal de sus estructuras familiares era la ausencia del padre. La particularidad del entorno familiar de estos niños, señala Kaztman, subsiste aun controlando el efecto de la pobreza. Si bien los datos del INAME no le permiten aislar este efecto, la comparación con la muestra del mencionado estudio de CEPAL revela que el 80% de los niños en situación de pobreza pertenece a núcleos intactos. Para Kaztman la ruptura del modelo de familia trajo aparejado el surgimiento de un nuevo patrón familiar caracterizado por su escasa capacidad para cumplir con las funciones de integración y socialización.

Arroyo (2002) realizó un estudio de las familias monoparentales en la Comunidad de Madrid en España, donde investigó las dificultades y ventajas que se pueden presentar en este tipo de familia, encontrando que en cuanto a los hijos, desde el punto de vista de sus padres, no sólo no presentan problemas de desviación de conductas o inadaptación, sino que además, en muchos casos,

muestran una mayor madurez y responsabilidad que los niños de su edad que viven en familias nucleares, probablemente dada su forma de organización familiar les ha obligado a madurar a edades más tempranas, debido a que tienen que asumir más responsabilidades y tareas en el hogar. Respecto a la comunicación entre padres e hijos, al no haber otro adulto en casa, es posible que las relaciones se hagan más intensas y, según los casos (es decir, la situación y actitudes del padre o de la madre), tendrán una mayor repercusión, tanto en lo positivo como en lo negativo.

Espinal (2002) realizó un estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación preescolar, basado en las dimensiones de estilo educativo y competencia familiar. Encuentra diferencias significativas en ambas muestras, además que el nivel de estudios de la madre y su situación laboral, determina diferencias significativas en los estilos educativos, las madres con estudios primarios y amas de casa, muestran niveles altos en el empleo de estilos disfuncionales como el culpabilizador; inhibicionista, punitivo y control filial. Respecto a la competencia familiar, se halla mayor conflicto y cohesión relacionado con las madres con estudios superiores y que trabajan fuera de casa, en las familias dominicanas, y en las españolas mayor liderazgo y cohesión. Las madres dominicanas que tienen más de tres hijos, manifiestan mayor empleo de los estilos: punitivo y control filial y en familias monoparentales, las madres con hijo único obtienen puntuaciones mayores en culpabilización, que las que tienen varios hijos.

Cabella (2003) realizó un estudio para la UNICEF-UDELAR en Montevideo acerca de los cambios desarrollados en las familias de Uruguay, encontrando que el creciente número de rupturas conyugales y de uniones no

formalizadas, con la consecuente inestabilidad e “incompletitud” de las estructuras familiares (monoparentalidad, reconstituciones), habrían implicado el debilitamiento de las relaciones entre los padres e hijos no corresidentes, resquebrajando los mecanismos tradicionales de transmisión del capital social y comprometiendo las oportunidades y logros de los hijos. La autora alude a los sociólogos Filgueira (1996,1999) y Kaztman (1997, 1999, 2001), para quienes en el ámbito social, el deterioro del capital social, históricamente creado y renovado a través de los vínculos familiares, repercutió en el debilitamiento de los mecanismos de integración de la sociedad, mientras que en el plano individual, este proceso acarreó peores desempeños de los niños socializados en familias incompletas o reconstituidas, respecto a aquellos pertenecientes a familias intactas.

Vallés, Olivares y Rosa (2006) estudiaron la competencia social y la autoestima en adolescentes con fobia social. Realizaron la investigación con 51 adolescentes de 3er. y 4to. grado de educación secundaria de Alicante y Elche, en España. Emplearon cuestionarios específicos de fobia social, además se administró el Cuestionario de Autoestima, de Rosenberg (1966) y la Prueba de Competencia Social de Vallés (2003) para identificar la percepción de competencia en las relaciones sociales que poseían los tutores y los padres sobre sus alumnos/hijos. El Cuestionario de competencia social en las versiones tutor y padres como medida de evaluación externa, está constituido por 12 *ítems* de habilidad social: participar en grupos, exponer trabajos, iniciar y mantener conversaciones, mostrarse tranquilo, expresar opiniones, hacer nuevas amistades, hacer peticiones, hablar en público, decir NO a peticiones no razonables, responder a críticas injustas y una valoración global de la habilidad para

relacionarse socialmente, empleando una escala de valoración de 0-100. Utilizando un diseño experimental, se demostró la eficacia terapéutica del paquete de tratamiento IAFS (*Intervención en Adolescentes con Fobia Social*, de Olivares y García-López, 1998), a través del incremento de la competencia social y la mejora de la autoestima en adolescentes que habían sido diagnosticados con el referido trastorno, y tales resultados se mantuvieron en el seguimiento a 6 meses.

Antolín, Oliva y Arranz (2009) investigaron variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil, específicamente el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. La muestra estuvo constituida por un total de 214 familias españolas, de contextos normalizados, con menores de 3 a 10 años. Las familias pertenecieron a seis tipos de estructuras familiares en función a su composición: tradicionales, monoparentales, reconstituidas, de partos múltiples, homoparentales y adoptivas. Los resultados pusieron de manifiesto que ante contextos familiares normalizados existe una amplia homogeneidad en relación a las variables asociadas a la manifestación de conductas antisociales infantiles entre los distintos tipos de estructuras familiares. Igualmente, los resultados mostraron que, una vez controlado los efectos que pudieran estar ejerciendo terceras variables concretamente la edad de los menores y el nivel educativo paterno, no se encontraban diferencias significativas en cuanto a los niveles de conducta antisocial infantil manifestado por los menores pertenecientes a diferentes tipos familiares. Este último dato les llevó a concluir que el tipo de estructura familiar en el que se desarrolle el menor no debe, a priori, ser entendido como un factor de riesgo para la conducta antisocial infantil.

Lacunza, Castro y Contini (2009) construyeron y validaron una Escala de habilidades sociales para niños preescolares, inspirada en pruebas que aunque no adaptadas, midiesen habilidades sociales en niños de 3 a 5 años o incluyesen entre sus objetivos la evaluación de aspectos de la interacción social. Entre ellas se destacan el *Child Behavior Check List* -CBCL (Achenbach & Edelbrock, 1978, 1983), el *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* -PKBS (Merrell, 1994), el *Walker-McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment*-SSCSA (Walker & McConnell, 1995), el *Social Skills Rating System*-SSRS (Gresham & Elliott, 1990) y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social-CHIS (Monjas, 2002). Aplicaron la escala a 318 padres de niños de 3 a 5 años de nivel socioeconómico bajo asistentes a Centros de atención primaria de salud en San Miguel de Tucumán, Argentina. Se diseñó un protocolo distinto para cada grupo de edad, considerando las características evolutivas y contextuales vinculadas al proceso de adquisición de habilidades sociales. Luego de los análisis estadísticos realizados a las escalas, estas quedaron conformadas por 12 ítems para niños de 3 y 4 años y de 16 ítems para niños de 5 años. El análisis de confiabilidad (método de consistencia interna) mostró valores aceptables en todas las escalas, para niños de 3 años un Alpha de Cronbach global de .72, para niños de 4 años un Alpha de Cronbach global de 0.77, y para niños de 5 años un Alpha de Cronbach global de 0.86.

Lacunza y Contini (2009) estudiaron las habilidades sociales de niños preescolares en contextos de pobreza en San Miguel de Tucumán, comprendidos entre los 3 y 5 años de edad y analizaron la cualidad de las habilidades sociales más recurrentes. Los niños fueron evaluados haciendo uso de la Escala de Habilidades Sociales (Lacunza, 2005), diseñada para evaluar las habilidades

sociales a partir de la percepción de los padres y/o cuidadores del niño. Los resultados mostraron que tanto niños y niñas, de contextos de pobreza, cuentan con habilidades sociales para afrontar situaciones cotidianas, a pesar de la adversidad asociada a la pobreza, estos niños han logrado adquirir una serie de habilidades sociales, tales como saludar, mencionar su nombre, adaptarse a los juegos de otros niños, halagar a sus padres, denunciar cuando otro niño le hace algo desagradable, iniciativa para vincularse con pares no conocidos, comportamientos cooperativos, expresión de sentimientos positivos en sus interacciones con adultos, entre otros.

Pichardo, Justicia y Fernández (2009) estudiaron la relación entre las prácticas de crianza que ejercen los padres y la competencia social que desarrollan los hijos. Evaluaron la competencia social de 206 alumnos entre 3 y 5 años de edad con *Preschool and Kindergarten Behavior Scales, PKBS-2* de Merrell (2002), dividida en dos escalas: habilidades sociales, que incluye cooperación social, interacción social e independencia social y el comportamiento, que evalúa la exteriorización de problemas y la interiorización de problemas. Los padres de las 206 familias correspondientes fueron evaluados en sus prácticas de crianza con el cuestionario *Child Rearing Practices Report-CRPR* de Block (1981). Los resultados mostraron que el control parental es una de las prácticas de crianza con más efectos positivos en la competencia social de los hijos. Por el contrario, otras prácticas de crianza, como la utilización del castigo físico o la expresión de afecto negativo, se relacionan con conductas socialmente inadaptadas.

Barros (2010) realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar la influencia del funcionamiento y la dinámica familiar en las conductas de los niños

preescolares, ésta se llevó a cabo con 137 niños y niñas entre dos a cinco años de edad del Centro de Estimulación Integral y Apoyo Psicoterapéutico de la Universidad del Azuay. Encontró que los niños provenientes de un hogar afectuoso, con límites claros y normas adecuadas para la edad de desarrollo, con jerarquías recíprocas entre los padres, con una adecuada guía y control de la conducta de los hijos, permite que éstos se adapten satisfactoriamente, facilitando el desarrollo de destrezas en el aprendizaje y gocen de la simpatía de sus pares y de adultos. Mientras que los niños que tenían dificultades para adaptarse, con limitaciones en el desarrollo de destrezas para el aprendizaje, y que no gozaban de la simpatía de sus pares, procedían de hogares con padres autoritarios o poco involucrados en la crianza, por lo que sus hijos se presentaban a menudo hoscos, poco cooperativos y agresivos.

Barreto (2010) estudió la estructura, dinámica familiar y creencias acerca de la agresión en la primera infancia en 90 padres de familia con hijos entre 5 y 7 años de edad que pertenecen a colegios públicos de nivel socioeconómico bajo que cursan Educación Preescolar y primer grado de Educación Primaria, encontrando predominancia de la estructura familiar extendida, seguida de la familia nuclear, en la primera de ellas se halló que la agresión del niño es reactiva, mientras que en la segunda la agresión es instrumental. La dinámica familiar de la familia extendida se caracteriza por inconsistencia en el manejo de la autoridad y normas, así como conflictos entre abuelos y padres. De otro lado la dinámica de familias nucleares se caracteriza por falta de diálogo con el niño además de inconsistencia de la autoridad. Respecto a las creencias de los padres encontró que no reconocen la agresión en la primera infancia como parte del desarrollo, y que las madres relacionan el comportamiento agresivo del niño con la dinámica

conflictiva de su familia, mientras que el padre cree que la agresión mostrada del niño se justifica como respuesta a la agresión recibida de sus compañeros.

Bermúdez (2010) evaluó las propiedades psicométricas de una Escala de Competencia Social para niños de 3 a 6 años en dos versiones, para padres y para profesores, en una muestra de 180 niños de familias de estrato medio alto de la ciudad de Bogotá. Esta escala se construyó a partir de una adaptación al castellano de la Social Competence Inventory desarrollada por Rydell (1997) y de la versión para niños en edad preescolar de la Social Skills Rating System (SSRS) desarrollada por Gresham y Elliott (1990) originalmente y adaptada para niños en edad preescolar por Fantuzzo, Holliday Manz, y McDermott en 1999. Dicha escala permite evaluar la competencia social de los niños de los 3 a los 6 años en 5 ámbitos: orientación prosocial (OP), Autocontrol (AU), Iniciativa Social (IS), Habilidades de interacción (HI) y Habilidades Asertivas (HA). Los resultados muestran una tendencia creciente en el desempeño social con el aumento de la edad excepto en la escala de Habilidades de Interacción que presentan una disminución en los promedios entre los 4 y los 5 años y de igual manera entre los 5 y los 6 años. No se encontraron diferencias significativas por género para las cinco sub-escalas ni para los puntajes totales.

Fernández, Benítez, Pichardo, Fernández, Justicia, García, ... Alba (2010) evaluaron la escala que tradujeron y adaptaron al español de la versión revisada de la *Preschool and Kindergarten Behavior Scales-PKBS* de Merrell (2002), aplicándola a 1509 niños y niñas de educación infantil en Granada, España. Tuvieron por objetivo desarrollar un instrumento psicométricamente válido para la evaluación de las habilidades sociales y problemas de comportamiento en niños

entre los 3 y 5 años de edad, la escala de 76 ítems permite evaluar dichos parámetros repartidos en dos escalas diferenciadas: la escala de habilidades sociales y la escala de problemas de conducta. Por un lado la escala de habilidades sociales (34 ítems) comprende a su vez 3 subescalas:

1. Cooperación social (12 ítems) que refleja un ajuste social en las relaciones con los adultos y los iguales. Los ítems valoran características conductuales que son importantes para el seguimiento de instrucciones, cooperación y compromiso con los iguales y un adecuado autocontrol.

2. Interacción social (11 ítems), que refleja conductas y características que son importantes para la adquisición y mantenimiento de la aceptación y la amistad de los otros. Incluye adaptación social en la relación con los iguales y los adultos.

3. Independencia social (11 ítems), que refleja los comportamientos y las características que son importantes en la realización de independencia social dentro del ámbito del grupo de iguales. Incluye la evaluación de habilidades sociales relacionadas con adecuada separación de los adultos cuidadores, confianza y asertividad en la interacción con otros.

Olivos (2010) realizó una investigación donde aplicó un programa de entrenamiento de habilidades sociales para la integración de latinoamericanos residentes en Madrid. La muestra estuvo constituida por 180 sujetos: 90 del grupo control y 90 del grupo experimental, que recibió el entrenamiento. A ambos grupos se les evaluó con: la Escala multidimensional de expresión social, parte motora (EMES-M) de Caballo (1987) y el Cuestionario de datos psicosociales de Olivos (1995). Los resultados mostraron un aumento estadísticamente

significativo de las habilidades sociales en el grupo experimental con respecto al grupo control después del entrenamiento, en habilidades tales como expresión del enojo, hacer citas, rechazar peticiones, establecer relaciones de amistad con españoles y con compatriotas y habilidades sociales frente a sentimientos de soledad. No hubo diferencias significativas en las habilidades sociales logradas según género, estado civil, nivel educativo y ocupación.

Covarrubias (2012) analizó las vivencias parentales y la resignificación en los estilos de crianza de padres y madres mexicanos contemporáneos de clase media, con hijos en edad escolar. Desde la perspectiva sociocultural y como parte de una metodología cualitativa, realizó entrevistas en profundidad a 10 parejas biparentales mexicanas. Sus hallazgos permiten constatar que las familias de origen han tenido una influencia significativa sobre sus actuales prácticas parentales, redimensionando las mismas. En este proceso de socialización en el que participaron los padres y madres de este estudio y en concordancia a la perspectiva sociocultural, cada uno de ellos se apropió selectivamente de prácticas, valores, costumbres y tradiciones de su familia de origen, incorporándolas en un estilo particular. Salvaguardando las diferencias entre ellos/as, pero conjuntando sus narraciones, las familias participantes se apropiaron y reprodujeron prácticas de sus familias de origen, en aspectos como: participar de la religión católica, la estructura de una familia nuclear, relaciones estrechas entre los progenitores, de comunicación y confianza, participar de reuniones familiares para abordar un problema familiar y la educación en valores, para formar el sentido de responsabilidad, respeto y felicidad. Covarrubias sostiene que una gran cantidad de padres y madres de la generación actual, vivieron bajo un estilo de autoridad con prácticas estrictas y rígidas, con agresiones físicas y verbales

frecuentes; estilo parental que exigía obediencia y sumisión total, lo que ha propiciado lo que Dreier (2005, citado por Covarrubias, 2012) denomina una “perspectiva transpuesta de su familia de origen”, llevándolos a reflexionar, reconsiderar, reevaluar, reconfigurar, y a resignificar sus actuales posturas como padres.

2.1.2. Investigaciones nacionales.

Reusche (1995), estudió la estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de Lima, de nivel socioeconómico medio, de alto y bajo rendimiento escolar, obteniendo entre sus resultados más saltantes que, los alumnos de alto rendimiento tienen mayor contacto afectivo, más autonomía y mayor satisfacción en sus familias que los de bajo rendimiento, quienes a su vez tienden a describir sus familias como rígidas. También encontró que a mayor número de hermanos, menor es el rendimiento. Cuando los padres están juntos, el hijo rinde mejor que cuando están divorciados. Los alumnos de alto rendimiento tienen una cohesión de mayor contacto afectivo que los de bajo rendimiento. Los de bajo rendimiento tienen una adaptación más rígida y los de alto, adaptación más caótica. Los alumnos de alto rendimiento tienen un funcionamiento familiar de tipo conectado-flexible, amalgamado-caótico, separado-caótico y conectado-caótico. En cambio los de bajo rendimiento tienen un funcionamiento familiar de tipo separado-estructurado, separado-flexible y despegado-rígido. Y encuentra que no existen diferencias significativas entre los niveles socioeconómicos en cuanto a nivel de funcionamiento familiar.

González (1998) en una muestra de 50 escolares con antecedentes de violencia y 50 escolares sin antecedentes de violencia, ambos grupos con padres ausentes, de colegios nacionales de Lima, aplicó el cuestionario FACES III encontrando que no hay diferencias significativas entre ambos grupos, pero una cierta tendencia en las familias de escolares con antecedentes de violencia a una baja cohesión o escaso vínculo emocional entre sus miembros. En ambos grupos encontró un alto grado de insatisfacción familiar.

Huerta (1999), realizó un estudio en una muestra de 384 adolescentes de Educación Secundaria de colegios estatales de Villa María del Triunfo. Señala que el tipo de familia, los niveles de comunicación y los pares son relevantes e influyen en la percepción de la violencia que tiene el adolescente, así como también son factores de riesgo psicosocial para el consumo de alcohol. Encuentra que los adolescentes que tienen problemas de comunicación materna y/o paterna, presentan alta percepción de violencia en contraste con los adolescentes que tienen apertura en la comunicación. Asimismo encuentra que los tipos de familia extrema presentan problemas en su comunicación, en contraste con los tipos de familia balanceada.

2.2. Bases teóricas del estudio

2.2.1. Competencia social.

2.2.1.1. Habilidades sociales y competencia social.

Como señala Gismero (2000, citado por García, 2010), los orígenes históricos del estudio de las habilidades sociales se remontan a los años 30. Actualmente las habilidades sociales están cobrando especial relevancia en diferentes ámbitos debido a la existencia de una importante relación entre la competencia social de la infancia y la adaptación social y psicológica.

En ese sentido Kelly (1987) expresa que la competencia social se relaciona con un mejor y posterior ajuste psicosocial del niño en el grupo-clase y en el grupo-amigos, y en una mejor adaptación académica. De esta forma, una baja aceptación personal, rechazo o aislamiento social son consecuencias de no disponer de destrezas sociales adecuadas.

Lineham (1984) considera que la competencia social es la capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada, eficacia en los objetivos, mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la relación con la otra persona, eficacia en la relación, y mantiene la propia integridad y sensación de dominio, eficacia en el respeto a uno mismo (citado por García, 2010).

Además, la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos. Por lo tanto, una adecuada

conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental), es así que, diferentes situaciones requieren conductas diferentes.

Para Spitzberg y Cupach (1989, en Olivos, 2010), las habilidades sociales son destrezas focalizadas hacia metas, sean generales o específicas; y al definir el concepto de competencia señalan que generalmente éste se usa para referirse a la habilidad de desempeño. En lo que respecta a la interacción social el término ha sido usado en referencia a diferentes fenómenos tales como: el conocimiento que posee el actor social; las habilidades del actor social; las conductas emitidas del actor social; las impresiones o atribuciones hechas acerca del actor social; y la calidad del proceso de interacción incluyendo los numerosos componentes relacionados: conocimiento, habilidades, contexto y resultados.

La competencia interpersonal es el proceso por el cual la persona se relaciona eficazmente con otros en términos generales. La competencia se manifiesta en la conducta eficaz y/o apropiada, y la eficiencia es definida como el logro de los objetivos o el éxito en la tarea. La competencia asimismo está relacionada con la satisfacción, maximizándose la recompensa sobre los costos, lo cual tiene un efecto positivo resultante del éxito alcanzado. El concepto apropiado o adecuado refleja el tacto o cortesía y es definido como la evitación de violar normas sociales, roles o expectativas (Spitzberg y Cupach, 1989, en Olivos, 2010).

Como las normas sociales no son estables, el actor social debe ser capaz de adaptarlas o permitir un comportamiento que anteriormente habría sido

inapropiado (Spitzberg y Cupach, 1989, en Olivos, 2010). Diferentes investigadores han establecido una variedad de medidas para evaluar el grado de efectividad y de adecuación de la competencia percibida. Agregan que los juicios de capacidad a menudo son vistos como relativos, ya que la capacidad es un asunto de grado antes que una condición. Esto es compatible con el hecho de que la experiencia de los actores sociales hace variar los niveles de éxito en la interacción social, y con que hay grados de adecuación y de inadecuación. La adquisición y el desarrollo de la habilidad social pueden ser vistos entre los límites de inaceptable, en grado mínimo funcional, a adecuado, experto y magistral. Hay algunos autores que circunscriben el término competencia al desempeño adecuado para distinguirlo de excelencia, así como hay otros que describen la confusión creada por incluir adecuación y excelencia en el concepto competencia.

Gresham & Reschly (1988, citados por Bermúdez, 2010) proponen que la competencia social debe verse como un constructo multidimensional que comprende destrezas sociales, cognitivas, emocionales y de comportamiento necesarias para una adaptación social exitosa. Esta concepción multidimensional, sigue considerándose en las concepciones más contemporáneas.

Para Vaughn (1991, citado por Gento y Mata, 2011) el término competencia social designa un constructo de carácter multidimensional, análogo en su estructura al concepto de inteligencia y definido como la capacidad del sujeto para organizar su pensamiento y conducta en un curso integrado de acción, que persigue unas metas sociales o interpersonales, culturalmente aceptables, y un componente de este constructo son las habilidades sociales.

Según refiere Rojas (1999) la competencia social es un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas (citado por Castro, 2005a.).

Así, la competencia social va más allá de las habilidades sociales, pero las integran en un todo y producen una progresión variada de comportamientos que conformarán la personalidad.

Se define a la competencia social como un conjunto de habilidades, capacidades, destrezas, relacionadas a la conducta, que posibilitan que el niño, el adolescente o el adulto, mantenga relaciones positivas consigo mismo y con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social (Castro, 2005a.).

Los trabajos de Rydell (1997, en Bermúdez, 2010) sintetizan la definición de competencia social al decir que es una forma de comportamiento adaptativo del niño a su ambiente social de central importancia para su desarrollo socioemocional.

La competencia social se asocia a madurez social en múltiples dominios incluyendo la capacidad de manejar eficazmente las propias emociones, el manejo adecuado de la comunicación verbal y no verbal en el contexto de la interacción con pares, entre otras cosas (Raver & Zigler, 1997, en Bermúdez, 2010).

Quizá la definición más general de competencia social es aquella que propone que es la condición de la persona de poseer las habilidades y los comportamientos sociales, emocionales e intelectuales necesarios para tener éxito como miembro de la sociedad (Davidson, Welsh & Bierman, 2004, en Bermúdez, 2010).

Como en tantos otros aspectos, los criterios de evaluación de la competencia social varían considerablemente según la cultura, de esta suerte, la persona que es catalogada de competente socialmente en Occidente, puede recibir una calificación muy distinta en Oriente. En relación con este punto, la educación intercultural de nuestros días debe ser sensible a esta especificidad de la competencia social, pues de lo contrario se puede incurrir en graves errores al valorar el comportamiento de niños y adolescentes. El multiculturalismo acelerado que se está operando en la institución escolar ha de acompañarse de significativos cambios en los procesos formativos. Es urgente, por ejemplo, que los educadores reciban preparación intercultural que les capacite para comprender y desarrollar la personalidad básica de los educandos con quienes se relacionan. El desconocimiento o la incapacidad para promover la competencia social puede generar problemas de toda índole: fracaso escolar, inadaptación, ansiedad, enfrentamientos, etc.

Para Caballo (1986, citado por Castro, 2005a), la conducta socialmente habilidosa es un conjunto de conductas realizadas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que

generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

Michelson (1983, en Castro, A., 2005a) caracteriza las habilidades sociales definiendo que éstas se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (observación, imitación, ensayo e información), que incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos, así mismo suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecientan el reforzamiento social, son por naturaleza recíprocas y suponen una correspondencia efectiva y apropiada, su práctica está influida por las características del medio, es decir que factores como edad, sexo y estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto, además los déficit y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

No es extraño que los autores hablen indistintamente de competencia social y de habilidades sociales. Existe la posibilidad de manejar ambas expresiones como sinónimas, no obstante, conviene matizar que la primera elocución tiene un sentido más amplio; de hecho, las habilidades sociales pueden incluirse dentro de la competencia social (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000).

2.2.1.2. Competencia de interacción social.

En la competencia social en la infancia, podemos hallar junto las habilidades de interacción social y las habilidades de autonomía personal, éstas en las edades más tempranas del desarrollo guardan una muy estrecha relación. Las habilidades de autonomía personales son repertorios comportamentales que

adquiere un niño o una niña para resolver por sí mismo los cuidados y atenciones que requiere en la vida cotidiana y poder colaborar con los demás en estas necesidades, mientras que las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas o repertorios comportamentales que adquiere una persona para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones.

Esto supone establecer relaciones de "ida y vuelta" entre la persona y su medio, a través de las cuales la persona socialmente competente aprende a obtener consecuencias deseadas en la interacción con los demás, tanto niños como adultos, y suprimir o evitar aquellas otras no deseadas.

El periodo de los tres a los cinco años es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que el niño vivencia y registra una serie de situaciones que le permiten organizar su mundo social, comprender normas y prohibiciones como expresar sus propios derechos. Esto permite que el niño pueda percibirse a sí mismo y a los otros de un modo más integrado, adquiriendo una competencia social (Lacunza y Contini, 2009).

Desde una perspectiva de evaluación, que es la que se adopta en el presente trabajo, la competencia social ha sido considerada como una medida del desempeño social en las interacciones con iguales y adultos en la situación o contexto preescolar, valorado por un agente significativo, como lo es la maestra.

Los profesores son agentes evaluadores muy relevantes de la competencia social infantil, ya que pueden aportar valoraciones acerca de un alumno o alumna basadas en una muestra comprensiva y representativa de conductas observadas en clase, durante largos periodos de tiempo (Elliot, Greshman, Freeman y Mc Closkey, 1988, en Trianes, 2000). Esta valoración de la

conducta infantil se suele realizar desde la perspectiva de la adaptación escolar, juzgando el comportamiento social en relación con las normas o valores, explícitos e implícitos, del contexto escolar. De esta forma detectan fácilmente el comportamiento inadaptado, ya que debido a su experiencia con numerosos grupos de niños, conocen que es lo “anormal” en la conducta social de un alumno o alumna.

Considerando que la competencia social engloba todo un conjunto de instancias de conductas, cuya particularidad fundamental es su carácter situacional, Kelly (1987) ha sistematizado algunos componentes que distinguen la interacción social en la infancia, los cuales son: Saludos, iniciación social, hacer y responder preguntas, elogios, proximidad y orientación, participación en tareas o juegos, conducta cooperativa o de compartir y responsividad afectiva. A continuación examinaremos brevemente cada uno de ellos.

Saludos. Se refieren a expresiones verbales, comúnmente acompañadas de algún gesto, que preceden a la interacción e indican el reconocimiento de un interlocutor por parte del niño. Frecuentemente, estas expresiones verbales no son necesariamente largas o elaboradas, simplemente indican que el niño ha advertido la presencia del otro.

Iniciaciones sociales. Son conductas verbales que indican no sólo el reconocimiento de la otra persona sino una invitación para iniciar una interacción con esa persona, por ejemplo: Adela ¿por qué no te montas en el columpio y yo te empujo?

Hacer y responder preguntas. Son conductas de carácter conversacional que de alguna manera facilitan el desarrollo de interacciones con los compañeros.

Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) observaron que la frecuencia con la cual se solicita información (hacer preguntas) y la frecuencia con la cual se suministra (responder) constituye una de las diferencias básicas entre niños populares e impopulares. Las preguntas de índole abierta parecen ser las que más estimulan y suscitan una mayor y mejor conversación.

Elogios. Consisten en comentarios dirigidos a otro niño con la finalidad de resaltar la ejecución adecuada de alguna conducta. Algunos autores como Kelly (1987) destacan que el niño que desarrolla la habilidad de elogiar a sus compañeros se convierte en un dispensador efectivo de reforzamiento, lo cual sustentará las ulteriores interacciones que establezca. Además, en algunos trabajos como el de Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) se ha asociado esta medida con la popularidad de los niños en un contexto determinado.

La proximidad y orientación. Se refieren a la posición del niño con respecto a otros niños cuando se suscita una interacción. La proximidad representa un prerrequisito necesario mas no suficiente, puesto que habrá que tomar en cuenta la orientación del niño mientras interactúa. Por ejemplo, un niño que se mantiene a cierta distancia de sus compañeros aun estando orientado hacia ellos difícilmente podrá establecer relaciones sociales adecuadas. Otro tanto sucede si el niño está próximo a los demás, pero dirigiendo su mirada hacia el piso o hacia otra dirección distinta de donde se encuentran sus compañeros.

Participación en una tarea o juego. Consiste en la participación activa por parte del niño en actividades que impliquen una tarea o juego en común. Implica reciprocidad de conductas motoras o verbales, y por tanto, una interacción.

Conducta cooperativa o de compartir. Este componente alude específicamente a respetar turnos en una conversación o juego, compartir un juguete con otro niño, acatar reglas de un juego, ofrecer ayuda y otras que obedecen a la especificidad de la situación y modalidad de respuesta.

Responsividad afectiva. Se refiere a expresiones emocionales del niño durante una interacción, que sean adecuadas a la situación en la cual se encuentra. En este componente se encuentran las risas, caricias afectuosas que sean correspondientes a la situación. Por ejemplo: podría ser un problema si un niño está constantemente llorando cuando juega y al preguntarle dice que la está pasando muy bien o también en casos de niños severamente trastornados, donde la expresión facial no concuerda o corresponde con la actividad que realiza.

Las destrezas sociales en niños son diferentes cualitativamente a aquéllas que exhiben los adultos, y por tanto hay que comenzar por identificar cuáles son esas competencias para luego desarrollar procedimientos efectivos de tratamiento (Kelly, 1987).

2.2.1.3. Importancia del desarrollo de la competencia social.

La competencia social es una expresión que engloba dimensiones cognitivas y afectivas positivas que se traducen en conductas congruentes valoradas por la comunidad. Estos comportamientos hábiles favorecen la adaptación, la percepción de autoeficacia, la aceptación de los otros y los refuerzos agradables, es decir, el bienestar. De acuerdo con el modelo biopsicosocial vigente se puede afirmar incluso que la competencia social es un indicador social de salud mental (Castro, 2005a.).

Siguiendo a Lacasella (2001), se ha resaltado la importancia del entrenamiento en interacción social basándose en estudios correlacionales que han puesto de manifiesto cómo una deficiencia en esta área afecta el ajuste posterior del niño (Foster y Ritchey, 1979, Matson y Ollendick, 1988, y Kelly, 1987). Y se ha encontrado que los niños que presentan conductas sociales inadaptativas terminan abandonando la escuela (Ullman, 1957), convirtiéndose en delincuentes juveniles (Roff, Sells y Golden, 1972), obteniendo bajos rendimientos académicos, así como exhibiendo altos niveles de conductas agresivas tanto físicas como verbales (McCandless, 1967). Además, llegada la adultez, las deficiencias en habilidades sociales, podrían asociarse con problemas maritales, alcoholismo, trastornos emocionales, crímenes violentos y depresión (Matson y Ollendick, 1988).

También los déficits en habilidades sociales han sido asociados con otras problemáticas como el retardo en el desarrollo, autismo, depresión, hiperactividad, trastornos de aprendizaje y niños que presentan dificultades auditivas o visuales (Ross y Ross, 1982). Matson y Ollendick (1988) manifiestan, en relación con los dos últimos grupos de niños, que realmente las limitaciones en habilidades sociales afectan de manera crucial su ajuste posterior tanto en la escuela como en el hogar (en Lacasella, 2001).

Al hablar de competencia social se hace referencia al logro de un desenvolvimiento socialmente adecuado, cuando esto no se logra se habla de términos como retraimiento social, aislamiento y agresividad social. Según Michelson (1983, en Castro, 2005a), el retraimiento social y agresividad social se han relacionado con un bajo nivel de popularidad. Esto podría a la vez, y por lo

mismo, relacionarse con un desarrollo afectivo inadecuado o insatisfactorio, ya que, podría existir una autopercepción pobre del propio desempeño, sobre todo si consideramos que, muchas veces, estos dos polos de los excesos sociales se relacionan también con un deficiente rendimiento en áreas como la escolar o laboral. Una persona retraída socialmente no participa o participa muy pobremente en la construcción de su realidad. No desempeña, en este aspecto, un rol protagónico, por lo que, sus oportunidades o posibilidades personales se encuentran también limitadas o empobrecidas. Además, puede ocurrir que producto de esta pasividad, aislamiento o timidez el individuo se encuentre más propenso a ser víctima de abuso o agresión por parte de los demás, precisamente por la dificultad para expresar sentimientos propios, necesidades y opiniones.

Por otra parte, de quien es socialmente agresivo también puede sospecharse un desarrollo afectivo inadecuado o insatisfactorio si consideramos que cada individuo persigue ciertos objetivos con su repertorio social, pero que el individuo agresivo usa métodos poco aceptados para tratar de lograrlos y esto hace que, la mayoría de las veces, no lo consiga. Esta situación puede generar una fuerte sensación de frustración y de incompetencia personal, además, de la percepción de ser impopular. Estas personas no tienen claros los objetivos de su interacción o éstos son rechazables desde el punto de vista social. Sin embargo, cuando estos objetivos son aceptables parecen no saber discriminar y seleccionar el modo más adecuado de conseguirlos. El rechazo social asociado a estas conductas, que muchas veces son riesgosas, contribuye a llevar al individuo a una situación de marginación social que se traduce en riesgo social tanto para el acatamiento de las leyes como de los roles sociales que le corresponda desempeñar.

Es evidente que los problemas en las destrezas sociales afectan un gran número y rango de conductas tanto en el ajuste posterior de la persona como en el inmediato. Dada la relevancia de este tipo de dificultades es importante hacer esfuerzos por encontrar formas efectivas para abordar las conductas consideradas inadecuadas desde una perspectiva socioemocional, no sólo con fines de mejorar el ajuste inmediato de la persona sino con propósitos preventivos, es decir, proporcionar las mejores oportunidades al niño que se convertirá en el hombre del mañana (Lacasella, 2001).

2.2.1.4. Competencia social en la niñez.

En las últimas décadas se ha producido un creciente interés en los profesionales con responsabilidades educativas por enseñar habilidades sociales a los alumnos, habilidades que deben convertirse en verdaderas competencias.

Este interés está motivado fundamentalmente por los resultados que aportan distintos investigadores, donde demuestran que la inhabilidad o incompetencia social en la infancia está asociada con la inadaptación personal, social y escolar tanto actual como futura.

Como señala Castro (2005b), hoy poseemos suficiente información como para fundamentar la importancia de que los niños y niñas, a la edad de 6 años, hayan adquirido la habilidad de socializarse por lo menos en un grado mínimo, ya que de lo contrario, existiría una alta probabilidad de riesgos en diversos ámbitos de su vida adulta.

La capacidad de un niño en edad preescolar de relacionarse con otros niños contribuye significativamente a todos los aspectos de su desarrollo. El éxito que experimenta un niño al relacionarse con otras personas podría representar el mejor factor de predicción durante la infancia sobre la adaptación durante la edad adulta (Hartup, 1992, citado por Castro, 2005b).

Hartup (1992) señaló que los niños que generalmente no son aceptados por otros niños, identificados como agresivos o destructores, incapaces de sostener una relación estrecha con otros niños y de ubicarse en la cultura a la que pertenecen sus demás compañeros corren serios riesgos. Estos riesgos pueden ser: salud mental disminuida, abandono escolar, bajo rendimiento, dificultades escolares de diversos tipos y luego, historial laboral limitado. (Katz & McClellan, 2007, citados por Bermúdez, 2010).

El funcionamiento adaptativo del niño en su ambiente social, se conoce como *competencia social*, y es de importancia central en el desarrollo socioemocional en la niñez (Cavell, 1990; Ladd, 2005; y Rydell, Hagekull & Bohlin, 1997, citados por Bermúdez, 2010).

En este sentido, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en los niños y que contribuye al desarrollo cognitivo y social y el grado de efectividad con que actuamos luego como adultos, es el de las relaciones entre iguales.

2.2.1.5. Evaluación de la competencia social.

Actualmente contamos con múltiples y variados procedimientos para la evaluación de las habilidades sociales. Sin embargo, no existe aún un instrumento

adecuadamente construido y con la suficiente validez y fiabilidad como para usarlo de manera universal.

Los procedimientos utilizados para la evaluación de la competencia social han sido diversos; sin embargo, tres técnicas se han destacado a lo largo de las investigaciones: el uso de medidas sociométricas, el juego de roles y los cuestionarios de comportamiento sociales que se puntúan con escalas tipo Likert reportadas por padres y profesores.

En un principio la técnica más frecuentemente utilizada fue la de los métodos sociométricos, basada en los estudios clásicos de McCandles y Marshall (1957, en Bermúdez, 2010). Básicamente la técnica consiste en mostrarle a los niños imágenes de sus compañeros de clase y preguntarles de diferentes formas, aspectos de interacción con sus compañeros; por ejemplo, con cuáles de sus compañeros interactúan más y con quiénes menos, con cuáles les gustaría hacer cierto tipo de cosas y con cuáles no. Con base en las respuestas de todos los niños, se obtienen ciertos puntajes y se determina la popularidad de los niños dentro de su grupo de pares. Estos puntajes permiten identificar dos categorías principales: los niños populares que presentan unos altos niveles de sociabilidad y alta eficacia en las relaciones sociales y los no populares caracterizados como distantes, reservados, callados e incluso agresivos.

A pesar de su popularidad dentro de las formas de evaluación de las competencias sociales, estas técnicas fueron objeto de una gran controversia. Las bajas confiabilidades estimadas encontradas en niños de edad preescolar, las relaciones contrarias en los procedimientos de validación por criterio y también los altos índices de correlación negativa entre la interacción social y el

funcionamiento cognitivo fueron algunos de los puntos de cuestionamiento más importantes. Estos y otros aspectos llevaron al desarrollo de técnicas alternativas de evaluación de las competencias sociales en niños en edad preescolar.

La siguiente alternativa metodológica es la técnica de juego de roles. Tienen su origen en los trabajos de MacFall y Marstson (1970, en Bermúdez, 2010). En su propuesta se plantea una serie de viñetas que ilustran algunos aspectos de las interacciones sociales tales como el establecimiento del contacto visual, el uso de un contenido apropiado del habla, el uso correcto del tono de la voz, entre otras, las cuales deben ser interpretadas por los niños. De cada situación se obtiene un puntaje que permite ubicar el desempeño de los niños en una escala continua con niveles altos y bajos de competencia social. En la actualidad se cuenta con 48 juegos de roles distintos que ponen en evidencia diversos aspectos de las habilidades sociales identificadas. En los juegos de roles se ha buscado sin mucho éxito una sistematización psicométrica que permita considerar aspectos centrales como la confiabilidad en las mediciones, razón por la cual su uso actual se ha limitado a situaciones de entrenamiento en habilidades sociales o de intervención psicoterapéutica.

La tercera técnica empleada en la evaluación de las competencias sociales son los cuestionarios estandarizados en donde padres o profesores reportan los comportamientos sociales de los niños. Muchos de estos cuestionarios están compuestos de ítems que describen la competencia social y algunos otros aspectos relacionados o con problemas de comportamiento o de ajuste social o con la psicopatología en general de los niños y el desempeño

académico (Rescorla, 2007; Stredney & Ball, 2005; Swiezy, Stuart, Korzekwa, & Pozdol, 2007, citados en Bermúdez, 2010).

Considerando solo aquellos cuestionarios que se limitan a aspectos de la competencia social, se disponen de alrededor 40 cuestionarios, la mayoría de ellos han sido diseñados fundamentalmente para niños en etapa escolar y adolescentes. Muchos de estos cuestionarios tienen la misma forma de preguntas, pero poseen normas de interpretación para las diferentes poblaciones.

Estos cuestionarios evalúan aspectos críticos del contexto en donde se presentan las interacciones sociales, en especial, en el contexto escolar y se centran en la evaluación de comportamientos como por ejemplo, el contacto visual, dar elogios, dar las gracias, el presentarse a sí mismo en situaciones nuevas, integrar a otros niños a los juegos y otras actividades como el desarrollo de tareas escolares, ente otros.

Otro de los aspectos interesantes de los cuestionarios revisados en la literatura tiene que ver con el hecho de proponer en la evaluación distintos ámbitos de la competencia social; este aspecto ha permitido, igualmente nutrir y enriquecer las fronteras del concepto mismo. Una ventaja adicional la constituyen la facilidad de aplicación y de interpretación, que no demanda un entrenamiento especial, así como las posibilidades de contar con análisis psicométricos robustos que permitan determinar con certeza la confiabilidad y la validez de los instrumentos.

A pesar de las ventajas evidentes del uso de cuestionarios que evalúan la competencia social, tanto en su forma de autorreporte como de reporte de pares, padres o profesores, un vacío encontrado en la revisión de la literatura es la

existencia de cuestionarios que permitan evaluar la competencia social en niños de edad preescolar. Una de las pocas excepciones lo constituye el Sistema de clasificación de las Habilidades Sociales (Social Skill Rating System) desarrollado por Gresham y Elliot (1990, citados en Bermúdez, 2010). Estos autores realizaron su estudio con una muestra amplia de niños preescolares utilizando múltiples informantes por ejemplo, los padres y los profesores. El instrumento cuenta con tres escalas de comportamiento referidas a la competencia social: cooperación, iniciativa social y autocontrol y una escala que evalúa comportamiento adaptativo.

López Di Castillo, Iriarte y Gonzales (2008, citados por Fernández et al. 2010) ofrecen un amplio listado de instrumentos de evaluación de la competencia social (en inglés), compilado de los trabajos de Caballo (1993), Merrell y Gimpel (1998), Monjas (1994), Paula (2000), Trianes, De la Morena y Muñoz (1999) y Vallés y Vallés (1996), entre otros. Carney y Merrell (2002) hacen una valoración positiva de tres instrumentos diferentes en su artículo referente a la fiabilidad y validez en: *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* en su traducción a la lengua castellana: el *Child Behavior Checklist/Teacher's Report-CBCL*, de Achenbach (1991); el *Behavior Assessment System for Children-BASC*, de Reynolds y Kamphaus (1992), y el *Social Skills Rating System- SSRS* de Gresham y Elliott (1990). Para ellos cada uno de los tres tiene un poder evaluativo diferente, por lo que necesitarían una valoración especial según la finalidad que se pretenda conseguir con ellos; los dos primeros están más orientados al ámbito de la psicopatología y el tercero a las rutinas de habilidades sociales y problemas de conducta; pero sólo los dos primeros están disponibles en lengua castellana. Merrell y Harlecher (2008) destacan el *Child Behavior Checklist-CBCL* de

Achenbach (1991) como uno de los cuestionarios más utilizados, a pesar de su orientación psicopatológica. Mientras que Matson y Wilkins (2009) señalan como los dos instrumentos más usados el *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters-MESSI*, de Matson, Rotatori y Helsel (1983), y el *Social Skills Rating System-SSRS*, de Gresham y Elliott (1990).

En nuestro medio carecemos de un instrumento que permita evaluar la competencia social de niños entre los 3 y los 6 años en contextos preescolares, que cumpla con las normas de confiabilidad y de validez.

Es por ello que uno de los propósitos de la presente investigación consiste en diseñar, construir y realizar el análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños y niñas entre los 3 y 6 años, en versión de la maestra, de Lima Metropolitana.

Por otra parte, también se han realizado extensos estudios para identificar la importancia de las relaciones familiares positivas y de patrones adecuados de apego entre niños y sus padres y la competencia social de los niños (Perinat, 2003). Igualmente se han realizado investigaciones que exploran los efectos de una adecuada competencia social sobre el desempeño académico y sobre la adaptación social en general (Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980, Ray & Elliot, 2006; en Bermúdez, 2010).

El período de los años preescolares es fundamental para el desarrollo de las capacidades sociales, ya que las adquisiciones motrices, sensoriales y cognitivas permiten que el niño se incorpore al mundo social de un modo más amplio. Por su parte, el conocimiento sobre sí mismo y la diferenciación sexual facilita que su comportamiento social sea más elaborado y eficaz. Además, las

relaciones con los otros suelen ir asociadas a expresiones emocionales por lo que, sobre todo después de los 2 años, los niños son capaces de reconocer sus propios estados emotivos como también los de los demás. En este período, el aprendizaje de las habilidades sociales posibilita en el niño el conocimiento de pautas, reglas y prohibiciones, la conformación de vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, entre otros aprendizajes (López y Fuentes, 1994; en Lacunza, Castro y Contini, 2009). Este proceso es complejo, ya que debe posibilitar la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos.

2.2.2. La socialización.

La socialización es el proceso mediante el cual el individuo aprende los modos de una sociedad o un grupo social dado, en tal forma que pueda funcionar en ellos.

A través de la socialización el niño se convierte en adulto aprendiendo los modos de funcionamiento de la sociedad, siempre en contacto con los otros, quienes le enseñan con su guía, ejemplos, respuestas y vínculos emocionales. Por tanto la socialización es una función de la interacción social.

El niño se convierte en un ser social a través no sólo de su interacción permanente con otros seres humanos, sino también gracias al reconocimiento de su individualidad que le propicia formarse. Su cultura, su sociedad, su pensamiento y su momento harán de él un ser auténtico e irrepetible, y esto porque desde el momento de nacer y durante toda la existencia, el ser humano

tiene la gran facultad de hacerse, de forjarse y en general de cambiar (Muñoz, 1985; referido por Lara de Prada, 2002).

El proceso de socialización se caracteriza por:

- Ser un proceso de aprendizaje, porque a través de él, el individuo aprende desde pequeño una serie de normas, valores y creencias que le ayudarán a adaptarse al medio social.
- Ser un proceso permanente porque la socialización está presente en todo el desarrollo del individuo.
- Ser un proceso de interiorización por el que se le exige que acepte el código normal y social de lo que es bueno, malo, normal o anormal.
- Ser un proceso emocional que se inicia desde el nacimiento y depende del grado de comunicación e interacción del niño con sus padres y posteriormente de las demás personas con las que interactúa.

2.2.2.1. Teorías acerca del proceso de socialización.

Según plantea Lara de Prada (2002), el proceso de socialización se puede enfocar desde tres puntos de vista: la teoría del rol social, la teoría del aprendizaje y la de identificación.

2.2.2.1.1. La teoría del rol social.

Los conceptos claves de esta teoría son el *status* y el *rol*, donde *status* es simplemente una posición en la estructura social (por ejemplo status de edad, de sexo, de religión). Ligado a cada *status*, hay una pauta de conducta esperada, el

rol. El *rol* no sólo implica un conocimiento de la conducta esperada, sino también los valores y sentimientos culturalmente apropiados.

A medida que el niño se socializa su conducta se torna más compleja, debiendo integrar cambios físicos, conocimiento, relaciones de status y desarrollo emocional. La socialización es un proceso continuo en el cual, cuando se alcanza un equilibrio, se introducen otros elementos que llevan a reajustes y a un nuevo equilibrio.

La maduración está íntimamente relacionada con la socialización y es una parte importante para adquirir las relaciones sociales. El niño debe alcanzar cierto grado de maduración para poder distinguir una persona de otra, para inhibir la expresión de sus sentimientos espontáneos y jugar con otros niños, más aún para entender lo que el otro está pensando o sintiendo o para poder tomar la posición del otro en su imaginación.

El niño aprende los modos del grupo en su encuentro con la cultura, no a través de algo abstracto, sino a través de otras personas que le transmiten las pautas de la sociedad. Estas personas, debido a su posición particular o aparición en ciertos periodos de su vida, se vuelven objetos de una relación emocional y son especialmente significativos en su desarrollo, son los llamados *otros significativos*. Los *otros significativos* definen el mundo para el niño y sirven como modelos para sus actividades y conducta, le enseñan otorgando recompensas e infligiendo castigos, también le enseñan conductas de *rol* a través de la instrucción directa en respuesta a sus preguntas, y algunas veces pueden acentuar en el niño sus normas y valores, más que sus roles.

A medida que el niño se desarrolla su mundo se expande, desarrolla mayor cantidad de actividades físicas, aumentan sus conocimientos, se familiariza con más objetos, incrementa su nivel de contacto con la gente como con las ideas, siendo capaz de mayor diversidad y profundidad de sentimientos y expresiones. Por lo tanto se hace más consciente de los *status* y los *roles*, y de acuerdo a ellos reorganiza sus ideas, sentimientos y conductas.

El aprendizaje de la conducta social no es sólo un proceso cognitivo, sino que está ligado íntimamente a los otros. Son necesarios lazos emocionales para el desarrollo de la naturaleza humana, pues el niño debe experimentar relaciones primarias con el fin de poderse identificar con otras personas y desarrollar una seguridad psicológica básica. Dado que el niño busca aprobación y amor en los *otros significativos*, tiene motivos para pensar y comportarse como éstos desean y a modelar su conducta de acuerdo con la de ellos.

El mundo del niño llega a incluir cada vez a más gente, a un número creciente de grupos con los cuales se identifica y siente solidaridad. La primera persona en el mundo del niño es su madre o sustituta, al principio depende de ella y sus cuidados, luego sigue el grupo niño-padre, hermanos y familia, posteriormente el grupo de amigos, maestros y posiblemente algún héroe popular y figuras imaginarias, más adelante serán grupos más grandes, tales como el vecindario, la escuela, la religión y la nación.

Para que el niño pueda funcionar en la sociedad debe saber qué conducta se espera de él según el status, como cuando es pasajero, invitado, espectador de cine, primo, etc. A través del lenguaje y la conversación consigo mismo, debe ser capaz de señalarse si está o no actuando con propiedad, de esta forma puede saber

cómo controlar, guiar y juzgar su propia conducta y actuar de acuerdo con las expectativas de los otros.

2.2.2.1.2. La teoría del aprendizaje.

Los seres humanos adoptamos un papel y aprendemos imitando a otros. El niño aprende mucho más rápido que el adulto los papeles por jugar y el molde de conducta para seguir, quizá porque la infancia se caracteriza por la rapidez con que crece, se desarrolla y madura el cerebro: esto unido al gran apego emocional del niño con sus padres, explica por qué ellos se constituyen en las figuras por excelencia para imitar, más tarde sus maestros, compañeros, amigos y otros miembros de la familia ayudarán a pulir o forjar las asperezas sobre las pautas adquiridas en el hogar.

La posibilidad del enriquecimiento a través de la observación de lo que hacen los otros, se constituye en un factor clave porque entre más variada sea la gama de modelos, más posibilidades hay de construir uno propio. Esto último significa que el niño, no imita puntualmente, sino que crea su propio personaje a través de una búsqueda apoyada en otros seres que le rodean, y en la cultura y la sociedad de su momento que están orientando significativamente esa creación.

2.2.2.1.3. La identificación.

La identificación puede considerarse como un motivo o deseo por ser similar a otra persona. Cuando se identifica con alguien el niño piensa, se comporta y se siente como sí las características de la otra persona fueran suyas.

Los niños se identifican con los padres cuando intentan duplicar en sus propias vidas los ideales, las actitudes y el comportamiento de ellos. La persona o grupo con el cual se identifica el niño se denomina *modelo* o *identificando*.

La identificación indudablemente supone el aprendizaje por observación, pero difiere de ella en varios aspectos. En primer lugar la identificación puede abarcar la adopción de patrones de comportamiento complejos en lugar de respuestas solamente. En segundo lugar, la identificación se da espontáneamente, sin adiestramiento ni recompensas. En tercer lugar las respuestas son más estables y duraderas que las aprendidas por observación. Finalmente, la identificación conlleva una relación íntima con el modelo.

Al identificarse con los padres un niño adquiere muchas de sus formas de comportarse, de pensar y de sentir, además como los padres son representantes de su cultura, la identificación del niño con ellos le proporciona destrezas, cualidades, actitudes, motivos, ideas, valores y costumbres apropiadas de su grupo cultural.

La identificación con el padre del mismo sexo ayuda al niño a incorporar las características y actitudes del papel masculino o femenino según su cultura; igualmente la identificación con los padres incorpora en el niño normas morales, valores y criterios de la cultura.

La motivación es un factor importante para que se dé la identificación. Los modelos atractivos, recompensantes, fuertes, poderosos y cariñosos evocan una identificación mayor que los modelos que carecen de estas características.

La identificación comienza temprano en la vida y es un proceso prolongado, quizá dure toda la vida. A medida que los niños maduran continúan identificándose con sus padres y adquieren más características suyas. Sin embargo, cuando sus mundos sociales se amplían, los niños encuentran otros modelos de identificación entre sus compañeros, sus maestros, sus gobernantes y héroes de ciencia ficción, entre otros.

2.2.2.2. Los agentes de socialización.

Según plantea Lara de Prada (2002), la socialización transcurre en muchos ambientes y en interacción con mucha gente. Se puede afirmar que la interacción social es el medio fundamental mediante el cual los seres humanos logran socializarse en su permanente contacto con los llamados agentes socializadores.

Los agentes socializadores primarios son madre, padres, hermanos, tíos, primos, abuelos y cuidadores (familiares o no). Posteriormente se agregan las personas integrantes de la institución escolar y a éstos se les denomina agentes socializadores secundarios: maestros, iguales, etc.

Los agentes socializadores interactúan en forma específica con la persona, a través de diversos mecanismos, por ejemplo: la modelan o le ordenan para que continúe realizando un comportamiento, es decir a través de un *mecanismo prosocial*, o para que interrumpa un comportamiento, con un *mecanismo inhibitor*, y otro tipo de interacción frecuente en ambientes marginados, cuando los agentes no interactúan, a pesar de tener la posibilidad de hacerlo, mediante un *mecanismo no interaccional*.

2.2.2.2.1. La familia como agente socializador.

La familia es la primera unidad con la que el niño tiene contactos continuos y el primer contexto donde se desarrollan las pautas de socialización.

La familia como agente de socialización transmite una parte de la cultura al niño, lo que depende de sus características en relación a diferentes status, como la religión, raza, clase social, apellido y nacionalidad.

En la socialización del niño los miembros de la familia usan varias clases de técnicas y recursos: instruyen, guían, responden a las acciones del niño y lo introducen en sus propias actividades.

Las primeras recompensas y castigos, la primera imagen de sí mismo y los primeros modelos de conducta contribuyen a desarrollar su personalidad y por ende a socializarlo, de tal modo que sus relaciones hacia los otros estarían parcialmente determinadas por sus relaciones anteriores con sus padres y hermanos.

La conducta cotidiana es especialmente importante porque pone al niño en contacto con las pautas y sentimientos característicos de su grupo. El niño por su parte escoge las pautas y valores apropiados. Observa, participa con los otros, juega a roles y juzga sus propios pensamientos y conducta; más aún, a través de la identificación emocional con sus padres, sea la ocasión triste, alegre, embarazosa o irritante, llega a conocer y experimentar muchos sentimientos apropiados.

En su contacto directo con el niño los padres premian y castigan. Si se comporta como ellos desean puede ser alabado, incitado a participar o recompensado; si se comporta de otra manera puede ser gritado, privado de algo

que desea, acusado de desilusionarlos, ignorado o en el peor de los casos golpeado. Los padres indican así al niño que él no puede comportarse siempre como le gusta y que debe adherirse a ciertos estándares (Lara de Prada, 2002).

Uno de los aspectos con mayor repercusión en el desarrollo de la personalidad, es la forma de educar de los padres, especialmente en lo relativo a la ternura y la disciplina. Sus formas educativas tienen repercusión en la agresividad, la conducta social del niño, su autoconcepto, sus valores morales y su adquisición de la competencia social (MacCoby, 1984, citado por Goñi, 1998).

Becker (1964, en Goñi, 1998) describió el estilo de crianza de una familia analizándolo según tres dimensiones fundamentales: rigurosidad-tolerancia, afabilidad-hostilidad y participación emocional con ansiedad-indiferencia tranquila. Simplificando las posibles combinaciones a la que dan lugar estas tres dimensiones diremos que:

- Los padres rigurosos tienden a tener hijos dependientes, sumisos y obedientes, sobre todo en el caso de las niñas por razones culturales;
- La tolerancia parece dar lugar a una conducta activa, extrovertida y creativa, pero hay que combinarla con otras variables para comprender su influencia. Si la tolerancia se combina con cordialidad indiferente (progenitor democrático) se producen características positivas, pero si se combina con gran hostilidad (progenitor negligente) dará lugar a agresividad y desobediencia que, en algunos casos, puede desembocar en delincuencia;
- Los padres que combinan gran control con cordialidad y fomento de la independencia, suelen generar hijos seguros de sí mismos y con gran autocontrol;

- Los padres cordiales pero más dominantes suelen tener hijos más retraídos y desconfiados, con menos independencia;
- Los padres que combinan poco control con gran cordialidad tienen hijos menos seguros de sí mismos, menos controlados, con menor tendencia a la exploración.

Aunque los padres y el tipo de relación que generen en la familia es fundamental para explicar el desarrollo de la personalidad, también juegan un papel importante los/as hermanos/as. Ellos/as contribuyen a la elaboración de patrones de conducta tales como lealtad, dominio, competencia, ayuda y protección en situaciones comprometidas. El lugar ocupado entre los hermanos tiene influencia: los primogénitos tienden a estar más vinculados a los padres y a otros adultos, suelen tener una autovaloración alta y ser más prudentes. Los nacidos después suelen tender a una mayor vinculación con sus iguales, lo cual les hace tener más destrezas sociales, más preocupación por las necesidades y deseos de los demás, una autoimagen menos fuerte y ser más arriesgados, pero suelen tener más éxito social. También hay que tener en cuenta el sexo de los hermanos y hermanas y su distancia en el tiempo, dado que, según como sean estos factores y sus combinaciones se elaborarán de manera diferente los procesos descritos en el ámbito familiar.

El objetivo es lograr cierto equilibrio en la familia que permita una atmósfera tranquila, para que el niño pueda realizar la transición hacia la independencia que irá conquistando en la adolescencia. Ese clima sólo se logra con un diálogo que permita conseguir acuerdos de funcionamiento, con el suficiente grado de estabilidad emocional como para que el desarrollo de la

personalidad sea equilibrado. Este equilibrio se manifestará después en un adecuado uso de su independencia y en una capacidad de relaciones sociales que permita el establecimiento de relaciones íntimas (Goñi, 1998).

2.2.2.2.2. El jardín infantil como agente socializador.

Cada vez son más jóvenes los niños cuando acuden por primera vez a nuevos entornos fuera del hogar familiar para ser cuidados por personas diferentes a los padres como cunas, guarderías, casa de algún pariente, luego entre los 3 y 6 años iniciarán su periodo preescolar, y a partir de los 6 entran de lleno al sistema escolar. El proceso de socialización en estas instancias se da en dos direcciones: una vertical, la de las relaciones educativas jerárquicas (maestros-niños), y otra horizontal, la de las relaciones entre iguales (grupos de compañeros y amistades). La socialización vertical es una prolongación especializada de la socialización familiar y tiene un carácter formal, mientras que la horizontal es informal (Perinat, 2003).

En estos centros preescolares, en el cual pasarán la mayor parte de las horas de vigilia. La escuela y especialmente el maestro, ejercen un papel socializador mediante procesos similares a los del ámbito familiar. A pesar de que el papel que se le adjudica al maestro suele ser el de la enseñanza de destrezas y conocimientos, tiene otro fundamental en la elaboración de la personalidad y la conducta social del niño. Los maestros y maestras son por tanto unos modelos, tanto en su forma de trabajar y afrontar la tarea, como en la de ser y responder socialmente. El tamaño de la escuela tiene influencia puesto que, si hay pocos niños, el tipo de relación puede ser más directa y humana, mientras que si son

muchos suele ser más formal y restrictiva. En las escuelas pequeñas los niños interactúan más que en las grandes (Goñi, 1998).

Para Lara de Prada (2002), el jardín infantil es el sitio donde el niño inicia su educación preescolar, allí el niño aprende a convivir con otras personas, descubrirá sus actitudes en un ambiente social, desarrollará los rasgos de su personalidad e iniciará el camino que lo llevará a independizarse de sus padres.

En cuanto el niño ingresa al jardín infantil, los padres advierten cambios en su comportamiento, el nuevo ambiente ofrece la oportunidad de desarrollar aspectos que en el hogar permanecían aletargados ya que la nueva situación le exige un nuevo estilo de vida. El jardín es ahora el centro de atracción principal, sobre todo si el niño pasa allí la mayor parte del día.

En el jardín infantil la socialización adquiere una mayor importancia debido al primer lugar que ocupa en la vida del niño desde cuando ingresa a él. El educador inicia un trabajo grupal e individual que lleva a reafirmar a algunas conductas establecidas en el hogar y a extinguir otras, mediante recompensas o desaprobación, lo que conduce a una modificación de los comportamientos infantiles.

Por otro lado, a cada niño se le alienta para que interactúe con sus compañeros en diferentes situaciones, y en esa relación se establecen inevitablemente nuevas formas de socialización que llevan implícitas conductas de otros hogares.

Muchos investigadores han analizado los efectos del jardín infantil en la socialización y han encontrado que los niños que a él asisten sobresalen con respecto de quienes no lo hacen en aspectos tales como, una mayor capacidad para

entablar y sostener conversaciones con amigos y extraños, tener más facilidad de expresión, adoptan normas sociales con mayor facilidad, saben compartir juguetes y experiencias, poseen mayor seguridad en sí mismos, su capacidad de trabajo en grupo es superior, respetan las opiniones con mayor facilidad, tienen más capacidad de adaptación y adquieren independencia pronto (Lara de Prada, 2002).

Los niños pueden aprender de las interacciones con sus padres cómo han de comportarse socialmente dentro de una variedad de jerarquía social-la familia-, pero progresan más fácilmente hacia un desenvolvimiento positivo entre iguales, en una gama bastante amplia de situaciones sociales, a partir de las interacciones con otros niños de su misma edad (Rubin, 1987, en Goñi, 1998).

La relación inadecuada con pares, surgida en términos de aislamiento, conflictos frecuentes o asociación con grupos de pares desajustados se relacionan con la conducta antisocial. El rechazo de pares, por el aislamiento o relación conflictiva, parece a su vez favorecer la asociación con grupos inadecuados. La retroalimentación de la competencia o incompetencia social es un factor importante para el desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial (Dishion, Patterson y Griesler, 1994; Dodge, Coie y Brakke, 1982; Coie y col, 1991; Mussen, Congerm, Kagan y Gerwitz, 1979; Kellam y Rebok, 1992, citados por Silva, 2003).

En las etapas preescolar y escolar los niños se inician en nuevos roles sociales con respecto a los familiares, que implican en sí mismos expectativas sobre pautas de actuación, que remiten al seguimiento de un orden simbólico o regulación convencional de las relaciones. Así, el sistema preescolar y escolar son

un flujo de significaciones culturales, que se transmiten a través de la organización del tiempo, la disposición de los espacios, el orden y la disciplina.

La escuela cultiva aptitudes mentales en vista de un rendimiento social-profesional, y fomenta actitudes entre los niños, aquí suele ser prototípica la competitividad, estos hábitos y actitudes son alimentados por nuestra cultura occidental, guiados por principios de racionalidad y eficiencia productiva, es decir, dictados por el macrosistema. El sistema escolar no sólo socializa creando hábitos y modos de actuar, sino que también socializa la mente, al dar forma y contenido al dominio de conocimientos útiles aplicando con rigor las normas sociales de la ciencia y el saber.

Simultáneamente, los compañeros al comunicar ingenuamente sus experiencias personales revelan aspectos del mundo inaccesibles al niño interlocutor, dejando al descubierto valores sociales. En definitiva, por diferentes vías convergen las significaciones y los valores de los grupos culturales en la socialización formal e informal que se lleva a cabo en los ámbitos extrafamiliares en que los niños van creciendo (Perinat, 2003).

2.2.2.2.3. El maestro como agente socializador.

Lara de Prada (2002) enfatiza que los maestros representan la autoridad adulta y la necesidad de orden y disciplina. Durante los años preescolares la maestra se preocupa por desarrollar en el niño su cooperación, hábitos de salud, orden, higiene, cortesía, por su conducta, esfuerzo y otros aspectos de su desarrollo psicológico y social.

Los maestros, en este sentido, son importantes agentes socializadores, debido a que llegan a ser modelos de comportamiento.

Los maestros preescolares pueden modificar el ambiente social de su clase con el fin de favorecer la socialización del niño, por ejemplo pueden producir cambios notables cuando los niños exhiben comportamientos agresivos ignorando la agresión y recompensando el comportamiento cooperativo y pacífico con atención y elogios, promoviendo así comportamientos amistosos. También el maestro preescolar puede incrementar la interacción social y la cooperación organizando grupos de trabajo con criterios específicos, por ejemplo distribuyendo en forma equitativa a niños con diferentes habilidades de tal modo que tengan la oportunidad de ser modelo para otros, rompiendo inhibiciones y favoreciendo la socialización. Asimismo, el maestro puede fijar un sistema de rotación de puestos que permitirá a los niños conocer a otros compañeros con quienes ha tenido pocas oportunidades de interactuar, y de esta forma tener más modelos, más oportunidades de interactuar y de poder seleccionar modelos acordes con sus expectativas. El maestro preescolar puede nombrar monitores y delegar responsabilidades, estimulando su seguridad, respeto mutuo y cooperación.

Por todo lo planteado, la responsabilidad del educador preescolar es grande, sobre todo cuando atiende niños que vienen de ambientes empobrecidos sin posibilidades económicas ni nutricionales. Es fundamental que los docentes tomen conciencia del impacto que sobre los niños tienen sus actitudes, sus valores, la coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen, la forma como se relacionen con ellos, las oportunidades y el apoyo que les brinden.

2.2.2.3. El niño en el contexto preescolar.

No toda la conducta del niño puede explicarse simplemente, como consecuencia de su historia centrada únicamente en la familia. Aunque la familia sigue siendo el agente socializador primario, hay factores extrafamiliares, que comienzan a ejercer influencias considerables en la conducta del niño.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1979, citado por Oliva y Palacios en Rodrigo y Palacios, 2003), el desarrollo infantil se puede ver favorecido por la participación en diversos contextos, en los que el niño tiene la posibilidad de participar en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y entablar relaciones con otras personas.

El niño a medida que va madurando, empieza a ampliar su mundo social, crece más allá de los límites de su hogar, pues comienza a interactuar con personas del barrio, del jardín al cual asiste, estableciendo aquí nuevas relaciones con niños y con adultos, teniendo al mismo tiempo nuevas oportunidades de interacción social. La atención permanente que le preste el maestro, puede llegar a reducir las reacciones inadaptativas de un niño, a fortalecerle sus conductas adaptativas y a elevar su nivel de confianza en sí mismo; puede también llegar a modificar la conducta de sus alumnos, reducir su agresión y aumentar su cooperación, mediante el desarrollo de habilidades sociales adecuadas (Lara de Prada, 2002).

Entonces el aspecto más importante del mundo del niño es su ambiente social, y el objetivo primordial es su socialización, entendiéndose por ella todo el proceso en virtud del cual el individuo se convierte en miembro de su grupo social a través de la adquisición de los valores, los motivos y las conductas del grupo.

Lara de Prada (1992) afirma que el jardín infantil debe ayudar a la adaptación del niño, utilizando numerosos mecanismos motivacionales que lo ayuden a la transición de la vida familiar a la escolar. Un jardín bien organizado, que se interesa desde el primer momento por cada niño como si fuera único dentro del grupo, con una decoración acorde con los gustos infantiles, limpio y ordenado, donde todas las personas que trabajan en él parecen ser amigas, es un medio agradable que despierta el entusiasmo del niño y no da lugar a la comparación con el hogar y en consecuencia a la aparición de algún signo de desadaptación.

2.2.3. La familia.

Desde un enfoque evolutivo-educativo, la familia es un grupo humano muy singular: en su seno existen adultos que están en proceso de alcanzar determinadas cotas de identidad y de madurez personal y que, a su vez, tienen que implicarse en la tarea de reducir las naturales diferencias de capacidad con los miembros más jóvenes de la familia, diferencias debidas al nivel de desarrollo en que éstos se encuentran. Por tanto la familia es un grupo social en el que las relaciones que se establecen entre sus miembros están en gran parte mediatizadas por la misión educativa que tiene los adultos de proveer a los pequeños de los instrumentos y habilidades necesarias para que alcancen su plena madurez como personas. Y todo ello dentro de una atmósfera de cariño, apoyo, implicación emocional y compromiso mutuo duradero (Rodrigo y Palacios, 2003).

La organización familiar es una institución universal que abarca una gran cantidad de características conductuales y de experiencias diversas dependiendo del grupo social y cultural que represente. En la familia el individuo asimila un sistema de normas y patrones de conducta que posteriormente le permitirán vivir y

desarrollarse en esa sociedad y formar, a su vez, una nueva familia que perpetuará esas normas sociales (Chávez, 1992).

La familia se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Desde el modelo sistémico la familia es conceptualizada como un sistema interaccional insertado en un contexto interdependiente. La familia, como unidad o sistema, es un campo privilegiado de observación e investigación de la interacción humana y por ende de la interacción social (Hoffman, 1981). La metáfora de la familia como “aula primordial” indica que en su seno se instaure el proceso de socialización del hombre. Allí se tejen los lazos afectivos primarios, los modos de expresar el afecto, la vivencia del tiempo y del espacio, las distancias corporales, el lenguaje, el ejercicio de la autoridad, qué tareas corresponden a cada sexo, cómo se ayuda al grupo familiar, quién provee las necesidades, qué códigos de comunicación están permitidos, ya sea gestuales, orales o el silenciamiento de emociones y sentimientos, el sentido de la vida y la muerte, la importancia de las fiestas, reuniones sociales o ceremonias, se inscribe también la historia de la familia que comprende a las distintas generaciones que nos precedieron; es decir, todas las dimensiones humanas más significativas se plasman y transmiten en la cotidianeidad de la vida en familia.

La familia es un grupo natural, que en el curso del tiempo ha elaborado pautas de interacción, las cuales rigen el funcionamiento de sus miembros,

definen sus gamas de conductas y facilitan sus relaciones recíprocas (Minuchin, Fishman, 1984).

La familia posee una *Estructura* organizativa compuesta por subsistemas, entre los que existen unos límites más o menos claros y una jerarquía que rige la vida familiar y el reparto de roles y funciones.

Dentro de esa estructura tiene lugar una serie de *procesos*, regidos por diferentes estilos comunicacionales, asociados a la vida emocional e instrumental de la familia y que determinan el grado de rigidez o flexibilidad del sistema.

A su vez la familia está insertada en un contexto psicosocial que presenta fuentes de apoyo y estrés, en el que influye siendo, a su vez, influida por él. Finalmente, el factor tiempo va a determinar que la familia y sus miembros se desarrollen a lo largo de un ciclo vital, en el cual se van dando momentos de cambio y estabilidad, como parte del proceso adaptativo.

La familia es un sistema dinámico y no estático. Es en la dinámica familiar donde se da el desarrollo personal y social de las personas, dentro de la cual se intercambian sentimientos, emociones, aptitudes, actitudes, reglas, entre otros, que influyen en la vida psíquica individual y en su medio social.

Según el enfoque sistémico, la dinámica familiar comprende los aspectos suscitados en el interior de la familia, en donde todos y cada uno de los miembros está ligado a los demás por lazos de parentesco, relaciones de afecto, comunicación, límites, jerarquías o roles, toma de decisiones, resolución de conflictos y las funciones asignadas a sus miembros (Minuchin, 1974).

En consecuencia, es importante conocer la dinámica que se lleva a cabo en el sistema familiar para cumplir los papeles que deben desempeñar sus miembros, ya que es una red intrínseca de interacciones, donde cada miembro las internaliza e influye en los otros individuos, porque la vida psíquica no se desarrolla solo en la familia, convirtiéndose en un proceso interno, sino que también se forma con la sociedad con la que se interactúa.

Dependiendo de cómo se lleve a cabo esa interacción, afectará directamente la dinámica familiar, que es fundamental para las relaciones de la familia, en la cual se inicia el proceso de socialización. En ella se transmite a sus miembros hábitos, valores, destrezas, motivos, normas y conductas para ser miembros productivos a la sociedad, es decir, la familia le da bases al individuo para establecer relaciones con los miembros de otras familias, puesto que dependiendo de cómo se lleve a cabo este proceso, así será la adaptación e interacción que se establezca en la sociedad.

Ninguna familia es igual a otra, en cada una rigen normas o reglas particulares, implícitas y explícitas que se encargan de organizar las funciones que llevarán a cabo sus miembros, ese interactuar por medio de funciones garantiza que el sistema se mantenga estable prescribiendo y limitando la conducta de sus miembros.

Por tal motivo, todo sistema familiar está compuesto por subsistemas, donde cada subsistema es un todo y una parte al mismo tiempo, no lo uno o lo otro. Cada subsistema despliega su energía a favor de su autonomía y su auto conservación como un todo, y a su vez, es integrador en su condición de parte (Minuchin, Fishman, 1984). Estos subsistemas son los individuos que conforman

una familia, cada individuo pertenece a diferentes subsistemas, en los que posee distintos niveles de poder, y dentro de los cuales aprende habilidades diferenciadas (Sarmiento, 1995).

2.2.3.1. La familia y su composición estructural.

En la vida familiar como en otras muchas facetas del comportamiento social e individual, una de las características humanas más destacadas es la flexibilidad: las diferencias entre unas culturas y otras en los patrones de agrupamiento y organización familiar son muy amplias. Dentro de nuestra cultura ha existido además una clara evolución histórica. Durante siglos lo predominante fue la llamada familia extensa, en la que varias familias emparentadas entre sí compartían un mismo espacio o vivían en estrecha proximidad, facilitando así el cuidado y educación de los hijos, el apoyo mutuo y la subsistencia de todo el grupo. El tipo de familia predominante en la actualidad en nuestro entorno cultural es la llamada familia nuclear, típicamente compuesta por ambos progenitores y su descendencia. El número de hijos se ha reducido de forma muy considerable en los últimos años, habiendo aumentado la incorporación de la mujer al mercado laboral y la disponibilidad de recursos extrafamiliares para cuidar y educar a los pequeños. Si hay familiares de la pareja en la misma población, habitualmente viven en otro domicilio y el contacto puede ser frecuente o escaso, pero se trata de unidades familiares independientes. De todas formas, aunque el descrito es el modelo más habitual, existen también entre nosotros familias monoparentales, en las que un solo progenitor cuida de los hijos. Por otra parte los agrupamientos familiares no siempre son permanentes y uno de

los adultos o los dos pueden formar nuevas uniones (Palacios y Moreno, en Rodrigo, 1999).

Los datos a continuación expuestos pueden servir para para caracterizar la forma de organización de las familias peruanas, estos datos fueron extraídos del Censo Nacional 2007 -XI de población y VI de vivienda, brindados por el INEI- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010). En este contexto se aprecia que los hogares adoptan diferentes tipos de arreglos y se organizan, generalmente, alrededor de una pareja de cónyuges con o sin hijos.

Para la conformación de los tipos de hogar con los resultados del Censo del 2007, el INEI (2010) ha tomado como referencia la tipología de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (Barahona, 2006) que clasifica a los hogares en:

1. Hogares unipersonales.

Aquellos que se encuentran conformados por una sola persona.

2. Hogares nucleares:

Pueden tener núcleo conyugal completo o incompleto e hijos. Los nucleares suelen subdividirse en biparentales sin hijos, biparentales con hijos, monoparentales con jefe hombre, monoparentales con jefe mujer.

3. Hogares extensos:

Pueden presentar un núcleo conyugal completo o incompleto más otros parientes del jefe de hogar. No hay presencia de miembros no parientes del jefe de hogar.

4. Hogares compuestos:

Pueden presentar un núcleo conyugal completo o incompleto, pueden tener o no otros parientes del jefe de hogar, y tienen otros miembros no parientes del jefe.

5. Hogares sin núcleo conyugal:

No se conforman con un núcleo conyugal, con presencia de otros parientes del jefe de hogar y/o no parientes del jefe de hogar. Este tipo de hogar se conforma por dos personas o más.

Según el Censo del 2007, y de acuerdo a la clasificación mencionada, el 53,0% de los hogares en el país son nucleares. En relación a 1993, estos hogares se incrementan en un crecimiento del 38,6% durante el periodo intercensal, que significa a su vez una tasa promedio anual de 2,3%.

Los hogares extensos, representan el 25,1% del total y muestran una tasa de crecimiento promedio anual de 2,5%.

Los hogares unipersonales constituyen el 11,8% de la población y son los que presentan la más alta tasa de crecimiento anual con 4,0%.

En menores proporciones se encuentran los hogares sin núcleo (6,0%), y los hogares compuestos (4,2%), con una tasa de crecimiento promedio anual de 1,9% y 1,6%, respectivamente.

Según la OPS (1996) la familia es un grupo de dos o más personas que viven juntas y están relacionadas por vínculos de consanguinidad, por matrimonio, por adopción o por relación estable de más de un año.

Esa definición incluye varios tipos de familia según su estructura: Por estructura de hogar se entiende la composición de los miembros del hogar,

tomando como referencia o modelo ideal al hogar nuclear (ambos padres e hijos).

Las categorías establecidas en esta tipología de hogares son:

1. *Familias nucleares completas.*

Aquellas donde conviven los dos padres biológicos o adoptivos y los hijos solteros.

2. *Familias incompletas.*

Aquellas donde conviven los hijos solteros y uno de los padres biológicos o adoptivos, quien es el jefe o cabeza de la familia. Otra forma de familia incompleta es aquella donde conviven sólo los hermanos, hijos de los mismos padres, fallecidos o totalmente ausentes, de modo que alguno o algunos de los hermanos asumen el papel paterno o materno frente a los demás.

3. *Familias extensas.*

Donde conviven personas de tres generaciones (abuelos, padres, hijos, nietos) o con relaciones de parentesco con los hijos, distintas a las de padre, madre o hermano, tales como tío, primo, sobrino, cuñado, etc.

4. *Familias reconstituidas.*

Donde conviven la madre o el padre, separados o divorciados, con los hijos de una o más uniones anteriores y su nuevo compañero o compañera.

5. *Familias mixtas.*

Donde conviven un padre y una madre con hijos de uniones anteriores de los dos, y, en algunos casos, con hijos concebidos en esa unión actual.

6. Familias con padre "visitante".

Son una variante de las familias incompletas en cuanto a que el padre no convive con la familia, pero socialmente no se considera como incompleta, porque él cumple con las funciones de esposo y padre y tiene los privilegios y las atribuciones del jefe de familia. Comúnmente esta forma de familia existe en culturas donde se acepta que el hombre mantenga una relación estable con dos o más compañeras con hijos.

Esta última clasificación de las familias según su composición estructural, que fue asumida por la OPS (1996), es la que se adopta en la presente investigación, por ser la que describe mejor los tipos de interacción familiar en familias con niños.

2.2.3.2. Funciones y relaciones familiares.

Según Chávez (1992), lo que mantienen una familia unida y funcionante son los lazos de afecto y consanguinidad, el sentido de pertenencia y participación en ese grupo heterogéneo, cambiante, dinámico y enriquecedor al que se denomina familia. Además del afecto, la familia proporciona a sus miembros otras funciones esenciales para su desarrollo, a saber:

1. Socialización.

Es en la familia donde el niño aprende a relacionarse con sus semejantes y debe ayudar a transformarse de ser un ser completamente dependiente y ligado totalmente a su madre, en una persona independiente, con actitudes, pensamientos y habilidades propias, capaz de aportar algo nuevo y valioso a la sociedad en la que se desenvuelve. Al principio es la madre el educador primario y en quien recae primeramente la responsabilidad de socializar al lactante y al preescolar,

auxiliada por el padre y los hermanos del pequeño si los hay. Posteriormente serán el maestro, los amigos, los medios de comunicación y algunas instituciones quienes ayuden a la familia a completar la socialización.

2. Cuidado.

Implica proveer a sus miembros el alimento, vestido, vivienda, seguridad física y emocional, atención de la salud y demás satisfactores para un adecuado desarrollo físico y mental, incluyendo las actividades recreativas, culturales y educacionales que toda persona requiere.

3. Afecto.

Entendido como amor, cariño, entrega, comunión espiritual entre los miembros de la familia, es probablemente el lazo de unión más fuerte y más importante sobre el cual giran las demás funciones de la familia. Muchos de los trastornos tanto físicos como emocionales pueden tener su origen en una falta de afecto por parte del núcleo familiar, observándose que las familias en fase de desintegración muestran primeramente fallas en la comunicación afectiva.

4. Reproducción.

Una de las funciones clásicas de la familia es la de proveer de nuevos miembros a la sociedad a través de la reproducción. Es en la familia donde la sociedad en general y las instituciones en particular (Iglesia, Estado) legalizan y justifican las relaciones sexuales entre las parejas. Sin embargo en el ser humano la función de reproducción no se concreta por el mero instinto de aparearse o de procrear, sino que implica la decisión consciente y responsable de perpetuarse en los hijos. Desde este punto de vista, se le encuentra sentido a la planeación familiar y a la adopción.

5. *Estatus.*

Implica factores socioeconómicos, educacionales y ocupacionales. Consiste en ofrecer a los hijos un modo de vida, un reconocimiento social, una escala de valores, de tradiciones, costumbres, normas y formas de comportamiento.

La familia cumple diversidad de funciones, tanto para los adultos que se unen como en relación con sus hijos. La unión de los adultos sirve para satisfacer importantes necesidades, entre las que se encuentran las de comunicación, de afecto, sexuales, entre otras; y en relación con los niños las primordiales son las funciones de supervivencia y socialización. La supervivencia se asegura a través del cuidado y protección continuos en los primeros meses de vida, que siguen siendo cruciales en los meses y años siguientes. La socialización, tal como ha sido definida por López (1990, referido por Rodrigo y Palacios, 2003), implica tres ámbitos fundamentales: socialización de los afectos, de la conducta y de los conocimientos y actitudes.

Aunque durante el primer año de vida los padres invierten ciertos esfuerzos en la socialización de la conducta, éstos se multiplicarán a partir del segundo año, cuando el niño adquiere autonomía motriz, muestra interés por su entorno y trata de satisfacer sus necesidades y deseos de forma inmediata. Utilizando una amplia gama de procedimientos los padres favorecerán el mantenimiento de ciertas conductas en sus hijos y les enseñarán la necesidad de no exhibir otras conductas consideradas socialmente indeseables.

De esta forma el comportamiento infantil se va moldeando de acuerdo a los patrones culturales y sociales del entorno. En este proceso los niños van

formando un cuerpo de conocimientos acerca de su entorno material y social, y consolidando una serie de actitudes que facilitarán el ajuste social y que en gran medida tienden a reproducir las actitudes familiares.

Existen tres temas de gran importancia dentro de las relaciones familiares, uno de ellos es el vínculo de apego, que se da en la primera infancia y cuyo desarrollo e impacto se proyecta en los años posteriores, un segundo tema se refiere a los estilos educativos de los padres que tienen importantes repercusiones en la dinámica familiar, en el desarrollo de la personalidad y la competencia social de los hijos, y un tercer tema hace referencia a las relaciones entre los hermanos (Rodrigo y Palacios, 2003).

En cuanto al apego, éste se entiende como la estrecha vinculación emocional que se establece y mantiene entre el niño y aquellas personas de su entorno que más establemente interactúan con él, satisfacen sus necesidades, le aportan estimulación y responden a sus demandas e iniciativas. Como consecuencia de las relaciones de apego el niño se forma un *modelo mental de relaciones interpersonales*, que se aplicará después en el contexto de las interacciones con los iguales, modelo mental que incluye expectativas respecto al comportamiento de otros, valor atribuido a las relaciones, importancia de mantener los vínculos, capacidad de provocar afecto en los otros, confianza en sí mismo en cuanto a la capacidad para comunicarse y relacionarse con otras personas manifestarles afecto y permitir que los demás le expresen el suyo (Palacios y Moreno, en Rodrigo, 1999).

La calidad de las relaciones de niños con sus compañeros en los años preescolares y escolares, en buena parte se relaciona con la calidad de sus

relaciones de apego en los primeros meses. Más adelante en la adolescencia, la juventud y la adultez, el tipo de apego de la infancia puede seguir ejerciendo su influencia sobre los apegos que se establezcan con los amigos y con la pareja adulta, aunque el tipo de apego inicial estará cada vez más subsumido en un perfil psicológico a cuyas características habrán contribuido muchas influencias posteriores a las de la primera infancia, algunas procedentes del ámbito extrafamiliar.

Respecto a los estilos educativos, éstos implican dos grandes dimensiones: una de ellas es el afecto que se expresa al niño y la medida en que se responde a sus necesidades, y la otra dimensión se refiere al control de la conducta del niño y las técnicas de disciplina que se ponen en juego (Palacios y Moreno, en Rodrigo, 1999).

La combinación de estas dimensiones dan lugar a 4 posibilidades: el estilo democrático, autoritario, permisivo e indiferente. Estos no son inmutables pero al parecer son bastante estables.

Para entender las consecuencias de los diferentes estilos de educación familiar, se debe tener en cuenta el significado y consecuencias conductuales de los componentes de estos estilos, por ejemplo en lo que se refiere al afecto - referido al grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos- está ampliamente documentado la importancia que juega en las relaciones interpersonales; y los tipos de control conductual –definido como la presión y número de demandas que los padres ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas- (MacCoby y Martin, 1983, citado por Ceballos y Rodrigo, en Rodrigo y Palacios, 2003), tal como el castigo, aunque

entender tales consecuencias por separado no es suficiente en el contexto de las prácticas de socialización familiares. Las relaciones padres-hijos están marcadas por su complejidad y reducirlas a un par de dimensiones lleva probablemente a ignorar muchas de las sutilezas que las caracterizan. Además, debe tomarse en cuenta que los rasgos de comportamiento de los padres se presentan como un continuo, más que en una versión de todo o nada, y los estilos educativos de ambos cónyuges no siempre son plenamente coincidentes (Palacios y Moreno, en Rodrigo, 1999).

La elección del estilo educativo se haya relacionado a la clase social, es así que los padres de clase media y alta suelen hacer más uso de estrategias inductivas (explicaciones de normas, principios y valores), mientras que los de niveles bajos utilizan estrategias basadas en la afirmación de poder (uso de castigos físicos, amenazas verbales, retirada de privilegios). Tal elección también se relaciona con las creencias de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos: los padres con creencias tradicionales prefieren riñas y castigos, mientras que los padres modernos prefieren estrategias basadas en razonar y argumentar. Asimismo la selección de las prácticas educativas está también guiada por las metas educativas, utilizándose procedimientos restrictivos cuando las metas se asocian a sociabilidad, evitación de riesgos y fracasos y a la conformidad, mientras que la utilización de prácticas inductivas apareció relacionada con la meta de sociabilidad y las prácticas permisivas con la autogestión (Rodrigo y Palacios, 2003).

Respecto al tema de los hermanos, es importante aclarar que el comportamiento de los padres es complejo, que las características de cada niño

aportan un elemento importante a las relaciones y que la familia es un sistema y no un conjunto de relaciones diádicas que los padres repiten por igual de un niño a otro.

Como señalan Palacios y Moreno (1999, en Rodrigo, 1999), comparadas con las relaciones con los adultos o los niños fuera de la familia, las relaciones entre los hermanos se caracterizan por la variedad e intensidad de los sentimientos y de las interacciones, así como por su importante prolongación en el tiempo. Se trata de una relación que se sitúa entre la asimetría que caracteriza a las relaciones con los adultos y la simetría que caracteriza a las relaciones con los compañeros, que suelen tener la misma edad y parecido nivel de desarrollo (a excepción de hermanos gemelos y/o mellizos).

El que en una familia convivan varios hijos implica, verse inmerso en otra línea de socialización horizontal, distinta aunque no independiente de la paterna. La idea de que la familia es una típica transición ecológica para la criatura humana y para los padres es asimismo extensible para los otros hijos de la familia (sus hermanos). Aprender a ser hermano es una pieza básica del proceso de socialización. No se pueden establecer patrones generales en el mundo de relaciones fraternales infantiles porque éstas están condicionadas por el temperamento y personalidad de cada hermano, por la manera como los padres tratan a cada uno, y por otros condicionantes como pueden ser el espacio del hogar, objetos y juguetes que han de compartir, etc., todos estos son detalles del contexto familiar-ecológico-cultural (Perinat, 2003).

Dun y Kendrick, (1982, citado por Palacios y Moreno, en Rodrigo, 1999) investigaron la relación entre hermanos en niños de dos y tres años,

encontrando que los niños que tienen hermanos más pequeños experimentan con frecuencia un cierto avance en algunas habilidades sociocognitivas (comportamiento prosocial, adopción de perspectivas), además resaltan la importancia que significa para la autoestima y el desarrollo general de los hermanos mayores al sentirse figuras de apego y modelos de conducta del pequeño, así como de disponer de la oportunidad de consolidar aprendizajes propios al tratar de enseñar nuevas habilidades al hermano menor.

Los hermanos son frecuentemente más diferentes que semejantes entre sí, tal como explican Dunn y Plomin (1990, citados por Rodrigo y Palacios, 2003) porque los hermanos tienen experiencias diferentes. Se puede decir que los hermanos viven en familias diferentes aun compartiendo el mismo techo, siendo todos hijos de los mismos padres, viviendo juntos largamente. Viven en familias diferentes en cuanto a la composición familiar, ya que cada hijo altera la configuración pre-existente), en cuanto a la experiencia de los padres, por ejemplo mayor inseguridad y dedicación al primer hijo, en cuanto a la vivencia de las relaciones interpersonales, por ejemplo el primogénito puede sentirse abandonado cuando aparece el segundo hijo. Además cada niño es diferente respecto a sus hermanos y parte de esa diferencia puede derivar de la presencia de hermanos o de sus características. En cuanto a los hijos únicos, éstos no son particularmente egoístas, ni son socialmente incompetentes como consecuencia de la ausencia de hermanos con los que aprender a compartir o con los que aprender a pelear y cooperar. Los hijos únicos suelen recibir más atención por parte de los padres, y eso puede tener unas u otras repercusiones según cuáles sean los contenidos concretos de las interacciones padres-hijos, y suelen aprender en la interacción

con los compañeros y amigos cosas que otros niños aprenden en la interacción con sus hermanos.

2.2.3.3. Funcionalidad y disfuncionalidad familiar.

Según Martínez (1986), la funcionalidad de una familia se observa desde la perspectiva emocional de lo saludable o tendiente a lo saludable. Las características de funcionalidad tendrán entonces que ver con: estructura de la familia (familia completa o incompleta), bienestar, formas de intercambio afectivo, manera de resolver problemas, enseñanza de reglas (disciplina, valores, límites). La disfuncionalidad, como su nombre lo indica, hace alusión a los trastornos que producen disminución en el funcionamiento de un sistema familiar, puede significar dolor y agresión, ausencia de afectos, de bienestar, deterioro y posible desintegración. De esta manera son familias funcionales las que cumplen, en mayor o menor grado, las obligaciones que tiene cada miembro del sistema. Ackerman (1982) menciona que son seis los requisitos que se deben cumplir en la familia para que exista funcionalidad:

1. Proveer el alimento, abrigo y otras necesidades materiales que preservan la vida.
2. Ser la matriz de las relaciones interpersonales donde se aprenden los lazos afectivos.
3. Promover la identidad personal ligada a la identidad familiar. Ser el vínculo de identidad que proporciona la seguridad para enfrentar experiencias nuevas.

4. Promover la identidad sexual, lo cual prepara el camino para la realización sexual futura.
5. Promover la identidad social que ayuda a aceptar la responsabilidad social y
6. Fomentar el aprendizaje, la creatividad y la iniciativa individual.

A mayor cumplimiento de estas tareas, mayor satisfacción y mayor índice de funcionamiento armónico. En una familia funcional los sentimientos de amor y ternura son expresados en forma libre, al igual que los sentimientos de rabia, y se tiene la convicción de que nadie será destruido por un pleito temporal; en una familia disfuncional, por el contrario se oculta la frustración o el enojo o bien se expresa indirectamente, esto produce un aumento de tensión que llega a la explosión y al temor de la destrucción de la familia. Lo mismo sucede con la tristeza que puede ocultarse: enmascararse con enojo o con exageración de los cuidados que se dan entre todos para evitar que se exprese. La familia puede sentirse amenazada por la existencia de este sentimiento, si se expresa libremente la depresión y se reconfortan mutuamente esto puede reforzar la unidad familiar.

Una familia funcional reconoce que cada miembro es diferente y tienen su propia individualidad, que tiene actividades en las cuales los otros no participan, es decir, la familia respeta ciertas áreas de autonomía. En estas familias los padres se preparan poco a poco para la separación de los hijos a medida que crecen. En la familia disfuncional, mientras más crecen los hijos, más se angustian los padres ante la posibilidad de quedarse solos.

Igualmente en la familia funcional la comunicación es clara y directa y el comportamiento según las funciones tradicionales está bien definido, por ejemplo

un padre sabe cuáles son sus responsabilidades y las ejecuta al igual que la madre. Cuando existe una disfunción en la familia aparece un miembro que es al que se le llama paciente identificado y es el que expresa la tensión intrafamiliar, es el que ha absorbido la patología del sistema e inconscientemente tiene la tarea de mantener el equilibrio a través de los síntomas. Como resultado de absorber el dolor de la familia, este individuo está distorsionando su propio crecimiento (Martínez, 1986).

2.2.3.4. Enfoque familiar sistémico.

2.2.3.4.1. Estructura familiar.

Salvador Minuchin define el concepto de estructura como el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales (Minuchin y Fishman, 1963, en Guadarrama, 1998). Las transacciones reiteradas fijan pautas acerca de qué manera, cuándo y con quién relacionarse, y estas pautas apuntalan el sistema. Por ejemplo, cuando una madre le dice a su hijo que no vea determinado programa y éste apaga la televisión, esta interacción define quién es ella en relación con él y quién es él en relación con ella, en esos términos constituyen una pauta transaccional.

2.2.3.4.2. Sistemas de coacción y subsistemas

Las pautas transaccionales regulan la conducta de los miembros de la familia y son mantenidas por dos sistemas de coacción. El primero es genérico e implica las reglas que gobiernan la organización familiar. Por ejemplo existe una

jerarquía de poder en la que los padres y los hijos poseen niveles de autoridad diferentes. Dentro de las familias se conforman diferentes tipos de redes de distribución y ejercicio del poder, que ofrecen una visión configuracional, primero y luego, móvil de las relaciones ternarias del poder. Por ello, una madre puede dominar ciertos tópicos o escenarios familiares; pero ante otras situaciones someterse a la autoridad o al dominio de otro miembro mejor colocado. También existe una complementariedad de las funciones, en la que el marido y la esposa aceptan la interdependencia y operan como un equipo, por disparejas que estén distribuidas las responsabilidades (González, en Guadarrama, 1998).

El segundo sistema de coacción es idiosincrático, e implica las expectativas mutuas de los diversos miembros de la familia. El origen de estas expectativas se encuentra sepultado por años de negociaciones explícitas e implícitas entre los miembros de la familia, relacionadas a menudo con los pequeños acontecimientos diarios. De este modo, el sistema se mantiene a sí mismo. Ofrece resistencias al cambio más allá de cierto nivel y conserva las pautas preferidas durante tanto tiempo como puede hacerlo.

El sistema familiar se diferencia y desempeña sus funciones a través de sus subsistemas. Los individuos son subsistemas en el interior de una familia. Las diadas como la de marido-mujer o madre-hijo (a), hermano(a)- hermano(a) pueden ser, respectiva y diferencialmente, subsistemas conyugal, parental o fraterno. Los subsistemas pueden formarse con base en un arreglo de generación, sexo, interés o función. Cada individuo pertenece a diferentes subsistemas en los que posee diferentes niveles de poder y en los que aprende habilidades diferenciadas.

Estos subsistemas son: **subsistema Individual**, que relaciona a la persona con un contexto. Implica los determinantes personales e históricos del individuo, como los aportes hacia y del contexto social: El individuo influye y es influido por las personas que interactúan con él, y cada contexto diferente reclama facetas distintas del individuo (Sarmiento, 1995).

En las interacciones que mantiene cada persona, manifiesta una parte de sus posibilidades, ya que a pesar de ser amplio el campo de posibilidades con que contamos solo algunas son reveladas o canalizadas por el contexto.

Con respecto al **subsistema conyugal**, es importante destacar que éste se constituye cuando dos adultos, generalmente un hombre y una mujer, se unen con la intención expresada de formar una familia (Sarmiento, 1995).

Este subsistema posee funciones específicas, que son importantes para un funcionamiento apropiado. Las principales cualidades requeridas para la implementación de sus tareas son la complementariedad y la acomodación mutua. Tanto el hombre como la mujer deben ceder parte de su individualidad para lograr un sentido de pertenencia (Minuchin y Fishman, 1984). Además, es de suma importancia éste para el buen desarrollo y crecimiento de los hijos; los hijos aprenden con el subsistema conyugal modos de expresar afecto, de acercarse a un compañero abrumado por dificultades y de afrontar conflictos entre iguales. Lo que presencie se convertirá en parte de sus valores y expectativas cuando entre en contacto con el mundo exterior (Sarmiento, 1995).

La unión de un hombre y una mujer, llámese matrimonio, unión libre o cohabitar juntos, genera en la pareja nuevas pautas de comportamiento a seguir,

partiendo de la idea de que ellos no habían tenido antes la oportunidad de convivir con esa persona, esto hace que ambos creen unas expectativas mutuas.

Al inicio del matrimonio o de la unión, una joven pareja debe enfrentar un cierto número de tareas. Los esposos deben acomodarse mutuamente en un gran número de pequeñas rutinas. Debe existir una rutina para comer, para salir y regresar a trabajar, para ver televisión y elegir los programas, asear la casa, etc. En este proceso de mutua acomodación, la pareja desarrolla una serie de transacciones, formas en que cada esposo estimula y controla la conducta del otro y, a su vez, es influido por la secuencia de conducta anterior. Estas pautas transaccionales constituyen una trama invisible de demandas complementarias que regulan muchas situaciones de la familia.

Por otro lado está el **subsistema parental** que debe diferenciarse del subsistema conyugal por los nuevos integrantes al subsistema (los hijos). Este subsistema debe trazar un límite que permita el acceso del niño a ambos padres y al mismo tiempo lo excluya de las relaciones conyugales (Sarmiento, 1995). Las funciones que debe cumplir este subsistema son las de alimentar, guiar, educar y controlar a sus hijos, ya que de estos, depende el desarrollo del sistema familiar (desarrollo del niño y capacidades de los padres). El subsistema conyugal debe diferenciarse entonces para desempeñar las tareas de socializar al hijo sin renunciar al mutuo apoyo que caracteriza al subsistema conyugal (Minuchin, 1994, en Guadarrama, 1998).

El arribo de una hija (o) señala un cambio radical en la organización de la familia. Las funciones de los cónyuges deben diferenciarse para enfrentar a los requerimientos de la niña (o), de atención y alimento y para encarar las

restricciones así impuestas al tiempo de los padres. Por lo general, el compromiso físico y emocional con el hijo requiere un cambio en las pautas transaccionales de los cónyuges. A medida que los niños y niñas crecen, es posible que acepten las reglas. Los niños comunican necesidades con distintos grados de claridad y realizan nuevos requerimientos a los padres.

Cuando los hijos son pequeños predominan las funciones de alimentación. El control y la orientación asumen una mayor importancia luego. En el transcurso de la adolescencia, los requerimientos planteados por los padres comienzan a entrar en conflicto con los requerimientos de los hijos para lograr una autonomía adecuada a su edad. La relación de la paternidad se convierte en un proceso de difícil acomodación mutua.

Es imposible que los padres protejan y guíen sin-al mismo tiempo- controlar y restringir. Los niños no pueden crecer e individualizarse sin rechazar y atacar. El proceso de socialización es inevitablemente conflictivo. Pero el funcionamiento eficaz requiere que los padres y los hijos acepten el hecho de que el uso diferenciado de autoridad constituye un ingrediente necesario del subsistema parental.

Los niños se hacen adolescentes y luego adultos. Nuevos hermanos se unen a la familia, o los padres se convierten en abuelos. En diferentes periodos del desarrollo, se le requiere a la familia que se adapte y reestructure. Los cambios de la fuerza y productividad relativa de los miembros de la familia demandan acomodaciones continuas, al igual que el cambio general de la dependencia de los niños frente a sus padres que se convierte en dependencia de los padres en relación con los hijos.

Por último, tenemos el **subsistema fraterno** que es el primer laboratorio en que los niños pueden experimentar relaciones con sus iguales. En el marco de este contexto los niños se apoyan, aíslan, descargan sus culpas, aprenden a negociar, cooperar, competir, aprenden a lograr amigos y aliados, a salvar la apariencia cuando ceden, y lograr reconocimiento por sus habilidades (Sarmiento, 1995).

En la interacción que tienen los niños con otros niños de su misma edad, actúan teniendo en cuenta las pautas de comportamientos aprendidas en el sistema familiar, pero a la vez comienzan a incorporar sus nuevas experiencias.

En las familias amplias el subsistema fraterno posee otras divisiones, ya que los hijos más pequeños, que se mueven aún en las áreas de seguridad, alimentación y guía en el seno de la familia, se diferencian de los niños mayores que realizan contactos y contratos con el mundo extrafamiliar.

La significación del subsistema fraterno se observa con mayor claridad en caso de su ausencia. Los niños sin hermanos desarrollan pautas precoces de acomodación al mundo adulto, que pueden manifestarse en un desarrollo anticipado. Al mismo tiempo, pueden mostrar dificultades para el desarrollo de la autonomía y la capacidad de compartir, cooperar y competir con otros.

Los miembros de subsistemas o familias desligados pueden funcionar en forma autónoma, pero poseen desproporcionado sentido de independencia y presentan bajo sentido de lealtad, pertenencia y, por ende, pocas veces registran la necesidad de ayuda cuando la necesitan (Minuchin, 1994, en Guadarrama, 1998).

Ahora bien, en la medida en que estos cuatro subsistemas sepan integrarse, conozcan sus limitaciones y mantengan una buena comunicación, podrá mantenerse una dinámica familiar favorable para el desarrollo Social y Psicológico de los miembros que conforman el grupo familiar.

Por la sola existencia de los subsistemas, aparece en estos unos límites que forman las reglas o normas de participación de cada miembro o subsistema en el sistema familiar. La función de los límites reside en proteger la diferenciación de cada subsistema: Todo subsistema familiar posee funciones específicas y plantea demandas particulares a sus miembros; y el desarrollo de las habilidades interpersonales que se logra en ese subsistema es afirmado en la posibilidad de no interferencia por parte de otros subsistemas (Sarmiento, 1995).

Los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera. La función de los límites reside en proteger la diferenciación del sistema.

Es de suma importancia destacar que para un buen funcionamiento entre los subsistemas, los límites deben ser claros, es decir, que permita el desarrollo de funciones sin ninguna interferencia inadecuada, que permita el contacto con los otros subsistemas y los miembros que conforman el sistema familiar, ya que si estos límites no son claros o peor aún si no existen, entonces provoca un aglutinamiento familiar, en el que los miembros se vuelcan hacia sí mismos para desarrollar su propio microcosmos; se incrementa la comunicación y preocupación de los unos por los otros sobrecargando el sistema, que carece de los recursos necesarios para cambiar bajo circunstancias de estrés (Sarmiento, 1995).

En el momento en que los límites son demasiados rígidos o hay cambios en el comportamiento de uno de los miembros del sistema familiar puede haber un desequilibrio o romperse la homeostasis o equilibrio y/o pueden adaptarse al nuevo cambio, ya que podemos tener la capacidad de soportar ciertos cambios, gracias al umbral de tolerancia que posee cada sistema que es lo que permitirá mantener esa homeostasis.

En términos humanos, aglutinamiento y desligamiento se refieren a un estilo transaccional, o de preferencia por un tipo de interacción, no a una diferencia cualitativa entre lo funcional y lo disfuncional. La mayor parte de las familias poseen subsistemas aglutinados y desligados.

La madre y los niños más pequeños pueden aglutinarse hasta un punto tal como para determinar que el padre sea periférico, mientras éste asume una posición más comprometida con los hijos mayores. Sin embargo un subsistema padre-hijo puede tender hacia el desligamiento a medida que los niños crecen y, finalmente, comienzan a separarse de la familia.

Los sistemas familiares poseen unos lazos de realimentación comunicacionales que producen información sobre las actividades del sistema; esta información consiste en señales de error, que le muestra a un individuo si su conducta es o no aceptada por la sociedad, o sea, por el sistema total. En caso de que uno de los miembros o sub-unidad de la familia o subsistemas señale comportamientos diferentes tanto en ella, como en la sociedad o sistema total, la familia o subsistema se encarga de aplicar conductas reductoras de desviación (reglas, castigos), los cuales hacen que se mantengan la constancia homeostática en el sistema; los mecanismos homeostáticos son conductas que delimitan las

fluctuaciones de otras conductas a lo largo de la gama particular correspondiente a la norma. Estos mecanismos son retroalimentaciones y pueden ir desde un llamado de atención hasta requerimientos de lealtad familiar y maniobras de inducción de culpabilidad (Sarmiento, 1995).

2.2.3.4.3. Modelo Circunflejo de David Olson:

El modelo circunflejo parte del marco conceptual del Enfoque Sistémico, acogido como paradigma para la comprensión del comportamiento humano en familia.

Fue propuesto por Olson y es de gran utilidad para estudiar la familia y su adaptación a través del ciclo vital. Según este modelo la familia se estudia a través de tres dimensiones: cohesión, adaptabilidad y comunicación (Olson, 1986).

La adaptabilidad es definida como la capacidad del sistema de ser flexible y cambiar su estructura de poder, disciplina, roles y reglas ante el estrés situacional o evolutivo, es decir, propio del desarrollo. Los conceptos específicos para diagnosticar y medir la dimensión de adaptabilidad son: poder en la familia, es decir el liderazgo (control) y la disciplina, el estilo de negociación, las relaciones de roles y las reglas en las relaciones. En el Cuadro 1 se muestran estas características de acuerdo al nivel de adaptabilidad familiar.

La cohesión hace referencia a la ligazón emocional que existe entre sus miembros, se define como el vínculo emocional que los miembros de la familia tiene entre sí, la cohesión familiar evalúa el grado en que los miembros de la familia están separados o conectados a ella. Dentro del Modelo Circunflejo, los

conceptos específicos para medir y diagnosticar la dimensión de cohesión familiar son: vinculación emocional, implicación familiar, relación marital, relación madre/padre-hijo, límites internos, tiempo (físico y emocional), toma de decisiones y límites externos (espacio), amistad, interrelación y actividades. En el Cuadro 2 se presentan estas características en función al nivel de cohesión familiar.

La comunicación es una dimensión facilitadora si está basada en la empatía, la escucha reflexiva y el apoyo, pues permite a los miembros de la familia compartir necesidades y preferencias a lo largo del ciclo vital. La comunicación puede ser congruente (se dice lo mismo de palabra y de hecho), incongruente y contradictoria. Por el contrario, si la comunicación es evaluativa, no empática, y crítica, la posibilidad de compartir opiniones y sentimientos se ve seriamente limitada y bloquea la posibilidad de cambio en las otras dimensiones.

La comunicación se convierte en el principal medio de expresión y es considerada como una conducta. Todas las relaciones que establece el ser humano son de tipo interpersonal, para lo cual, es necesaria la comunicación, porque sin ella no podríamos expresar nuestros sentimientos, pensamientos, ideas, etc., a los diferentes subsistemas o miembros que conforman el sistema familiar. Por medio de la comunicación se establecen los papeles en el sistema familiar a través de la asignación de reglas.

Tanto la estructura organizativa de la familia como los procesos interaccionales que tienen lugar en ella, son en gran medida determinados por los sistemas de creencias, valores y metas que posee y que han ido desarrollándose a través de las generaciones y construyendo una historia, en un medio cultural dado. A partir de este sistema de creencias se va a construir, de un modo dinámico, la

percepción que tiene la familia de la realidad interna y externa e influirá en su adaptabilidad al medio.

2.2.3.4.4. Niveles de funcionamiento familiar:

Las dimensiones de cohesión y adaptabilidad tienen 4 rasgos y su combinación determina 16 tipos familiares. Y la correlación entre estas variables determina 3 rangos o niveles de funcionamiento familiar.

En el rango balanceado se ubican las familias de óptimo funcionamiento, mientras que en el extremo se ubican las familias no funcionales.

1. Tipo de familia balanceada.

Establece un equilibrio en los niveles de apego y de flexibilidad, gracias a su adecuado proceso de comunicación.

- Flexible separada
- Flexible conectada
- Estructurada separada
- Estructurada conectada

Las familias de esta categoría son centrales en ambas dimensiones. En los sistemas abiertos los individuos se distinguen por su habilidad para experimentar y balancear los extremos de independencia y dependencia familiar. Tienen la libertad de estar solos o conectados al miembro de la familia que elijan. El funcionamiento es dinámico por lo que la familia es libre de moverse en la dirección que la situación, el estilo de vida familiar o la socialización de un miembro de la familia lo requiere. Este tipo de familia es considerada la más adecuada.

2. Tipo de familia rango medio.

Es extrema en alguna de las dimensiones de cohesión o adaptabilidad, pero balanceada en la otra. El funcionamiento de estas familias presenta algunas dificultades en una sola dimensión, las cuales pueden ser originadas por momentos de estrés.

- Separada caótica
- Desligada flexible
- Desligada estructurada
- Separada rígida
- Conectada caótica
- Amalgamada flexible
- Amalgamada estructurada
- Conectada rígida

3. Tipo de familia extrema.

Tienen muy altos o muy bajos niveles de apego y flexibilidad.

- Desligada caótica
- Desligada rígida
- Amalgamada caótica
- Amalgamada rígida

Las familias de esta categoría son extremas tanto en las dimensiones de cohesión como de adaptabilidad.

Tiene un funcionamiento menos adecuado, Olson (1986) considera varios aspectos al respecto: Las familias extremas son una forma exagerada de las de rango medio, ya que pertenecen a un continuo de características que varían en intensidad, cualidad y cantidad. En momentos especiales de la vida familiar un

funcionamiento extremo puede ser beneficioso para la estabilidad de los miembros.

En muchos casos el problema de uno de los miembros de la familia o pareja pueden hacer considerar el funcionamiento familiar como extremo por ejemplo si un miembro de la pareja desea el divorcio considerará que la familia tiene funcionamiento extremo.

Los grupos extremos pueden funcionar bien por el tiempo que todos los miembros de la familia lo deseen así. Esto es importante porque hay grupos culturales que determinan funcionamientos familiares extremos.

Cuadro 1: Rasgos de funcionamiento según nivel de adaptabilidad familiar

	RÍGIDO		ESTRUCTURADO		FLEXIBLE		CAÓTICO	
	1	2	3	4	5	6	7	8
LIDERAZGO (CONTROL)	Liderazgo autoritario. Los padres son muy controladores.		Predomina el liderazgo autoritario, pero existe liderazgo igualitario.		Liderazgo igualitario con cambios flexibles.		Liderazgo limitado y/o irregular. Fracaso de control parental rechazado.	
DISCIPLINA (PARA LA FAMILIA)	Ley y orden autocráticos. Se siguen las consecuencias de forma rígida, estricta. No hay indulgencias.		Parcialmente democrático. Las consecuencias son predecibles. Raramente hay indulgencias.		Generalmente democrático. Las consecuencias son negociables. En ocasiones hay indulgencias.		Disciplina ineficaz y de "dejar hacer". Las consecuencias son inconsistentes. Mucha indulgencia.	
NEGOCIACIÓN	Negociaciones limitadas. Decisiones impuestas por los padres.		Las negociaciones son estructuradas. Decisiones tomadas por los padres.		Las negociaciones son flexibles. Decisiones acordadas.		Negociaciones sin fin. Decisiones impulsivas.	
ROLES	El repertorio de roles es limitado. Roles estrictamente definidos, rutinas no modificables.		Los roles son estables pero pueden compartirse.		Los roles se comparten y se ejercen. Cambios flexibles de roles.		Ausencia de claridad en los roles. Cambio e inversión en los roles. Existen pocas rutinas.	
REGLAS	Reglas inalteradas. Las reglas se imponen estrictamente.		Pocos cambios en las reglas. Las reglas se imponen con rudeza.		Algunos cambios en las reglas. Las reglas se imponen con flexibilidad.		Cambios frecuentes en las reglas. Las reglas se imponen inconsistentemente.	

Cuadro 2: Rasgos de funcionamiento según nivel de cohesión familiar

	DESLIGADA		SEPARADA		CONECTADA		AMALGAMADA	
	1	2	3	4	5	6	7	8
VINCULACIÓN FAMILIAR	Separación emocional extrema. Falta de lealtad familiar.		Separación emocional. Cercanía limitada. Lealtad familiar ocasional.		Cercanía emocional, alguna separación. Se espera que haya lealtad a la familia.		Cercanía emocional extrema, poca separación. Se exige lealtad familiar.	
IMPLICACIÓN FAMILIAR	Muy baja implicación e interacción. Responsividad afectiva poca frecuente.		Implicación aceptable, se prefiere la distancia personal. Alguna responsividad afectiva.		Se enfatiza la implicación, se permite la distancia personal. Las interacciones afectivas son estimuladas y preferidas.		Muy alta implicación. Fusión, sobredependencia. Responsividad y control altamente afectivos.	
RELACIÓN MARITAL	Alta separación emocional o proximidad limitada.		Separación emocional, alguna cercanía.		Cercanía emocional, alguna separación.		Extrema cercanía, fusión, separación limitada.	
RELACIÓN MADRE/PADRE – HIJO	Límites generacionales rígidos. Cercanía padres/madre-hijo baja.		Límites generacionales claros. Alguna proximidad padre/madre-hijo.		Límites generacionales claros. Gran cercanía padre/madre-hijos.		Falta de límites generacionales. Excesiva cercanía padre/madre-hijo.	
LÍMITES INTERNOS. TIEMPO (FÍSICO Y EMOCIONAL) TOMA DE DECISIONES	Domina la separación. Se maximiza el tiempo que se pasa separado. Es raro que pasen tiempo juntos. Se necesita y se prefiere espacios separados. Toma de decisiones individual (oposicional).		Más separación que unión. Es importante pasar tiempo solo. Se prefiere espacio separado, se comparte el espacio familiar. Toma de decisión individual, pero la decisión conjunta es posible.		Más unión que separación. Es importante pasar juntos, se permite pasar tiempo solos. Se comparte el espacio familiar, respeto al espacio privado. Se prefieren las decisiones conjuntas.		Domina la unión. Se maximiza el tiempo de estar juntos. Se permite poco tiempo para estar solos. Se permite poco espacio privado. Las decisiones están sujetas a los deseos de la totalidad del grupo.	
LÍMITES EXTERNOS. AMISTAD INTERRELACIÓN. ACTIVIDADES	Principalmente localizado fuera de la familia. Los amigos individuales se ven a solas. Intereses dispares. Predominan las actividades separadas, no compartidas.		Más localizada fuera que dentro de la familia. Actividades individuales raramente compartidas con la familia. Intereses desiguales. Más actividades separadas que compartidas.		Más localizadas dentro que fuera de la familia. Actividades individuales compartidas con la familia. Algunos intereses conjuntos. Más actividades compartidas que individuales.		Principalmente localizadas dentro de la familia. Preferencia por las actividades de la familia. Amigos individuales limitados. Se imponen intereses conjuntos. Las actividades separadas se ven como algo desleal.	

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis general:

Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de niños preescolares, según dinámica familiar.

2.3.2. Hipótesis específicas:

En función al primer objetivo acerca de la construcción y validez de la escala dirigida a evaluar la competencia de interacción social de niños preescolares, se plantean las siguientes hipótesis:

1.0 Hipótesis.

Ho= La escala ECISCPE no evidencia validez del tipo consistencia interna.

Hi= La escala ECISCPE evidencia validez del tipo consistencia interna.

1.1 Subhipótesis.

H1= La escala ECISCPE presenta un Alfa de Cronbach mayor o igual a 0.90.

Respecto a la dinámica familiar y el nivel de competencia de interacción social del niño en el contexto preescolar, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

2.0 Hipótesis.

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de estructura familiar.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de estructura familiar.

2.1 Subhipótesis.

H2=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias incompletas.

2.2 Subhipótesis.

H3=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias reconstituidas.

2.3 Subhipótesis.

H4=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias mixtas.

2.4 Subhipótesis:

H5=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias con padre "visitante".

En cuanto al tipo de funcionamiento familiar y el nivel de competencia de interacción social del niño en el contexto preescolar, se formulan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

3.0 Hipótesis.

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de funcionamiento familiar.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de funcionamiento familiar.

3.1 Subhipótesis.

H6= Los niños provenientes de familias de tipo balanceado, presentan mayor nivel de competencia de interacción social, respecto de los de familias rango medio y extremas.

Para analizar la relación entre el tiempo de socialización preescolar y la competencia de interacción social, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

4.0 Hipótesis:

Ho= No existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el tiempo de socialización preescolar.

Hi= Existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el tiempo de socialización preescolar.

4.1 Subhipótesis:

H7= A mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social.

Referente a la relación entre el tiempo de socialización preescolar y el funcionamiento familiar, se formulan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

5.0 Hipótesis:

Ho= No existe relación significativa entre el funcionamiento familiar y el tiempo de socialización preescolar.

Hi= Existe relación significativa entre el funcionamiento familiar y el tiempo de socialización preescolar.

5.1 Subhipótesis:

H8= A mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de funcionamiento familiar equilibrado.

Respecto a la relación entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el grado preescolar, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

6.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según grado preescolar.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según grado preescolar.

6.1 Subhipótesis:

H9= A mayor grado preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social.

En cuanto al nivel de competencia de interacción social y la edad, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

7.0 Hipótesis:

Ho= No existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social y la edad.

Hi= Existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social y la edad.

7.1 Subhipótesis:

H10= A mayor edad, mayor nivel de competencia de interacción social.

Respecto al nivel de competencia de interacción social y el nivel socioeconómico, se formulan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

8.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico.

8.1 Subhipótesis:

H11= Los niños de niveles socioeconómicos A y B, presentan mayor nivel de competencia de interacción social, que los niños de niveles socioeconómicos C, D y E.

En referencia al nivel de competencia de interacción social y el género, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

9.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según género.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según género.

9.1 Subhipótesis:

H12= Las niñas presentan mayor nivel de competencia e interacción social que los niños.

En función al nivel de competencia de interacción social y ser un niño con y sin hermanos, se sustentan las siguientes hipótesis y subhipótesis, al nivel de significación del 0.05:

10.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social entre niños con hermanos y niños sin hermanos.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social entre niños con hermanos y niños sin hermanos.

10.1 Subhipótesis:

H13= Los niños con hermanos presentan mayor nivel de competencia de interacción social que los niños sin hermanos.

2.4. Definición de variables y conceptos

2.4.1. Identificación de variables.

Variables sustantivas

- Dinámica familiar
- Competencia de interacción social

Variables controladas

- Género
- Nivel socioeconómico
- Edad

2.4.2. Dimensionamiento de las variables. Indicadores.

a. Dinámica familiar.

Estructura familiar.

Según como se encuentra constituida la familia, existen los siguientes

tipos:

- Familias nucleares completas
- Familias incompletas
- Familias extensas
- Familias reconstituidas
- Familias mixtas
- Familias con padre "visitante"

Funcionamiento familiar.

Clasificación tomando en cuenta la adaptabilidad (Rígida, Estructurada, Flexible, Caótica) y Cohesión familiar (Desligada, Separada, Conectada, Amalgamada):

- Tipo de familia balanceado
- Tipo de familia rango medio
- Tipo de familia extremo

b. Competencia de interacción social.

- Iniciativa para la interacción social
- Habilidad para interactuar socialmente con sus pares
- Habilidad para interactuar socialmente con la autoridad

2.4.3. Definiciones conceptuales y operacionales.

En el contexto de la presente investigación, las definiciones conceptuales se fundamentan en el marco teórico conceptual consignado en el acápite 2.2. , bases teóricas del estudio y en las precisiones bibliográficas del acápite 2.1. , antecedentes del problema a investigar.

Las definiciones operacionales se sustentan en los diversos aspectos de los instrumento de medición, evaluación y recogida de datos empleados en esta investigación, ellos son: Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE, Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y Cohesión Familiar FACES III – percepción real de la familia, y el Cuestionario ¿Cómo está compuesta su familia?

2.4.3.1. Dinámica familiar.

Definición conceptual.

La dinámica familiar son todas aquellas situaciones manifestadas dentro de un núcleo de personas denominadas familia.

Definición operacional.

Definida en términos de los instrumentos de medición a emplearse para evaluar la estructura y funcionamiento familiar

2.4.3.2. Estructura familiar.

Definición conceptual.

Se refiere a cómo está integrada la familia, cuántos y quiénes son sus miembros. Los elementos que compone cada subsistema dentro del sistema familiar.

Definición operacional.

Los resultados obtenidos de las respuestas del Cuestionario ¿Cómo está compuesta su familia?, sobre estructura familiar.

2.4.3.3. Funcionamiento familiar.

Definición conceptual.

Es la manera de interactuar de los miembros de una familia, producida por la interacción de las dimensiones de cohesión (afecto) adaptabilidad (autoridad), y comunicación.

Definición operacional.

Rango obtenido de la combinación de las características de las dimensiones de Adaptabilidad y Cohesión según la puntuación obtenida en la

Escala FACES III- percepción real, clasificando a las familias como balanceadas, de rango medio y extremas.

2.4.3.4. Adaptabilidad familiar.

Definición conceptual.

Se define como la habilidad del sistema familiar para cambiar su estructura de poder, las relaciones de roles, las normas y las reglas de las relaciones, en respuesta a las demandas situacionales y del desarrollo. Es la medida en que el sistema familiar es flexible y capaz de cambiar. Comprende el liderazgo, la disciplina, el estilo de negociación, roles y reglas en la familia.

Definición operacional.

Clasificación obtenida por la suma de los puntajes en los ítems pares de la Escala Faces III.

2.4.3.5. Cohesión familiar:

Definición conceptual.

Es el vínculo emocional que los miembros de la familia tiene entre sí, el grado en que los miembros de la familia están separados o conectados a ella. Comprende la vinculación emocional, implicación familiar, relación marital, relación madre/padre-hijo, límites internos (tiempo y toma de decisiones), y límites externos (amistad, interrelación y actividades).

Definición operacional.

Clasificación obtenida por la suma de los puntajes de los ítems impares de la Escala Faces III.

2.4.3.6. Competencia de interacción social del preescolar.

Definición conceptual.

Son todas aquellas conductas aprendidas que se utilizan en situaciones interpersonales para obtener o mantener refuerzo del ambiente. Comprende las habilidades del niño para saludar, la iniciativa para la interacción social, participación en actividades, para hacer y responder preguntas, expresar elogios, proximidad y orientación y respuesta afectiva en la interacción con sus pares y la autoridad (profesora).

Definición operacional.

Resultado de los puntajes obtenidos en la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE).

2.4.3.6.1. Iniciativa para la interacción social.

Definición conceptual.

Son las habilidades del niño para aproximarse físicamente a otros niños, establecer contacto visual con ellos, iniciar conversaciones, ofrecer ayuda, invitarlos a jugar, así como participar activamente e integrarse en actividades grupales.

Definición operacional.

Resultado del puntaje obtenido en la subescala 1 de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE).

2.4.3.6.2. Habilidad para interactuar socialmente con sus pares.

Definición conceptual.

Son las habilidades del niño para: reconocer en otro niño a un interlocutor, saludarlo a través de expresiones verbales y gestos; para elogiar a sus pares, es decir, hacer comentarios dirigidos a otro niño con la finalidad de resaltar la ejecución adecuada de alguna conducta, la capacidad de diálogo con sus pares, formulando y respondiendo preguntas, así como expresar emociones en la interacción, correspondientes a la situación en la que se encuentra.

Definición operacional.

Resultado del puntaje obtenido en la subescala 2 de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE).

2.4.3.6.3. Habilidad para interactuar socialmente con la autoridad.

Definición conceptual.

Se refiere a las habilidades del niño para reconocer en la figura de autoridad (profesora) a un interlocutor, saludarla a través de expresiones verbales y gestos, emitir conductas de carácter conversacional, solicitando y suministrando información, a la vez que se aproxima y se orienta físicamente hacia ella, siendo capaz de solicitarle ayuda y referirle sus experiencias.

Definición operacional.

Resultado del puntaje obtenido en la subescala 3 de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE).

Capítulo III: Método

3.1. Tipo de investigación y diseño

Se trata de una investigación de tipo descriptivo comparativo y diseño transversal o transeccional.

De tipo descriptivo, porque tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población, y es además comparativo porque se pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetos, comunidades o indicadores. Los diseños de investigación transversal o transeccional se caracterizan por recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

3.2. Población y muestra

3.2.1. Población.

La población está conformada por niños de 3 a 6 años, que cursan Educación Preescolar, de niveles socioeconómicos A, B, C, D y E de Lima Metropolitana. De acuerdo a los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEL, 2010), del Censo XI de población y VI de vivienda del año 2007, existen 308 789 niños comprendidos entre los 3 y 5 años en Lima provincia- área urbana, de los cuales 265 469 asisten actualmente a un centro de enseñanza regular.

3.2.2. Muestra.

La muestra está compuesta por 400 niños de 3 a 6 años, que cursan Educación Preescolar, en Instituciones de Educación Preescolar privadas y públicas, de diversos estratos socioeconómicos de Lima Metropolitana.

3.2.3. Técnica de muestreo.

La muestra fue extraída por un método de muestreo de carácter polietápico, con el objetivo de que se obtenga una muestra representativa de la población estudiada.

En una primera etapa se dividió a la muestra en estratos según niveles socioeconómicos (segmentos A, B, C, D y E), expresado en porcentajes, realizándose un muestreo probabilístico estratificado donde se determinó la cantidad de sujetos que serían evaluados según las características de la población de Lima Metropolitana en esta variable, tomando en cuenta los indicadores del estudio del APEIM (Asociación Peruana de Investigación de Mercado) del 2010, que categorizó los niveles socioeconómicos, a partir de los siguientes indicadores: grado de instrucción del jefe de familia, ocupación del jefe de familia, las comodidades del hogar, materiales de la vivienda, y el acceso a servicios de salud y emergencias; donde finalmente se realizó una distribución por NSE según zonas distritales de Lima Metropolitana.

En una segunda etapa se realizó un muestreo intencionado de los distritos de Lima Metropolitana representativos de estos niveles socioeconómicos.

En una tercera etapa se realizó un muestreo intencionado de las Instituciones Educativas representativas de estos distritos y del segmento socioeconómico.

Y en una cuarta etapa un muestreo por cuotas, donde los sujetos pertenecientes a estas instituciones educativas fueron evaluados hasta llenar cuotas de acuerdo con la proporción de género y grado preescolar.

Según los datos ofrecidos por el INEI (2010), de los niños comprendidos entre los 3 y 5 años en Lima provincia- área urbana, que asisten actualmente a un centro de enseñanza regular, 135 205 son de sexo masculino y 130 264 de sexo femenino.

El tamaño de la muestra fue determinado según la Tabla de Arkin, H. y Colton, R. de 1967 (ver apéndice A), considerando un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, donde para una población de 265 469 sujetos, es decir mayor a 100 000, la muestra correspondiente es de 400 sujetos.

3.3. Instrumentos de medición

3.3.1. Escala de evaluación de la adaptabilidad y cohesión familiar

FACES III.

Ficha técnica

Base teórica	: Enfoque Sistémico Familiar
Modelo familiar	: Modelo Circunflejo
Autores	: David Olson, Joyce Portner, Yoav Lavee
Lugar y año	: Universidad de Minnesota, 1985
Niveles de Evaluación:	Percepción real de la familia Percepción ideal de la familia Nivel de satisfacción familiar
Ítems	: Veinte ítems para percepción real y veinte para ideal
Aplicación	: Colectiva o individual, a partir de los 12 años

Muestras normativas : 2543 adultos a lo largo del ciclo vital, 412 adolescentes.

Confiabilidad : Consistencia interna Cohesión $r=0.77$, Adaptabilidad $r=0.62$, Total $r=0.68$

Confiabilidad Test-retes (4 – 5 semanas):
0.83 para cohesión, 0.80 para adaptabilidad

Validez : Correlación entre escalas (cohesión y adaptabilidad)
 $r=0.03$

Correlación con la deseabilidad social $r=0.00$

Correlación entre miembros de la familia
Cohesión $r=0.41$, Adaptabilidad $r=0.25$

Validez de contenido: muy buena

Discriminación entre grupos : muy buena

Adaptación en el Perú : Reusche (1994)

Utilidad clínica : Aplicabilidad de la escala de auto-reporte: muy buena

Facilidad de corrección: Muy fácil

La Escala de evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar FACES III de Olson, Portner y Lavee de 1985 (Olson 1992, citado por Schmidt, Barreyro y Maglio, 2010), es la tercera versión de Escalas FACES y ha sido desarrollada para evaluar dos de las principales dimensiones del Modelo Circunflejo: la cohesión y la flexibilidad familiar. Se ha adaptado a una variedad de contextos culturales y se calcula que existen más de 700 estudios que utilizan FACES en sus distintas versiones. En la mayoría de los casos, la escala logra discriminar diferentes grupos familiares (por ejemplo, clínico y no clínico), lo cual constituye una fuerte evidencia de validez de constructo de la misma. Otra de las cualidades

métricas que destacan los autores es que con **FACES III** se ha logrado bajar la correlación que existía entre ambos factores (cohesión y flexibilidad) cuando se utilizaba **FACES II**, y la correlación entre ellos con deseabilidad social. Además, el análisis Factorial mostró que los ítems saturaban en el factor postulado (Olson, 1986).

El **FACES III**, permite conocer y clasificar a las familias desde dos niveles; los cuales se superponen conformando el Modelo Circunflejo.

En el Primer Nivel, las dos dimensiones fundamentales del instrumento: Cohesión y Adaptabilidad familiar, pasan a constituir dos ejes, cada uno de los cuales tiene cuatro niveles, que se convierten en ocho al combinarse.

Los niveles para Cohesión son: disperso, separado, conectado y aglutinado y para Adaptabilidad son: caótico, flexible, estructurado y rígido.

De estos 8 niveles, resultan 16 tipos de familias que se distribuyen en un cuadro dividido en 16, el cual se construye utilizando la media de los puntajes y sus desviaciones estándar para ambas escalas (Cuadro 3).

El eje horizontal corresponde a la escala de cohesión y el eje vertical a la adaptabilidad.

El punto medio de cada escala lo constituye el promedio general establecido en cada caso. A partir de este punto se obtienen dos desviaciones estándar a la derecha y dos a la izquierda, lo cual determina los cuatro niveles para cada una de las escalas. Al combinarse estos dos niveles, se obtienen los 16 tipos de familias.

Cuadro 3: Tipos de familia en el Modelo Circunflejo

		COHESIÓN			
		S	\bar{X}	S	
A D A P T A B I L I D A D	S	CAÓTICAMENTE DISPERSA	CAÓTICAMENTE SEPARADA	CAÓTICAMENTE CONECTADA	CAÓTICAMENTE AMALGAMADA
	\bar{X}	FLEXIBLEMENTE DISPERSA	FLEXIBLEMENTE SEPARADA	FLEXIBLEMENTE CONECTADA	FLEXIBLEMENTE AMALGAMADA
	S	ESTRUCTURALMENTE DISPERSA	ESTRUCTURALMENTE SEPARADA	ESTRUCTURALMENTE CONECTADA	ESTRUCTURALMENTE AMALGAMADA
	S	RÍGIDAMENTE DISPERSA	RÍGIDAMENTE SEPARADA	RÍGIDAMENTE CONECTADA	RÍGIDAMENTE AMALGAMADA

El **segundo nivel** del Modelo Circunflejo proporciona los tres rangos: balanceado, medio y extremo. El modelo se construye utilizando las medidas de distancia al centro y sus desviaciones estándar.

La distancia al centro es una medida que afina los resultados, ya que tiene la ventaja de incorporar simultáneamente los puntajes de las dimensiones del Modelo Circunflejo en una medida lineal.

A través de la ubicación de las familias en estos tres rangos, podemos conocer si su funcionamiento es óptimo o disfuncional.

La fórmula para obtener la distancia al centro es la siguiente:

$$\sqrt{(PC-PPC)^2 + (PA-PPA)^2}$$

Dónde:

PC = Puntaje familiar de Cohesión

PPC= Promedio general establecido de Cohesión

PA = Puntaje familiar de Adaptabilidad

PPA= Promedio general establecido de Adaptabilidad

En el Gráfico 1 se aprecian los rangos familiares según el Modelo Circunflejo, determinados en función al nivel de cohesión y adaptabilidad, estos rangos son: Balanceado, medio y extremo. En el rango balanceado se ubican las familias de óptimo funcionamiento, mientras que en el extremo se ubican las familias disfuncionales. En este modelo se ubican igualmente los 16 tipos de familia. De acuerdo a ello, las familias pueden clasificarse en:

Balanceadas:

- Flexiblemente separadas
- Flexiblemente conectadas
- Estructuralmente separadas
- Estructuralmente conectadas

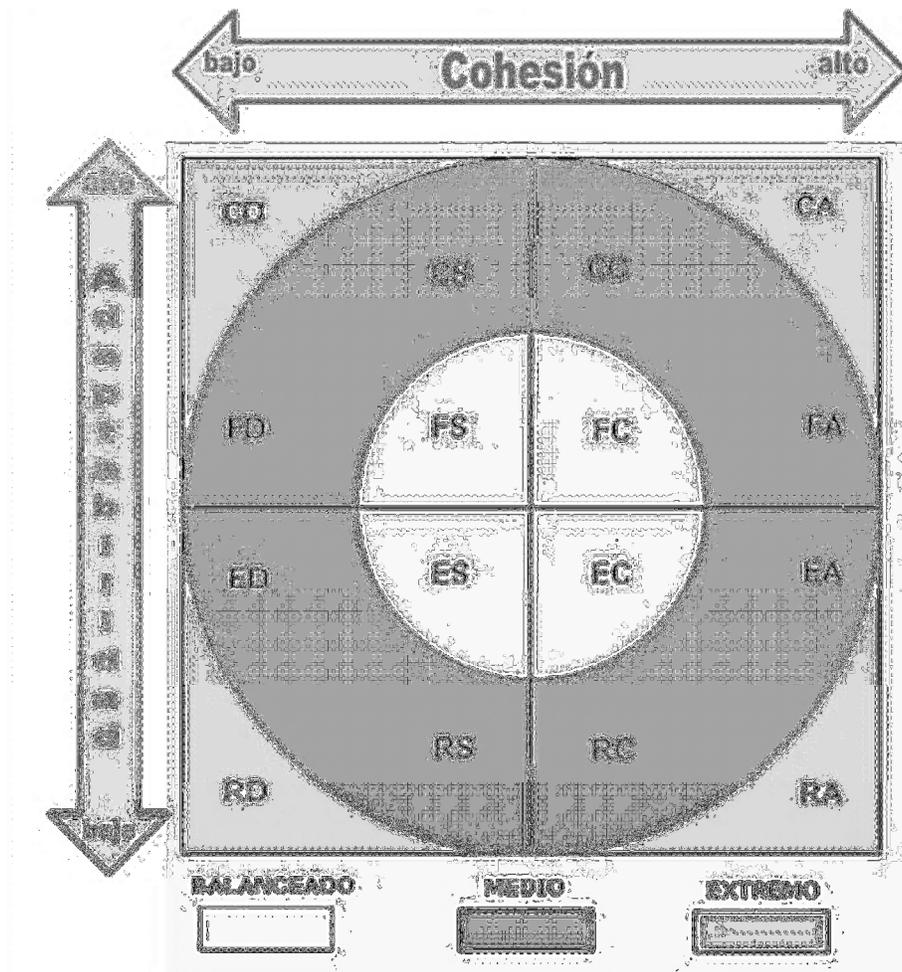
De rango medio:

- Flexiblemente dispersas
- Flexiblemente amalgamadas
- Caóticamente separadas
- Caóticamente conectadas
- Estructuralmente dispersas
- Estructuralmente amalgamadas
- Rígidamente separadas
- Rígidamente conectadas

Extremas:

- Caóticamente dispersas
- Caóticamente amalgamadas
- Rígidamente dispersas
- Rígidamente amalgamadas

Gráfico 1: Rangos del Modelo Circunflejo



CD= Caóticamente Dispersa

FD= Flexiblemente Dispersa

ED= Estructuralmente Dispersa

RD= Rígidamente Dispersa

CS= Caóticamente Separada

FS= Flexiblemente Separada

ES= Estructuralmente Separada

RS= Rígidamente Separada

CC= Caóticamente Conectada

FC= Flexiblemente Conectada

EC=Estructuralmente Conectada

RC= Rígidamente Conectada

CA= Caóticamente Amalgamada

FA= Flexiblemente Amalgamada

EA= Estructuralmente Amalgamada

RA=Rígidamente Amalgamada

Por otro lado, a través de los resultados obtenidos en el cuestionario, es posible encontrar que la familia puede ser definida por cada uno de sus miembros de forma diferente. Olson (1986), llamó a esas diferencias: *medida de discrepancias*. Esta medida se obtiene aplicando la siguiente fórmula:

$$\sqrt{\left(\text{Diferencia de Cohesión entre dos miembros} \right)^2 + \left(\text{Diferencia de Adaptabilidad entre dos miembros} \right)^2}$$

Con esta fórmula se obtienen las discrepancias entre el padre y la madre, el padre y el hijo, la madre y el hijo o entre los hijos, según se desee investigar.

3.3.2. Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE).

Ficha técnica

Nombre	: Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE)
Base teórica	: Enfoque conductual
Modelo	: Teoría de la Competencia social de Kelly
Autora	: Patricia E. Rangel Cueto
Año	: 2008
Ítems	: 28 ítems
Ámbito de aplicación	: Profesoras de Educación Preescolar que evalúan de forma individual a niños preescolares de 3 a 6 años

Muestra normativa : 400 niños preescolares de 3 a 6 años de Lima Metropolitana.

Confiabilidad : Consistencia interna ($r=0.950$)

Validez : De contenido (criterio de Jueces), de consistencia interna Alfa de Cronbach) y de constructo (Análisis Factorial)

Facilidad de corrección: Muy fácil

3.3.3. Cuestionario: ¿Cómo está compuesta su familia?

Objetivo : Conocer la estructura familiar

Estructura : 7 preguntas de elección múltiple

Autor : OPS (1996)

Adaptación : Patricia Rangel (2009)

Aplicación : Adultos: padre, madre o algún sustituto de ellos en la familia.

3.4. Procedimiento

Para la construcción del instrumento, la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE, una vez determinadas las definiciones del constructo se procedió a realizar la validez de contenido, utilizando el método de jueces expertos; en esta validación participaron cinco jueces profesionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, expertos en temas relacionados con evaluación del desarrollo infantil y con experiencia en construcción de instrumentos, los cuales tenían como objetivo determinar la

redacción, la coherencia y la pertinencia de los 40 ítems inicialmente propuestos, de los cuales quedaron 32 ítems.

El análisis psicométrico también incluye la validez mediante consistencia interna y a la vez la confiabilidad mediante la determinación del Alfa de Cronbach, así como determinar la validez de constructo mediante el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Posteriormente, se llevó a cabo el muestreo en Lima Metropolitana, para realizar la aplicación de la Escala ECISCPE (niños evaluados por sus maestras) y las evaluaciones a las familias con la Escala Faces-III, el cuestionario ¿Cómo está compuesta su familia? y la ficha de datos sociodemográficos (información ofrecida por los padres de familia).

Se realizaron las coordinaciones en las Instituciones Educativas para realizar las evaluaciones, ofrecer las indicaciones detalladas a las profesoras de Educación Preescolar y enviar en un sobre a los padres de familia una carta con la explicación del objetivo de la investigación y lo importante de su participación, junto con las fichas de evaluación a las familias, para ser devueltas en sobre cerrado, garantizándoles la confidencialidad de la información recabada.

De la misma forma se hizo llegar los resultados a los padres de familia que expresaron su interés por conocerlos, en algunos casos en físico (en sobre cerrado) y en otras vía correo electrónico. Mientras que para las Instituciones Educativas se elaboró el reporte por aula del nivel global de los alumnos en cuanto a Competencia de interacción social, así como pautas para su estimulación.

Para el análisis de la información recabada se elaboró la matriz de datos en una hoja del Programa “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS), versión 15; considerando los siguientes criterios:

Datos de la familia:

- Número de familia evaluada
- Tipo de familia según su estructura
- Nivel de cohesión familiar (puntaje obtenido en la Escala FACES III)
- Nivel de adaptabilidad familiar (puntaje obtenido de la Escala FACES III)
- Tipo de familia según adaptabilidad y cohesión
- Tipo de funcionamiento familiar (Rango)
- Familias con hijo único y con más de 1 hijo

Datos del niño evaluado:

- Género.
- Edad en meses.
- Edad en años.
- Grado preescolar.
- Tiempo de preescolaridad (en años).
- Institución Educativa.
- Gestión de la IE de procedencia.
- Distrito de la IE.
- Nivel socioeconómico.

- Puntajes obtenidos en cada ítem de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE), por subescala y escala total.

Posteriormente para contrastar las hipótesis planteadas los datos fueron analizados a través del paquete estadístico “Statistical Package For Social Sciences” SPSS-15 (versión en español).

Capítulo IV: Análisis de datos y resultados

A continuación se presenta los hallazgos obtenidos, comenzando por determinar si los datos se ajustan a una distribución normal, así como los estadísticos usados para la obtención de los resultados, las hipótesis planteadas y su contrastación.

4.1. Distribución normal:

Con la finalidad de determinar si los datos obtenidos respecto a la variable competencia de interacción social se ajustan a la distribución normal, se usó la prueba no paramétrica K-S Kolmogorov-Smirnov (Tabla 1), encontrándose que la distribución se halla sesgada, por lo tanto no se ajusta a una distribución normal, lo que se corrobora al graficar los datos (Gráfico 2), no pudiendo utilizarse para el análisis de las variable competencia de interacción social estadísticas paramétricas sin hacer previamente el análisis de similitud de varianzas.

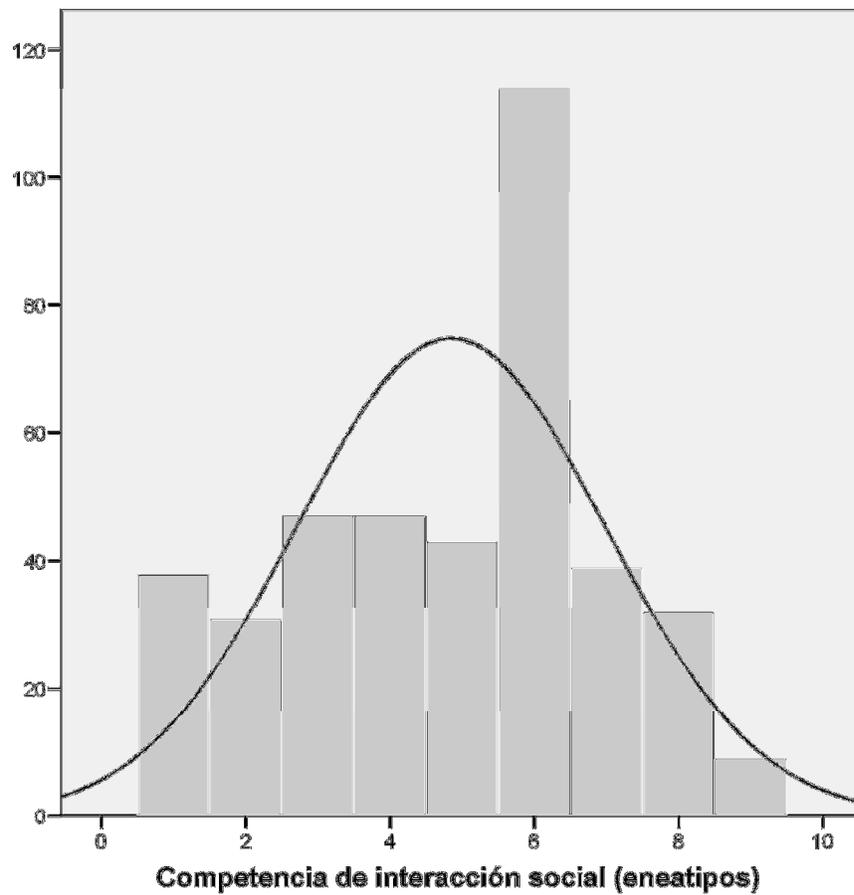
Tabla 1: Distribución de puntajes en la escala ECISCPE a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov

ESTADÍSTICOS		TOTAL	SE1	SE22	SE3
N		400	400	400	400
Parámetros normales(a,b)	Media	4.845	4.9475	4.855	5.115
	Desviación típica	2.132	2.391	2.322	2.460
Diferencias más extremas	Absoluta	0.191	0.130	0.115	0.130
	Positiva	0.097	0.095	0.115	0.130
	Negativa	-0.191	-0.130	-0.107	-0.096
Z de Kolmogorov-Smirnov		3.819	2.593	2.306	2.596
Sig. asintót. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Gráfico 2: Normalidad de la Escala ECISCPE (N=400)



4.2. Contrastación de hipótesis

4.2.1. Validez de la Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE.

Con el objetivo de contrastar la Hipótesis 1.0, acerca de la validez tipo consistencia interna de la escala ECISPE, aplicada a la muestra de investigación (N=400) se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach requiriendo que éste iguale o supere el valor de $r=0.90$ (Hipótesis 1.1).

1.0 Hipótesis:

Ho= La escala ECISCPE no evidencia validez del tipo consistencia interna.

Hi= La escala ECISCPE evidencia validez del tipo consistencia interna.

1.1 Subhipótesis:

H1= La escala ECISCPE presenta un Alfa de Cronbach mayor o igual a 0.90.

El coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, obtenido es de $r=0.960$ (Tabla 2), por lo tanto se rechaza la H_0 y aceptan la H_1 e H_1 .

Tabla 2: Validez de la escala ECISCPE a través del Coeficiente Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.960	.961	28

4.2.2. Competencia de interacción social y estructura familiar:

En la Tabla 3 se observa que el 52% de la muestra (N=208) son familias de tipo nuclear completa, seguido del 25.25% (N=101) que son extensas, el 9.5% (N=38) son familias mixtas, el 9% (N=36) son familias incompletas, el 3% (N=12) son reconstituidas y el 1.25% (N=5) son familias con padre visitante. Respecto a la competencia de interacción social, se observa que en la escala total los niños de familias incompletas presentan el mayor puntaje promedio: eneatipto 5, correspondiente al nivel promedio en la escala ECISCPE.

Para contrastar la Hipótesis 2.0 que plantea que existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según

tipo de estructura familiar se utilizó el Análisis de varianza (ANOVA), y posteriormente se aplicaría el análisis Post-Hoc: Prueba de Bonferroni para evaluar las hipótesis 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4 que proponen que los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas tienen mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los niños de familias incompletas, reconstituidas, mixtas y con padre visitante.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares de familias con diferente estructura

Escalas	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico
TOTAL	FAMILIA NUCLEAR COMPLETA	208	4.966	2.116	0.147
	FAMILIA INCOMPLETA	36	5.528	1.964	0.327
	FAMILIA EXTENSA	101	4.693	2.208	0.220
	FAMILIA RECONSTITUIDA	12	4.667	2.188	0.632
	FAMILIA MIXTA	38	4.053	1.916	0.311
	FAMILIA CON PADRE VISITANTE	5	4.400	2.702	1.208
	Total	400	4.845	2.132	0.107
SE1	FAMILIA NUCLEAR COMPLETA	208	4.995	2.391	0.166
	FAMILIA INCOMPLETA	36	5.889	2.227	0.371
	FAMILIA EXTENSA	101	4.772	2.370	0.236
	FAMILIA RECONSTITUIDA	12	5.250	2.701	0.780
	FAMILIA MIXTA	38	4.263	2.321	0.377
	FAMILIA CON PADRE VISITANTE	5	4.200	2.588	1.158
	Total	400	4.948	2.391	0.120
SE2	FAMILIA NUCLEAR COMPLETA	208	4.990	2.322	0.161
	FAMILIA INCOMPLETA	36	5.389	2.453	0.409
	FAMILIA EXTENSA	101	4.752	2.313	0.230
	FAMILIA RECONSTITUIDA	12	4.667	2.229	0.644
	FAMILIA MIXTA	38	3.974	2.060	0.334
	FAMILIA CON PADRE VISITANTE	5	4.600	2.881	1.288
	Total	400	4.855	2.322	0.116
SE3	FAMILIA NUCLEAR COMPLETA	208	5.197	2.380	0.165
	FAMILIA INCOMPLETA	36	5.722	2.433	0.406
	FAMILIA EXTENSA	101	5.119	2.586	0.257
	FAMILIA RECONSTITUIDA	12	5.167	2.552	0.737
	FAMILIA MIXTA	38	4.158	2.388	0.387
	FAMILIA CON PADRE VISITANTE	5	4.400	2.793	1.249
	Total	400	5.115	2.460	0.123

2.0 Hipótesis:

H₀= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de estructura familiar.

H_i= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niño según el tipo de estructura familiar.

2.1 Subhipótesis:

H₂=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias incompletas.

2.2 Subhipótesis:

H₃=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias reconstituidas.

2.3 Subhipótesis:

H₄=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias mixtas.

2.4 Subhipótesis:

H₅=Los niños provenientes de familias nucleares completas y extensas presentan mayor nivel de competencia de interacción social respecto de los de familias con padre "visitante".

Con el objetivo de contrastar la hipótesis referida a si existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social en niños procedentes de familias con diferente tipo de estructura se aplicó el análisis de

varianza ANOVA. Previamente, se sometieron los datos a la Prueba de homogeneidad de varianza, donde a través del estadístico de Levene (Tabla 4), se pudo determinar que las varianzas de dichos grupos de familia según estructura tienen varianzas similares (sig.>0.05), aquí hallamos que las varianzas de los grupos son homogéneas.

Tabla 4: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social, en grupos de diferente estructura familiar

Escalas	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
TOTAL	0.708	5	394	0.618
SE1	0.331	5	394	0.894
SE2	0.505	5	394	0.773
SE3	0.618	5	394	0.686

Al aplicarse el ANOVA, se encontró que las diferencias no son significativas en la escala Total de la ECISCPE (sig. 0.063), ni en las subescalas, tal como se observa en la Tabla 5, por lo tanto se rechaza la H_1 y se acepta la H_0 .

Tabla 5: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente estructura familiar (ANOVA)

ESCALAS	Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOTAL	Inter-grupos	47.407	5	9.481	2.114	0.063
	Intra-grupos	1766.983	394	4.485		
	Total	1814.390	399			
SE1	Inter-grupos	57.166	5	11.433	2.025	0.074
	Intra-grupos	2224.732	394	5.647		
	Total	2281.898	399			
SE2	Inter-grupos	45.401	5	9.080	1.699	0.134
	Intra-grupos	2106.189	394	5.346		
	Total	2151.590	399			
SE3	Inter-grupos	52.076	5	10.415	1.737	0.125
	Intra-grupos	2362.634	394	5.997		
	Total	2414.710	399			

4.2.3. Competencia de interacción social y funcionamiento familiar:

En la Tabla 6 se aprecia que los puntajes promedio en la Competencia de interacción social (Escala ECISCPE) en los grupos de niños provenientes de familias con diferente funcionamiento son muy similares en la escala total, ubicándose en el eneatispo 4: categoría promedio bajo. Mientras que en las subescalas los niños de familias balanceadas obtienen un eneatispo de 5: categoría promedio, y los de familias rango medio y extremas un eneatispo promedio de 4: categoría promedio bajo.

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares de familias con diferente funcionamiento

Escalas	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico
TOTAL	FAMILIAS BALANCEADAS	181	4.972	2.245	0.167
	FAMILIAS RANGO MEDIO	171	4.749	2.027	0.155
	FAMILIAS EXTREMAS	48	4.708	2.083	0.301
	Total	400	4.845	2.132	0.107
SE1	FAMILIAS BALANCEADAS	181	5.044	2.469	0.184
	FAMILIAS RANGO MEDIO	171	4.854	2.341	0.179
	FAMILIAS EXTREMAS	48	4.917	2.305	0.333
	Total	400	4.948	2.391	0.120
SE2	FAMILIAS BALANCEADAS	181	5.022	2.359	0.175
	FAMILIAS RANGO MEDIO	171	4.749	2.252	0.172
	FAMILIAS EXTREMAS	48	4.604	2.430	0.351
	Total	400	4.855	2.322	0.116
SE3	FAMILIAS BALANCEADAS	181	5.343	2.619	0.195
	FAMILIAS RANGO MEDIO	171	4.930	2.363	0.181
	FAMILIAS EXTREMAS	48	4.917	2.132	0.308
	Total	400	5.115	2.460	0.123

Se utilizó el Análisis de varianza (ANOVA) para contrastar la Hipótesis 3.0, que plantea que existen diferencias significativas en el nivel de competencia

de interacción social de los niños según el tipo de funcionamiento familiar. Al no hallarse tales diferencias no fue evaluada la Hipótesis 3.1 que planteaba que, niños provenientes de familias cuyo funcionamiento es balanceado, presentan mayor competencia de interacción social respecto de los niños de familias rango medio y extremas.

3.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de funcionamiento familiar.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según el tipo de funcionamiento familiar.

3.1 Subhipótesis:

H6= Los niños provenientes de familias de tipo balanceado, presentan mayor nivel de competencia de interacción social, respecto de los de familias rango medio y extremas.

Previamente a utilizar el análisis de varianza (ANOVA), se sometieron los datos a la prueba de homogeneidad de varianzas, donde a través del estadístico de Levene (Tabla 7) se puede determinar que las varianzas de dichos grupos de familia según funcionamiento familiar son similares (sig.>0.05).

Tabla7: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social, en grupos de diferente funcionamiento

Escalas	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
TOTAL	1.604	2	397	0.202
SE1	0.714	2	397	0.491
SE2	0.262	2	397	0.769
SE3	4.371	2	397	0.013

En la Tabla 8, los resultados de la aplicación del análisis de varianza ANOVA muestran que no existen diferencias significativas entre grupos según tipo de funcionamiento familiar en competencia de interacción social, por lo tanto se acepta la *Ho* y se rechaza la *Hi*, además de rechazarse la *H6*.

Tabla 8: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente funcionamiento familiar (ANOVA)

ESCALAS	Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOTAL	Inter-grupos	5.424	2	2.712	0.595	0.552
	Intra-grupos	1808.966	397	4.557		
	Total	1814.390	399			
SE1	Inter-grupos	3.239	2	1.620	0.282	0.754
	Intra-grupos	2278.658	397	5.740		
	Total	2281.898	399			
SE2	Inter-grupos	10.012	2	5.006	0.928	0.396
	Intra-grupos	2141.578	397	5.394		
	Total	2151.590	399			
SE3	Inter-grupos	17.123	2	8.562	1.418	0.244
	Intra-grupos	2397.587	397	6.039		
	Total	2414.710	399			

4.2.4. Competencia de interacción social y tiempo de socialización preescolar

En la Tabla 9 se observa que los puntajes promedio más bajos (eneatipo 4: Promedio bajo) se presentan en niños que se encuentran en el primer año de socialización preescolar. Este promedio se eleva cuando los niños cursan el segundo y tercer año de preescolaridad (eneatipo 5: Promedio), para luego descender levemente, cuando cursa el cuarto año de socialización preescolar (eneatipo 4: Promedio bajo).

Para contrastar la Hipótesis 4.0 que plantea conocer si existe o no relación entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el tiempo de socialización preescolar se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman; y para la Hipótesis 4.1 que sugiere que a mayor tiempo de socialización preescolar, mayor competencia de interacción social se tomó en cuenta la dirección de la correlación obtenida.

4.0 Hipótesis:

H₀ = No existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el tiempo de socialización preescolar.

H₁ = Existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social de los niños y el tiempo de socialización preescolar.

4.1 Subhipótesis:

H₇ = A mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social.

Tabla 9: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según tiempo de socialización preescolar

Escalas	Tiempo de socialización preescolar	N	Media	Desviación típica	Error típico
TOTAL	1 año	174	4.460	1.999	0.152
	2 años	142	5.120	2.122	0.178
	3 años	72	5.236	2.412	0.284
	4 años	12	4.833	1.586	0.458
	Total	400	4.845	2.132	0.107
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	1 año	174	4.529	2.280	0.173
	2 años	142	5.282	2.350	0.197
	3 años	72	5.333	2.573	0.303
	4 años	12	4.750	2.633	0.760
	Total	400	4.948	2.391	0.120
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	1 año	174	4.460	2.272	0.172
	2 años	142	5.176	2.344	0.197
	3 años	72	5.194	2.413	0.284
	4 años	12	4.750	1.357	0.392
	Total	400	4.855	2.322	0.116
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	1 año	174	4.506	2.477	0.188
	2 años	142	5.437	2.305	0.193
	3 años	72	5.861	2.468	0.291
	4 años	12	5.667	2.103	0.607
	Total	400	5.115	2.460	0.123

A partir de los datos obtenidos en la Tabla 10 se establece que existe una correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional, pero baja, entre la competencia de interacción social y el tiempo de socialización preescolar ($r_s=0.154$, $p<0.01$), por tanto se acepta la H_1 y se rechaza la H_0 .

Al tratarse de una correlación directamente proporcional, se interpreta que a mayor tiempo de socialización preescolar existe una tendencia significativa, pero baja, a un mayor nivel de competencia de interacción social, por lo que se acepta la H_7 .

Tabla 10: Correlación entre la competencia de interacción social y el tiempo de socialización preescolar, a través del Coeficiente de Spearman

Tipo	Variables	Estadísticos	TOTAL	SE1	SE2	SE3
Rho de Spearman	TIEMPO DE SOCIALIZACIÓN PREESCOLAR	Coeficiente de correlación	0.154 *	0.139 *	0.131 *	0.223 *
		Sig. (bilateral)	0.00	0.01	0.01	0.00
		N	400	400	400	400

* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.2.5. Funcionamiento familiar y tiempo de socialización preescolar:

En la Tabla 11 se puede apreciar la distribución de los tipos de funcionamiento familiar de la muestra en estudio, según el tiempo de socialización preescolar del niño. Podemos observar que la mayor parte de familias evaluadas pertenecen a un rango balanceado (45.25%), seguido del tipo rango medio (42,75%) y solo un 12% presentan características extremas de funcionamiento familiar.

También se aprecia que, durante los dos primeros años de socialización preescolar el mayor porcentaje de las familias son de tipo rango medio, seguido por el tipo balanceado y un menor porcentaje es extremo; mientras que cuando el niño alcanza el un tercer y cuarto año de socialización preescolar las familias en su mayor parte son balanceadas, seguido por el tipo rango medio y un porcentaje disminuido de familias tipo extremo. Por lo tanto, se puede inferir que, a medida que el niño tiene más tiempo de socialización preescolar y por ende la familia

tiene mayor contacto con la Institución Educativa preescolar, la familia puede virar hacia formas más equilibradas de funcionamiento.

Tabla 11: Rangos de funcionamiento familiar según tiempo de socialización preescolar

Rango de funcionamiento		Tiempo de socialización preescolar				TOTAL
		1er año	2do año	3er año	4to año	
FAMILIAS	N	75	60	40	6	181
BALANCEADAS	%	43.10	42.25	55.56	50	45.25
FAMILIAS RANGO	N	79	62	25	5	171
MEDIO	%	45.40	43.66	34.72	41.67	42.75
FAMILIAS	N	20	20	7	1	48
EXTREMAS	%	11.49	14.08	9.72	8.33	12
TOTAL	N	174	142	72	12	400
	%	100	100	100	100	100

Con el objetivo de conocer si el tiempo de socialización preescolar del niño se relaciona significativamente con cambios en el funcionamiento familiar, en cuanto a su cohesión y adaptabilidad, como plantea la Hipótesis 5.0, así como el sentido de esta relación: a mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de funcionamiento familiar equilibrado, como indaga la Hipótesis 5.1, se aplicó el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman:

5.0 Hipótesis:

Ho= No existe relación significativa entre el funcionamiento familiar y el tiempo de socialización preescolar.

Hi= Existe relación significativa entre el funcionamiento familiar y el tiempo de socialización preescolar.

5.1 Subhipótesis:

H8= A mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de funcionamiento familiar equilibrado.

Los resultados de la Tabla 12 muestran que no existe relación significativa entre el tiempo de socialización preescolar y el tipo de funcionamiento familiar, por lo tanto se acepta la H_0 , y se rechaza la H_1 así como la H_8 .

Tabla 12: Correlación entre el tiempo de socialización preescolar y el funcionamiento familiar, a través del Coeficiente de Spearman

Tipo	Variables	Estadísticos	FUNCIONAMIENTO FAMILIAR
Rho de Spearman	TIEMPO DE SOCIALIZACIÓN PREESCOLAR	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	-0.060 0.234 400

4.2.6. Competencia de interacción social y grado preescolar:

En la Tabla 13 se presentan las medias y desviaciones estándar del puntaje de la competencia de interacción social expresado en eneatispo según grado preescolar cursado, observándose que los puntajes promedio más bajos (eneatispo 5: promedio) se presentan en el grupo de niños de Preescolar 3 años.

Este promedio alcanza un eneatispo 6 (promedio alto) en los grupos de Preescolar 4 años y Preescolar 5 años, tanto en la escala total como en cada subescala.

Tabla 13: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social según grado preescolar

ESCALAS	GRADO PREESCOLAR	N	Media	Ds	Error típico
TOTAL	3 AÑOS	106	5.019	2.346	0.228
	4 AÑOS	148	5.716	1.910	0.157
	5 AÑOS	146	5.795	2.024	0.167
	Total	400	5.560	2.095	0.105
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	3 AÑOS	106	5.000	2.330	0.226
	4 AÑOS	148	5.784	1.809	0.149
	5 AÑOS	146	5.705	2.088	0.173
	Total	400	5.548	2.081	0.104
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	3 AÑOS	106	5.179	1.881	0.183
	4 AÑOS	148	5.770	1.852	0.152
	5 AÑOS	146	5.952	1.809	0.150
	Total	400	5.680	1.866	0.093
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	3 AÑOS	106	5.085	2.330	0.226
	4 AÑOS	148	5.723	1.840	0.151
	5 AÑOS	146	5.671	1.846	0.153
	Total	400	5.535	1.997	0.100

Para determinar las diferencias en el nivel de competencia de interacción social en niños según el grado preescolar se plantearon las siguientes hipótesis:

6.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según grado preescolar.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social de los niños según grado preescolar.

6.1 Subhipótesis:

H9= A mayor grado preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social.

Para contrastar las hipótesis, inicialmente se sometieron los puntajes de competencia de interacción social de los sujetos según grado preescolar a la prueba de homogeneidad de varianzas (Tabla 14), encontrando que éstas no son similares ($\text{sig.} < 0.05$), por tal motivo no se llevó a cabo la aplicación del ANOVA, en cambio se optó por la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para muestras independientes.

Tabla 14: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social en los grupos de diferente grado preescolar

Escalas	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total	5.272	2	397	0.006
Subescala 1	5.831	2	397	0.003
Subescala 2	0.110	2	397	0.896
Subescala 3	7.357	2	397	0.001

Tras aplicarse el estadístico H de Kruskal–Wallis para varias muestras independientes, se halla que a nivel de 0.05 existen diferencias significativas (Tabla 15), por lo tanto, se acepta la *H_i* y se rechaza la *H_o*.

Además se puede apreciar que entre los grados preescolares 4 y 5 años (Tabla 13), el puntaje promedio de competencia de interacción social es mayor en el grado preescolar 5, solamente en la escala total y en la subescala 2: Interacción social con pares, en cambio en la subescala 1: Iniciativa para la interacción social y la subescala 3: Interacción social con la maestra, el puntaje promedio mayor se observa en el grado preescolar 4 años, por lo tanto se rechaza la *H₉*.

Tabla 15: Análisis comparativo de la competencia de interacción social según grado preescolar, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis

ESTADÍSTICOS	ESCALAS			
	TOTAL	SE 1	SE 2	SE 3
Chi-cuadrado	7.284	7.835	10.612	4.991
gl	2	2	2	2
Sig.asintót.	0.026	0.020	0.005	0.082

Variable de agrupación: GradoPREESCOLAR

4.2.7. Competencia de interacción social y edad:

En la Tabla 16 se presentan los puntajes promedio en competencia de interacción social de los sujetos evaluados en cuanto a edad, donde se puede observar que tanto en la escala total como en cada subescala los niños de 3 años son los que muestran un puntaje menor, y a medida que la edad se incrementa estos puntajes se elevan, siendo los sujetos de 6 años de edad los que presentan

mayor puntaje promedio, a excepción de la subescala 3, donde los sujetos de 5 años superan a los de 6 años.

Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según edad

ESCALAS	EDAD	N	Media	Ds
TOTAL	3 años	84	4.976	2.405
	4 años	139	5.489	2.005
	5 años	149	5.826	2.006
	6 años	28	6.250	1.578
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	3 años	84	4.952	2.464
	4 años	139	5.590	1.805
	5 años	149	5.711	2.054
	6 años	28	6.250	1.936
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	3 años	84	5.119	1.904
	4 años	139	5.568	1.881
	5 años	149	5.966	1.817
	6 años	28	6.393	1.449
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	3 años	84	4.905	2.393
	4 años	139	5.475	1.847
	5 años	149	5.926	1.875
	6 años	28	5.643	1.592

Para contrastar la hipótesis 7.0 que plantea que existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social y la edad se obtuvo el Coeficiente de correlación de Spearman; mientras que para la hipótesis 7.1, donde se sugiere que a mayor edad, mayor nivel de competencia de interacción social se evaluó la dirección de la correlación obtenida.

7.0 Hipótesis:

H₀= No existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social y la edad.

H₁= Existe relación significativa entre el nivel de competencia de interacción social y la edad.

7.1 Subhipótesis:

H₁₀= A mayor edad, mayor nivel de competencia de interacción social.

Según los datos obtenidos en la Tabla 17, se halla una correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional, pero baja entre la competencia de interacción social y la edad ($r_s=0.144$, $p<0.01$).

En cuanto a cada subescala de la ECISCPE, también se evidencian relaciones estadísticamente significativas, bajas y directamente proporcionales con la edad, por lo tanto se acepta la *H₁* y se rechaza *H₀*.

Además, también se acepta la *H₁₀*, ya que el sentido de las correlaciones encontradas son directas, es decir que a mayor edad, mayor nivel de competencia de interacción social.

Tabla 17: Correlación entre la competencia de interacción social y la edad a través del Coeficiente de Spearman

CORRELACIÓN	VARIABLE	ESTADÍSTICOS	TOTAL	SE 1	SE 2	SE 3
Rho de Spearman	EDAD	Coeficiente de correlación	0.144 **	0.120 *	0.185 **	0.136 **
		Sig. (bilateral)	0.004	0.016	0.000	0.007
		N	400	400	400	400

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

4.2.8. Competencia de interacción social y nivel socioeconómico:

En la Tabla 18 se presentan las medias y desviaciones estándar de la competencia de interacción social de los niños preescolares según nivel socioeconómico. Aquí se puede observar que en los sectores socioeconómicos más elevados A y B, el puntaje promedio es más alto.

Tabla 18: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según nivel socioeconómico

ESCALAS	NIVEL SOCIOECONÓMIC	N	MEDIA	Ds
TOTAL	NSE-A	12	6.667	1.670
	NSE-B	33	6.697	1.468
	NSE-C	86	6.058	2.116
	NSE-D	160	5.281	2.114
	NSE-E	109	5.110	2.034
	Total	400	5.560	2.095
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	NSE-A	12	6.583	1.564
	NSE-B	33	6.606	1.478
	NSE-C	86	5.907	2.205
	NSE-D	160	5.225	2.043
	NSE-E	109	5.303	2.084
	Total	400	5.548	2.081
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	NSE-A	12	6.333	1.826
	NSE-B	33	6.606	1.478
	NSE-C	86	6.070	1.846
	NSE-D	160	5.556	1.862
	NSE-E	109	5.202	1.845
	Total	400	5.680	1.866
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	NSE-A	12	6.333	1.497
	NSE-B	33	6.606	1.345
	NSE-C	86	5.965	2.188
	NSE-D	160	5.281	2.059
	NSE-E	109	5.156	1.775
	Total	400	5.535	1.997

Para estudiar la relación entre estas dos variables se plantearon las siguientes hipótesis:

8.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico.

8.1 Subhipótesis:

H11= Los niños de niveles socioeconómicos A y B, presentan mayor nivel de competencia de interacción social, que los niños de niveles socioeconómicos C, D y E.

Para conocer si las diferencias halladas en los promedios, según nivel socioeconómico, son significativas se sometieron los datos previamente a la prueba de igualdad de varianzas (Tabla 19), encontrándose que éstas son similares (sig.>0.05).

Tabla 19: Prueba de homogeneidad de varianzas de la competencia de interacción social en grupos de diferente nivel socioeconómico

Escalas	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total	2.229	4	395	0.065
Subescala 1	1.888	4	395	0.112
Subescala 2	1.153	4	395	0.331
Subescala 3	3.685	4	395	0.006

A través de la aplicación del análisis de varianza (Tabla 20), se encontró que existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico, por tanto se acepta la *Hi*, y se rechaza *Ho*.

Tabla 20: Análisis de varianza de la competencia de interacción social en grupos de diferente nivel socioeconómico (ANOVA)

ESCALAS	Fuente de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOTAL	Inter-grupos	113.192	4	28.298	6.827	0.000
	Intra-grupos	1637.368	395	4.145		
	Total	1750.560	399			
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	Inter-grupos	84.137	4	21.034	5.057	0.001
	Intra-grupos	1642.960	395	4.159		
	Total	1727.098	399			
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	Inter-grupos	73.860	4	18.465	5.546	0.000
	Intra-grupos	1315.180	395	3.330		
	Total	1389.040	399			
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	Inter-grupos	87.377	4	21.844	5.737	0.000
	Intra-grupos	1504.133	395	3.808		
	Total	1591.510	399			

Con la finalidad de conocer entre qué grupos se dan tales diferencias se llevó a cabo el análisis Post-Hoc: Prueba de Bonferroni (Tabla 21), donde se observa que los sujetos del nivel socioeconómico B presentan significativamente mayores puntajes que los de niveles D y E, en la escala total, así como en cada subescala.

Además, los sujetos del nivel socioeconómico C presentan significativamente mayores puntajes que los del nivel D en la escala total. También los sujetos del NSE C exhiben mayores puntajes que los del nivel socioeconómico E, en la escala total y en las subescalas 2 y 3; tales datos nos llevan a rechazar la *H11*.

Tabla 21: Diferencias en la competencia de interacción social según nivel socioeconómico, a través del Análisis Post Hoc: Prueba de Bonferroni

ESCALAS	NSE	Diferencia	sig	Comentario
TOTAL	NSE-B / NSE-D	1.416	0.003	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-B / NSE-E	1.587	0.001	
	NSE-C / NSE-D	0.777	0.045	Niños del NSE-C presentan mayor promedio
	NSE-C / NSE-E	0.948	0.013	
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	NSE-B / NSE-D	1.381	0.004	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-B / NSE-E	1.303	0.014	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	NSE-B / NSE-D	1.050	0.028	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-B / NSE-E	1.404	0.001	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-C / NSE-E	0.868	0.011	Niños del NSE-C presentan mayor promedio
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	NSE-B / NSE-D	1.325	0.004	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-B / NSE-E	1.450	0.002	Niños del NSE-B presentan mayor promedio
	NSE-C / NSE-E	0.809	0.043	Niños del NSE-C presentan mayor promedio

4.2.9. Competencia de interacción social y género:

Para evaluar estas dos variables se plantearon las siguientes hipótesis:

9.0 Hipótesis:

H_0 = No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según género.

H_1 = Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según género.

9.1 Subhipótesis:

H12= Las niñas presentan mayor nivel de competencia e interacción social que los niños.

Se obtuvo en la Tabla 22, los puntajes promedio de competencia de interacción social según género, encontrándose que los sujetos de sexo femenino tienen mayores puntajes que los de masculino tanto en la escala total como en cada subescala de la ECISCPE.

Tabla 22: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares según género

ESCALAS	GÉNERO	N	MEDIA	Ds
TOTAL	MASCULINO	204	5.392	2.164
	FEMENINO	196	5.735	2.010
	Total	400	5.560	2.095
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	MASCULINO	204	5.417	2.142
	FEMENINO	196	5.684	2.011
	Total	400	5.548	2.081
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	MASCULINO	204	5.564	1.870
	FEMENINO	196	5.801	1.858
	Total	400	5.680	1.866
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	MASCULINO	204	5.363	2.102
	FEMENINO	196	5.714	1.870
	Total	400	5.535	1.997

Se utilizó la prueba U de Mann Whitney para saber si existen diferencias significativas de acuerdo al género (Tabla 23), donde se encuentra que tales diferencias no llegan a ser significativas, por lo tanto se acepta la H_0 y se rechaza H_1 así como la H_{12} .

Tabla 23: Análisis comparativo de la competencia de interacción social según género, a través de la Prueba U de Mann Whitney

Estadísticos	ESCALAS			
	TOTAL	SE 1	SE 2	SE 3
U de Mann-Whitney	18344.500	18896.500	18540	18355.500
W de Wilcoxon	39254.500	39806.500	39450	39265.500
Z	-1.440	-0.959	-1.274	-1.431
Sig. asintót. (bilateral)	0.150	0.338	0.203	0.152

Variable de agrupación: GÉNERO

4.2.10. Competencia de interacción social en niños con hermanos y sin hermanos:

En la Tabla 24 se presentan los puntajes promedio de los sujetos evaluados según la categoría de tener hermanos y no tenerlos, aquí se observa que los niños sin hermanos presentan un puntaje promedio ligeramente mayor que los niños que cuentan con uno o más hermanos, tanto en la escala total como en las subescala 2: Interacción social con pares, mientras que en la subescala 1: Iniciativa para la interacción social presentan ambos grupos igual promedio y en la subescala 3: Interacción social con la maestra, los niños con hermanos presentan mayores puntajes.

Tabla 24: Estadísticos descriptivos de la competencia de interacción social en niños preescolares con hermanos y sin hermanos

ESCALAS	Niños con y sin hermanos	N	Media	Ds
TOTAL	sin hermanos	102	5.60	2.13
	con hermanos	298	5.55	2.09
SE 1 INICIATIVA PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	sin hermanos	102	5.55	2.13
	con hermanos	298	5.55	2.07
SE 2 INTERACCIÓN SOCIAL CON PARES	sin hermanos	102	5.77	1.84
	con hermanos	298	5.65	1.88
SE 3 INTERACCIÓN SOCIAL CON LA AUTORIDAD (MAESTRA)	sin hermanos	102	5.35	2.20
	con hermanos	298	5.60	1.92

Con la finalidad de evaluar si estas diferencias significativas son significativas entre los niños que tienen y los que no tienen hermanos en su familia, se utilizó la prueba estadística U de Mann Whitney, contrastándose las siguientes hipótesis:

10.0 Hipótesis:

Ho= No existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social entre niños con hermanos y niños sin hermanos.

Hi= Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social entre niños con hermanos y niños sin hermanos.

10.1 Subhipótesis:

H13= Los niños con hermanos presentan mayor nivel de competencia de interacción social que los niños sin hermanos.

En la tabla 25 se halla que tales diferencias no son significativas, por lo tanto se acepta la H_0 y se rechaza H_1 así como la H_{13} .

Tabla 25: Análisis comparativo de la competencia de interacción social en niños con hermanos y sin hermanos, a través de la Prueba U de Mann Whitney

Estadísticos	ESCALAS			
	TOTAL	SE 1	SE 2	SE 3
U de Mann-Whitney	14858	15067.500	14722.500	14384.500
W de Wilcoxon	59409	59618.500	59273.500	19637.500
Z	-0.341	-0.131	-0.478	-0.816
Sig. asintót. (bilateral)	0.733	0.896	0.632	0.415

Variable de agrupación: con o sin hermanos

Capítulo V: Interpretación y discusión de los resultados

Dada la importancia de la competencia social para el desarrollo socioemocional del niño (Rydell, 1997, en Bermúdez, 2010), considerada como un comportamiento adaptativo que se relaciona con un mejor y posterior ajuste psicosocial (Kelly, 1987; Foster & Ritchey, 1979), donde conductas sociales inadaptadas predicen bajo rendimiento académico y conductas agresivas tanto verbales como físicas (McCandless, (1967), abandono escolar (Ullman, 1957) y/o delincuencia juvenil (Roff, Sells & Golden, 1972) y en la adultez podrían asociarse con problemas maritales, alcoholismo, trastornos emocionales, crímenes violentos y depresión (Matson y Ollendick, 1988, en Lacasella, 2001), es así que cobra relevancia el poder contar, en nuestro medio, con un instrumento válido y confiable que evalúe la competencia de interacción social en una población que atraviesa una etapa de desarrollo muy importante y muy poco estudiada: los niños preescolares y así contribuir con detectar deficiencias en este aspecto y tomar medidas para su adecuado desarrollo, a través del diseño de programas de entrenamiento.

La escala construida para este propósito, evalúa de manera válida y confiable la competencia de interacción social, es decir, un conjunto de repertorios comportamentales que adquiere el niño para relacionarse con los demás de manera que obtenga y ofrezca gratificaciones. La Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar ECISCPE, consta de tres subescalas, que miden la iniciativa para la interacción social, la

interacción social con sus pares y la interacción social con la maestra, habilidades importantes y necesarias para relacionarse con los otros a edades tempranas y que en otras escalas dirigidas a preescolares, que por lo general son de procedencia extranjera y de habla inglesa, no adaptadas a nuestro medio, solo se aborda parcialmente.

Al estudiarse el nivel de competencia de interacción social de los preescolares con respecto a las características estructurales de las familias evaluadas, los resultados plantean que los niños de familias incompletas, llamadas también familias monoparentales, presentan un mayor nivel de competencia de interacción social, sobretodo en comparación con el nivel que presentan los niños de familias cuya estructura es mixta. En palabras de Arroyo (2002), las familias monoparentales, en mayor o menor grado, han sufrido y sufren un estigma social cuyo origen, en gran parte, reside en su situación minoritaria frente al modelo ideal y dominante de la familia nuclear completa y tradicionalmente se les ha considerado patológicas o problemáticas. Sin embargo, se le puede considerar como otra forma de organización familiar, distinta de la familia nuclear, que cumple al menos respecto a la socialización de los hijos, la misma función que la familia nuclear.

Estas familias, a pesar de vivir la ausencia de uno de los padres, han podido brindar adecuados modelos de interacción, una mayor cantidad de oportunidades para interactuar, con mayor tiempo compartido en familia por tanto, mayor cantidad de interacciones con el progenitor y tal vez otras

personas cercanas a la familia y/o una mejor calidad en sus interacciones, las que pueden ser emocionalmente más intensas, todo lo cual puede generar el desarrollo de habilidades a edades más tempranas, tal como sostiene Arroyo (2002), en su estudio de familias monoparentales en Madrid, lo que a su vez puede estar influenciado, en alguna medida, por el número de hijos con que cuentan estos tipos de familias, que en una proporción importante tienen un solo hijo y en general tienen menos hijos que las familias formadas por parejas (Family Policy Studies Centre. 1996, citado por Arroyo, 2002).

Respecto a las familias mixtas, también llamadas simultáneas, existen ciertas pautas interaccionales recurrentes en ellas que usualmente van unidas a la vivencia de conflicto o sufrimiento en todos los involucrados en ese sistema familiar, que pueden explicar que los niños provenientes de este tipo de familia tengan un nivel más bajo en competencia de interacción social en el contexto preescolar, que los niños de familias incompletas.

Para Coddou y Méndez (2012) estas dinámicas recurrentes en las familias mixtas o simultáneas, se configuran alrededor de una meta regla general: el intento de recrear el modelo de la familia nuclear; el intento de funcionar como si fuese un mismo sistema que aquel compuesto por una pareja parental con hijos de ambos, sin hijos de relaciones anteriores, y por tanto con relaciones de convivencia todas ellas definidas por funciones, expectativas y roles parentales y filiales. Sin embargo las personas que lo componen pertenecen simultáneamente por lo menos a dos sistemas

familiares, por lo tanto se genera una coexistencia en sistemas familiares distintos entre sí, y a través del estudio de su dinámica se observa que se tiende a negar la simultaneidad de pertenencias, ya sea a través de la negación de coexistencia, o a través de la negación de las diferencias entre estos sistemas que existen simultáneamente.

La mitología más poderosa en las familias mixtas es la del modelo de la familia nuclear, con todo su bagaje congruente de expectativas y que posiciona a las familias mixtas en una contradicción emocional que conlleva sufrimiento, ya que necesariamente dadas las circunstancias, estas expectativas son imposibles de alcanzar. Otro mito es el de la familia armónica y perfecta, donde la vivencia de fracaso con que muchos experimentan la separación y la desintegración del sistema familiar nuclear, impone expectativas, no sólo de la recreación de esta familia nuclear en esta segunda familia, sino también de una recreación idealizada. Este mito tiene como consecuencia que problemas cotidianos, por ejemplo los problemas evolutivos que cualquier familia tiene que enfrentar, se vivan como una afrenta a esta nueva organización, cuya estructura no contempla problemas, conflictos o tensiones emocionales.

En relación al funcionamiento familiar y la competencia de interacción social del preescolar, se encontró que no existen diferencias significativas entre los grupos de familias según rango de funcionamiento, es decir que no se corrobora que las familias balanceadas promuevan mayor competencia de interacción social en sus hijos en contraste con las familias extremas, consideradas disfuncionales, ya que como afirma Olson

(1986) tienden a ser rígidas, demuestran poca cercanía emocional entre sus miembros o una extrema cercanía emocional con alta dependencia y lealtad. Y si bien existen estudios donde se ha encontrado que determinadas pautas de crianza y estilos de control parental favorecen la competencia social de los hijos (Baumrind, 1971; Pichardo, Justicia y Fernández, 2009) es importante tomar en cuenta que existen diversos factores familiares que pueden ser estudiados y que podrían relacionarse con un bajo nivel en la competencia social en los niños y riesgo de problemas conductuales, tales como la mencionada estructura familiar, los estilos de crianza, la psicopatología de los padres, el nivel de ajuste marital, el sistema de valores inculcado en la familia, así como el desarrollo moral establecido en la educación de sus miembros (Silva, 2003), además de la influencia recibida por la configuración genética, el vecindario en que vive el niño, la institución educativa a la que asiste y el tipo de iguales con los que se relaciona (McCoby, 2002, en Arranz, 2004).

Respecto a la socialización preescolar de los niños, es decir, cuánto tiempo llevan asistiendo a una Institución preescolar, se encontró que se relaciona directamente con la competencia de interacción social, es decir, a mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social. Tal como se ha encontrado en diversos estudios, donde los niños preescolares mejoran en sus ámbitos cotidianos, con el aumento de su sociabilidad, una mayor libertad de acción y disminución en la dependencia de los adultos, mayor tendencia a afirmarse como individuo, a defender sus intereses y derechos (Linguado y Zorraindo, 1981), así como la capacidad

para entablar y sostener conversaciones con amigos y extraños, mayor facilidad de expresión, para adoptar normas sociales, para compartir juguetes y experiencias, mayor capacidad de trabajo en grupo, de respetar las opiniones, tanto como para adaptarse y adquirir independencia pronto (Lara de Prada, 2002).

Al estudiar la relación del tiempo de socialización preescolar del niño y, por ende, de la familia con la Institución preescolar con el tipo de funcionamiento familiar, se halla que ésta no existe, posiblemente debido al tipo de vínculo que los educadores mantienen con los padres de sus alumnos. Según estudios de Palacios y Oliva (1993), la mayoría de contactos entre padres y maestros son de tipo informal (74%), los que si bien podrían servir para que padres y educadoras se conocieran dialoguen e intercambien información, hay buenas razones para sospechar que tales contactos cotidianos sean tan informales que se limiten a un breve saludo y, en todo caso, a un rápido intercambio de información. Esta comunicación no debe consistir solo en que las maestras transmitan a los padres de sus alumnos información sobre los objetivos, métodos y contenidos del currículum, sino que debe fluir también en sentido contrario, y los padres informar acerca de actividades cotidianas de los niños, preferencias y necesidades, así como expresar sus valores o sus expectativas respecto a la educación de sus niños. De esta manera se remarca la oportunidad que padres y maestras intercambien información y aprendan unos de otros y se considere la relación entre familia e institución educativa como un fuerte compromiso a largo plazo, donde se asuma conjuntamente las responsabilidades y se

impliquen unos y otros en distintas actividades. Sin embargo, la frecuencia de los contactos planificados entre maestros y padres (59%), en los que cabría esperar una interacción más en profundidad que permitiera a padres y educadores dialogar ampliamente, es baja teniendo en cuenta que el 92% de los educadores consideran muy importante la colaboración y comunicación con los padres (Palacios y Oliva, 1993). Rodrigo y Palacios (2003) sostienen que los padres que mantienen una mayor comunicación con la institución educativa suelen dedicar más tiempo en casa a jugar con sus hijos, estimularlos y apoyarlos en tareas escolares y mostrarse más diestros en el ejercicio de estas actividades, ya que en su relación con los educadores han adquirido conocimientos y destrezas.

De otro lado, se ha encontrado que la competencia de interacción social en el contexto preescolar, se incrementa a medida que los niños avanzan en edad, a excepción de la subescala 3: Interacción social con la maestra, donde los niños de 6 años presentan un puntaje promedio menor que los niños de 5 años, al igual que Bermúdez (2010) quien halló con su Escala de competencia social versión padres, una tendencia creciente en el desempeño social con el aumento de la edad, excepto en la escala de Habilidades de Interacción que presentó una disminución en los promedios en los 5 años, respecto a 4 años y de los 6 años respecto a niños de 5 años, lo que se relaciona con las diferencias halladas según grado preescolar en la presente investigación, donde el nivel promedio de competencia de interacción social en la subescala 1: Iniciativa para la interacción social y la

subescala 3: Interacción social con la maestra, el nivel promedio es mayor en el grado preescolar 4 años, con respecto al grado preescolar 5.

La disminución de las habilidades para la interacción observada a través del puntaje promedio observado en el grado preescolar 5, donde encontramos niños de 5 y 6 años de edad, se halla sustentada en los aportes de Gesell (1977) respecto al desarrollo del niño, quien afirma que desde los 5 y medio y 6 y medio años, se dan cambios somáticos y psicológicos, tienden a surgir en ellos nuevos impulsos, nuevos sentimientos, aparece el dilema ante las posibilidades opuestas de conducta y se abruma al decidir entre una de ellas, manifestando su tensión con arranques de gritos, llanto, violentos ataques nerviosos y golpes.

Por su parte, Muñoz y Restrepo (1980, citados por Lara de Prada, 2002) encontraron que niños de estrato social bajo interactúan menos con su maestra y sus iguales, la forma de relación social es negativa y la mayor parte del tiempo el niño no interactúa socialmente con nadie, y en relación a la clase alta, el niño también es ignorado por los adultos en los intentos de interacción propiciados por él. Además que las maestras no tienen objetivos claros de lo que se puede enseñar en el ámbito de socialización e intentan reproducir la clase magistral coartando la participación de los niños no sólo con sus compañeros sino con la maestra y se les pide no hablar, no moverse, no manifestarse. Esto explicaría, aunado con los aportes de Gesell (1977), que al acercarse al ingreso a la etapa escolar (grado preescolar 5,

niños de 5 y 6 años de edad) evidencien menor iniciativa para la interacción social y menor interacción social con la maestra.

En cuanto a la evaluación de la competencia de interacción social en grupos de niños de diferente nivel socioeconómico se encontró que hay diferencias significativas favorables al grupo B y C respecto a los niveles D y E. Un estudio efectuado en Brasil por Assis, Avanci y Oliveira, en el 2009 (en Lacunza, 2009) encontró una precaria competencia social en niños de 6 a 13 años de familias monoparentales y de nivel socioeconómico bajo, mientras que en Argentina un estudio epidemiológico con niños de 6 a 11 años escolarizados, encontró que en los niveles socioeconómicos más bajos aumentaba la presencia de comportamientos antisociales y agresivos (Ministerio de Salud de la Nación, 2007 en Lacunza, 2009). Asimismo, diversos estudios confirman la influencia del sistema socioeconómico en las prácticas de crianza pero son Harkness y Super (1995, en Arranz, 2004) quienes añaden un nuevo matiz al afirmar que la socialización favorecedora de la sumisión es típica en grupos socioeconómicos pobres, mientras que en grupos económicamente privilegiados se pone más énfasis en el desarrollo de la independencia y la asunción del riesgo. En cuanto a la calidad del entorno familiar, Viguer y Serra (1996) encontraron que familias de niveles socioeconómicos altos proveen a sus niños de 3 a 6 años, mejores materiales de estimulación para el aprendizaje, un entorno físico más favorable, mayor estimulación de la madurez social y diversidad de experiencias en comparación a lo brindado por familias de niveles socioeconómicos bajos. De otro lado, según señalan Rodrigo y Palacios (2003) quienes menos se implican en la

relación con la institución preescolar son los padres con menor nivel educativo y económico, por lo tanto se generan menores oportunidades de participar para el desarrollo oportuno de las habilidades cognitivas y sociales de sus hijos.

Adicionalmente, llama la atención que los niños del nivel socioeconómico A no presenten promedios significativamente mayores que los niños de otros niveles, explicable desde el punto de vista de las familias de los sectores altos de la sociedad limeña, donde se hallan patrones reiterados de socialización marcados por la distancia afectiva, y las relaciones entre padres e hijos se hallan mediadas por un conjunto de especialistas como psicólogos, médicos, foniatras, amas y diversos empleados que reemplazan el afecto y cuidado de los padres y madres (Kogan, 1998-1999), así como la gran tensión que supone el tener figuras parentales muy exitosas económica y/o profesionalmente (Ayala y Vexler, 1996, citados por Kogan, 1999). Por tanto, tal como menciona MacCoby, 1984 (citado por Goñi, 1998), las formas educativas de los padres, especialmente en lo relativo a la ternura y la disciplina tienen repercusión en la agresividad, la conducta social del niño, su autoconcepto, sus valores morales y su adquisición de la competencia social.

Con respecto al estudio de las diferencias por género, encontramos que en el presente estudio no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Lo que contrasta con datos de los estudios sobre las diferencias sexuales en las relaciones entre iguales que indican que ya desde el primer año de vida se observan pautas diferenciales entre niños

y niñas, por ejemplo, Jacobson (1981, citado por Royo, 1993) quien observó en sujetos de 12 meses de edad que las niñas dirigían más conductas hacia sus iguales que los varones y realizaban más intercambios que éstos; y los aportes de Maccoby y Jacklin (1974) quienes publicaron la revisión llevada a cabo en más de 1400 trabajos sobre percepción, aprendizaje, memoria, habilidades intelectuales, estilos cognoscitivos, temperamento, relaciones de poder y agresividad, entre otros campos; y concluyen en que las diferencias intersexuales se habían demostrado empíricamente en cuatro áreas: habilidades matemáticas, verbales, visoespaciales y agresividad, donde las mujeres sobresalían ligeramente en habilidades verbales, los hombres obtenían puntuaciones más elevadas en aptitud hacia las matemáticas, habilidades viso-espaciales y en cualquier forma de comportamiento agresivo: físico, verbal o psicológico (Cala y Barberá, 2009).

Sin embargo, los hallazgos de la presente investigación corroboran lo encontrado por Bermúdez (2010) al evaluar las propiedades psicométricas de una Escala de Competencia Social para niños de 3 a 6 años en dos versiones, para padres y para profesores, al no encontrar diferencias significativas por género para los puntajes totales ni para las cinco subescalas: orientación prosocial, autocontrol, iniciativa social, habilidades de interacción y habilidades asertivas. Así mismo, lo hallado en adultos por Olivos (2010) tras un programa de entrenamiento de habilidades sociales, donde no encontró diferencias significativas en las habilidades sociales logradas según género. Más aún, en los metaanálisis sobre los estudios comparativos entre hombres y mujeres, donde se concluye que ambos grupos son semejantes en la mayoría

de variables psicológicas, proponiéndose así la hipótesis de la similitud de género (Cala y Barberá, 2009). Tales resultados sugieren que el sistema sexo/género interactúa con una serie de factores contextuales y sociales, siendo importante tenerlos en cuenta para conocer la magnitud de las diferencias, sobre todo cuando se trata de elaborar teorías explicativas. Además hay que tener en cuenta que entre hombres y mujeres que comparten características generacionales, culturales y contextuales hay más similitudes comportamentales o actitudinales que diferencias, y la variabilidad interindividual supera ampliamente las diferencias entre grupos de hombres y grupos de mujeres.

La medición de la competencia de interacción social no evidencia diferencias significativas al comparar a niños con hermanos y sin ellos. A diferencia de lo hallado por Rigió, Heidi, 1999 (en Llanos, 2006), quienes encontraron que niños que crecieron sin hermanos suelen ser más individualistas, no les gusta tener muchos amigos, llegan a comportarse de manera egoísta y sus habilidades sociales son escasas en comparación con los niños criados junto a otros niños., quienes se caracterizaban por compartir las cosas, ser más sociables, poseer más conductas habilidosas y tener vínculos familiares más estrechos. Sin embargo Palacios. y Moreno (en Rodrigo, 1999) plantean que los hijos únicos suelen aprender en la interacción con los compañeros y amigos cosas que otros niños aprenden con sus hermanos y que su mayor o menor competencia social se relaciona más con el estilo de relaciones mantenidas con los padres y posteriormente con los compañeros, que con el hecho de haber crecido sin hermanos.

Conclusiones

1. La Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar (ECISCPE) evidencia validez del tipo consistencia interna, con un coeficiente Alfa de Cronbach de $r=0.960$.
2. No existen diferencias significativas al 0.05 en competencia de interacción social en niños de familias con diferente estructura. Sin embargo, se halla que en la Escala ECISCPE los niños de familias incompletas presentan el mayor puntaje promedio, que se aproxima al eneatispo 6 (categoría: promedio alto), mientras que los de familias mixtas alcanzan un puntaje promedio correspondiente al eneatispo 4 (categoría: promedio bajo), a excepción de la subescala Interacción social con pares (SE2), con un eneatispo 3 (categoría: bajo).
3. No existen diferencias significativas al nivel de significación de 0.05 en competencia de interacción social entre niños provenientes de familias con diferente funcionamiento, por lo tanto se descarta que niños de familias de funcionamiento balanceado presenten mayor competencia de interacción social que los de familias de rango medio y extremas.
4. Existe una correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional, pero baja, entre la competencia de interacción social y el tiempo de socialización preescolar ($r_s=0.1584$, $p<0.01$), lo que significa que a

mayor tiempo de socialización preescolar, existe una tendencia significativa, pero baja, a un mayor nivel de competencia de interacción social.

5. No existe relación significativa, al nivel de 0.05, entre el tiempo de socialización preescolar y el tipo de funcionamiento familiar, por lo tanto se descarta que a mayor tiempo de socialización preescolar, mayor nivel de funcionamiento familiar equilibrado.

6. Existen diferencias significativas, al nivel de 0.05, en competencia de interacción social según grado preescolar. Además se rechaza que a mayor grado preescolar, mayor nivel de competencia de interacción social, ya que si bien los puntajes más bajos se observan en niños de preescolar 3 años, los niños de preescolar 5 años sólo son superiores en puntaje promedio que los de preescolar 4 años en la escala total y en la subescala Interacción social con pares (SE2), en cambio en la subescala Iniciativa para la interacción social (SE1) y la subescala Interacción social con la maestra (SE3), el nivel promedio mayor se observa en el grado preescolar 4 años.

7. Existe una correlación estadísticamente significativa y directamente proporcional, pero baja, entre la competencia de interacción social y la edad ($r_s=0.144$, $p<0.01$), es decir que a mayor edad existe una tendencia, pero baja, a un mayor nivel de competencia de interacción social.

8. Existen diferencias significativas en el nivel de competencia de interacción social según nivel socioeconómico. Los niños de nivel socioeconómico B presentan mayores puntajes que los de los niveles D y E, en la escala total, así como en cada subescala. Además, los de nivel C presentan mayores puntajes que los de nivel D en la escala total y que los de nivel E, en la escala total y en las subescalas Interacción social con pares (SE2) y subescala Interacción social con la maestra (SE3). Por tanto se descarta que, los niños de niveles socioeconómicos A y B, presentan mayor nivel de competencia de interacción social, que los niños de niveles socioeconómicos C, D y E.

9. En cuanto a la competencia de interacción social según género, las niñas presentan mayor puntaje promedio que los niños, en la escala total y en cada subescala, pero tales diferencias no son significativas, por lo tanto se descarta que las niñas presenten mayor nivel de competencia de interacción social que los niños.

10. Los niños sin hermanos presentan mayor puntaje promedio en competencia de interacción social, a excepción de la subescala Interacción social con la maestra (SE3), donde los niños con uno o más hermanos alcanzan mayor promedio. Sin embargo, estas diferencias no son significativas, por lo tanto se descarta que los niños con hermanos presenten mayor nivel de competencia de interacción social que los niños sin hermanos.

Recomendaciones

1. Se recomienda realizar estudios en niños preescolares, en vista que en nuestro país se carece de investigaciones en esta población.

2. Estudiar a mayor profundidad la dinámica de las familias mixtas y cómo ésta puede estar relacionada con una menor competencia de interacción social en los niños, así como otras variables asociadas, tales como la autoestima, autoexpresión, independencia y seguridad emocional, con la finalidad de encauzar la intervención hacia la mejora en la estimulación social brindada por estas familias a sus hijos.

3. Promover en zonas rurales y marginales, sectores socioeconómicos menos favorecidos, la asistencia de los niños a instituciones de educación preescolar ya que este tipo de socialización favorece, entre otros aspectos, y en gran medida el desarrollo de la competencia de interacción social en niños entre los 3 y 6 años de edad.

4. Enfatizar la puesta en práctica de una mayor interacción entre familia e institución preescolar que favorezca el trabajo conjunto en el desarrollo de las habilidades de interacción de los niños con sus pares y otros adultos, donde se maneje el conocimiento de los objetivos a alcanzar, actividades a desarrollar, así como la evaluación de los logros.

5. Promover el conocimiento, de padres y maestras, de las características de los niños que van de los 5 y medio a 6 y medio años de edad, como etapa de transición con dificultades emocionales e interpersonales, que requiere la comprensión y el dominio de las formas más apropiadas de afrontarlas, ayudándole a desarrollar al niño la capacidad de modular su conducta y solicitar ayuda.

6. Estudiar la calidad de interacción entre niños preescolares y la maestra en el grado preescolar 5, con la finalidad de conocer factores asociados que propician que estas interacciones iniciadas por el niño disminuyan significativamente en preescolares de 6 años que se acercan al ingreso a la etapa escolar y considerando los aportes de Muñoz y Restrepo (1980), prevenir el desarrollo de situaciones en el ámbito preescolar que puedan constituirse en el inicio de conflictos de los niños con las figuras de autoridad de la escuela.

Referencias

- Ackerman, N. (1982). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós.
- Antolín, L., Oliva, A. y Arranz, E. (2009). Variables familiares asociadas a la conducta antisocial infantil: el papel desempeñado por el tipo de estructura familiar. *Apuntes de Psicología*, 27 (2). Recuperado de: <http://personal.us.es/oliva/10AntolinSuarez.pdf>
- Asociación Peruana de Investigación de Mercado (2010). *Niveles socioeconómicos 2010 Lima Metropolitana*. APEIM. Recuperado de: <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2010-LIMA.pdf>
- Arkin, H. & Colton, R. (1967). *Tables for Statisticians*. New York: Barnes & Noble.
- Arranz, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. Madrid: Pearson Educación. Pp. 2-95.
- Arroyo, A. (2002). *Las familias monoparentales en España: ¿una desviación u otra forma de organización social?*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t25716.pdf>
- Barahona, M. (2006). *Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño

de Demografía (CELADE)- División de Población de la CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/26013/lcl2523-p.pdf>

Barreto, R. (2010). *Estructura, dinámica familiar y creencias acerca de la agresión en la primera infancia*. Tesis de especialización. Universidad de la Sabana. Bogotá. Recuperado de:

http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3342/1/Roc_o_Maritza_Barreto_Romero.pdf

Barros, M. (2010). *Influencia de la familia en las conductas de los niños y niñas en edades iniciales*. Tesis de Maestría. Universidad de Cuenca. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2634/1/tm4299.pdf>

Bermúdez, M. (2010). Diseño, construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia social para niños de 3 a 6 años. *Revista Iberoamericana de Psicología, Ciencia y Tecnología*, 3 (1), 49-65. Recuperado de: http://www.iberoamericana.edu.co/images/R04_ARTICULO5_PSIC.pdf

Cabella, W. (2003). *Efectos del divorcio sobre el desempeño educativo y social de los niños: evidencia nacional e internacional*. Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales. Montevideo: UNICEF – UDELAR. Recuperado de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/libro_familia.pdf

Cala, M. y Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, (1), 91-10. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243016317009.pdf>

Castro, A. (2005a). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum. Pp. 53-132.

- Castro, A. (2005b). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (6). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. (2003). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En Rodrigo, M. y Palacios J., *Familia y Desarrollo Humano*. Pp. 225-243. Madrid: Alianza.
- Chávez, J. (1992). *Introducción a la medicina familiar*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Coddou, F. y Méndez, C. (2012). *Familia Simultánea, una perspectiva diferente de familia mixta o reconstituida*. Instituto de Terapia Familiar. Universidad de Tarapacá. Recuperado de: <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000510/recursos/r-25.pdf>
- Covarrubias, M. (2012). Resignificando los estilos de crianza de familias mexicanas contemporáneas. *Revista de Psicología*. 14 (1), 61-74. Recuperado de: <http://alfepsi.org/attachments/article/139/Revista%20Psicolog%C3%ADa%20UCV%202012-1.pdf>
- Crespo, S. (2006). *Comportamiento social en la infancia*. 5to. Congreso Internacional “Educación y sociedad”. Granada: Universidad de Granada.
- Espinal, I. (2002). *Estudio comparativo entre familias dominicanas y españolas con hijos en educación infantil, basado en las dimensiones de estilo educativo y competencia familiar*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/handle/10803/10216;jsessionid=5CB1B92BC9D854A915DD6B1903E1A53F.tdx2>

Felix, P. (1994). *La familia y las actitudes parentales en la crianza y desarrollo psicológico del drogodependiente*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Fernández, M., Benítez, J., Pichardo, M., Fernández, E., Justicia, F., García, T.,... Alba, G. (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 (3), 1229-1952. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/english/Art_22_464.pdf

García, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de Educación XXI*, 12. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/2383/2259>

Gento, S. y Mata, F. (2011). *Tratamiento educativo de la diversidad de personas adultas*. Madrid: UNED.

Gesell, A., Ilg, F. y Bates, L. (1977). *El niño de cinco a diez años*. Buenos Aires: Paidós.

Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.

- Gonzales, E. (1998). *Cohesión y adaptabilidad familiar en escolares con antecedentes de violencia*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Gottman, J.; Gonso, J. & Rasmussen, B. (1975). Social competence, social interaction and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718. Recuperado de: <http://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Social-interaction-social-competence-and-friendship-in-children.pdf>
- Guadarrama, L. (1998). *Dinámica familiar y televisión. Un estudio sistémico*. Cuaderno de Investigación. Toluca: UAEM.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hoffman, L. (1981). *Fundamentos de la terapia familiar*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Huerta, R. (1999). *Influencia de la familia y/o pares hacia el consumo de alcohol y la percepción de violencia en adolescentes de condición socioeconómica baja*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010). *Censos nacionales 2007- XI de población y VI de vivienda*. INEI. Recuperado de: <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/>

- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kogan, L. (1998-1999). Relaciones de género en las familias de sectores altos de Lima. *Revista Debates en Sociología* (23-24). Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/viewFile/6983/7139>
- Lacasella, R. (2001). Manejo de las destrezas sociales en la infancia desde la perspectiva del análisis conductual. *Revista Extramuros*, (15), 177-226. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/Manejo%20de%20las%20destrezas%20sociales%20en%20la%20infancia%20desde%20la%20perspectiva%20del%20análisis%20conductual.pdf>
- Lacunza, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Revista Psicodebate, Psicología, cultura y sociedad*, 10, 231-248. Recuperado de: http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_13.pdf
- Lacunza, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 27 (1), 3-28. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/239/233>

- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Revista Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Lara de Prada, L. (2002). *Psicología Social, elementos para la formación social del niño*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Linguido, M.; Zorraindo, M. (1981). Proceso de socialización en la etapa preescolar. *Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*, 8, 26-31. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2358/pr.2358.pdf
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza de habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>
- Martínez, M. (1986). Funcionalidad y disfuncionalidad de la familia. *Anuario Jurídico XIII*. Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. Pp. 319-326. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2106/27.pdf>
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Minuchin, S.; Fishman, C. (1984). *Técnicas de Terapia familiar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Olson, D. (1986). Circumplex model. VII: Validation studies and Faces III. *Family Process Journal*, 25 (3), 337-351.

- Oliva, A. y Palacios, J. (1993). Familia-escuela infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/familia-escuela-infantil.pdf>
- Oliva, A. y Palacios, J. (2003). Familia y escuela: padres y profesores. En Rodrigo, M. y Palacios J., *Familia y Desarrollo Humano* (Pp. 334-350). Madrid: Alianza.
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de habilidades sociales para la integración psicosocial de inmigrantes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/10653/1/T31851.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud (1996). *Familia y Adolescencia: Indicadores de Salud. Manual de aplicación de instrumentos*. Washington, D.C.: W. K. Kellogg Foundation. Recuperado de: <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Familia%20y%20adolescencia.%20Indicadores%20de%20salud.pdf>
- Palacios, J. y Moreno, M. (1999). *Contexto Familiar y desarrollo social en Contexto y Desarrollo Social*. Madrid: .Síntesis Psicología. Pp. 157-188.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque Sistémico*. Barcelona: UOC.
- Pichardo, M., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Revista Pensamiento Psicológico*, 6 (13), 37-48. Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-PracticasDeCrianzaYCompetenciaSocialEnNinosDe3A5An-3265411.pdf>

- Reusche, R. (1994). *El Modelo Circunflejo de funcionamiento familiar en la estructura familiar de adolescentes de nivel socioeconómico medio. Un estudio exploratorio en residentes*. Tesis de Maestría. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima.
- Reusche, R. (1995). Estructura y funcionamiento familiar en un grupo de estudiantes de secundaria de nivel socioeconómico medio, con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología Universidad Femenina del Sagrado Corazón* (3), 163-190.
- Rodrigo, M. y Palacios J. (2003). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza. Pp. 25-83.
- Rojas, A. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación social. *Revista de Educación Universidad de Huelva* (21).
- Royo, P. (1993). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/4/S4002701.pdf>
- Sarmiento; M. (1995). *Psicoprofilaxis Familiar*. Bogotá: Usta.
- Schmidt, V., Barreyro, J. y Maglio, A. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores? *Revista Escritos de Psicología*, 3 (2), 30-36. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n2/art04.pdf>

- Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México D.F.: Pax.
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A., Olivares, J. y Rosa, A. (2006). *Competencia social y autoestima en adolescentes con fobia social*. Alicante: Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante. Recuperado de:
http://www.edicioneslibroamigo.com/descargas/pdf/2012/competenciasocialya_utoestima.pdf
- Viguer, P. y Serra, E. (1996). Nivel socioeconómico y calidad del entorno familiar en la infancia. *Anales de Psicología*, 12(2), 197-205. Recuperado de:
http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/08-12-2.pdf

Apéndice A

Tabla para la determinación de la muestra sacada de una población finita, para márgenes de error de 1, 2, 3, 4, 5 y 10 por 100 en la hipótesis de $p= 50\%$

Margen de confianza de 95.5 por 100

Amplitud de la población	Amplitud de la muestra para márgenes de error abajo indicados					
	$\pm 1 \%$	$\pm 2 \%$	$\pm 3 \%$	$\pm 4 \%$	$\pm 5 \%$	$\pm 10 \%$
500	-----				222	83
1000	-----			385	286	91
1500	-----		638	441	316	94
2000	-----		714	476	333	95
2500	-----	1250	769	500	345	96
3000	-----	1364	811	517	353	97
3500	-----	1458	843	530	359	97
4000	-----	1538	870	541	364	98
4500	-----	1607	891	549	367	98
5000	-----	1667	989	556	370	98
6000	-----	1765	938	566	375	98
7000	-----	1842	949	574	378	99
8000	-----	1905	976	580	381	99
9000	-----	1957	989	584	383	99
10000	-----	5000	2000	1000	588	99
15000	-----	6000	2143	1034	600	99
20000	-----	6667	2222	1053	606	100
25000	-----	7143	2273	1064	610	100
50000	-----	8333	2381	1087	617	100
100000	-----	9091	2439	1099	621	100
		10000	2500	1111	625	100

p = proporción (en porcentaje) de los elementos portadores del carácter considerado

Si P es $< 50\%$ la muestra necesaria es más pequeña.

NOTA: Cuando no se indica, la cifra significa que la muestra debería tener una amplitud superior a la mitad de la población, lo que equivaldría a extender la encuesta al total de la población misma.

Fuente : Arkin, H. y Colton, R. (1967) Tables for Statiscians. New York: Barnes & Noble.

Apéndice B

Carta a los padres de familia

Sres. Padres de Familia:

Me es muy grato dirigirme a ustedes para pedir su colaboración a través de la participación en un muy importante estudio realizado a nivel de Lima Metropolitana, donde participan las profesoras de niños preescolares y los padres de ellos.

Se trata de una investigación donde se pretende conocer la estructura familiar, es decir, cómo está constituida la familia, así como la manera en que ésta se desenvuelve; y de otro lado, el desempeño del niño preescolar al interactuar en su Centro de estudios.

Para lograrlo, le solicitamos llenar los formatos presentados a continuación:

1. Una ficha de datos importantes y necesarios para conocer a la familia y al niño evaluados.
2. Una pequeña encuesta con preguntas acerca de la composición de la familia, con alternativas para marcar.
3. Una escala de 20 oraciones y alternativas para marcar, describiendo cómo es su familia.

Se le garantiza confidencialidad en los datos expuestos y en los resultados obtenidos, ya que éstos sólo serán presentados en forma global y serán usados para fines de investigación.

Si tuviera alguna duda, puede comunicarse con la persona encargada de la realización de esta investigación.

Gracias por su colaboración.

Lic. Patricia Rangel Cueto
Psicóloga Clínica-Educativa
C.Ps.P. 10350
E-mail: pathyrangel@hotmail.com

Apéndice D

Cuestionario

¿Cómo está compuesta su familia?

“FAMILIA” es un grupo de dos o más personas que viven juntas y están relacionadas por sangre, por matrimonio, por adopción, o por relación estable de más de un año.

En su caso su familia son las personas con quienes comparte la vivienda en este momento de su vida y con quienes tienen una relación estable, siendo usted, padre y esposo, madre y esposa, pareja (compañero o conviviente actual) de la madre, o pareja (compañera o conviviente actual) del padre.

Como todo lo que hagan las personas de la familia influye sobre los demás, le pedimos que responda a las siguientes preguntas, así lograremos saber cómo funcionan las familias con niños preescolares.

Instrucciones

- Luego de cada pregunta observará cuadros a los lados, marque solo una respuesta colocando una X en el cuadro de la respuesta que elija.
Ejemplo: Marca correcta
- Todas las preguntas deben ser respondidas
- Si cambia de respuesta, por favor borre bien la marca

1. ¿Quién vive en su familia?

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| SI | NO | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | La madre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | El padre |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Pareja del padre
(Conviviente, compañera estable) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Pareja de la madre
(Conviviente, compañero estable) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Uno o más de sus padres o los
de su pareja (abuelos de la familia) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Uno o más de sus hermanos o
los de su pareja (tíos de la familia) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Otro(s) adulto(s) _____ |

2. ¿Cuántas personas viven con su familia (comen y duermen en casa) incluyéndose usted?

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Dos (2) | <input type="checkbox"/> Siete (7) |
| <input type="checkbox"/> Tres (3) | <input type="checkbox"/> Ocho (8) |
| <input type="checkbox"/> Cuatro (4) | <input type="checkbox"/> Nueve (9) |
| <input type="checkbox"/> Cinco (5) | <input type="checkbox"/> Más de nueve |
| <input type="checkbox"/> Seis (6) | |

3. ¿En total cuántos miembros de la familia aportan económicamente para cubrir gastos, incluyéndose usted?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Una persona (1) | <input type="checkbox"/> Seis personas (6) |
| <input type="checkbox"/> Dos personas (2) | <input type="checkbox"/> Siete personas (7) |
| <input type="checkbox"/> Tres personas (3) | <input type="checkbox"/> Ocho personas (8) |
| <input type="checkbox"/> Cuatro personas (4) | <input type="checkbox"/> Nueve personas (9) |
| <input type="checkbox"/> Cinco personas (5) | <input type="checkbox"/> Más de nueve |

4. ¿Cuántos hijos hay en su familia en total? (Hijos que tienen relación de sangre, de matrimonio, de adopción o que hayan vivido con usted durante un año o más)

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Uno (1) | <input type="checkbox"/> Seis (6) |
| <input type="checkbox"/> Dos (2) | <input type="checkbox"/> Siete (7) |
| <input type="checkbox"/> Tres (3) | <input type="checkbox"/> Ocho (8) |
| <input type="checkbox"/> Cuatro (4) | <input type="checkbox"/> Nueve (9) |
| <input type="checkbox"/> Cinco (5) | <input type="checkbox"/> Más de nueve |

5. ¿De qué sexo y edad son sus hijos?

Número de hijas Edades en años

_____ __, __, __, __

Número de hijos Edades en años

_____ __, __, __, __

6. ¿Es su esposo(a) o pareja (compañero(a), conviviente) en este momento de su vida el padre o la madre biológica de sus hijos?

- Sí, de todos
- Sí, de algunos (¿Cuántos? _____)
- No, de ninguno

Apéndice E

Escala FACES III

DESCRIBA CÓMO ES SU FAMILIA

Tache el número que corresponde a su respuesta

		CASI NUNCA	POCAS VECES	A VECES	MUCHAS VECES	CASI SIEMPRE
1	Los miembros de la familia se piden ayuda unos a otros	1	2	3	4	5
2	En la solución de problemas se siguen las sugerencias de los hijos	1	2	3	4	5
3	Nosotros aprobamos los amigos que cada uno tiene	1	2	3	4	5
4	Los hijos expresan su opinión acerca de su disciplina	1	2	3	4	5
5	Nos gusta hacer cosas solo en nuestra familia inmediata	1	2	3	4	5
6	Diferentes personas de la familia actúan en ella como líderes	1	2	3	4	5
7	Los miembros de la familia se sienten más cerca entre sí que a personas extrañas a la familia	1	2	3	4	5
8	En nuestra familia hacemos cambios en la forma de realizar los quehaceres	1	2	3	4	5
9	A los miembros de la familia les gusta pasar juntos su tiempo libre	1	2	3	4	5
10	Padre(s) e hijos(as) discuten juntos las sanciones	1	2	3	4	5
11	Los miembros de la familia se sienten muy cerca unos de otros	1	2	3	4	5
12	Los hijos toman las decisiones de la familia	1	2	3	4	5
13	Cuando en nuestra familia compartimos actividades todos estamos presentes	1	2	3	4	5
14	Las reglas cambian en nuestra familia	1	2	3	4	5
15	Fácilmente se nos ocurren cosas que podemos hacer en familia	1	2	3	4	5
16	Nos turnamos las responsabilidades de la casa	1	2	3	4	5
17	Los miembros de la familia se consultan entre sí sus decisiones	1	2	3	4	5
18	Es difícil identificar quién es o quiénes son los líderes en nuestra familia	1	2	3	4	5
19	La unión familiar es muy importantes	1	2	3	4	5
20	Es difícil decir quién se encarga de cuáles labores del hogar	1	2	3	4	5

Apéndice F

Escala de Competencia de Interacción Social en el Contexto Preescolar

ECISCPE

Instrucciones

A continuación Ud. encontrará afirmaciones acerca del comportamiento habitual del niño en el aula.

Lea atentamente cada afirmación y marque dentro del casillero que corresponde, haciendo una cruz o equis (X), según sea la frecuencia con que usted observa que se presenta la conducta en el niño evaluado.

Por ejemplo:

Si la pregunta 1 se refiere a una conducta que el niño que usted está evaluando presenta *a veces*, marcará de la siguiente manera:

		CASI SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	CASI NUNCA
1	Al ingresar a clase el niño, por propia iniciativa, saluda a la profesora de forma verbal.			X	

Cada niño es diferente en la forma de comportarse socialmente en el aula, por tanto no existen respuestas correctas o incorrectas.

Asegúrese de responder a todas las afirmaciones y de colocar los datos completos del niño que se solicitan.

Gracias por su colaboración

ECISCPE

Nombres y apellidos del niño :

Centro de estudios :

Sexo :

M	F
---	---

Fecha de nacimiento: ___/___/_____

Grado pre-escolar 3 años 4 años 5 años

		CASI SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	CASI NUNCA
1	Al ingresar a clase el niño, por propia iniciativa, saluda a la profesora de forma verbal.				
2	Encuentra la forma de integrarse a un grupo de niños y participar en sus juegos.				
3	Ofrece ayuda a la profesora o compañeros en las actividades y/o juegos.				
4	Muestra iniciativa para comenzar una conversación con otros niños.				
5	Expresa que le gusta alguna característica de otra persona o alguna actividad que realiza.				
6	Cuando interactúa con sus compañeros se aproxima físicamente a ellos.				
7	Participa activamente en los trabajos grupales propuestos por la profesora.				
8	Elogia la mejora en el comportamiento de otros niños.				
9	Pide ayuda cuando tiene alguna dificultad en el desarrollo de alguna actividad o juego.				
10	Se acerca a su profesora para contarle sus experiencias.				
11	Al conversar con otros niños, lo hace mirando a los ojos de su interlocutor.				
12	Participa voluntariamente en las actividades psicomotrices, bailes u otras que se propongan.				
13	Expresa verbalmente sus emociones de alegría, tristeza, cólera o temor en las interacciones.				
14	Reconoce y elogia el buen trabajo de sus compañeros de clase.				
15	Se acerca para saludar a sus compañeros con un beso, abrazo u otro tipo de contacto físico.				
16	Muestra aflicción al escuchar u observar las escenas tristes de los cuentos.				
17	Responde a las preguntas de sus compañeros y atiende a lo solicitado.				
18	Expresa su opinión y brinda ideas para la ejecución de las actividades a desarrollar en clase.				
19	Saluda a la profesora con besos, abrazos y/o sonrisas.				
20	En la interacción, formula preguntas a sus compañeros.				
21	Se muestra apenado cuando observa que su trabajo no obtuvo los resultados esperados.				
22	Presta atención cuando le habla la profesora y responde apropiadamente.				
23	Hace comentarios positivos acerca de los demás.				
24	Al interactuar con la profesora se acerca físicamente a ella.				
25	Invita a otros niños a jugar.				
26	Saluda a sus compañeros de clase haciendo un gesto con la mano o verbalmente.				
27	Al hablar con su profesora, lo hace mirándola.				
28	Pide a la persona adecuada (profesora o compañeros) la información que necesita.				

