



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD
ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA

**RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS PARENTALES EN
LAS HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA EN
NIÑOS ESCOLARIZADOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

NADIA GABRIELA VARGAS FIGUEROA

DIRECTORA: DRA. CLAUDIA MARGARITA GONZÁLEZ FRAGOSO

CODIRECTOR: DR. RAÚL JOSÉ ALCÁZAR OLÁN

HIDALGO, 2018





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias de la Salud
School of Health Sciences
Área Académica de Psicología
Department of Psychology

7 de noviembre de 2018
Asunto: Autorización de impresión formal

DRA. REBECA MARÍA ELENA GUZMÁN SALDAÑA
JEFA DEL ÁREA ACADÉMICA DE PSICOLOGÍA
Head of academic psychology area

Manifiesto a usted que se autoriza la impresión formal del trabajo de investigación de la pasante **Nadia Gabriela Vargas Figueroa**, bajo la modalidad de Tesis Individual cuyo título es: **"Relación entre las prácticas parentales en las habilidades sociales y autoestima en niños escolarizados"** debido a que reúne los requisitos de decoro académico a que obligan los reglamentos en vigor para ser discutidos por los miembros del jurado.

"AMOR, ORDEN Y PROGRESO"

| Nombres de los Docentes Jurados | Cargo | Firma de Aceptación del Trabajo para su Impresión Formal |
|---|---------------|--|
| Dr. Rubén García Cruz | Presidente | |
| Dra. Claudia Margarita González Fragoso | Primer Vocal | |
| Dr. Raúl José Alcázar Olán | Segundo Vocal | |
| Dra. Angélica Romero Palencia | Tercer Vocal | |
| Dra. Norma Angélica Ortega Andrade | Secretario | |
| Dra. Andrómeda Ivette Valencia Ortiz | Suplente | |
| Dra. María Leticia Bautista Díaz | Suplente | |



Cirilo E. Hernández La Cruz, S de CV
Carretera Padilla Actopan
San Agustín Tlaxiela, Hidalgo, México, C.P. 42160
Teléfono: (52 (771) 71 799 69 Ext. 4326, 4326, 4344 y 4313
psicologas@uaeh.edu.mx

www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

Para "Chon" por haber construido los mejores recuerdos de mi infancia.

A José Luis, mi papá, por enseñarme que la base de toda buena relación es la comunicación, por ser mi mejor amigo, mi guía y mi motivación. A Paty, mi mamá, por enseñarme que una mujer representa fuerza e independencia, por su cuidado y amor incondicional. Porque ambos son parte de mí, de lo que soy y de lo que seré.

A Alfredo y Sergio, mis hermanos, por hacerme parte de lo que son, por sus cuidados, sus consejos y su apoyo, ya que, parte de mi fuerza y valentía existen porque están conmigo. A Emmily, Siomara y Alan, mis personas favoritas, porque ustedes me enseñaron a percibir las cosas de un modo diferente.

A Sam, mi gran compañero de aventuras, por estar conmigo a través de todo mi proceso de crecimiento personal y profesional, por impulsarme y apoyarme incondicionalmente en los últimos años. A Víctor, mi gran incondicional, por todo lo que simboliza nuestra amistad. A Jesi, Fany, Nashe, Faby y Evelin, porque cada una de ustedes representa en mi uno de los valores más bonitos que he podido encontrar, la amistad. A esas personas que fueron simbólicas en mi vida y que me acompañaron en mi recorrido, porque incluso antes de emprender este viaje ya formaban parte de mí. A las personas que son y fueron parte de mis momentos más significativos, a Omar, Yu, Memo, Gabriel, Edgar, Samanta, Oscar, Andrés, Beto, Eva, Vale y Uli.

Finalmente, a las personas que son parte de este trabajo, a la doctora Claudia por su paciencia, trabajo y motivación, por sus enseñanzas y la confianza que ha puesto en mi desde que iniciamos. A Nashe porque una parte de este trabajo también es parte de ella, por su apoyo y motivación.

Infinitas Gracias.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 5 |
| Abstract | 6 |
| Introducción | 7 |
| Capítulo 1. Prácticas Parentales | 10 |
| Antecedentes de las Prácticas Parentales | 10 |
| La Crianza | 11 |
| Los Estilos de Crianza | 12 |
| Las Prácticas Parentales | 15 |
| Definición | 15 |
| Clasificación de las Prácticas Parentales | 16 |
| Prácticas Parentales y Estilos de Crianza | 18 |
| Estudios previos relacionados con las Prácticas Parentales | 20 |
| Prácticas Parentales y Factores Psicológicos | 20 |
| Prácticas Parentales y Factores Familiares | 23 |
| Prácticas Parentales y Factores Escolares | 25 |
| Capítulo 2. Habilidades Sociales | 29 |
| Las Habilidades Sociales | 29 |
| Definición | 29 |
| Clasificación de las Habilidades Sociales | 32 |
| Teoría del Aprendizaje Social de Bandura | 36 |
| Consecuencias de las Habilidades Sociales | 39 |
| Consecuencias Positivas | 39 |
| Consecuencias Negativas | 40 |
| Estudios previos relacionados con las Habilidades Sociales | 41 |
| Habilidades Sociales y Factores Individuales y Familiares | 41 |

| | |
|---|----|
| Habilidades Sociales y Factores Escolares | 42 |
| Habilidades Sociales y Contextos Socioeconómicos Diferentes | 45 |
| Capítulo 3. Autoestima | 49 |
| Definición | 49 |
| Consecuencias del Autoestima | 51 |
| Consecuencias Positivas | 51 |
| Consecuencias Negativas | 52 |
| Estudios previos relacionados con la Autoestima | 52 |
| Instrumentos de medición de la Autoestima | 53 |
| Autoestima y Factores Escolares y Familiares | 54 |
| Capítulo 4. Método | 61 |
| Objetivos | 61 |
| Objetivo General | 61 |
| Objetivos Específicos | 61 |
| Hipótesis Estadísticas | 61 |
| Variables | 62 |
| Definición Conceptual | 62 |
| Definición Operacional | 62 |
| Participantes | 63 |
| Instrumentos | 65 |
| Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (PP) | 65 |
| Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) | 67 |
| Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños | 68 |
| Criterios de inclusión | 70 |
| Tipo de estudio y diseño | 70 |
| Procedimiento | 70 |
| Análisis de datos | 71 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 5. Resultados | 72 |
| Capítulo 6. Discusión y Conclusiones | 81 |
| Referencias | 91 |
| Anexos | 109 |
| Cuestionario de Prácticas Parentales | 110 |
| Cuestionario de Habilidades Sociales | 114 |
| Inventario de Autoestima de Coopersmith | 118 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelo de Darling y Steinberg (1993) | 19 |
| Figura 2. Variables Cognitivas relacionadas con las Habilidades Sociales | 33 |
| Figura 3. Cuadro de Áreas y Habilidades Sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) | 35 |
| Figura 4. Tríadica Social | 36 |
| Figura 5. Distribución de la muestra por sexo | 63 |
| Figura 6. Distribución de la muestra por edades | 64 |
| Figura 7. Distribución de la muestra por grado escolar | 64 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Definición de las variables del estudio | 62 |
| Tabla 2. Reactivos que conforman las dimensiones de la Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt (2008) | 66 |
| Tabla 3. Descripción de los puntajes de la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) de Michelson y Wood | 67 |
| Tabla 4. Descripción del nivel de Autoestima del Inventario de Coopersmith para niños | 69 |
| Tabla 5. Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en la Escala de Prácticas Parentales | 73 |
| Tabla 6. Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) | 75 |
| Tabla 7. Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en el Inventario de Coopersmith para niños | 76 |
| Tabla 8. Correlaciones obtenidas por mujeres y varones en los instrumentos de Prácticas Parentales, Habilidades Sociales y Autoestima | 78 |

Resumen

La familia es un factor importante para el desarrollo socioafectivo de un individuo durante la niñez, debido a que los valores, normas, habilidades y roles son aprendidas durante esta etapa del desarrollo, la cual está estrechamente relacionada con la adquisición de destrezas que promueven en los niños la habilidad de resolver sus conflictos. El objetivo general de la presente investigación, fue conocer la relación entre la percepción de las Prácticas Parentales en las Habilidades Sociales y la Autoestima en una muestra de 381 niños de una Escuela Primaria del municipio de Pachuca, Hidalgo, con un rango de edad de entre los 8 y 13 años. Los instrumentos que se utilizaron para medir las Prácticas Parentales, las Habilidades Sociales y la Autoestima fueron, respectivamente: La Escala de Practicas Parentales de Andrade y Betancourt (2008), La Escala de Conducta Asertiva para niños de Michelson y Wood, y el Inventario de Coopersmith para niños. El análisis de los datos se realizó con estadístico descriptiva, las pruebas de Correlación de Pearson y t de Student, para muestras independientes. Los resultados arrojaron que las Prácticas Parentales Maternas de Control Conductual correlacionaron significativamente con la escala de Habilidades Sociales en toda la muestra y con Autoestima solo en varones, así mismo el Control Psicológico Paterno correlacionó con la escala de Habilidades Sociales y su subescala Dar y recibir cumplidos. Los puntajes promedio de la escala de Habilidades Sociales indican patrones de conducta agresiva.

Palabras Clave: Prácticas Parentales, Habilidades Sociales, Autoestima.

Abstract

For an individual the family is an important factor for the socio-emotional development during childhood, because the values, norms, skills and roles are learned during the stage of development, which is closely related to the acquisition of skills to promote the ability to solve their conflicts. The main objective of this research was to know the relationship between the perception of Parental Practices, Social Skills and Self-esteem in a sample of 381 children from a Primary School of the Municipality of Pachuca, Hidalgo, with an age range of between 8 and 13 years. The instruments used to measure the Parental Medical Practices, the Social Skills and the Self-esteem were, respectively: The Parental Practices Scale of Andrade and Betancourt (2008), The Scale of Conduct for Children (CABS) of Michelson and Wood, and The Coopersmith Inventory for children. The analysis of the data was performed with descriptive statistics, Pearson's correlation tests and Student's t test for independent samples. The results showed that the parentig Maternal Behavioral Control correlated meanings with the Social Skills in the whole sample and with Self-esteem only in males, likewise, the Paternal Psychological Control correlated with the escalation of Social Skills and its subscale. The average scores of Social Skills indicate patterns of aggressive behavior.

Keywords: Parental Practices, Social Skills, Self-esteem.

Introducción

La niñez es una etapa que determina el desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas y emocionales de cada sujeto, debido a que es un período de crecimiento en el que comienzan a formarse habilidades y condiciones esenciales para la vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015); en donde la familia es uno de los factores principales responsable de la base que conforma el modo en como los niños perciben su mundo (Infante & Martínez, 2016).

Las variables abordadas en la investigación son consideradas de gran importancia debido al peso que cada una de ellas tiene dentro del desarrollo del ser humano. En el caso de las Prácticas Parentales se reconoce como esencial debido al peso que tienen los padres como primer sistema de socialización con el que se vincula el niño, creando a partir de ello la base principal de su personalidad (Flores, Góngora & Cortez, 2005). Con relación a las Habilidades Sociales, el proceso de socialización conforma parte permanente del desarrollo humano, por ende, es considerado como necesario adquirir determinados patrones sociales de conducta, con el fin de conseguir una autorregulación que permita al individuo la independencia al momento de adaptarse a un contexto social (Yubero, 2005). Álvarez-Icaza, Lara-Cantú, Lancelotta y Rubio (1989) llevaron a cabo una revisión sobre el concepto de Autoestima, en la cual, refieren que autores como Reasoner, consideran el desarrollo de la Autoestima de suma importancia dentro de los primeros años de vida de un niño, debido a que a partir de cómo se percibe a sí mismo, se determina su aprendizaje, su forma de actuar y comportarse, debido a que la autoestima conforma parte de la personalidad de un individuo.

En el Capítulo 1, se examinó a las Prácticas Parentales, teniendo como antecedentes el estudio de la crianza, revisándose de un modo general las principales características de los Estilos de Crianza. Posteriormente, el capítulo se centrará específicamente en las Prácticas Parentales abordando algunos conceptos y la clasificación de la misma a partir de cómo se modificó y complementó; así mismo se revisarán las diferencias entre las Prácticas Parentales y los Estilos de Crianza; finalmente se examinarán algunos de los estudios relacionados con esta variable.

En el Capítulo 2, se abordó el tema de las Habilidades Sociales, su definición, se examina el asertividad como sinónimo y componente de las Habilidades Sociales; posteriormente se revisan las dimensiones conductuales, personales y situacionales, además de la clasificación de las Habilidades Sociales. Así mismo se explorarán las características esenciales de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura y las consecuencias de poseer o tener déficit en Habilidades Sociales; por último, se revisarán algunos estudios relacionados con la variable.

En el Capítulo 3, se describió a la Autoestima, su concepto, así como las consecuencias positivas y negativas que tiene un individuo al poseer una autoestima considerada como alta o baja; por último, se revisarán algunos estudios relacionados con la variable.

El Capítulo 4 comprendió el Método de la investigación, se conforma del objetivo general y objetivos específicos, las hipótesis estadísticas, la definición de las variables tanto conceptual como operacional; la descripción de instrumentos y las características de los participantes, además del tipo de estudio, procedimiento y la descripción del análisis de los datos.

En el Capítulo 5, se expusieron los resultados obtenidos en la presente investigación, derivados de los objetivos planteados dentro de la misma, en donde se revisa desde el general hasta que se desglosa cada uno de los objetivos específicos.

Finalmente, en el Capítulo 6 se conforma de la discusión y las conclusiones a las que se llegaron a partir de los resultados y el marco teórico utilizado dentro de esta investigación. Y, por último, las Referencias y los Anexos.

Capítulo 1. Prácticas Parentales

El vínculo que se establece entre padres e hijos conforma un factor importante en las respuestas emocionales de los mismos (Betancourt, Espadín, García & Guerrero, 2014). El presente capítulo aborda los antecedentes de las Prácticas Parentales, la definición y los tipos de prácticas existentes, así como estudios relacionados con esta variable.

Antecedentes de las Prácticas Parentales

Al ser el primer contexto social en el que se desenvuelve el ser humano, el ambiente familiar es un factor determinante para el desarrollo emocional y social de un sujeto (Infante & Martínez, 2016), por lo que interviene en la formación del desarrollo socioemocional durante la niñez. Este puede ser beneficioso o perjudicial en función de cómo favorezca al proceso de sus competencias (Pérez et al., 2013) ya que de ello depende que el niño posea herramientas que le faciliten el desenvolvimiento de sus habilidades personales, sociales y cognitivas (Muñoz, 2005).

Dentro de este primer contexto social, se acentúa la importancia de la relación que construyan los padres con sus hijos, dado que, la personalidad e identidad de un individuo está influenciada por las actitudes, creencias y comportamientos de sus padres (Ruvalcaba, Gallegos, Caballo & Villegas, 2016).

En esta investigación se hará énfasis en la crianza, de la cual se derivan dos enfoques: los *Estilos de Crianza* y las *Prácticas Parentales*; ambos tienen como propósito influir, educar y orientar a los niños para que sean capaces de ejercer una adaptación conveniente a su contexto social (Ramírez, 2005). Por lo anterior, se examinan algunos de los conceptos básicos que serán necesarios para retomar los antecedentes que conllevan al estudio de las Prácticas Parentales y su importancia para el desarrollo eficaz del ser humano.

La crianza.

Los primeros estudios sobre la crianza se publicaron en la segunda mitad del siglo XX, en donde, se pretendía identificar los Estilos de Crianza que se asociaran con conductas competentes como de felicidad, independencia, autonomía y colaboración, así como los estilos que se relacionaran con conductas de aislamiento o inmadurez (Martínez & García, 2012).

La crianza es definida como una actividad que involucra comportamientos específicos que influyen en las respuestas del niño (Darling, 1999); estos comportamientos se relacionan con el establecimiento de normas y resguardo de las necesidades de afecto, así como en el aprendizaje de experiencias que favorezcan su desarrollo (Vera, Torres, Rodríguez & Siqueiros, 2010).

Arranz (2004) contempla a la crianza como un conjunto de acciones de los padres hacia sus hijos con el fin de proporcionar herramientas orientadas al apoyo de sus procesos de desarrollo psicológico.

A su vez, Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic y Piovani (2006) exponen a la crianza como “el conjunto de acciones de atención dirigidas a los niños, basadas en patrones culturales, creencias personales, conocimientos adquiridos y posibilidades fácticas que presentan los dadores de cuidados” (p. 204).

Una vez determinado el concepto de crianza, se requirió establecer conceptos más específicos que agruparan las diferentes características educativas paternas (Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco & Olivas, 2006); con relación a las creencias que asumen los padres respecto a lo que entienden sobre criar y educar a sus hijos (Grusec, 2010).

Por lo tanto, los estilos parentales son esquemas prácticos que concentran diversas pautas educativas de crianza que se organizan en dimensiones básicas que al mezclarse unas con otras dan como resultado tipos tradicionales de educación familiar (Coloma, 1993). A partir de ello, surgen los Estilos de Crianza y las Prácticas Parentales.

Los Estilos de Crianza.

Darling y Steinberg (1993) identifican a los Estilos Crianza como las actitudes que los padres comunican a sus hijos, en donde se crea un clima emocional para la manifestación de expresiones de afecto.

Sin embargo, el estudio de los Estilos de Crianza fue realizado por Diana Baumrind (1991), quien propuso una tipología basada en el tipo de control que los

padres ejercían con sus hijos, abordando a los Estilos de Crianza a partir de dos elementos:

- *La capacidad de respuesta de los padres*, la cual se entiende como "la medida en que los padres fomentan intencionalmente la individualidad, la autorregulación y la autoafirmación al estar en sintonía, apoyar y estar de acuerdo con las necesidades y demandas especiales de los niños" (p. 62).
- *La exigencia de los padres*, se refiere a "las afirmaciones que hacen los padres sobre los niños para integrarse en el todo de la familia, según sus demandas de madurez, supervisión, esfuerzos disciplinarios y voluntad de confrontar al niño que desobedece" (p. 61-62).

Con base en estos elementos Baumrind (1991) propone tres estilos de crianza principales:

1. *Autoritativo*, este estilo de crianza se identifica por el alto nivel de involucramiento y supervisión por parte de los padres en las actividades de sus hijos, en donde, los límites que se establecen en ellos son claros. Los padres autoritativos se caracterizan por el apoyo emocional, la comprensión y el diálogo abierto que permite la interacción asertiva en la comunicación de ambos; además de promover en ellos la individualidad, la autonomía y la responsabilidad.
2. *Autoritario*, en este estilo de crianza se describen padres que se involucran muy poco en las actividades de sus hijos, sin embargo, la supervisión y control que mantienen con ellos es muy alto; prestan muy

poca atención a sus necesidades y su nivel de exigencia al establecer límites y reglas es alta, lo que promueve que la comunicación entre ellos sea mínima.

3. *Permisivo*, se caracteriza porque, aunque los padres presentan altos niveles de involucramiento en las actividades de sus hijos, la supervisión y control por parte de los mismos es baja. Los padres permisivos suelen ser muy tolerantes hacia las conductas impulsivas de sus hijos, sin embargo, las reglas y límites establecidas dentro de este estilo de crianza no son muy claras e incluso llegan a ser laxas.

Posteriormente Maccoby y Martin (1983) redefinen los Estilos de Crianza propuestos por Baumrind, añadiendo un estilo más:

4. *Negligente*, refiriéndose a padres que se involucran muy poco en las actividades y supervisión de sus hijos, por lo que se presentan límites escasos. Los padres negligentes no muestran afecto hacia sus hijos, dejando a cargo la responsabilidad material y afectiva a los mismos.

Hay que mencionar, además que los Estilos de Crianza son comprendidos como bidireccionales y dinámicos, es decir, los padres influyen en los hijos como los hijos en los padres (Flores et al., 2005).

Sin embargo, Darling y Steinberg (1993) proponen que, por separado, la exploración de las variables de calidez, exigencia paterna y autonomía, implican mejores indicadores de las características de crianza debido a la facilidad para identificar con mayor precisión las características responsables de ciertas conductas.

Las Prácticas Parentales

La paternidad o maternidad involucra conductas específicas y actitudes que actúan tanto individual como en conjunto para intervenir en los logros de los hijos (Flores et al., 2005), surgiendo así, las Prácticas Parentales.

Definición.

El modelo parental hace alusión a las pautas culturales de crianza que se abarca en la convivencia familiar, así como en la responsabilidad que tiene cada uno de sus miembros como parte de un mismo sistema (Infante & Martínez, 2016).

De acuerdo con Aguirre (2000), las Prácticas de Crianza son comportamientos dirigidos al crecimiento y desarrollo psicosocial de los hijos, puesto que, permite el aprendizaje del contexto social que les rodea para que este logre reconocerse e interpretarse por los mismos.

Darling y Steinberg (1993) definieron las Prácticas Parentales como los mecanismos que utilizan los padres directamente hacia las metas de socialización del niño y adolescente.

Por su parte, Pérez et al. (2013) las define como “conductas específicas orientadas a una meta en particular, mediante las cuales los padres desempeñan su papel socializador, como son el monitoreo, los cumplidos, el regaño, entre otros aspectos” (p. 556).

De la Rubia (2013) delimita a las Prácticas Parentales como conductas específicas que apoyan a la ejecución de la crianza a través del cuidado, la protección, la enseñanza y la expresión de amor hacia el hijo.

Por su parte, Palacios (1988) señala que, al educar, las Prácticas Parentales están determinadas por tres principales elementos:

- *El niño*, en donde se involucra la edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad.
- *Los padres*, refiriéndose de igual modo al sexo, características de personalidad, experiencia previa como hijos y como padres, nivel educativo, la educación y expectativas respecto a sus hijos.
- *La situación*, en relación a los factores que intervienen en el momento de la interacción.

Estos interactúan entre sí para generar tipos específicos de conductas de acuerdo con las metas de socialización que cada padre establece para su hijo.

Clasificación de las Prácticas Parentales.

El estilo Parental es una habilidad general que los padres utilizan con sus hijos en la crianza, en donde, existen diferentes conductas específicas para el empleo de las Prácticas Parentales (Santrock, 2007).

Maccoby y Martin (1983) clasifican en dos dimensiones centrales las Prácticas Parentales:

- *El control* que se refiere a la exigencia o presión que los padres usan sobre sus hijos para alcanzar determinadas metas.
- *El apoyo* que describe la responsabilidad, sensibilidad y calidez en las respuestas que los padres dan ante las necesidades que expresan sus hijos.

Por otro lado, Betancourt y Andrade (2012, p.37) distinguen entre:

- *El apoyo*, que hace referencia al vínculo que los padres crean con sus hijos en donde se ejercen conductas tanto físicas como afectivas encontrándose entre ellas la comunicación, aprobación y el cuidado.
- *El control conductual*, en donde la regulación de la conducta se establece a través de la supervisión.
- *El control psicológico*, en donde se utilizan conductas para la manipulación de los pensamientos y sentimientos de los hijos.

Adicionalmente, Barber, Olsen y Shagle (1994) especifican que:

- *El control conductual*, como el conjunto de límites, reglas, restricciones y regulaciones que los padres utilizan con sus hijos, así como el conocimiento que tienen sobre las actividades de sus hijos.
- *El control psicológico*, que representa la conducta en la que los padres se muestran instructivos y manipuladores sobre los pensamientos,

emociones y cariño de sus hijos, utilizando estrategias como crítica excesiva, retiro del afecto, inducción de culpa, comunicación restringida e invalidación de sentimientos.

A continuación, se revisará en el siguiente apartado las diferencias entre uno y otro enfoque.

Prácticas Parentales y Estilos de Crianza.

Como anteriormente ha sido planteado, los Estilos de Crianza y las Prácticas Parentales son enfoques que surgieron a partir del interés por conocer el efecto que tenía el modo en como los padres criaban a sus hijos, por lo que es necesario resaltar la diferencia y relación entre ellas para comprender el modo en como interactúa cada una y el efecto que tendrá para el desarrollo social y emocional de cada individuo.

Pérez et al. (2013) exponen que el Estilo Parental es una constelación de actitudes que son comunicadas por parte de los padres hacia sus hijos en diferentes formas, en donde, se crea un clima emocional que propicia la expresión de conductas parentales.

Flores et al. (2005) resaltan la diferencia de las Prácticas Parentales y los Estilos de Crianza señalando que los primeros se encargan de cubrir objetivos específicos, mientras que los Estilos de Crianza se preocupan más por el clima emocional en donde ocurren las interacciones entre los padres e hijos.

Por otro lado, Darling y Steinberg (1993) explican que los estilos de crianza se encargan de incorporar actitudes y metas generales de educación parental, en tanto

que las Prácticas Parentales implican estrategias más específicas para poder llevar a cabo esas metas generales. Lo explican del siguiente modo, los estilos de crianza dentro de una familia pueden establecer como meta general que los niños tengan hábitos adecuados de estudio; las Prácticas Parentales, por su parte, se encargan de encontrar estrategias parentales específicas para lograr que los niños logren tener hábitos de estudio.

Por lo cual, en la Figura 1 se muestra un esquema para representar la relación que existe entre las Prácticas Parentales y los Estilos de Crianza.

Las metas de socialización influyen tanto en los estilos de crianza (Flecha 1) como en las Prácticas Parentales (Flecha 2). Las Prácticas Parentales tienen influencia directa sobre los resultados en el hijo (Flecha 3). Mientras que los Estilos de Crianza son mediadores sobre la influencia que tienen las Prácticas con los resultados (Flecha 4) e influye sobre la disposición del hijo para socializar (Flecha 5). De igual manera la disposición de los hijos modera la influencia de las Prácticas Parentales en los resultados esperados. (Darling & Steinberg, 1993, p.493).

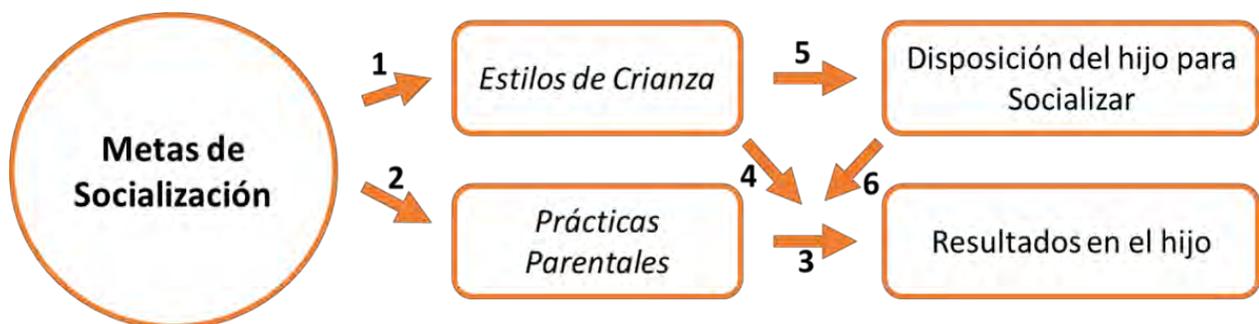


Figura 1. Modelo Darling y Steinberg (1993).

Estudios previos relacionados con las Prácticas Parentales

El estudio de las Prácticas Parentales permite medir el nivel de influencia que tiene el vínculo que los padres construyen con sus hijos para sus procesos de desarrollo socioemocional durante la niñez y la adolescencia (Guevara, Cabrera & Barrera, 2007). A continuación, se presentan estudios realizados en relación a las Prácticas Parentales en adolescentes y su efecto en factores individuales, familiares y escolares.

Prácticas Parentales y Factores Psicológicos.

Con respecto a los factores psicológicos, Betancourt y Andrade (2012) realizaron una investigación para determinar el efecto modulador de las Prácticas Parentales sobre la sintomatología depresiva en adolescentes, participaron 396 adolescentes de 11 a 16 años (63.3% mujeres y 36.7% hombres). Los principales resultados encontraron correlaciones significativas entre las Prácticas Parentales y la sintomatología depresiva, donde los varones se relacionan positivamente con el control psicológico de los padres y la imposición materna con la sintomatología depresiva, y negativamente con la comunicación y la autonomía de ambos padres; en el caso de las mujeres con la imposición paterna y el control psicológico, sin embargo, no se encontró correlación significativa con la imposición materna.

Andrade, Betancourt, Vallejo, Segura y Rojas (2012) investigaron el poder predictivo de las Prácticas Parentales en la sintomatología depresiva, participando 1934 adolescentes, siendo el 51.4% hombres y 48.6% mujeres con un rango de edad de 11 a 17 años, de tres ciudades de la República Mexicana (26.5% de la ciudad de México; 26.7% de Poza Rica, Veracruz; 46.8% de Culiacán, Sinaloa). Los resultados arrojados

respecto a la relación entre las Prácticas Parentales y la sintomatología depresiva, hallaron que a mayor apoyo, comunicación, autonomía y control conductual tanto materno como paterno percibido por los adolescentes, menor sintomatología depresiva presenta, sin embargo, a mayor imposición y control psicológico, mayor sintomatología depresiva. Así mismo se encontró que las mujeres tenían puntuaciones mayores en comparación con los hombres.

Por su parte, Meier y Oros (2012) estudiaron la influencia de las Prácticas Parentales percibidas por el adolescente sobre su capacidad de experimentar emociones positivas, participando 105 varones y 105 mujeres con un rango de edad de 14 a 16 años. Entre los principales hallazgos se encontró que aquellos adolescentes que perciben un alto control psicológico ejercido por sus madres, influye significativamente en la dificultad para regular sus emociones negativas, por lo que tienden a experimentar menor tranquilidad, menor gratitud y menor satisfacción con la vida, en tanto que quienes perciben una demanda exagerada de autonomía por parte de la madre, tienden a la desvinculación y la indiferencia afectiva, dificultando su capacidad para sentirse agradecidos. Con relación al padre se encontró que la combinación de una elevada aceptación paterna con bajos valores de control patológico y de autonomía extrema favorecería la experiencia de tranquilidad de los adolescentes.

Méndez, Andrade y Peñaloza (2013) realizaron una investigación sobre la medida en que las Prácticas Parentales predicen las capacidades y dificultades de preadolescentes. La muestra estuvo conformada por 248 adolescentes hombres y 241 mujeres, con un rango de 9 a 12 años de edad. Dentro de los principales hallazgos, respecto a las prácticas que perciben los preadolescentes de parte de su madre, se

encontró que la conducta prosocial está mediada por el control conductual; los problemas de conducta se predicen por la imposición y el control psicológico; los problemas emocionales por la autonomía y la imposición materna; en tanto que la hiperactividad/falta de atención está influida por la imposición y control conductual. Con relación a las Prácticas Parentales por parte del padre, se encontró que la conducta prosocial se predice por la autonomía; los problemas emocionales por el control psicológico; mientras que los factores de comunicación y control conductual tienen poca influencia de las conductas de hiperactividad y falta de atención.

Además, se encuentra un estudio realizado por Pérez et al. (2013) que tuvo como objetivo determinar la medida en que los Estilos Parentales predicen la ideación suicida, en esta investigación participaron 224 mujeres y 169 hombres con un rango de edad entre 15 y 17 años. Los resultados arrojaron que los estilos parentales paternos relacionados con la ideación suicida en hombres, se identifica una correlación significativa entre afecto/ comunicación y afecto /autonomía con el control conductual y en mujeres se encontró que a mayor presencia de afecto/autonomía y afecto/comunicación, menor ideación suicida. Con relación a los estilos parentales maternos en mujeres se observó una correlación significativa entre ideación suicida y control psicológico; así como una correlación negativa entre ideación suicida y afecto/autonomía y afecto/comunicación y para el grupo de varones, se encontró que control psicológico predice ideación suicida, lo cual indica que la manipulación y límites poco claros de parte de la madre, así como poca comunicación por parte del padre, se relaciona con mayores niveles de ideación suicida.

De manera general, Ruvalcaba et al. (2016) identificaron las variables asociadas a las Prácticas Parentales sobre los indicadores de salud mental en 417 sujetos (44% varones y 56% mujeres), hallándose que el control psicológico estaba relacionado con la sintomatología ansiosa y depresiva, mientras que la comunicación y autonomía con la presencia de indicadores de ajuste y finalmente el control conductual materno servía como un factor protector en conductas disociales.

Prácticas Parentales y Factores Familiares.

En factores familiares, en un estudio realizado con 235 padres de adolescentes con el fin de examinar la relación entre los valores personales, las Prácticas de Crianza e institucionalización en adolescentes, se encontró que las Prácticas de Crianza estaban relacionadas con la benevolencia, en tanto que la automejora y el hedonismo tenían correlaciones negativas con las Prácticas de Crianza que tienen que ver con normas sociales, establecimiento de límites y seguridad física (Aavik, Aavik, & Kõrgesaar, 2006).

Así mismo, Andrade y Betancourt (2012) realizaron una investigación con 206 niños y 201 niñas con una edad promedio de 10.8 años en donde participaron 395 mamás y 348 papás. Los objetivos de esta investigación fueron comprobar si existían diferencias entre padres e hijos en Prácticas Parentales y problemas emocionales y conductuales en los mismos. En los resultados se observó que, si existían diferencias significativas tanto en madres como en padres con relación a los hijos en problemas emociones, sin embargo, no se encontró diferencia en los problemas conductuales. Con respecto a las Prácticas Parentales, se hallaron diferencias significativas entre la

percepción que tenían niñas y niños y lo que fue expresado por la madre, ya que estas se perciben así mismas de modo más positivo que los hijos. En cuanto a las correlaciones significativas, estas se encontraron bajas en las Prácticas Parentales Paternas de autonomía y el control psicológico con las percibidas por los varones y las expresadas por el padre, en el caso de las Prácticas Parentales Maternas, se encontraron correlaciones negativas con el control psicológico, esto indica que, en los varones, las madres ejercen mayor control psicológico con ellos.

Por su parte, Neves, Xavier, Vieira y Rubin (2013), estudiaron la relación entre el apego y las Prácticas Parentales con problemas de externalización (agresión y delincuencia) e internalización (retraimiento social, ansiedad y depresión) en 205 cuidadores y 289 menores. Entre los principales resultados se encontró que las inadecuadas relaciones de apego materno y un alto nivel de rechazo por parte del padre son factores que predicen conductas agresivas entre los sujetos. Asimismo, el rechazo paterno se asocia con niveles de ansiedad y depresión.

De la Rubia (2013) investigó las Prácticas Parentales en sus aspectos generales de afecto y control y describió las autodefiniciones de cada padre y madre; en su estudio participaron 64 mujeres y 64 hombres con un rango de edad de entre los 11 y 18 años. Los resultados arrojaron que tanto los padres como las madres utilizan un estilo Parental similar para sus hijas e hijos, en donde predomina el Control/Disciplina al momento de transmitir valores, sin embargo, la investigación identificó que las mujeres tienden a recibir más afecto por parte de los padres en comparación de los varones.

Prácticas Parentales y Factores Escolares.

En cuanto al contexto escolar, Tilano, Henao y Restrepo (2008) investigaron la relación entre las Prácticas Educativas Familiares y el desempeño académico de 451 adolescentes con sus respectivos padres. El estudio mostro que los estudiantes que mantenían un desempeño académico alto percibían bajos niveles de críticas por parte de sus padres y madres, en contra parte, los estudiantes con niveles académicos medios percibían de un modo alto las críticas por parte de ambos padres. Con relación a la percepción de los adolescentes sobre la comunicación y el afecto de sus padres, se observó que los estudiantes con desempeño académico bajo, tenían niveles afectivos y de comunicación bajos, mientras que los adolescentes con un desempeño académico medio perciben mayores niveles de comunicación con ambos padres. En cuanto a los estilos de autoridad, se halló que los estudiantes con un nivel de desempeño académico alto perciben mayores niveles de Forma Inductiva en el estilo de autoridad, así como es percibido en menor nivel en aquellos adolescentes con un desempeño académico bajo.

Blondal y Adalbjarnardottir (2009) realizaron un estudio sobre la deserción adolescente con una muestra de 427 participantes islandeses. Los resultados arrojaron que aquellos adolescentes de 14 años que percibían a sus padres con autoridad tenían mayor probabilidad de completar una escuela superior a los 22 años en comparación con aquellos que percibían estilos parentales autoritarios, negligentes o indulgentes.

Malander (2016) investigo a 134 mujeres y 99 varones adolescentes con un rango de edad de entre 13 y 21 años con el fin de conocer el valor predictivo de las Prácticas Parentales percibidas por los adolescentes, sobre sus hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje. Los resultados arrojaron que el bajo Control Patológico Paterno predice estrategias de estudio positivas, de motivación, de administración del tiempo, de manejo de ansiedad, concentración, selección de ideas principales y preparación de exámenes, así mismo, la baja Autonomía extrema Paterna predice estrategias de estudio relacionadas con la actitud positiva, motivación, administración del tiempo y concentración, además la Aceptación Paterna se relaciona con estrategias de estudio de motivación, administración del tiempo, concentración, ayudas en el estudio y la autoevaluación. En cuanto a las Prácticas Parentales de la madre, el bajo Control Patológico predice solo las estrategias de estudio relacionadas con la actitud positiva, manejo de ansiedad, concentración, selección de ideas principales y preparación para exámenes.

Por otro lado, González, Guevara, Jiménez y Alcázar (2017) realizaron una investigación con el objetivo de buscar la relación entre las Prácticas Parentales y el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en 565 adolescentes de secundaria, en donde se encontró que en general existen patrones de conducta agresiva, siendo significativos en hombres. En cuanto a Prácticas Parentales maternas se halló que la comunicación, autonomía y control conductual se relaciona con el asertividad, esto es significativamente mayor en adolescentes mujeres, así mismo se encontró que a mayor comunicación y autonomía, menor es el nivel de agresividad en los adolescentes y mayor es el nivel de respuestas asertivas.

Como se observa en los estudios revisados, generar una adecuada relación entre padres e hijos favorece el desarrollo del proceso de personalidad de los niños y adolescentes, abarcando factores emocionales, sociales y cognitivos.

A modo de conclusión, el estudio de las Prácticas Parentales comenzó a partir de las primeras investigaciones que se realizaron sobre la crianza, la cual, ha sido definida por diferentes autores quienes la han identificado como estrategias específicas relacionadas con los cuidados y desarrollo del niño. Sin embargo, fue necesario determinar conceptos más específicos que se encargaran de esta disciplina, surgiendo como primera instancia los estilos de crianza, los cuales fueron investigados por Baumrind quien categorizó tres estilos de crianza a partir de una tipología basada en el tipo de control que los padres ejercían con sus hijos, surgiendo el Estilo Autoritativo, El Autoritario y El Permisivo. Posteriormente Maccoby y Martin redefinen los estilos de crianza añadiendo el estilo negligente. Investigaciones posteriores sugirieron que la exploración de las variables relacionadas con los Estilos de Crianza podrían indicar mejores exploraciones si estas eran estudiadas por separado, dando como resultado las investigaciones del concepto de Prácticas Parentales, las cuales son definidas como conductas específicas enfocadas a las metas de socialización del niño, las cuales se dividen en apoyo, control conductual y control psicológico; el primero se refiere al vínculo creado por los padres en donde se muestran conductas de afectivas de comunicación, aprobación y cuidado; el segundo, se enfoca en la regulación de la conducta a través de la supervisión y finalmente el último se enfoca en estrategias de manipulación que los padres realizan con sus hijos.

Adicionalmente, es importante diferenciar los estilos de crianza de las prácticas parentales, ya que se refieren a situaciones diferentes, las primeras se encargan de actitudes y metas generales de educación parental, mientras que las segundas se encargan de conductas más específicas para poder llevar a cabo estas metas generales.

Como fue mencionado con anterioridad, la familia al ser el primer vínculo con el que se desarrolla el ser humano, proporcionara herramientas y habilidades que son necesarias para la relación con los demás y con el entorno social. En el próximo apartado, se revisará la importancia del desarrollo de las Habilidades Sociales durante la infancia.

Capítulo 2. Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son destrezas esenciales para la actividad humana, debido a que gran parte de las relaciones interpersonales están determinadas, al menos parcialmente por ellas (Caballo, 2005).

A continuación, se revisará el concepto de Habilidad Social y su clasificación según diferentes autores, así como se repasará algunos de los conceptos generales y esenciales de la Teoría del Aprendizaje Social propuesta por Bandura, finalmente se examinarán las consecuencias positivas y negativas de poseer Habilidades Sociales y algunos estudios realizados en los últimos años.

Las Habilidades Sociales

En la infancia, el desarrollo de las Habilidades Sociales se relaciona con los grupos primarios, en donde, la familia y las figuras de apego tienen suma importancia en los primeros años de vida para el comportamiento interpersonal del niño (Betina, 2009).

Definición.

Para comenzar, Monjas (2000) explica que el concepto de habilidad hace referencia a un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos, por ende, entiende a las habilidades sociales como destrezas específicas que son necesarias para ejecutar una tarea interpersonal.

Caballo (1998) define a las Habilidades Sociales como:

Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación (1986, p.407).

Dicho lo anterior, las Habilidades Sociales deben ser consideradas a través de un marco cultural determinado debido a la variedad de patrones de comunicación que se encuentran dentro de una misma cultura, en donde, intervienen factores como la edad, el sexo, la clase social y la educación (Caballo, 1998).

Cabe señalar que las Habilidades Sociales también son entendidas cómo destrezas cognitivas y conductuales que además de ser aprendidas se enfocan en metas sociales o personales específicas (Ladd & Mizze, 1983) que, a su vez, nos enseñan a percibir, entender, descifrar y responder ante estímulos procedentes de los demás (Blanco, 1982).

Al hablar de Habilidades Sociales también nos referimos a destrezas sociales específicas de un contexto de una cultura o sociedad concreta (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987) en donde las Habilidades Sociales son necesarias para las tareas específicas de ese contexto (Castillo et al., 2008).

Para García (2005) las Habilidades Sociales son la capacidad que posee un sujeto para la resolución de sus problemas y los de su entorno sin afectar a otros.

Por otro lado, es importante señalar que el término de asertividad es utilizado como componente o sinónimo del concepto de “habilidad social”, por lo que estos términos serán utilizados indistintamente durante el presente trabajo.

Wolpe (1977) utiliza por primera vez la expresión de asertividad para referirse a las emociones consideradas como adecuadas en las relaciones sociales que no generan ansiedad o agresividad.

Por su parte, Caballo (2005) expone el asertividad como una capacidad para expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones o creencias de un modo efectivo, adecuado y directo que no afecte los derechos de los demás ni los propios.

En cuanto a Paula (2000) propone cuatro componentes que caracterizan la conducta asertiva: la afirmación de opiniones personales, la situación interpersonal, la consecución de autoreforzamiento y el reforzamiento a los demás, y la no utilización de conductas aversivas.

Así mismo, el término de asertividad se entiende como el modo adecuado en el que un sujeto es capaz de expresar sus emociones y pensamientos (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

Como consecuencia, una adecuada competencia social requiere de un comportamiento asertivo que alude a una capacidad de escucha, de control de impulsos, de planificación de un comportamiento social, a la comprensión de las normas y la resolución de conflictos interpersonales (Betina, 2012).

Clasificación de las Habilidades Sociales.

Caballo (1998) propone que para clasificar las Habilidades Sociales es necesario contemplar tres dimensiones, la conductual, la personal y la situacional, las cuales se muestran a continuación:

1. *La dimensión conductual*, en donde interactúan el tipo de habilidades de un sujeto, este constructo está compuesto por:

- Iniciar y mantener conversaciones
- Hablar en público
- Expresión de amor, agrado y afecto
- Defensa de los propios derechos
- Pedir favores
- Rechazar peticiones
- Hacer cumplidos
- Aceptar cumplidos
- Expresión de opiniones personales, incluido el desacuerdo
- Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado
- Disculparse o admitir ignorancia
- Petición de cambios en la conducta del otro
- Afrontamiento de las críticas

2. *La dimensión personal*, que se refiere a variables cognitivas relacionadas con la percepción y evaluación por parte de un individuo. Mischel (1981; como se citó en Caballo, 2005) agrupa las variables cognitivas basándose en las ideas

expuestas por quien describe a los procesos cognitivos en términos de competencias cognitivas, estrategias de codificación y constructos personales, expectativas, valores subjetivos de los estímulos, y sistemas y planes de autorregulación. En la Figura 2 se muestran estas categorías con los elementos asignados por Caballo (2005) con base a la literatura de las Habilidades Sociales para la explicación de este apartado, sin embargo, no se profundizará más en el tema, solo serán mencionados.

1. Competencias cognitivas
 - 1.1 Conocimiento de la conducta habilidosa apropiada
 - 1.2 Conocimiento de las costumbres sociales
 - 1.3 Conocimiento de las diferentes clases de respuesta
 - 1.4 Saber ponerse en el lugar de la otra persona
 - 1.5 Capacidad de solución de problemas
2. Estrategias de codificación y constructos personales
 - 2.1 Atención y memoria selectiva de la información
 - 2.2 Habilidades de procesamientos de la información
 - 2.3 Constructos personales: Estereotipos inadecuados, Creencias poco racionales
 - 2.4 Teorías implícitas de la personalidad
 - 2.5 Esquemas
3. Expectativas
 - 3.1 Expectativas de autoeficacia
 - 3.2 Expectativas positivas sobre las posibles consecuencias de la conducta
 - 3.3 Sentimientos de indefensión o desamparo
4. Valores subjetivos de los estímulos
5. Planes y sistemas de autorregulación
 - 5.1 Auto instrucciones adecuadas
 - 5.2 Autoobservación apropiada
 - 5.3 Patrones patológicos de atribución y fracaso social
 - 5.4 Autoestima
 - 5.5 Auto verbalizaciones negativas
 - 5.6 Patrones de actuación excesivamente elevados

Figura 2. Variables Cognitivas relacionadas con las Habilidades Sociales

3. *La dimensión situacional*, en la que interviene el contexto ambiental.

Estas dimensiones están determinadas por la interacción entre estos componentes, es decir, entre el ambiente y las variables personales (Caballo, 1998).

Por su parte, Monjas (2000) expone treinta habilidades sociales que se agrupan en seis áreas (Ver Figura 3). Esta lista no está ordenada secuencialmente, sin embargo, si existe cierta dificultad en la progresión en la que se encuentran ordenadas.

En cuanto al concepto de asertividad, Contini (2010) describe tres conductas:

1. *La conducta asertiva*, refiere a aquel sujeto con la capacidad de expresarse afirmativamente, con seguridad, siendo capaz de defender sus derechos sin conductas agresivas.
2. *La conducta no asertiva*, se caracteriza por un déficit en habilidades de defensa de sus propios derechos, así como en la dificultad para expresar ideas y sentimientos.
3. *La conducta agresiva*, se describe como aquel sujeto que expresa emociones y sentimientos de modo inadecuado, sin considerar los derechos de los otros.

Cada una de estas dimensiones y conductas pueden explicarse a través de la teoría del Aprendizaje Social, la cual muestra que, a través de la observación, el individuo aprende sobre su mundo externo, adoptando comportamientos para sí mismo que le ayudan a la interacción con otros sujetos.

Área 1. Habilidades básicas de interacción social

- 1.1 Sonreír y reír
- 1.2 Saludar
- 1.3 Presentaciones
- 1.4 Favores
- 1.5 Cortesía y Amabilidad

Área 2. Habilidades para hacer amigos y amigas

- 2.1 Reforzar a los otros
- 2.2 Iniciaciones sociales
- 2.3 Unirse al juego con otros
- 2.4 Ayuda
- 2.5 Cooperar y Compartir

Área 3. Habilidades Conversacionales

- 3.1 Iniciar conversaciones
- 3.2 Mantener conversaciones
- 3.3 Terminar conversaciones
- 3.4 Unirse a la conversación de otros
- 3.5 Conversaciones de grupo

Área 4. Habilidades relacionadas con sentimientos, emociones y opiniones

- 4.1 Autoafirmaciones positivas
- 4.2 Expresar emociones
- 4.3 Recibir emociones
- 4.4 Defender los propios derechos
- 4.5 Defender las propias opiniones

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales

- 5.1 Identificar problemas interpersonales
- 5.2 Buscar soluciones
- 5.3 Anticipar consecuencias
- 5.4 Elegir una solución
- 5.5 Probar la solución

Área 6. Habilidades para relacionarse con adultos

- 6.1 Cortesía con el adulto
- 6.2 Refuerzo al adulto
- 6.3 Conversar con el adulto
- 6.4 Peticiones al adulto
- 6.5 Solucionar problemas con adultos

Figura 3. Cuadro de Áreas y Habilidades Sociales del Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (p.53).

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura

La también llamada teoría Cognitiva Social propuesta por Bandura, intenta explicar la actividad humana como un modelo en donde los factores personales y ambientales determinan la conducta del sujeto. (Yubero, 2005). La teoría expone al funcionamiento psicosocial como un proceso de causalidad recíproca triádica (Ver Figura 4), debido a que los factores personales internos, que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos trabajan como elementos que interactúan e influyen entre sí con los patrones de comportamiento y eventos ambientales, configurando una triangulación dinámica (Bandura, 1999).

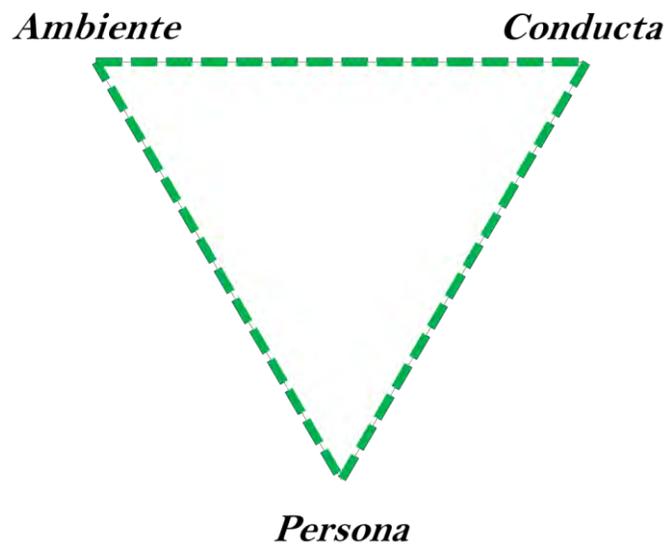


Figura 4. Tríada Social.

La teoría enfatiza la importancia del medio social para el aprendizaje humano. Al observar al otro, el sujeto adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes (Shunk, 2008), siendo así como el observador aprende a responder a los estímulos sociales (Bandura & Walters, 1974).

Bandura y Walters (1974) mencionan que el aprendizaje por observación es generalmente llamado imitación, entendiéndolo como: “la tendencia de una persona a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos” (p. 78).

Por lo que Bandura (1986) hace referencia a cuatro procesos de aprendizaje por observación: atención, representación, desempeño y motivación:

- *Atención*, esta nos dice que antes de llegar a la imitación primero debemos prestar atención, lo cual generalmente se da con las personas con las que nos relacionamos frecuentemente, en donde observamos aquellas conductas que consideramos como importantes o valiosas.
- *Representación*, esto se da a través de las pautas de respuesta que deben representarse de manera simbólica en la memoria, en donde el ensayo también supone la práctica real de la conducta imitada para que permita el proceso de retención.
- *Desempeño*, después de que se retiene en la memoria un modelo, se produce una conducta concreta que será llevada a cabo en un escenario real.

- *Motivación*, se da a partir de que las personas se encuentran motivadas para llevar a cabo las conductas a imitar puesto que, aunque la observación nos enseña algo, puede no tenerse el deseo de realizar la acción.

Otro factor fundamental de la teoría del Aprendizaje Social, es el modelamiento. Shunk (2008) llevó a cabo una revisión, y señala que diversos autores refieren que los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos se resultan de la observación de uno más modelos. Por otro lado, también hace referencia al modelamiento cognoscitivo, el cual complementa con la explicación del modelamiento verbal de pensamientos para ejecutar las instrucciones ya establecidas. Sin embargo, la teoría cognitivo social, no garantiza el aprendizaje a través de la observación de los modelos verbales puesto que estos cumplen con funciones de información y motivación.

También es importante destacar que Bandura y Walters (1974) señalan al “juego” como actividad fundamental para la adquisición de conductas sociales, en donde, los juguetes promueven la imitación a través de la reproducción de comportamientos, adquiriendo conocimiento de los roles del adulto y las pautas de respuesta ante situaciones particulares.

El aprendizaje de conductas socialmente habilidosas proporciona en el individuo herramientas que favorezcan su desempeño personal, social y afectivo/emocional durante las diferentes etapas de su vida, por lo que diversas investigaciones han señalado las consecuencias positivas y negativas de poseer Habilidades Sociales.

Consecuencias de las Habilidades Sociales

Consecuencias Positivas

El desarrollo eficaz de las Habilidades Sociales actúa como factor protector en la adultez y la adolescencia (Contini, 2010); dado que durante la niñez los procesos de socialización les permite la adquisición de conductas tales como la expresión adecuada de sentimientos, opiniones, deseos y actitudes (Betina & Contini, 2009).

A su vez, los comportamientos sociales favorecen los procesos de adaptación y aceptación de los otros, además de ser un medio de promoción de la salud para el bienestar de un individuo (Crespo, 2006) debido que la competencia social promueve relaciones más equilibradas y satisfactorias (Braz, Comodo, Del Prette, Del Prette, & Fontaine, 2013).

Zavala, Valadez y Vargas (2008) mencionan que las Habilidades Sociales durante la adolescencia benefician la aceptación social entre los pares. Por lo que el sujeto socialmente hábil tiende a ser seguro de sí mismo, respondiendo adecuadamente ante los demás (Coronel, Levin & Mejail, 2011). Por su parte, el fomento de las Habilidades Sociales en estudiantes, favorece las destrezas de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos (López, 2008).

En efecto, diferentes estudios favorecen la presencia de Habilidades Sociales durante el desarrollo humano. Gil, León y Jarana (1995) señalan que las Habilidades Sociales impactan desde la infancia hasta la adultez en aspectos como: la autoestima la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico.

Además, otros estudios señalan la influencia que tiene la calidad de vida para que el desarrollo de las Habilidades Sociales, las cuales se desempeñan como factores protectores o de vulnerabilidad ante una patología (Braz et al., 2013).

Por el contrario, el déficit o ausencia de habilidades sociales también conlleva consecuencias en la vida del niño o adolescente.

Consecuencias Negativas

En cuanto a la falta de Habilidades Sociales, estudios han señalado dificultades en capacidades interpersonales, esto se relaciona con la baja aceptación o rechazo por parte de los pares, así como con el aislamiento, la inadaptación, la delincuencia, las adicciones y la baja autoestima (Contini, 2010). Collel (2003) señala que, en etapa escolar, el déficit de las Habilidades Sociales contribuye además de la falta de solidaridad entre padres, a conductas agresivas, las cuales conducen a la desmotivación, que es marcada como un factor del fracaso escolar.

Otras investigaciones han señalado que la falta de Habilidades Sociales se asocia al abuso de sustancias, generando a su vez enfermedades cardiovasculares y altos niveles de ansiedad (Semrud-Clikeman, 2007).

Por su parte León Rubio y Medina Anzano (2002; como se citó en Contini, 2010) afirman que el déficit de las habilidades sociales en el sujeto suscita estrategias de resolución que generalmente son inadecuadas para la solución de problemas cotidianos.

Estudios previos relacionados con las Habilidades Sociales

Con respecto a los estudios realizados en los últimos años sobre las Habilidades Sociales, encontramos investigaciones que las relacionan con factores individuales, familiares y escolares, así como su desarrollo en diferentes contextos socioeconómicos.

Habilidades Sociales y Factores Individuales y Familiares

En relación con factores individuales, Cattán (2005) describió, analizó y comparó los niveles de autoestima y de Habilidades Sociales de dos grupos de 54 jóvenes de admisión y reinserción social. Esta investigación encontró que tanto los jóvenes en etapa de admisión, como en reinserción, poseen niveles normales de Habilidades Sociales, sin embargo, en cuanto a la autoestima, se halló una inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de autoestima de los grupos.

Otro estudio realizado en 2005 por García, tuvo como objetivo establecer la relación entre las Habilidades Sociales y el clima social familiar con el rendimiento académico en un grupo de 205 universitarios, se encontró que más del 50% de los estudiantes se encontraban en un nivel promedio de Habilidades Sociales, esto indica que la mayoría de los universitarios se encuentran dentro de un nivel adecuado de Habilidades Sociales, reflejándose al momento de actuar o pensar, permitiendo que estos mantengan relaciones interpersonales convenientes. De igual modo, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las Habilidades Sociales y el clima social familiar, indicando que cuando se cuenta con un adecuado clima social en la familiar, se tiende a desarrollar mayores Habilidades Sociales.

Braz et al. (2013) realizaron dos estudios sobre las relaciones familiares intergeneracionales. El primer estudio fue sobre la transmisión intergeneracional de las habilidades de adultos a hijos adolescentes, participando 142 estudiantes con un rango de edad de 12 a 17 años de escuelas privadas y públicas. Este primer estudio mostro que la transmisión intergeneracional de la asertividad y empatía se observaba significativamente entre madres e hijas. En los varones y sus madres, se encontró que la transmisión intergeneracional de las Habilidades Sociales de carácter afectivo tiene una mayor significación en los que pertenecen a escuelas privadas. El segundo estudio fue sobre las Habilidades Sociales y calidad de la relación de 113 diadas de padres mayores e hijos adultos, participando 40 mujeres y 37 hombres mayores con un rango de edad de 69 años, y 57 mujeres y 50 hombres adultos con un rango de edad de 38 años. Los hijos obtuvieron promedios mayores en las Habilidades Sociales de: cobrar deudas de persona conocida, hablar en público, invitar para cita, mantener una conversación cercana, expresar disgusto y rechazar la aplicación abusiva. Sin embargo, los padres obtuvieron promedios mayores en: expresar afecto positivo y hacer preguntas de aclaración. En cuanto a la relación entre las Habilidades Sociales y la calidad de la relación se observaron correlaciones positivas entre las Habilidades Sociales y la calidad de la relación según la evaluación de los padres, de igual forma desde la perspectiva de los hijos de los hijos.

Habilidades Sociales y Factores Escolares

En factores escolares, Zavala et al. (2008) investigaron la relación entre la inteligencia emocional y las Habilidades Sociales en alumnos con alta aceptación social y los compararon con un grupo natural. En el estudio participaron 39 mujeres y 23 hombres,

con un rango de edad de 13 a 16 años. El grupo de comparación se conformó por 192 mujeres y 139 hombres de grupos naturales. En la Escala de Habilidades Sociales, se mostró que los alumnos con alta aceptación social destacaban bajas puntuaciones en la Habilidades para Hacer Peticiones, Expresión de Enfado y Disconformidad y en la Habilidad para Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto. Se encontraron correlaciones positivas entre el factor Intrapersonal del Bar-On y la Habilidad para Decir No y Cortar Interacciones y la puntuación global de la Escala de Habilidades Sociales. El factor Manejo del Estrés y el factor de Adaptabilidad del Cuestionario de Inteligencia Emocional correlacionó positivamente con el factor de Autoexpresión en Situaciones Difíciles; de igual manera correlacionó con los factores: Defensa de los Propios Derecho como Consumidor, Decir No y Cortar Interacciones, Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto y con la puntuación global de Habilidades Sociales. El Coeficiente Emocional del Cuestionario de Inteligencia Emocional correlacionó positivamente con el factor de Autoexpresión en Situaciones Difíciles, Decir No y Cortar Interacciones, Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto y con la puntuación global de Habilidades Sociales. El factor de Estado de Ánimo del Cuestionario de Inteligencia Emocional correlacionó positivamente con el factor de Autoexpresión en Situaciones Difíciles, Defensa de los Propios Derechos como Consumidor, Decir No y Cortar Interacciones, Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto y con la puntuación global de Habilidades Sociales, sin embargo no se encontró ninguna correlación significativa entre los factores del Cuestionario de Inteligencia Emocional y los factores de Expresión de Enfado o Disconformidad y Hacer Peticiones de la Escala de Habilidades Sociales.

Dentro de la misma línea de investigación, en 2009, Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell estudiaron las diferencias conductuales en el acoso escolar según el género, participando 641 adolescentes. Los resultados arrojaron que las mujeres tienen mayores Habilidades Sociales, pero también mayor inadaptación en comparación con los hombres; en las variables relacionales se halló que las chicas tienden a ser más aceptadas y los chicos tienen mayor puntaje en las categorías de fortaleza, cobardía, iniciar peleas, rechazo y tenerle manía.

En 2012, Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, realizaron dos estudios no experimentales transversales, el primer estudio buscaba la relación entre Habilidades Sociales y rendimiento académico en una muestra de 245 estudiantes (65.7% mujeres y 34.3% hombres) con una edad promedio de 16.5 años. Este primer estudio encontró que no existen asociaciones significativas entre las variables de rendimiento académico y Habilidades Sociales. En cuanto al género se encontró que, en las mujeres, el rendimiento académico tiende a asociarse de manera positiva con la presencia de Habilidades Sociales y aceptación de los pares. El segundo estudio tuvo como objetivo complementar los resultados obtenidos del primero, este se realizó en una muestra de 200 universitarios (50% hombres y 50% mujeres) con un rango edad entre 21 y 45 años. Dentro de los principales resultados se encontró que, en los varones, había una correlación positiva en el comportamiento asertivo al relacionarse con mujeres en un plano amoroso. En mujeres se observaron asociales significativas y positivas entre el rendimiento académico y el asertividad defensivo, que se relaciona con comportamientos orientados a cuidar los propios derechos y en asertividad con amigos, sin embargo, también se encontraron correlaciones significativas con actitud hostil,

como el aumentar tendencias agresivas para objetivos de protección, esto es acompañado de una disminución en el rendimiento académico.

Otra investigación realizada por González, Guevara, Jiménez y Alcázar (2018) tuvo como propósito conocer la relación entre el nivel de asertividad, rendimiento académico y diversos componentes de la ansiedad en 535 estudiantes de los cuales el 54.6% correspondía a mujeres y el 45.4% a hombres con un rango de edad de entre los 11 y 17 años. Respecto a las Habilidades Sociales, en esta investigación se observó que tanto los adolescentes hombres como las adolescentes mujeres se encuentran dentro de una interacción agresiva con bajos niveles de asertividad, lo cual indica que tienen un patrón de conductas que evidencia una incapacidad social por parte de las y los adolescentes, así mismo, se encontró que los hombres manifiestan mayores niveles de agresividad en comparación con las mujeres al recibir una crítica, expresar sus sentimientos y al momento de iniciar una conversación o al hacer una petición.

Habilidades Sociales y Contextos Socioeconómicos Diferentes

Sobre estudios realizados en diferentes contextos socioeconómicos se encuentra el elaborado por Betina (2009) el cual describe la relación de las Habilidades Sociales con comportamientos disfuncionales de 120 niños preescolares en situación de pobreza. Este estudio halló de igual manera que las niñas tenían niveles más altos de Habilidades Sociales y significativos en comparación con los varones, según la percepción de sus padres. En la presencia de comportamientos disfuncionales se mostró que los niños tenían diferencias significativas en comparación con las niñas en los factores de Agresión física/verbal y transgresión, sin embargo, en la Guía de

Observación Comportamental se halló que existen comportamientos agresivos por parte ambos sexos.

Ese mismo año Betina y Contini (2009) describieron y analizaron las Habilidades Sociales más frecuentes de un grupo de niños en situación de pobreza participando 318 padres cuidadores de niños de entre 3 y 5 años. En general, este estudio no mostro diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y el nivel socioeconómico debido a la variabilidad total de los grupos, sin embargo, los resultados encontrados con respecto a la serie de Habilidades Sociales mostro que, los padres percibían altos niveles de Habilidades Sociales en las niñas de 3 y 4 años en comparación con los varones. En resumen, se destaca que el 50% de los niños participantes no solía presentar espontáneamente a otros niños y adultos, ni ser uno de los primeros en acercarse a otros niños que no conoce. Los problemas en la interacción con sus pares se vieron reflejada en que más del 30% de la muestra no mostraba habilidades asociadas al dialogo y al acercamiento con otros niños.

Por su parte, Coronel, Levin y Mejail (2011) analizaron y compararon las Habilidades Sociales en 283 adolescentes de Tucumán, Argentina que provienen de contextos socioeconómicos altos (130 adolescentes de NES alto) y bajos (153 adolescentes de NES bajo) para determinar la prevalencia de Habilidades Sociales que favorezcan o inhiban la socialización. El análisis descriptivo de las escalas facilitadores de la socialización se encontró un mayor desempeño en la escala Consideración con los demás y en la de Autocontrol. Con respecto a las escalas inhibidoras de la socialización, el desempeño fue mayor en la escala de Retraimiento. En la comparación de las cualidades de las Habilidades Sociales entre los adolescentes de NES Bajo y

NES Alto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las escalas de Consideración con los demás, liderazgo, Retraimiento y Ansiedad/Timidez. Estas diferencias estadísticas también se mostraron en la escala Sinceridad. Los análisis univariados relacionados con esta interacción haló que las mujeres del NES bajo presentan índices altos de Ansiedad/Timidez en comparación con sus pares de sexo opuesto. Sin embargo, en los hombres del NES alto se encontró mayor retraimiento.

Finalmente, en 2012, Betina describió las Habilidades Sociales de 165 niños escolarizados 9 a 14 años de edad (51 % niños y 49% niñas) de zonas de nivel socioeconómico bajo de San Miguel de Tucumán, Argentina y analizo el comportamiento prosocial de los participantes desde el modelo Jerárquico de la Socialización. Los resultados mostraron que, al describir y analizar las escalas facilitadoras e inhibidoras de la socialización según el sexo, había diferencias estadísticas en las escalas a favor de las niñas, encontrándose comportamientos prosociales mayores en comparación con los hombres, mientras que en ellos se hallaron comportamientos antisociales, siendo diferencias estadísticamente significativas. También se encontraron asociaciones estadísticas positivas entre la conducta prosocial y las escalas facilitadoras de la socialización mientras que fueron negativas con la escala de Retraimiento Social.

En resumen, las Habilidades Sociales están determinadas por las principales figuras de apego durante la niñez, puesto que están encargadas del comportamiento interpersonal del niño. Por lo que éstas, son entendidas como conductas emitidas dentro de un contexto interpersonal que tiene como fin, el comunicar los sentimientos y pensamientos de un individuo, este término a su vez, ha sido utilizado como sinónimo o

componente de otros conceptos, como lo es el de asertividad, el cual implica la capacidad de comunicar de manera adecuada y clara los propios sentimientos y opiniones. Estas conductas están determinadas principalmente por tres componentes: el conductual, el cognitivo y el contextual que interactúan para la ejecución de una respuesta socialmente habilidosa.

El aprendizaje de conductas socialmente habilidosas se da a través del aprendizaje por observación, el cual, de acuerdo con la teoría de Aprendizaje Social de Bandura, el individuo observa su ambiente y a través de él aprende las reglas, creencias, estrategias y actitudes que le ayudan a desarrollarse dentro de un contexto específico. El aprendizaje por observación conlleva cuatro procesos necesarios: la atención, la representación, el desempeño y la motivación. Como consecuencia, el poseer habilidades sociales favorece los procesos de desarrollo y adaptación del niño a su medio social, así como en la adopción de roles, de autoestima y en la autorregulación de comportamiento. En contra parte, el déficit de habilidades sociales produce dificultades en las relaciones interpersonales, conductas agresivas, entre otras.

A su vez, el modo en como aprendemos a relacionarnos con los otros, y particularmente con los pares, conformara un factor determinante en la construcción de la autoestima y en la percepción tanto del entorno como de nosotros mismos. En el siguiente apartado se revisa la importancia de la autoestima en la niñez.

Capítulo 3. Autoestima

Durante la niñez, el desarrollo del concepto de sí mismo se va haciendo cada vez más objetivo por la relación que se establece con el grupo de pares, en donde, el niño comienza con la creación de una autoimagen y una autoevaluación (Moreno et al., 2011). En el presente capítulo se abordan algunas definiciones de Autoestima, las consecuencias positivas y negativas de tenerla, así como los estudios relacionados con esta variable.

Definición

Naranjo (2007) expone que la autoestima se desarrolla a través de las interacciones que hacemos con el otro, en donde se expresa la importancia que tienen las personas unas para las otras, es en donde el Yo evoluciona a partir del reconocimiento de ese "otro".

Coopersmith (1967) define la autoestima como "el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta" (p. 5).

Pruneda (2003) describe la autoestima como un fenómeno complejo, debido a la construcción que cada sujeto hace a partir de las figuras significativas con las que se relaciona desde la infancia, en donde aprende a sentirse bien o mal consigo mismo.

Por su parte, Branden (2001) integra a la autoestima como el resultado de la evaluación que realiza cada sujeto sobre sí mismo, impactando en factores tanto psicológicos como motivacionales.

Así mismo, Moreno et al. (2011) mencionan que al investigar la autoestima es importante contemplar los siguientes componentes:

- *El cognitivo*, que hace referencia a la idea, opinión, creencia y percepción que tiene una persona sobre sí misma.
- *El afectivo*, describe aquellos sentimientos positivos o negativos que se tenga sobre sí mismo en donde interviene un juicio de valor sobre las características personales.
- *El conductual*, que refiere a la práctica de un comportamiento coherente.

Además, De Mézerville (2004) explica que “la autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 61).

Cabe destacar que la autoestima es constantemente identificada como sinónimo del término de autoconcepto, sin embargo, es importante diferenciar que el autoconcepto se refiere a una serie de descripciones sobre sí mismo, mientras que la autoestima está relacionada con la evaluación que un sujeto hace sobre su autoconcepto (Arancibia, 1997).

Consecuencias del Autoestima

Consecuencias Positivas.

Según Coopersmith (1967) la autoestima se relaciona significativamente con la satisfacción personal y el funcionamiento efectivo del individuo. Lara, Verduzco, Acevedo y Cortés (1993) menciona que Reasoner alude a la importancia de la autoestima positiva dentro de los primeros años de vida, puesto que esto establece el aprendizaje y conductas posteriores, manifestando que los niños con autoestima positiva se relacionan con conductas como el deseo de aprender, motivación y con buenas relaciones interpersonales.

Beane (1986), por su parte, menciona que, en diferentes estudios se ha encontrado que los estudiantes que tienen autoconcepto claro y buena autoestima presentan conductas prosociales y participativas, competencia educativa más alta, así como mayores logros académicos en comparación a sus pares con autopercepciones no claras o negativas.

Montt y Ulloa (1996) señalan que la autoestima es determinante para factores tales como el rendimiento académico, la adaptación, las relaciones interpersonales y la aceptación con otros. Así mismo, Alcántara (2005) añade que una buena autoestima funciona como factor protector ante las dificultades personales, para afrontar fracasos, así como fortalece la responsabilidad, apoya la creatividad y determina la autonomía, generando relaciones sociales más saludables.

Güell y Muñoz (2000), indican que “Si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo” (p. 118).

Por otro lado, es importante hacer referencia a las consecuencias de tener déficit o no contar con autoestima.

Consecuencias Negativas.

De acuerdo con Álvarez-Icaza, Gómez-Maqueo y Durán (2004) las personas con autoestima baja tienen sentimientos de vulnerabilidad y temor ante la crítica de los otros, lo cual hace que se tienda a vivir con dificultades.

Por su parte, Reasoner (como se citó en Lara et al., 1993), menciona que los niños con autoestima baja presentan dificultades en su aprendizaje, constantemente están desmotivados y son más sensibles ante la crítica de los otros. De igual modo, no se responsabilizan de sus problemas y tienden a culpar a sus compañeros. Así mismo, indica que la falta de autoestima se relaciona con fracasos, delincuencia, adicciones y problemas en la escuela.

Estudios previos relacionados con la Autoestima

A continuación, se presentan investigaciones realizadas en relación a la autoestima, en donde se estudió la confiabilidad de algunos de los instrumentos validados para determinar los niveles de autoestima en niños y adultos, así como su relación con variables escolares y familiares.

Instrumentos de medición de la Autoestima.

En cuanto a los instrumentos utilizados para medir la autoestima, se encuentra una investigación realizada por Lara et al. (1993) con el objetivo de conocer la validez y confiabilidad del inventario de Autoestima de Coopersmith en población mexicana, en donde participaron 211 mujeres y 200 varones de una amplia gama de ambientes laborales, escolares y hogares. Los principales resultados encontrados fueron que las características de autoestima reportadas por la muestra son consistentes con lo esperado, encontrándose correlaciones positivas y directas entre la escolaridad y ejercer una profesión con la autoestima. Así mismo, no se encontraron diferencias significativas por sexo en autoestima.

Por su parte, Giménez, Cortes, & Loaeza (2003) con el fin de determinar la confiabilidad de un instrumento de autoestima creado por las mismas y compararlo con el instrumento Self- Esteem Index (SEI) de Brown y Alexander creado en 1991. En este estudio participaron 419 alumnos de primaria (220 niños y 199 niñas; 106 estudiantes de tercero, 94 de cuarto, 130 de quinto y 89 de sexto grados). Los resultados obtenidos en cuanto a la confiabilidad interna del Instrumento Self-Esteem Index (SEI) fue de $\alpha = .8586$ y en la validez de constructo se halló una rotación de Varimax al .30, sugiriendo que se revisen nueve de los reactivos del instrumento. Por su parte, el instrumento autóctono IDAI arrojó una confiabilidad interna de $\alpha = .9168$ y su validez de constructo fue una rotación de Varimax al .30, indicando que debe revisarse un reactivo en esta población. En cuanto a la confiabilidad, se encontró que ambos instrumentos, no se encontraron diferencias significativas por factores entre los instrumentos.

En 2004, Vázquez, Jiménez y Vázquez, exploraron la Escala de Autoestima de Rosenberg en población adulta, con el fin de aportar nuevos datos sobre la fiabilidad y validez, en donde participaron 533 adultos (331 mujeres y 202 hombres) con un rango de edad de entre 15 y 77 años. Este estudio demostró que en general, las características psicométricas son favorables en esta adaptación, obteniendo una consistencia interna de $\alpha = 0.87$, y una fiabilidad temporal $r = 0.72$. De igual modo, los datos sugieren una validez de constructo y una de grupos conocidos.

Autoestima y Factores Escolares y Familiares.

En relación a los factores escolares y familiares, en 2001, Cava y Musitu realizaron una investigación con el objetivo de analizar las diferencias en autoestima y percepción de clima escolar en niños con problemas de integración social y compararlos con los niños bien adaptados socialmente. Participaron 537 alumnos con un rango de edad de 10 a 16 años (52.8% hombres y 47.2% mujeres). En este estudio se encontró en general que los niños que presentaban problemas de adaptación tienen niveles menores en autoestima, en comparación a aquellos niños bien adaptados, así mismo, se halló que los niños rechazados no perciben ayuda por parte del profesor y no tienen claridad sobre las normas dentro del aula. De igual modo se observó que los niños rechazados presentan niveles bajos de autoestima social en comparación a los niños bien adaptados, así como se encontró relación entre la autoestima académica y la presencia de dificultades en la interacción social. Por otra parte, no se encontraron diferencias entre los niños inadaptados y los adaptados en la variable de autoestima escolar, en donde se encontraron niveles bajos en ambos grupos.

En 2004, Álvarez-Icaza et al., evaluaron la influencia de la autoestima en la percepción de sucesos de estrés cotidiano y el tipo de afrontamiento en niños mexicanos, en donde participaron 339 niños (50% hombres y 50% mujeres) con un rango de edad de entre 10 y 12 años. En las correlaciones se halló una correlación positiva entre la autoestima y el afrontamiento de control directo, es decir, a mayores niveles de autoestima, mayor nivel de afrontamiento de control directo, así mismo se encontraron correlaciones negativas entre la autoestima y el estrés, lo cual indica que, a mayor percepción de estrés, menor el nivel de autoestima; también se encontró una correlación negativa entre el afrontamiento de control indirecto y el abandono de control.

Así mismo, García y Roman (2005) realizaron una investigación con el fin de determinar la relación de las prácticas educativas familiares con la autoestima en niños pequeños, en este estudio participaron 283 familias con sus correspondientes hijos y las maestras de los mismos, los niños contaban con un rango de edad de 3 y 5 años. En este estudio se encontró que, en cuanto a la variable de autoestima, los niveles de autopercepción, los niños se encuentran en un nivel medio-alto, en donde las puntuaciones bajas se encontraron en la autonomía personal, colaboración en tareas de la casa y restricciones paternas. En la heteropercepción, la puntuación media con respecto a la percepción de la familia es levemente más alta a las aplicadas por las maestras. Con respecto a las prácticas educativas familiares, se halló que la evaluación de los padres, la puntuación media más alta es para ambos en el estilo equilibrado, seguido del permisivo y el autoritario. Estos datos sugieren que, a mayor grado de autoestima en niños, esto valorado por maestras, mayor será el grado valorado por los

padres, representando esta, la correlación más significativa. Así mismo, se corrobora que, a mayor grado de autoestima, autovalorado por el niño, mayor será el grado de autoestima valorado por maestras y padres. Otra de las correlaciones encontradas indica que, a mayor autoestima del niño, menor es el autoritarismo y mayores son los estilos de equilibrio y permisivo. También existe una correlación positiva entre el autoconcepto y el estilo educativo equilibrado del padre percibido por los hijos.

En 2006, Navarro, Tomás y Oliver exploraron las relaciones de cinco factores de autoestima en variables sociodemográficas familiares, personales y escolares en jóvenes con problemas psicopatológicos. Participaron 158 jóvenes atendidos por problemas psicopatológicos (79 hombres y 79 mujeres) con un rango de edad de entre los 10 y 18 años. Los resultados encontraron que en cuanto a las variables personales y sociodemográficas no afectan los factores de autoestima. Así mismo, factores como el sexo, la edad, o el medio no generan diferencias significativas en la muestra. Dentro de los grupos de edad se halló que en el grupo de doce y dieciséis tenían los niveles de autoestima más bajos, mientras que en el grupo de dieciséis y dieciocho se encontraron niveles de autoestima alto y el grupo que obtuvo las puntuaciones más altas en autoestima fueron el grupo de jóvenes de edades menores a los doce.

Por su parte, Acevedo y Carrillo (2010) analizaron si las estrategias didácticas, estilos docentes y fundamentos filosóficos de dos métodos educativos distintos (escuela tradicional y sistema Montessori) tienen diferencias significativas en los niveles de adaptación, autoestima y ansiedad. Participaron 137 niños con un rango de edad de 9 a 12 años, de los cuales 72 alumnos (37 niños y 35 niñas) correspondían a escuelas tradicionales y 65 (31 niños y 34 niñas) a escuelas Montessori. Los resultados arrojaron

que, aunque existen diferencias entre las medias registradas de los dos métodos educativos, estas no representan una diferencia estadísticamente significativa. En cuanto a las correlaciones, se encontró una correlación negativa moderada entre las variables de inadaptación y autoestima, es decir que, a menor nivel de autoestima, mayor nivel de inadaptación, así mismo se encontró una correlación positiva entre las variables de inadaptación y ansiedad, lo cual sugiere que, a mayor inadaptación, mayor nivel de ansiedad; en cuanto a las variables de autoestima y ansiedad se encontró una correlación negativa débil, lo que indica que a mayor autoestima, menor nivel de ansiedad.

En síntesis, el desarrollo de la autoestima comienza a generarse a partir de las primeras interacciones que hacemos con los otros, en donde se establece el reconocimiento y la importancia del Yo, por ende, la autoestima es definida como la evaluación que cada sujeto hace de sí mismo, en donde se aprende a sentir bien o mal consigo mismo. Además, es importante contemplar la autoestima a partir de tres componentes; el cognitivo, el afectivo y el conductual.

Después del análisis de las variables de estudio, se observa una relación compleja entre las pautas de las Prácticas Parentales, el desarrollo de los procesos de socialización que establece el niño en conjunto con la percepción que desarrolla de sí mismo. Desde el nacimiento cada individuo se encuentra envuelto en una dinámica familiar en donde las figuras principales para la base de la personalidad son los padres (Flores, Cortés & Góngora, 2009); de ellos depende como se relacionan sus hijos con los demás, así como el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales (Cuervo, 2010).

Al hablar de familia resulta importante contemplar no sólo las estructuras y funciones de cómo está compuesta, sino que además es relevante identificar las relaciones e interacciones que se establecen entre los miembros que la integran, ya que con ello puede generarse una predicción de como impactan estas interacciones en la personalidad de un individuo (Flores et al., 2005).

Del estudio de estas relaciones e interacciones entre padres e hijos, surge el concepto de Prácticas Parentales, es decir, las conductas a través de las cuales, tienen como meta, la socialización del niño (Darling & Steinberg ,1993). De este modo, la construcción de la socialización en los niños proporciona modelos que facilitan la promoción de conductas sociales, tales como el reconocimiento de reglas de cortesía o iniciar y mantener conversaciones (López, 2008).

Más aún, existe evidencia sobre la influencia que tienen las figuras de crianza en la percepción que tienen los niños sobre sí mismos (García & Román, 2005), puesto que el primer contexto de desarrollo del autoconcepto se da dentro de la familia, en donde el vínculo afectivo, la predictibilidad del contexto y el apego familiar son factores que se relacionan con la autoestima (Navarro et al., 2006).

De hecho, si las condiciones familiares no son óptimas para los niños, pueden generarse consecuencias desfavorables para ellos (Malandar, 2016), generando en los individuos problemas de autorregulación, conductas de riesgo o problemas para la adaptación y el afrontamiento. Por ello autores como Richaud de Minzi (2002) hacen mención de las consecuencias positivas y negativas de las Prácticas Parentales, en donde, una buena aceptación de los hijos, permite que los padres sean percibidos con

un alto compromiso, afectuosos y protectores, lo cual va a favorecer una comunicación adecuada y bidireccional, reflejándose una relación positiva entre padres e hijos.

El control a su vez, involucra cumplir con las demandas de los niños, así como vigilar las conductas que tienen. El control cuando se vuelve intrusivo a través de la manipulación de sentimientos de culpa o retiro de afecto, puede generar un vínculo negativo entre los padres y sus hijos, ya que se torna una relación hostil o patológica (Richaud de Minzi, 2002). Por su parte, la autonomía implica el respeto por la individualidad de las personas, sin embargo, cuando esta se da de modo excesivo puede percibirse como rechazo o frialdad, desvinculación afectiva y vínculos con poca flexibilidad familiar (Oliva & Parra, 2001).

Con respecto a las Habilidades Sociales, como se señaló con anterioridad, el déficit de las mismas se relaciona con dificultades en los vínculos interpersonales, el aislamiento, la inadaptación, la baja autoestima y la delincuencia (Contini, 2010), por el contrario, el desarrollo eficaz de las Habilidades Sociales se relaciona con conductas que favorecen los procesos de adaptación y aceptación del otro (Crespo, 2006),

En cuanto a la Autoestima, como ya se había mencionado, se reconoce que la Autoestima baja se relaciona con problemas de aprendizaje, desmotivación y sensibilidad ante la crítica (Lara et al., 1993), en contra parte, Alcántara (2005) comenta que contar con una Autoestima alta, nos ayuda a contar con herramientas de protección ante dificultades personales, generando estrategias de afrontamiento y autonomía, además de que fortalece la responsabilidad y la creatividad.

Por las razones expuestas anteriormente, aunado a que existe escasa información que dé cuenta de la relación entre estas variables, y de que no existe evidencia de investigaciones en México, que demuestren la relación entre las tres variables, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la relación que existe entre la percepción de las Prácticas Parentales en las Habilidades Sociales y la Autoestima en niños escolarizados?

Capítulo 4. Método

Objetivos

Objetivo general:

Conocer cuál es la relación entre la percepción de las Prácticas Parentales en las Habilidades Sociales y la Autoestima en niños escolarizados.

Objetivos específicos:

- Identificar las Prácticas Parentales percibidas en una muestra de niños escolarizados.
- Identificar el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de niños escolarizados.
- Identificar el nivel de Autoestima en una muestra de niños escolarizados.
- Identificar si hay relación entre las tres variables.
- Identificar si existen diferencias por sexo de cada variable.

Hipótesis Estadísticas

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre las Prácticas Parentales, las Habilidades Sociales y la Autoestima en una muestra de niños de Pachuca, Hidalgo.

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre las Prácticas Parentales, las Habilidades Sociales y la Autoestima en una muestra de niños de Pachuca, Hidalgo.

Variables

Tabla 1

Definición de las variables del estudio

| Variable | Definición conceptual | Definición operacional |
|-----------------------------|---|---|
| <i>Prácticas Parentales</i> | La Prácticas Parentales son “conductas específicas orientadas a una meta en particular, mediante las cuales los padres desempeñan su papel socializador, como son el monitoreo, los cumplidos, el regaño, entre otros aspectos” (Pérez et al. 2013, p. 556). | Escala de Prácticas Parentales (PP) diseñada por Andrade y Betancourt en 2008. |
| <i>Habilidades Sociales</i> | Las Habilidades Sociales se refieren a un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos que son necesarios para ejecutar una tarea interpersonal (Monjas, 2000). | Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) de Michelson y Wood en su versión estandarizada por Lara y Silva (2002). |
| <i>Autoestima</i> | Coopersmith (1967) define la autoestima como "el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta" (p. 5). | Inventario de Coopersmith para niños, el cual fue desarrollado por Stanley Coopersmith y adaptado y validado por Álvarez-Icaza et al. (1989). |

Participantes

381 alumnos de la Escuela Primaria Centro Escolar Hidalgo, de los cuales 54% fueron niñas y 46% niños. Los alumnos cursaban los grados de cuarto, quinto y sexto año, con un rango de edad entre los 8 y 13 años y una media de 10.23. La muestra fue seleccionada mediante muestreo no probabilístico por cuotas.

Distribución de la muestra por sexo

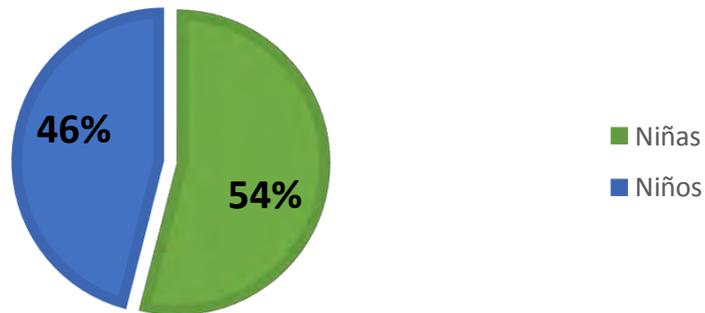


Figura 5. Distribución de la muestra por sexo.

Con relación a las edades de la muestra, 33% corresponde a niños de 11 años, 32% a niños de 10 años, 27% a niños de 9 años, 7% a niños de 12 años, 1% a niños de 13 años y finalmente, 0% a niños de 8 y 15 años (Ver Figura 6).

Distribución de la muestra por edades

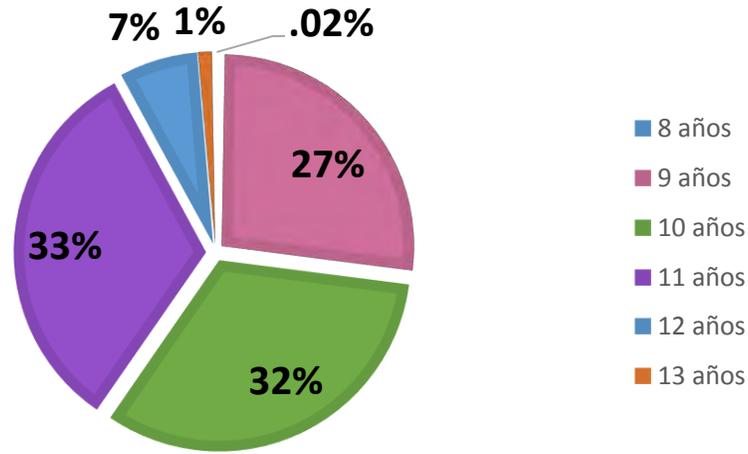


Figura 6. Distribución de la muestra por edades.

La muestra fue tomada de los grados de cuarto, quinto y sexto. 39% corresponde a alumnos de sexto, 31% a alumnos de quinto y 30% a alumnos de cuarto (Ver Figura 7); los cuales estaban distribuidos por los grupos del “A, B, C Y D” matutino y dos grupos vespertinos, uno del cuarto grado y otro del sexto grado.

Distribución de la muestra por grado escolar

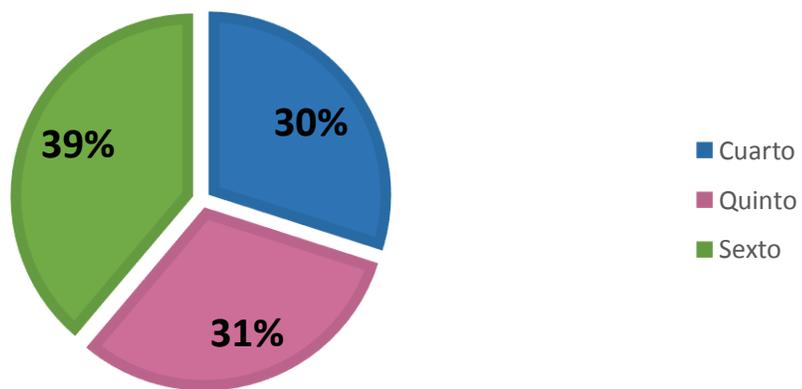


Figura 7. Distribución de la muestra por grado escolar.

Instrumentos

Escala de Prácticas Parentales para Adolescentes (PP)

La Escala de Prácticas Parentales fue diseñada por Andrade y Betancourt (2008). Está formada por dos escalas, una para mamá con un alpha de Cronbach de .82 y otra para papá con un alpha de Cronbach .88 (Segura, Vallejo, Osorno, Rojas & Reyes, 2011). La escala consta de 80 ítems (40 para mamá y 40 para papá) con cuatro opciones de respuesta que van de 1 nunca a 4 siempre; la escala de la madre está formada por cinco dimensiones y la escala de papá se conforma con cuatro (Pérez et al. 2013). Para calificarla, se suman los puntajes de cada dimensión y se divide por el número de reactivos de la misma. Aquellos factores que tengan mayor puntaje son lo que indicarán una mayor percepción de ese tipo de prácticas parentales percibidas por los adolescentes tanto de padre como de madre.

Tabla 2

Reactivos que conforman las dimensiones de la Escala de Prácticas Parentales de Andrade y Betancourt (2008).

| | Dimensión | Descripción | Reactivos | Confiabilidad |
|--------------|--|--|---|----------------------|
| | <i>Comunicación Materna</i> | Comunicación existente entre la madre y el adolescente. | 6, 13, 14, 22, 23, 26, 29, 30, 32, 34 | Alfa = 0.92 |
| | <i>Autonomía Materna</i> | Respeto por las decisiones de los hijos. | 7, 9, 15, 18, 24, 27, 33 | Alfa = 0.86 |
| Madre | <i>Imposición Materna</i> | El grado en que la madre impone creencias y conductas a los hijos. | 11, 17, 25, 28, 31, 35, 36 | Alfa = 0.81 |
| | <i>Control Psicológico Materno</i> | Inducción de culpa y críticas excesivas hacia los hijos. | 3, 5, 10, 16, 19 | Alfa = 0.80 |
| | <i>Control Conductual Materno</i> | Conocimiento sobre las actividades cotidianas de los hijos. | 1, 2, 4, 8, 12, 20, 21 | Alfa = 0.84 |
| | <i>Comunicación y Control Conductual Paterno</i> | Comunicación existente entre el padre y el adolescente, así como el conocimiento sobre las actividades cotidianas de los mismos. | 1, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 22, 26, 29, 31, 32, 34, 35 | Alfa = 0.97 |
| Padre | <i>Autonomía Paterna</i> | Respeto por las decisiones de los hijos. | 11, 16, 18, 20, 21, 24, 25, 28 | Alfa = 0.94 |
| | <i>Imposición Paterna</i> | El grado en que el padre impone creencias y conductas a los hijos. | 4, 6, 12, 19, 23, 30, 33, 36 | Alfa = 0.90 |
| | <i>Control Psicológico Paterno</i> | Inducción de culpa y críticas excesivas hacia los hijos. | 2, 7, 14, 27 | Alfa = 0.90 |

Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS)

Se utilizó la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) de Michelson y Wood en su versión estandarizada por Lara y Silva (2002) para población infantil mexicana, con una consistencia interna de 0.80. Consta de 27 reactivos, mide el nivel de habilidades sociales en dos dimensiones: habilidades sociales como 1) empatía, dar y recibir cumplidos o quejas, y 2) expresión de sentimientos, iniciar conversaciones y hacer peticiones. Tiene cinco opciones de respuesta, las cuales se puntúan del 1 al 5. Para calificar el instrumento, se deben recodificar los valores, posteriormente se suma el puntaje obtenido. El total indica el nivel de habilidad social del menor (Ver Tabla 3). La escala es inversa, es decir, entre menor sea el puntaje, más asertiva es la persona y entre mayor sea el puntaje, más agresiva es la persona.

Tabla 3

Descripción de los puntajes de la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) de Michelson y Wood.

| Estilo | Puntuación | Descripción |
|------------------------|-------------------|--|
| <i>Estilo Asertivo</i> | 0 – 42 | Respeto a los propios derechos y a los de los demás. |
| <i>Estilo Pasivo</i> | 43 – 50 | Abandono, sometimiento y culpa. Conductas que impiden defender los propios derechos, así como aceptación de todo lo que se pida. |
| <i>Estilo Agresivo</i> | 51 – 135 | Pelea, acusación y amenaza. Actitudes que agreden a los demás sin que se tomen en cuenta. |

Inventario de Autoestima de Coopésmith para niños

Se utilizó el Inventario de Coopersmith para niños, el cual fue desarrollado por Stanley Coopersmith y adaptado y validado por Álvarez-Icaza et al. (1989) obtuvo consistencia interna de alfa de Cronbach de .77. Consta de 58 reactivos, relacionados con la estima que el niño tiene de sí mismo. El instrumento contiene cuatro subescalas:

- a) *Self general*, se refiere a la experiencia positiva o negativa por parte del niño, en relación a sus atributos o características personales.
- b) *Ámbito Escolar*, se relaciona a la capacidad para hacer frente a las tareas escolares y aprender, así mismo, denota el grado de satisfacción que el niño posee en relación con su rendimiento académico.
- c) *Hogar*, refleja el grado de valoración que el menor considera en torno a las relaciones con sus padres; un alto puntaje en esta subescala revela buenas cualidades en las relaciones familiares, sensación de respeto a sí mismo, así como cierto grado de independencia.
- d) *Ambiente Social*, indica competencias en las relaciones con amigos, colaboradores y extraños.

El tipo de respuesta es dicotómica y va del 1 al 2. La respuesta afirmativa (SI) equivale a 1 punto y una respuesta negativa (NO) equivale a 2 puntos. Para calificar el instrumento, se realiza una primera recodificación, en donde el valor que anteriormente valía 2, ahora vale 0, y posterior a esta recodificación, se realiza una segunda, esta vez

sólo con los reactivos inversos de la escala (reactivos: 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25) en donde los valores con el número 1 asignado anteriormente, ahora valdrán 0 y los valores asignados con el número 0 ahora valdrán 1. Posteriormente se suman los puntajes correspondientes a cada subescala y para obtener el puntaje total, se suman los valores obtenidos por cada dimensión y se multiplica por dos. El puntaje para determinar el nivel de autoestima se observa en la Tabla 4.

Tabla 4

Descripción del nivel de Autoestima del Inventario de Coopersmith para niños.

| Nivel | Puntaje |
|--|--------------------|
| <i>Autoestima muy inferior a lo normal</i> | menos de 35 puntos |
| <i>Autoestima es inferior a lo normal</i> | 36 a 45 puntos |
| <i>Autoestima es ligeramente inferior a lo normal</i> | 46 a 57 puntos |
| <i>Autoestima normal</i> | 58 a 81 puntos |
| <i>Autoestima es ligeramente superior a lo normal.</i> | 82 a 92 puntos |

Criterios de inclusión

Alumnos escolarizados con una edad entre los 8 y 15 años, que no tuvieran alguna discapacidad o malformación visible.

Tipo de estudio y diseño

Esta investigación fue un estudio de tipo no experimental, correlacional y transversal, ya que no se manipularon variables; se buscó conocer la relación que existía entre las variables y la recopilación de los datos se realizó en un solo momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Procedimiento

Se explicó el objetivo de la investigación a las autoridades escolares de la Escuela Primaria Centro Escolar Hidalgo y se solicitó la autorización correspondiente, en donde se explicaron los objetivos del estudio, los instrumentos a aplicar, por lo que una vez autorizada la investigación por los directivos de la escuela, se establecieron horarios y días en los cuales se llevaría a cabo la aplicación de los instrumentos, tomando en cuenta los criterios de inclusión para la selección de los participantes.

Posteriormente, se realizó un calendario de actividades junto con la institución para la aplicación de los instrumentos a los cuatro grupos matutinos ("A, B, C y D") de los grados escolares señalados y a un grupo de sexto año del turno vespertino. La aplicación se llevó a cabo con dos aplicadores por grupo quienes eran estudiantes de psicología, en un espacio de 60 minutos, el profesor se mantenía presente durante las aplicaciones. Se les leyeron las instrucciones a los alumnos y se les dijo que si tenían

dudas levantarán la mano y las evaluadoras estuvieron en todo momento para resolver dudas.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se capturaron en el programa estadístico SPSS versión 15. Se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos e inferenciales de los datos. Dentro de los análisis descriptivos se calculó la media, mediana, moda y porcentajes; dentro de los análisis inferenciales, se aplicaron las pruebas t de Student para ver diferencias entre grupos, así como la de correlación de Pearson para ver la relación entre las variables de estudio.

Capítulo 5. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en la presente investigación. Se describen los puntajes totales promedio y las puntuaciones obtenidas por mujeres y varones en las variables de Prácticas Parentales, Habilidades Sociales y Autoestima, así como en las dimensiones y subescalas de cada instrumento; posteriormente se analiza si hay diferencias entre grupos a través de la comparación de medias estadísticas con la prueba t de Student. Finalmente, se indagará si existe correlación entre las variables de estudio, a través de la prueba de correlación de Pearson.

El objetivo general fue conocer si existía relación entre las Prácticas Parentales en las habilidades sociales y la autoestima en niños escolarizados. El primer objetivo específico fue identificar las Prácticas Parentales percibidas por los niños, así como las diferencias por sexo.

En la Tabla 5 se observa que las Prácticas Parentales Maternas mayor percibidas tanto por niñas como por niños, son la Comunicación y el Control Conductual ($M= 3.27$, $DE= .65$; $M= 3.26$, $DE= .65$, respectivamente), lo que significa que, perciben que sus madres mantienen comunicación constante con ellos, es decir, perciben que sus madres generan un estado de confianza y comprensión para que ellos se sientan libres de expresar sus problemas, inquietudes o vivencias de la escuela o amigos, y también consideran que sus madres tienen conocimiento sobre las actividades que realizan después de la escuela.

Respecto a las Prácticas Parentales Paternas, en la muestra se observó que las dimensiones de Comunicación-Control Conductual y Autonomía son las Prácticas Parentales que más perciben niñas y niños de parte de su padre ($M= 2.93$, $DE= .82$; $M=$

3.04, $DE = .75$, respectivamente). Lo anterior indica que tanto mujeres como varones perciben que sus padres hablan con ellos (as) sobre sus problemas, se interesan por su estado de ánimo, por cómo van en la escuela y dedican un tiempo para poder conversar con ellos (as), conocen a sus amigos y saben de las actividades que realizan fuera de la escuela. Adicionalmente, perciben que sus papás respetan sus decisiones, aceptan su forma de ser y de expresarse, y se sienten apoyados por él cada vez que tienen un problema o toman una decisión.

Al analizar el tipo de práctica parental por sexo, se encontró que tanto varones como mujeres percibían las mismas prácticas parentales analizadas en la muestra general (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en la Escala de Prácticas Parentales.

| Variables | Total | | Mujeres | | Hombres | | t |
|--|-------------|------|-------------|------|-------------|------|----------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| <i>Comunicación Materna</i> | 3.27 | .650 | 3.38 | .648 | 3.15 | .630 | 3.60** |
| <i>Autonomía Materna</i> | 2.86 | .695 | 2.92 | .697 | 2.79 | .688 | 1.79 |
| <i>Imposición Materna</i> | 2.09 | .652 | 2.05 | .649 | 2.13 | .654 | -1.152 |
| <i>Control Psicológico Materno</i> | 1.48 | .546 | 1.40 | .466 | 1.58 | .615 | -3.03** |
| <i>Control Conductual Materno</i> | 3.26 | .625 | 3.41 | .571 | 3.07 | .638 | 5.40** |
| <i>Comunicación y Control Conductual Paterno</i> | 2.93 | .822 | 2.98 | .835 | 2.87 | .806 | 1.27 |
| <i>Autonomía Paterna</i> | 3.04 | .755 | 3.11 | .748 | 2.96 | .758 | 1.78 |
| <i>Imposición Paterna</i> | 1.85 | .625 | 1.81 | .610 | 1.90 | .640 | -1.35 |
| <i>Control Psicológico Paterno</i> | 1.43 | .596 | 1.35 | .564 | 1.51 | .621 | -2.43** |

** .0,01

* .0,05

En la comparación por sexo, en la escala de Prácticas Parentales Maternas, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y varones en la dimensión de Comunicación Materna ($M= 3.38$, $DE= .64$; $M= 3.15$, $DE= .63$; $t= 3.60$, $p> .01$), a favor de las mujeres, lo cual indica que las niñas establecen una mayor comunicación con sus madres respecto a los varones. Con relación a la dimensión de Control Psicológico Materno ($M= 1.40$, $DE= .46$; $M= 1.58$, $DE= .61$; $t= -3.03$, $p<.01$), se hallaron diferencias significativas a favor de los varones, lo cual significa que los niños perciben que sus madres inducen en ellos culpa, devaluación y se sienten criticados con mayor frecuencia que las mujeres.

En la dimensión de Control Conductual Materno ($M=3.41$, $DE= .57$; $M= 3.07$, $DE= .63$; $t= 5.40$, $p>.01$), se encontraron diferencias a favor de las mujeres, lo que implica que las madres tienen mayor conocimiento de las actividades que realizan sus hijas en comparación con los hijos. Finalmente, respecto a las Prácticas Parentales Paternas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres en la dimensión de Control Psicológico Paterno ($M= 1.35$, $DE=.56$; $M= 1.51$, $DE= .62$; $t= -2.43$, $p<.01$) (Ver Tabla 5).

El segundo objetivo específico, identificó el nivel de las Habilidades Sociales en la muestra total, posteriormente se identificaron diferencias entre hombres y mujeres y diferencias por sexo. Es importante señalar que el puntaje de esta escala es inverso, es decir, puntajes altos indican mayor agresividad y puntajes bajos, mayor asertividad.

En la Tabla 6 se observa que el puntaje promedio de las Habilidades Sociales en niñas y niños es de 54.60 lo cual indica que, tanto mujeres como varones se encuentran

en un nivel agresivo, por lo que, pueden encontrarse en ellos conductas constantes de peleas, acusaciones y amenaza, así como actitudes agresivas hacia los otros, sin tomarlos en cuenta.

Al analizar los puntajes por sexo, se encontró que, aunque tanto mujeres como varones mostraron patrones de conducta agresiva, las niñas tenían un déficit de habilidades sociales caracterizado por la pasividad ($M= 50.10$, $DE= 13.91$), donde ellas presentan comportamientos y emociones relacionados con el abandono, el sometimiento y la culpa, conductas que les impiden defender sus propios derechos y donde tienden a aceptar, hacer, pedir o prestar cosas, aunque no deseen hacerlo. Por su parte, los varones obtuvieron un puntaje caracterizado por un estilo agresivo ($M= 59.85$, $DE= 15.59$), lo que indica que muestran un marcado patrón de conducta agresiva. Al analizar si hay diferencias por sexo, se observaron diferencias a favor de los varones ($t= -6.38$, $p<.01$), lo que indica que son más agresivos y presentan comportamientos y actitudes agresivas con sus pares y personas cercanas, limitando la opinión y emoción del otro ante una situación en mayor medida que mujeres (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en la Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS).

| Variables | Total | | Mujeres | | Hombres | | t |
|---|--------------|--------|--------------|--------|--------------|--------|-----------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| <i>HHSS TOTAL</i> | 54.60 | 15.480 | 50.10 | 13.919 | 59.85 | 15.592 | -6.389** |
| <i>Dar y recibir cumplidos y críticas</i> | 39.21 | 12.337 | 35.92 | 11.309 | 43.04 | 12.408 | -5.814** |
| <i>Enojo y culpa</i> | 15.39 | 4.608 | 14.18 | 4.124 | 16.81 | 4.748 | -5.716** |

** . 0,01

* . 0,05

En la comparación por subescalas se encontraron diferencias en el factor Dar y recibir cumplidos y críticas ($t = -5.81, p < .01$), lo que indica que los hombres tienden a reaccionar con comportamientos más agresivos que las mujeres, al recibir una crítica, expresas sus sentimientos, iniciar una conversación o al hacer una petición. De igual modo, en el factor Enojo y culpa las diferencias fueron estadísticamente significativas a favor de los hombres ($t = -5.69, p < .01$), lo cual indica que los varones reaccionan de forma más agresiva que las mujeres ante situaciones que les causan enojo o les resulta molestas (Ver Tabla 6).

En cuanto a la variable de Autoestima, en la Tabla 7 se observa que el nivel de autoestima total fue de 55.03, lo cual significa que tanto mujeres como varones se encuentran dentro de un nivel de Autoestima ligeramente inferior a lo normal. Al analizar los puntajes obtenidos por sexo, se observó que tanto mujeres como hombres obtuvieron puntuaciones similares, ligeramente inferior a lo normal ($M = 55.11, DE = 5.998$; $M = 54.94, DE = 7.219$). En cuanto a la diferencia por subescalas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7

Medias y desviaciones estándar obtenidas por mujeres y varones en el Inventario de Coopersmith para niños.

| Variables | Total | | Mujeres | | Hombres | | t |
|-------------------------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|--------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | |
| AUTOESTIMA TOTAL | 55.03 | 6.582 | 55.11 | 5.998 | 54.94 | 7.219 | .250 |
| <i>Escuela</i> | 8.06 | 2.319 | 7.93 | 2.235 | 8.20 | 2.410 | -1.146 |
| <i>Hogar</i> | 11.33 | 2.498 | 11.50 | 2.475 | 11.14 | 2.517 | 1.428 |
| <i>Social</i> | 8.14 | 2.336 | 8.19 | 2.202 | 8.08 | 2.488 | .440 |
| <i>Self Total</i> | 27.51 | 4.617 | 27.49 | 4.465 | 27.52 | 4.800 | -.063 |

** . 0,01

* . 0,05

Finalmente, para dar respuesta al objetivo general que es conocer cuál es la relación entre la percepción de las Prácticas Parentales en el nivel de Habilidades Sociales y de Autoestima en niños escolarizados, en la Tabla 8 se observan las correlaciones encontradas en la presente investigación. Se analizan únicamente las correlaciones moderadas, es decir, de acuerdo con Cohen (1988), aquellas que se ubicaron en un nivel entre .30 y .50.

A partir de la Escala de Prácticas Parentales, iniciando con la Escala de la Madre y posteriormente con la del Padre, se examinaron primero las correlaciones de la muestra general, después la muestra de mujeres y se finaliza con las correlaciones de los varones. Es importante recordar que, en la escala de Habilidades Sociales, los puntajes altos indican mayor presencia de conductas agresivas, en tanto que puntajes bajos señalan conducta asertiva, es decir, el instrumento tiene una escala inversa.

Al analizar la relación entre variables y tomando en cuenta mujeres y varones, se observó que existe una correlación negativa entre la Escala de Prácticas Parentales Materna en la dimensión Control Conductual Materno y la escala de Habilidades Sociales, lo cual indica que a mayor conocimiento que tenga la madre sobre las actividades de sus hijos y sobre sus amigos, estos presentaran menores comportamientos agresivos y generaran mayor respeto a los propios derechos y hacia los de los demás, acercándose con ello a la asertividad (Ver Tabla 8).

Tabla 8

Correlaciones obtenidas por mujeres y varones en los instrumentos de Prácticas Parentales, Habilidades Sociales y Autoestima.

| Prácticas Parentales | Sexo del participante | Dar y recibir cumplidos | Enojo y culpa | HHSS TOTAL | ESCUELA | HOGAR | SOCIAL | SELF TOTAL | ATOESTIMA TOTAL |
|--|-----------------------|-------------------------|---------------|----------------|---------|---------------|--------|------------|-----------------|
| Comunicación Materna | F | -.203** | -.207** | -.226** | .116 | .218** | -.034 | -.112 | .037 |
| | M | -.256** | -.238** | -.276** | .027 | .310** | .164* | .209** | .313** |
| | Todos | -.267** | -.261** | -.290** | .062 | .268** | .065 | .038 | .174** |
| Autonomía Materna | F | -.358** | -.228** | -.358** | .092 | .133 | .088 | .033 | .146* |
| | M | -.108 | -.081 | -.111 | -.021 | .163* | .128 | .098 | .159* |
| | Todos | -.253** | -.174** | -.253** | .032 | .153** | .109* | .063 | .152** |
| Imposición Materna | F | .247** | .127 | .238** | .043 | -.004 | .025 | -.111 | -.059 |
| | M | .261** | .031 | .217** | .126 | -.014 | -.108 | .105 | .070 |
| | Todos | .259** | .092 | .234** | .086 | -.013 | -.042 | -.007 | .006 |
| Control Psicológico Materno | F | .153* | .085 | .150* | .010 | -.101 | .079 | .096 | .062 |
| | M | .275** | .053 | .235** | .017 | -.184* | .028 | .042 | -.021 |
| | Todos | .253** | .108* | .234** | .023 | -.153** | .046 | .066 | .012 |
| Control Conductual Materno | F | -.268** | -.244** | -.290** | .127 | .218** | -.024 | -.009 | .122 |
| | M | -.207** | -.211** | -.229** | .111 | .237** | .145 | .248** | .335** |
| | Todos | -.296** | -.286** | -.321** | .098 | .238** | .068 | .116* | .230** |
| Comunicación-Control Conductual Paterno | F | -.209** | -.227** | -.238** | .239** | .151* | -.104 | -.087 | .053 |
| | M | -.152 | -.170* | -.172* | -.005 | .206** | -.010 | .171* | .183* |
| | Todos | -.193** | -.209** | -.216** | .118* | .178** | -.057 | .037 | .119* |
| Autonomía Paterna | F | -.263** | -.221** | -.280** | .155* | .146* | .003 | -.044 | .091 |
| | M | -.075 | -.125 | -.097 | .034 | .078 | .051 | .068 | .103 |
| | Todos | -.190** | -.192** | -.209** | .089 | .118* | .028 | .013 | .098 |
| Imposición Paterna | F | .311** | .107 | .285** | -.083 | -.075 | -.003 | -.133 | -.165* |
| | M | .167* | .052 | .149 | .104 | -.025 | -.180* | .195* | .097 |
| | Todos | .250** | .096 | .228** | .014 | -.055 | -.093 | .029 | -.029 |
| Control Psicológico Paterno | F | .469** | .190** | .439** | -.036 | -.296** | .078 | -.011 | -.121 |
| | M | .289** | .183* | .285** | .123 | -.244** | -.024 | .027 | -.033 |
| | Todos | .396** | .214** | .379** | .053 | -.275** | .023 | .005 | -.076 |

En las Prácticas Parentales Paternas, se encontraron correlaciones positivas entre la dimensión de Control Psicológico Paterno y la Escala de Habilidades Sociales, así como en la subescala Dar y recibir cumplidos, esto quiere decir que, a mayor inducción de culpa y críticas excesivas por parte del padre, los niños y niñas tenderán a mostrar mayores conductas agresivas al expresar sentimientos positivos o negativos, así como tendrán menos respeto hacia los derechos de los demás (Ver Tabla 8).

Al analizar la relación por sexo, en la Escala de Prácticas Parentales Maternas, las mujeres obtuvieron una correlación negativa entre Autonomía Materna y la Escala de Habilidades Sociales, así como en subescala Dar y recibir cumplidos, lo cual significa que entre más respeto muestre la madre ante las decisiones de sus hijas, se sientan apoyadas y no criticadas por sus madres, éstas presentarán menores conductas agresivas y serán más asertivas, así como tendrán mayor capacidad de expresar sentimientos positivos y negativos. Cabe mencionar nuevamente, que la escala de habilidades sociales es inversa, los puntajes altos indican mayor presencia de conductas agresivas, en tanto que puntajes bajos señalan conducta asertiva.

Con relación a la Escala de Prácticas Parentales Paternas, la dimensión de Imposición Paterna correlaciono positivamente con la subescala Dar y Recibir cumplidos, esto quiere decir que a mayor grado en que el padre imponga sus creencias y conductas a sus hijas, éstas mostrarán mayor agresividad en aspectos relacionados con la expresión de sentimientos positivos y negativos.

Así mismo, la dimensión de Control Psicológico Paterno correlacionó positivamente con la Escala de Habilidades Sociales como con la subescala Dar y recibir cumplidos, lo cual indica que a mayor inducción de culpa y críticas excesivas por parte del padre hacia las hijas, estas mostrarán un mayor patrón de conductas agresivas, así como en la expresión de sentimientos positivos como los negativos.

Respecto a los varones, en la Escala de Prácticas Parentales Maternas, se observaron correlaciones positivas entre la dimensión de Comunicación y Control Conductual Materno con Autoestima y la subescala de Hogar (Autoestima), lo cual indica que a mayor comunicación que tenga la madre con sus hijos varones, es decir, que perciban que sus madres generan un estado de confianza con ellos y dedica tiempo para hablar sobre sus problemas y perciban que éstas conocen sobre sus actividades fuera de la escuela, los hijos varones tenderán a sentir más respeto hacia sí mismos, mostraran mayor independencia, así como tendrán una experiencia más positiva respecto a sus atributos y tendrán una buena competencia social.

Capítulo 6. Conclusiones y Discusiones

El objetivo general de la presente investigación fue conocer si existía relación entre la percepción de las Prácticas Parentales en el nivel de Habilidades Sociales y Autoestima en una muestra de niños escolarizados. Asimismo, se revisaron las diferencias por sexo.

El primer objetivo específico fue conocer cuáles eran las Prácticas Parentales que percibía una muestra de niños. Se encontró que la madre tiene un patrón de conductas basado en la Comunicación y el Control Conductual, mientras que las Prácticas Parentales utilizadas por el Padre se basan en conductas de Comunicación/Control Conductual y Autonomía, lo cual implica que tanto niñas como varones sienten confianza para hablar de sus problemas con ambos padres, así como pueden expresarse con libertad al conversar con ellos. Adicionalmente, las madres están involucradas con sus hijos al saber en dónde y con quien están, así como quiénes son sus amigos; el padre, por su parte, tiende a considerar más las decisiones que toman sus hijos y sus puntos de vista, aunque estos no sean como los de él. Estos resultados se asemejan con los hallazgos reportados en otros estudios, donde encontraron en sus respectivas investigaciones que una apropiada Comunicación, un conveniente Control Conductual por parte de ambos padres, así como la Autonomía Paterna sobre las actividades de los hijos influye en el desempeño académico (Tilano et al., 2008), en conductas prosociales (Méndez et al., 2013), así como en la presencia de indicadores de ajuste (Ruvalcaba et al., 2016), y contribuyen a poseer niveles altos de asertividad

(González et al., 2017), lo cual ayuda a prevenir ideación suicida (Pérez et al., 2013) y se relaciona con la ausencia de sintomatología depresiva (Betancourt & Andrade, 2012; Andrade et al., 2012). En cuanto a las diferencias por sexo, se encontró que las mujeres perciben que sus madres construyen mayores niveles de comunicación con ellas en comparación con los varones; mientras que ellos tienden a percibir con mayor frecuencia niveles de culpa, devaluación y críticas por parte de la madre en comparación con las mujeres.

Con base en estos resultados, Saucedo (2014) resalta que una comunicación funcional es clara, específica y honesta, debido a que se requiere que tanto padres como hijos mantengan un ambiente de comprensión mutua, en donde los mensajes intercambiados por el emisor sean claros, directos y suficientes y, a su vez, el receptor mantenga una buena disposición y apertura para evitar distorsiones en la comunicación. En contra parte, Murueta (2009) menciona que si el grupo primario disminuye su convivencia y su comunicación pueden generarse problemas de aislamiento sensorial prolongado, lo cual ocasionaría un deterioro para la salud psicológica de un individuo. Puesto que, la familia representa la base que da sentido a los sujetos que la integran y, a su vez, influye en sus conductas de afrontamiento (Gutiérrez, Díaz & Román, 2016).

Además, la literatura muestra que los cambios dentro de la estructura familiar es cambiante, está sujeta a diversos retos y modificaciones, debido al incremento de la participación femenina en la vida laboral provocando que las madres ya no solo se dediquen al hogar, influyendo inevitablemente en las relaciones psicoemocionales de los integrantes (Espinosa, 2009), donde la maternidad

constituye uno de los roles más fuertes dentro del sistema familiar y las madres mexicanas conforman un símbolo de sacrificio personal a favor de la crianza. En la actualidad, esto se refleja en los sentimientos de culpa de la madre por pasar menos tiempo con sus hijos como consecuencia del trabajo; en cuanto a la figura paterna dentro del sistema familiar, se ha señalado al hombre con menor participación dentro de la crianza de los hijos (Murqueta, 2009).

El segundo objetivo específico, fue conocer el nivel de Habilidades Sociales. Se observó que tanto niñas como varones tuvieron déficit en Habilidades Sociales, sin embargo, las niñas mostraron una conducta pasiva, en tanto que los varones una conducta agresiva, es decir, mientras que las mujeres tienden a mostrar sometimiento y culpa, así como conductas que les impiden defender sus derechos y la aceptación de lo que se les pida aunque no estén de acuerdo; los hombres tienen un patrón de conductas caracterizados por peleas, acusaciones y amenazas, relacionadas con actitudes que agreden a los demás sin tomarlos en cuenta. Estos resultados se asemejan con otros estudios como el de Postigo et al. (2009) quienes encontraron que las mujeres tienden a poseer mayores habilidades sociales en comparación que los hombres – aquí es necesario aclarar que, si bien la pasividad constituye un déficit en habilidades sociales, ese nivel es más cercano al asertividad que la agresividad –. Por su parte, Oyarzún et al. (2012) encontraron que los varones tienden a ser más asertivos con las mujeres en una situación amorosa y que las mujeres utilizan la asertividad defensiva al momento de cuidar de sus propios derechos, así como al relacionarse con amigos. Así mismo, González et al. (2018) encontraron que tanto las adolescentes mujeres como

varones residentes en Pachuca, presentan bajos niveles de asertividad y conductas e interacciones agresivas.

Los resultados anteriores, podrían explicarse en parte por la cultura en la cual han sido criados los niños mexicanos, ya que el modo en cómo se internalizan los roles de género creados dentro de un grupo específico puede influenciar las conductas que muestran las personas que lo conforman. En el caso de las mujeres, se les ha enseñado que ellas deben desempeñar papeles emotivos y ser cálidas, además de que deben estar constantemente interesadas o preocupadas por los demás sin tomar posiciones de autoridad; en el caso de los varones, se les inculcan roles relacionados con la independencia, anima a ocupar puestos de mando, ser asertivos y a ser más racionales, con poca libertad hacia la emotividad (Rocha, 2004; como se citó en Ojeda, Melby, Sánchez & Rodarte, 2007). Esto podría relacionarse con los resultados observándose conductas pasivas en las mujeres de la muestra y las conductas agresivas de los varones.

El tercer objetivo específico, fue conocer el nivel de Autoestima. Se observó que tanto niñas como niños se encontraban dentro de un nivel ligeramente debajo de lo normal. Estos resultados coinciden con otros autores (Cava & Musitu, 2001; Acevedo & Carrillo, 2010) quienes encontraron en sus respectivas investigaciones bajos niveles de autoestima en población infantil y adolescente. En contra parte, en estudios como el de Navarro et al. (2006), se encontraron niveles de autoestima bajos en un grupo de adolescentes de dieciséis años, mientras que los jóvenes con edades menores a los doce, presentaban niveles de autoestima alto, estos resultados contradicen los encontrados en esta investigación, puesto que los

niveles de autoestima de los niños de esta muestra se encuentran por debajo de lo normal. Estos resultados contrapuestos pueden deberse a que el estudio realizado por Navarro se llevó a cabo en España, por ende, las características sociales y culturales de su muestra son diferentes a la de este estudio.

Por otro lado, parte de la muestra que se utilizó para esta investigación se encuentra dentro de un proceso de preadolescencia, en donde Navarro et al. (2006) hacen referencia que, en este momento del desarrollo se genera un proceso de transición donde las niñas y los niños sufren una serie de cambios en donde comienzan a asumir responsabilidades y competencias, lo cual puede generarles estados de inestabilidad social.

Por ende, es necesario la construcción de una adecuada autoestima durante la niñez, ya que sirve como herramienta para la prevención de características de victimización y de intimidación, debido a que el niño aprende a construir su individualidad, así como a mantener relaciones estrechas puesto que cuenta con el apoyo del contexto en el que se desenvuelve permitiéndole ser capaz de rechazar situaciones de riesgo (Álvarez-Icaza et al., 2004).

El cuarto objetivo específico es identificar la relación entre las Prácticas Parentales en el nivel de Habilidades Sociales y Autoestima. Es necesario recordar que, en la escala de Habilidades Sociales, los puntajes altos indican conductas agresivas, mientras que puntajes bajos señalan conductas asertivas.

Se observó una correlación negativa entre el Control Conductual Materno y la escala de Habilidades Sociales, esto nos indica que, si las madres tienen conocimiento sobre las actividades que realizan sus hijos, tanto mujeres como varones, estos serán menos agresivos y tendrán mayores conductas asertivas. Así mismo correlacionó positivamente el Control Psicológico Paterno y la subescala Dar y recibir cumplidos, esto quiere decir que, si el padre induce sentimientos de culpa y críticas excesivas hacia sus hijos, tanto mujeres como varones mostrarán conductas agresivas al momento de expresar sentimientos positivos o negativos hacia los demás y no tendrán respeto sobre sus derechos.

Estos resultados coinciden con García-Linares, García-Moralb y Casanova-Arias (2014), quienes expresan que aquellas familias que ejerzan un estilo educativo caracterizado por un nivel bajo o insuficiente de afecto y comunicación, tenderán a fomentar comportamientos agresivos, puesto que relaciones negativas entre los miembros de una familia se asocia con problemas de ajuste, tales como la agresividad.

En cuanto a las diferencias por sexo, en la escala de Prácticas Parentales Maternas en mujeres se encontraron correlaciones negativas entre la Autonomía Materna y la Escala de Habilidades Sociales, así como con la subescala Dar y recibir cumplidos, esto quiere decir que entre más respeto tengan las madres con sus hijas al momento de tomar una decisión, así como se sientan apoyadas al hacerlo, éstas tendrán más conductas asertivas y menos conductas agresivas.

En cuanto a las Prácticas Parentales Paternas en mujeres, la Imposición Paterna obtuvo una correlación positiva con la subescala de Dar y recibir cumplidos, esto quiere decir que, si las hijas perciben que sus padres tratan de imponerles sus creencias y conductas, estas tenderán a mostrar mayores niveles de agresividad y menores niveles de asertividad al momento de expresar sentimientos positivos o negativos. Además, el Control Psicológico Paterno correlacionó positivamente con la subescala Dar y recibir cumplidos, lo que quiere decir que a mayor inducción de culpa y críticas excesivas por parte del padre hacia las hijas, estas tenderán a mostrar mayores niveles de conductas agresivas al expresar sentimientos positivos y negativos.

Lo anteriormente mencionado concuerda con los estudios realizados por Díaz-Guerrero (como se citó en Flores, 2011), quien postula diferentes investigaciones que pretenden caracterizar los rasgos específicos del mexicano, dentro de los cuales hace referencia a dos proposiciones básicas dentro de la familia mexicana, por un lado, el poder y supremacía que ejerce el padre dentro de la dinámica familiar y por otro el amor y el sacrificio absoluto que representa la madre. Esto se ve reflejado en los resultados obtenidos en el presente estudio, donde las madres implementan más patrones de conductas basadas en el apoyo y respeto hacia las decisiones y creencias de sus hijas, mientras que los padres, ejercen conductas de imposición y devaluación de las mismas.

En varones, se encontraron correlaciones positivas entre la dimensión de Comunicación y Control Conductual Materno con Autoestima y la subescala de Hogar, esto quiere decir que, si las madres generan un estado de confianza y una

adecuada comunicación con sus hijos varones, esto influirá en que éstos puedan sentir más respeto hacia sí mismos y hacia los demás, así como a generar más independencia y mayores experiencias positivas sobre sus características.

Puesto que una buena relación entre padres e hijos como la calidad y estructura del vínculo se asocia positivamente con los procesos de formación del individuo, en cuanto a competencia y autonomía (Navarro et al., 2006).

En conclusión, es importante señalar que la familia representa uno de los factores más importantes para la construcción de la personalidad y para la adquisición de habilidades en los individuos, específicamente la relación que se establezca entre padres e hijos pues a partir de esta relación dependerán las capacidades y dificultades que tengan los hijos a través de su desarrollo. Por ende, el niño observa y reproduce conductas que fueron aprendidas a través de los padres para adaptarse a su entorno, es ahí donde el niño internaliza patrones de comportamiento específicos como reglas y normas sociales, además de que aprende un modo específico de percibirse a sí mismo y a su entorno. Dicho lo anterior, se corrobora la importancia del presente estudio, puesto que a través de lo encontrado dentro de la literatura se puede inferir que tanto las Prácticas Parentales, las Habilidades Sociales y la Autoestima representan variables que son necesarias para el ser humano y que a su vez cada una de éstas se relaciona estrechamente con la otra, pues el desarrollo de las Habilidades Sociales y la Autoestima está influido en cómo perciben los hijos a sus padres, a su vez un adecuado nivel de Habilidades Sociales proporciona herramientas para que el niño

se desenvuelva dentro de su grupo de pares ayudando al fortalecimiento de la Autoestima.

Alcances

En los hallazgos encontrados en esta investigación se ha destacado que las Prácticas Parentales de Comunicación, Control Conductual y Autonomía favorecen las conductas asertivas e incrementan la percepción positiva que los niños tienen sobre sí mismos, por lo que esta investigación realiza un aporte a la literatura con estos aspectos, los cuales pueden dar una pauta a futuras investigaciones, para el desarrollo de intervenciones basadas en los tipos de Prácticas Parentales anteriormente señalado, con el fin de favorecer un desarrollo apropiado en los infantes, así como apoyar a padres en la crianza de niños, niñas y adolescentes, para que puedan ayudar a generar herramientas en sus hijos que les faciliten su adaptación y desarrollo dentro de su contexto social y en sus relaciones interpersonales, con el fin de que cada individuo se desarrolle favorablemente en la adolescencia y la adultez.

Limitaciones

Si bien en el trabajo presentado se encontraron hallazgos, resulta importante considerar algunas limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso.

Una de ellas se relaciona con los participantes, puesto que se pretendía que la muestra estuviera conformada por más alumnos, además de que se aspiraba a proporciones equitativas en cuanto a sexo y grado escolar, esto pudo

haber dado pauta a tener una mayor precisión en cuanto a las diferencias por sexo y grado escolar. Sin embargo, por cuestiones tanto institucionales como ajenas a nuestro control, la muestra se modificó.

Otra limitación fue que la institución proporcionó un tiempo muy limitado para la aplicación de los instrumentos, lo que provocó que los evaluadores tuvieran problemas al revisar las evaluaciones al término de la aplicación, perdiéndose varias encuestas por ítems no contestados. Asimismo, considerar solicitar más apoyo por parte de las autoridades institucionales, no solo para que pudiesen otorgar más tiempo para la aplicación de los instrumentos, sino para gestionar la presencia del docente en el aula al momento de aplicar para un mejor control de grupo.

Referencias

Acevedo, J., & Carrillo, M. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936003>

Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre & E. Durán (Eds), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 27-36). Bogotá: Centro de Estudios Sociales. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1548/2/01PREL01.pdf>

Alcántara, J. (2005). *Educar el Autoestima Métodos, Técnicas y Actividades*. España: Cea.

Álvarez-Icaza, M., Gómez-Maqueo, E., & Durán, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 18-25. Recuperado de <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm2704/sm270418.pdf>

Álvarez-Icaza, M., Lara-Cantú, M., Lancelotta, G., & Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: datos normativos. *Salud Mental*, 12(3), 50-53. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/384/3

Arancibia, C. (1997). *Manual de Psicología*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arranz, F. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En F. E. Arranz (Ed.): *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32-68). Madrid: Pearson Educación.

Andrade, P., & Betancourt, D. (2012). Problemas emocionales y conductuales en niños: predictores desde la percepción de los padres y de los hijos. *Acta de Investigación*, 2(2), 650-664. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n2/v2n2a5.pdf>

Andrade, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Segura, B., & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Revista Salud Mental*, 35(1), 29-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n1/v35n1a5.pdf>

Aavik, A., Aavik, T., & Kõrgesaar, J. (2006). Parenting practices and personal values: comparison between parents of institutionalized and non-institutionalized adolescents. *Trames*, 10, 44-56. Recuperado de <http://www.kirj.ee/public/trames/trames-2006-1-4.pdf>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. Blackwell Publishing Ltd.
<https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial. Recuperado de http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=168007>
- Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behaviors control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Baumrind, D. (1991). The influence of the parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/99124578/Baumrind-The-Influence-of-Parenting-Style-on-Adolescent-Competence-and-Substance-Use#>
- Beane, J. (1986). The self-enhancing middle-grade school. *The School Counselor*, 33, 89-195.
- Betancourt, D., & Andrade, P. (2012). Las prácticas parentales como recursos familiares que modulan la sintomatología depresiva en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología*, 9(19), 34-45.

Betancourt, D., Espadín, I., García, M., & Guerrero, A. (2014). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en niños. *Enseñanza e Investigación*, 19(1), 91-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29238007011.pdf>

Betina, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate 10. Psicología, cultura y sociedad*, 231-248. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/398/181>

Betina, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeño*, 2(1), 1-20. Recuperado de [http://ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva\(4\).pdf](http://ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/1%20articulo%20prosocial%20y%20psic%20positiva(4).pdf)

Betina, A., & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>

Blanco, A. (1982). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros

Blondal, K., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Kristjana_Blondal/publication/43531748

[_Parenting_practices_and_school_dropout_A_longitudinal_study/links/0fcfd50b43db803d6c000000/Parenting-practices-and-school-dropout-A-longitudinal-study.pdf](https://www.researchgate.net/publication/312543434_Parenting_practices_and_school_dropout_A_longitudinal_study/links/0fcfd50b43db803d6c000000/Parenting-practices-and-school-dropout-A-longitudinal-study.pdf)

Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. México: Paidós

Braz, A., Comodo, C., Del Prette, Z., Del Prette, A., & Fontaine, A. (2013). Habilidades sociales e intergeneracionalidad en las relaciones familiares. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 77-84. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/305/285>

Cava, M., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311. Recuperado de <https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf>

Caballo, V. (1998). *Manual de terapia y modificación de la conducta*. España: Siglo XXI de España editores, S. A.

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.

Castillo, R., Pérez-Salas, C., Bravo, C., Cancino, M., Catalán, J., & Acosta, H. (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v26n2/art03.pdf>

- Cattan, A. (2005). Estudio comparativo de autoestima y habilidades sociales en pacientes adictos de una comunidad terapéutica. *Salud y Drogas*, 5(1), 139-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/839/83950108.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collel, E. (2003). La educación emocional. *Traç. Revista dels mestres de la Garrotes*, 19 (37), 8-10.
- Coloma, J. (1993). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana Cabanas (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid, España: Narcea.
- Contini, N. (2010). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectiva desde la psicología positiva. *Psicodebate*, 9, 15-27. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/407/187>
- Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coronel, C., Levin, M., & Mejail, S. (2011). Las Habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23), 241-261. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122834012>

Crespo, S. (2006). Comportamiento social en la infancia. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". Recuperado de: http://congreso.codoli.org/area_3/Crespo-Rica3.pdf.

Cuervo, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982010000100009&lng=en&tlng=es.

Da Dalt de Mangione, E., & Di Fabio de Anglat, H. (2002). Asertividad: su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>

Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm>

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. Recuperado de <http://www2.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psychbull.pdf>

De la Rubia, J. (2013). Prácticas parentales y percepción del rol en padres de adolescentes. *Revista de Investigación Mexicana en Psicología*, 5(1), 6-19. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2013/mip131a.pdf>

De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar*

y recibir afecto y adaptación al estrés. México: Trillas

Espinosa, M. (2009). Panorama de las relaciones familiares en la época actual. *Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI*, 43–60.

Flores, M. (2011). La cultura y las premisas de la familia mexicana. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(3), 148-153. Recuperado de <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/ojs/index.php/RMIP/article/viewFile/139/52>

Flores, M., Góngora, E., & Cortés, M. (2005). Estilos de crianza en familias de Yucatán: su impacto en el proceso de educación y socialización de los hijos. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 235, 5-21. Recuperado de <http://www.cirsociales.uady.mx/revUADY/pdf/235/ru2352.pdf>

Flores, M., Cortés, M., & Góngora, E. (2009). Desarrollo y validación de la Escala de Percepción de Prácticas Parentales de Crianza para Niños en una muestra mexicana. *RIDEP*, 28(2), 45–66. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R28/r283.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2015). Niños. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63-74.

- García, J., & Roman, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3067.pdf>
- García-Linares, M., García-Moral, A., & Casanova-Arias, P. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198–210. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70023-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70023-8).
- Gaxiola, J., Frías, M., Cuamba, N., Franco, J., & Olivas, L. (2006). Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 115-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211108>
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Giménez, C., Cortes, M., & Loaeza, P. (2003). Confiabilidad y validación con niños mexicanos de dos instrumentos que miden la autoestima. *Salud Mental*, 26(4), 40-46. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2003/sam034e.pdf>
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2017). Relación entre las prácticas parentales y el nivel de asertividad, agresividad y rendimiento académico en adolescentes. *European Scientific Journal*, 13(20), 37-54. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/9646/9134>

González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127.

Grusec, J. (2010). Actitudes y creencias parentales: Su impacto en el desarrollo de los niños. En Tremblay RE, Barr RG, Peters R deV, Boivin M, (eds). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia [en línea]*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. (pp. 1-4). Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/actitudes-y-creencias-parentales-su-impacto-en-el-desarrollo-de-los-ninos.pdf>

Güell, M., & Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.

Guevara, I., Cabrera, V., & Barrera, F. (2007) Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 6(2), 269-283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64760207.pdf>

Gutiérrez, R., Díaz, K., & Román, R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Infante, A., & Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: el pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v22n1/a03v22n1.pdf>
- Ladd, G., & Mize, J. (1983) A Cognitive Learning Model of Social Skills Training. *Psychological Review*, 90(2), 127-157.
- Lara, C., & Silva, T. (2002). *Estandarización de la Escala de Asertividad de Michelson y Wood en Niños y Adolescentes: II*. Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lara, M., Verduzco, M., Acevedo, M., & Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525207>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the family: parent-child interaction. En E. M. Hetherington (ed.). *Handbook of Child Psychology: vol. 4. Socialization, Personality and Social Development*, 1-101. Nueva York: Wiley.

- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v25n1/art09.pdf>
- Martínez, M., & García, M. C. (2012). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 169-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77323982009>
- Meier, L., & Oros, L. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16). Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/percepcion-practicas-parentales-experiencia.pdf>
- Méndez, M., Andrade, P., & Peñaloza, R. (2013). Prácticas parentales y capacidades y dificultades en preadolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 99-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80225697007.pdf>
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

- Montt, M., & Ulloa, F. (1996). Autoestima y salud mental en adolescentes. *Salud Mental*, 19(3), 30-35. Recuperado de http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/596/596
- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Casteblanco, P., López, N., & Medina, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 5(2), 155-162. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v5n2/v5n2a13.pdf>
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- Murueta, M. (2009). Familia y proyecto social en la teoría de la praxis. *Psicología de la familia en países latinos del siglo XXI*, 23-42. Recuperado de http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiaFamiliaLatinosXXI.pdf
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>

- Navarro, E., Tomás, J., & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-25. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>
- Neves, S., Xavier, A., Vieira, M., & Rubin, K. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 617-625. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v26n3/v26n3a22.pdf>
- Ojeda, A., Melby, L., Sánchez, V., & Rodarte, M. (2007). Correlación entre rasgos de masculinidad-feminidad y satisfacción marital en migrantes mexicanos. *Migración y Desarrollo*, 8, 48-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/660/66000803.pdf>.
- Oliva, A., & Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196. <http://dx.doi.org/10.1174/021037001316920726>
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v15n2/v15n2a03.pdf>
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.

- Paula, J. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención* [Social skills: Educating towards self-regulation. Conceptualization, assessment, and intervention]. Barcelona: ICE-Horsori.
- Pérez, A., Uribe, J., Vianchá, M., Bahamón, M., Verdugo, J., & Ochoa, S. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551-568. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21329176006>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), pp. 453-458. Recuperado de <http://psicothema.com/pdf/3653.pdf>
- Pruneda, E. (2003). "¿Qué es la autoestima?". México: *Rompan filas*, 12, 63, 10-15.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, XXXI (2), 167-177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073011>
- Richaud de Minzi, M. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología*, 36(1-2), 149-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28436210>

- Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M., & Piovani, J. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 104 (3), 203-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v104n3/v104n3a03.pdf>
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Caballo, V., & Villegas, D. (2016). Prácticas parentales e indicadores de salud mental en adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 223-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21349352001>
- Santrock, J. (2007). *A topical approach to life-span development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Sauceda J. (2014). Psicología de la Vida en Familia: Una Visión Estructural. *Jefe Del Departamento de Salud Mental. Hospital de Pediatría, CMN Siglo XXI, IMSS.*, 29, 61–67. Recuperado de: http://fournier.facmed.unam.mx/deptos/psiquiatria/images/material_alumnos/Sauceda_1991-Familia.pdf
- Segura, H., Vallejo, A., Osorno, J., Rojas, R., & Reyes, S. (2011). La escala de prácticas parentales de Andrade y Betancourt en adolescentes Veracruzanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18, 67-73. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/18/018_Segura.pdf

- Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competent in children*. New York: Springer.
- Shunk, H (2008). Aprendizaje cognoscitivo social. In PERSON (Ed.), *Teoría del aprendizaje social Bandura* (1 era edic, pp. 102–140). México: Person.
Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/Teo-Apra/4.pdf>
- Tilano, L., Henao, G., & Restrepo, J. (2008). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el frado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *EL ÁGORA USB*, 9(1), 1-294. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748994002.pdf>
- Vázquez, A., Jiménez, R., & Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 247-255. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53/55>
- Vera, J., Torres, M., Rodríguez, C., & Siqueiros, J. (2010). Prácticas de estimulación y promoción del desarrollo infantil en la etnia mayo. *Psico-USF*, 15(3), 365-377. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n3/v15n3a10.pdf>
- Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de conducta* [Behavior therapy practice]. México: Trillas.

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. *In Pedagogías Social, Cultura y Educación*, 819–844. Recuperado de <https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8(2), pp. 319-338. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf

ANEXOS

Hola, somos personas que trabajamos en la Universidad, queremos que por favor nos ayudes respondiendo este cuestionario acerca de la forma en la que piensan y sienten los niños(as) de tu edad y la forma en la que las mamás y papás tratan a sus hijos(as). Si tienes alguna duda por favor ten confianza y pregúntanos lo que quieras saber. Te recordamos que nadie se va a enterar de lo que contestes.

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS PARENTALES

A continuación, hay oraciones sobre la forma en la que **TU MAMÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que ella hace contigo.

| MI MAMÁ: | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
|--|--------------|--------------------|---------------------|----------------|
| 1. Sabe en dónde estoy cuando salgo de mi casa | | | | |
| 2. Le digo lo que hice, cuando salgo y regreso a casa | | | | |
| 3. Me hace sentir que soy un(a) inútil | | | | |
| 4. Sabe en dónde estoy después de la escuela | | | | |
| 5. Me dice que soy un(a) “burro(a)” | | | | |
| 6. Habla conmigo sobre mis problemas | | | | |
| 7. Me deja tomar mis propias decisiones | | | | |
| 8. Conoce a mis amigos (as) | | | | |
| 9. Respeta las decisiones que tomo | | | | |
| 10. Cuando me castiga me hace sentir culpable | | | | |
| 11. Cree que todos debemos pensar como ella | | | | |
| 12. Le platico sobre los planes que tengo con mis amigos | | | | |
| 13. Platica conmigo como buenos(as) amigos (as) | | | | |
| 14. Cuando estoy triste me consuela | | | | |
| 15. Apoya mis decisiones | | | | |
| 16. Me dice que soy un(a) mal(a) hijo(a) | | | | |
| 17. Ella cree que tiene la razón en todo | | | | |
| 18. Respeta mis ideas, sin criticarme | | | | |
| 19. Me dice groserías o insulta, si me porto mal | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 20. Conoce lo que hago por las tardes después de la escuela | | | | |
| 21. Me pregunta qué hago con mis amigos | | | | |
| 22. Platica conmigo de cómo me va en la escuela | | | | |
| 23. Me ayuda en mis problemas | | | | |
| 24. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero | | | | |
| 25. Quiere que sea como ella es | | | | |
| 26. Me da confianza para platicarle algo muy personal de mí mismo (a) | | | | |
| 27. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que ella dice | | | | |
| 28. Quiere que haga todo lo que ella dice | | | | |
| 29. Me da confianza para que me acerque a ella | | | | |
| 30. Me dedica tiempo para platicar | | | | |
| 31. Quiere que piense como ella piensa | | | | |
| 32. Entiende las razones que le digo | | | | |
| 33. Respeta mis decisiones aunque no sean las mejores | | | | |
| 34. Platica conmigo de las cosas que me suceden | | | | |
| 35. Piensa que todo lo que dice está bien | | | | |
| 36. En la casa se hace lo que ella dice | | | | |

A continuación, hay oraciones sobre la forma en la que **TU PAPÁ** se porta contigo, escoge la respuesta que más se parezca a lo que él hace contigo.

| MI PAPÁ: | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
|---|--------------|--------------------|---------------------|----------------|
| 1. Habla conmigo sobre mis problemas | | | | |
| 2. Me trata injustamente | | | | |
| 3. Platica conmigo como buenos amigos | | | | |
| 4. Me impone su manera de ser | | | | |
| 5. Me consuela cuando estoy triste | | | | |
| 6. Quiere que sea como él es | | | | |
| 7. Me culpa por todo lo que sucede | | | | |
| 8. Me escucha de forma paciente cuando le platico mis problemas | | | | |
| 9. Me dedica tiempo para platicar | | | | |
| 10. Me ayuda en mis problemas | | | | |
| 11. Respeta mis gustos | | | | |
| 12. Cree que todos debemos pensar igual que él | | | | |
| 13. Me da confianza para que me acerque a él | | | | |
| 14. Me culpa por cualquier cosa | | | | |
| 15. Le platico las cosas que me suceden | | | | |
| 16. Respeta mi punto de vista, aunque sea diferente del que él dice | | | | |
| 17. Platica conmigo de lo que hago en mi tiempo libre | | | | |
| 18. Respeta las decisiones que tomo | | | | |
| 19. Él cree que tiene la razón en todo | | | | |
| 20. Me deja tomar mis propias decisiones | | | | |
| 21. Entiende mi manera de ser | | | | |
| 22. Me pregunta sobre las cosas que me pasan durante un día normal en la escuela. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 23. En la casa se hace lo que él dice | | | | |
| 24. Acepta mi forma de expresarme | | | | |
| 25. Me deja hacer mis propios planes acerca de las cosas que quiero | | | | |
| 26. Me pregunta sobre las cosas que hago en mi tiempo libre | | | | |
| 27. Se enoja conmigo por cualquier cosa | | | | |
| 28. Apoya mis decisiones | | | | |
| 29. Platica conmigo sobre los planes que tengo con mis amigos(as) | | | | |
| 30. Quiere que haga lo que él dice | | | | |
| 31. Platica conmigo sobre todo lo que hago | | | | |
| 32. Me pregunta qué hago con mis amigos (as) | | | | |
| 33. Me dice que sus ideas son las correctas y que no debo de dudarle | | | | |
| 34. Platica conmigo sobre cómo me va en la escuela | | | | |
| 35. Cuando salgo y regreso a casa, le digo lo que hice | | | | |
| 36. Quiere que piense como él piensa | | | | |

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIALES

INSTRUCCIONES: Vas a responder a algunas preguntas relacionadas con lo que haces en ciertas situaciones. No hay respuesta “buenas” ni “malas”. Solamente responde lo que verdaderamente harías en la situación que se describe.

Por ejemplo:

| PREGUNTA | SUBRAYA UNA DE ESTAS RESPUESTAS |
|--|--|
| ¿Qué harías si otro niño o niña no te escucha cuando tú le estás hablando? Lo que normalmente harías es: | a) Le pides que escuche b) Sigues Hablando c) Dejas de hablar y pides que escuche d) Dejas de hablar y te vas e) Hablas más fuerte |

De entre las 5 respuestas que aparecen a un lado de la pregunta tienes que elegir una y encerrar en un círculo la letra (a, b, c, d, e) de la respuesta que se parezca más a lo que tú acostumbras a hacer. Si no entiendes alguna de las palabras o respuestas, pídele a quien te dio el cuestionario que te lo explique. No olvides responder honestamente de acuerdo con la forma en que actuarías. No hay límite de tiempo, pero deberás responder lo más rápido posible.

A continuación, da vuelta a esta hoja y comienza a contestar las preguntas, después de que marques tu respuesta pasa a la siguiente pregunta.

| PREGUNTAS | |
|--|--|
| 1. Un niño(a) o un adulto te dice: “Creo que eres una persona agradable (buena onda)”. Lo que normalmente dirías es: a) No, no soy tan agradable b) ¡Si, creo que soy el mejor! c) Gracias d) No le dices nada, pero te da pena e) Gracias, realmente soy fabuloso | 2. Un niño(a) o un adulto hace algo que crees es realmente fabuloso. Lo que normalmente le dirías es: a) “Está bien” y actúas como si no fuera tan fabuloso b) “Está bien, pero he visto cosas mejores” c) No dices nada d) “Yo puedo hacerlo mejor” e) “¡Eso es realmente fantástico!” |
| 3. Estas haciendo algo que te gusta y piensas o crees que está muy bien. Un niño(a) o un adulto te dice: “¡ No me gusta lo qué estás haciendo!”. Lo que normalmente dirías es: a) “¡Eres un tonto!” b) “Yo creo que si está bien” c) “Tienes razón”, pero en verdad no estás de acuerdo | 4. Se te olvidó algo que debiste traer y un niño(a) o un adulto dice “¡Ay, eres tan tonto que no se te olvida la cabeza porque la traes pegada!”. Lo que normalmente dirías es: a) “Yo soy más listo que tú; además ¡tú qué sabes!” b) “Sí, tienes razón, a veces parezco tonto” |

| | |
|--|---|
| <p>d) “Para mí es fantástico; además ¡qué te importa! e) Te sientes lastimado y no dices nada</p> | <p>c) “El tonto serás tú” d) “Nadie es perfecto, ¡No soy tonto sólo porque se me olvidó algo!” e) No dices nada o lo ignoras</p> |
| <p>5. Un amigo(a) con quien quedaste de verte llega 30 minutos tarde, y eso te molesta. Tu amigo(a) no te dice porque llegó tarde. Lo que normalmente le dirías es: a) “Me molesta que me dejes esperando así” b) “Me estaba preguntando a qué hora llegarías” c) “Es la última vez que te espero” d) No le diría nada e) “¡Eres un tonto, llegas tarde!</p> | <p>6. Necesitas que un niño(a) o un adulto haga algo por ti. Lo que normalmente dirías es: a) No pediría ayuda b) “¡Tienes que hacer esto por mí!” c) “¿Me harías un favor? Y explicas qué es lo que necesitas” d) Das a entender que necesitas algo e) “Quiero que hagas esto por mí”</p> |
| <p>7. Un niño(a) te pide que hagas algo, que te obliga a dejar de hacer lo que te gusta mucho. Lo que normalmente dirías es: a) “Tengo otra cosa que hacer; pero haré lo que quieras” b) “De ninguna manera, búscate a otro” c) “Está bien, haré lo que quieres” d) “¡Olvidalo y lárgate!” e) “Ya tengo otro caso que hacer, a lo mejor la próxima vez”</p> | <p>8. Ves a un niño(a) que te gustaría conocer. Lo que normalmente dirías es: a) Le gritas y le dices que se te acerque b) Te acercas, te presentas y comienzas a conversar c) Caminas hacia ese niño(a) y esperas a que te dirija la palabra d) Te le acercas y empiezas a hablar de las grandes cosas que has logrado e) No le dices nada</p> |
| <p>9. Un niño(a) que no conoces te para y te dice “hola”. Lo que normalmente dirías es: a) “¿Qué quieres?” b) No dices nada c) “No me molestes ¡Quítate!” d) “Le contestas el saludo, te presentas y le preguntas ¿Cómo te llamas?” e) Agacharías la cabeza, le contestas el saludo y te alejas</p> | <p>10. Sabes que tu amigo(a) está enojado(a). Lo que normalmente dirías es: a) “Te ves enojado(a) ¿Te puedo ayudar?” b) Te quedas con esa persona, pero no hablas de su enojo c) Le preguntas ¿Qué te pasa? d) No dirías nada y lo dejas en paz e) Te ríes y le dices “¡Eres un bebé berrinchudo!”</p> |
| <p>11. Estás enojado(a) y un adulto dice, “te ves enojado”. Lo que normalmente dirías es: a) Te das la vuelta y te alejas o no dices nada b) “¡Qué te importa, no es asunto tuyo!” c) “Sí, estoy enojado, gracias por preguntarme” d) “No es nada” e) “Sí, estoy enojado, déjame en paz”</p> | <p>12. Un niño(a) a un adulto comete un error y te echa la culpa. Lo que normalmente dirías es: a) “¡Estás loco!” b) “Yo no fui, fue otra persona” c) “No creo que sea mi error” d) Yo no fui, ¡No sabes lo que dices! e) Te echas la culpa y no dices nada</p> |

| | |
|---|---|
| <p>13. Un niño(a) o un adulto te pide que hagas algo, y tú no sabes por qué se tiene que hacer. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Esto no tiene ningún sentido. No quiero hacerlo” b) Haces lo que te pide y te quedas callado c) “Esto es tonto ¡No lo voy hacer!” d) “Si eso es lo que quieres” y luego lo haces</p> | <p>14. Un niño(a) o un adulto de dice que hiciste algo magnífico. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Sí, generalmente soy mejor que los demás” b) “No, no es muy bueno” c) “Sí, así es, porque soy el mejor” d) “Gracias” e) Lo ignoras y no dices nada</p> |
| <p>15. Un niño(a) o un adulto ha sido muy bueno y amable contigo. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Has sido muy amable conmigo, gracias” b) Actúas como si no hubiera sido nada amable contigo y dices “Bueno, gracias” c) “Me has tratado bien, pero merezco ser tratado mejor” d) Lo ignoras y no dices nada e) “¡No me has tratado suficientemente bien!”</p> | <p>16. Estás hablando en voz alta con un amigo (a), un niño(a) o un adulto te dice “Perdón, pero estas haciendo demasiado ruido”. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) Dejas de hablar inmediatamente b) “Pues si no te gusta “¡Vete!” y sigues hablando en voz alta c) Perdón, hablaré más quedito y entonces hablas en voz baja d) “Perdón” y dejas de hablar e) “Está bien” y sigues hablando en voz alta</p> |
| <p>17. Estás formando una fila y un niño(a) se mete delante de ti. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) En silencio piensas cosas tales como “que gente tan mal educada”, sin decirle nada b) ¡Oye, vete al final de la fila! c) No le dices nada, pero te hace sentir enojado d) Dices en voz alta “salte de la fila” e) “Yo llegué primero, por favor fórmate al final de la fila”</p> | <p>18. Un niño(a) o un adulto hace algo que no te gusta y esto te hace enojar mucho. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) Le gritas “¡Eres odioso!” b) Decir “estoy enojado contigo, no lo vuelvas a hacer” c) Te sientes dolido por lo que te hizo, pero no le dices nada a la persona d) Decir “estoy enojado ¡No me caes bien!” Ignoras lo que te hizo y no dices nada a la persona</p> |
| <p>19. Un niño(a) o un adulto tiene algo que quieres usar. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) Le dices “¡Dámelo!” b) No lo pides c) Lo tomas d) Le dices a la persona que te gustaría usarlo y se lo pides e) Haces el comentario de que te gustaría</p> | <p>20. Un niño(a) o un adulto te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo quieres prestar. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Es nuevo y no lo quiero prestar, a lo mejor otro día” b) “No quisiera, pero lo puedes usar” c) “¡No, ve a conseguirte el tuyo!” d) Se lo das, aunque realmente no quieras</p> |

| | |
|---|---|
| usarlo, pero no se lo pides | e) “¡Estás loco!” |
| <p>21. Unos niños(as) están hablando de algo que les gusta mucho hacer y que a ti te interesa, quieres participar y decir algo. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) No dices nada</p> <p>b) Interrumpes y comienzas a decirles lo bueno que eres en eso que les gusta mucho hacer</p> <p>c) Te acercas y entras a la conversación cuando tienes oportunidad</p> <p>d) Te acercas a las personas y esperas hasta que te ven</p> <p>e) Interrumpes y comienzas a hablar de lo mucho que te gusta a ti también</p> | <p>22. Estas realizando algo que te gusta mucho hacer y un niño(a) o un adulto te pregunta “¿Qué estás haciendo?” Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Este.... algo” o “este.... nada”</p> <p>b) “No me molestes. No ves que estoy ocupado”</p> <p>c) Sigues con lo que estás haciendo y no dices nada</p> <p>d) “¡No es asunto tuyo!”</p> <p>e) Haces una pausa y explicas lo que estás haciendo</p> |
| <p>23. Ves a un niño(a) o un adulto tropezar y caerse. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) Te ríes y dices ¿Por qué no ves por dónde vas?</p> <p>b) Preguntas “estás bien, ¿Te puedo ayudar?”</p> <p>c) Preguntas “¿Qué te pasó?”</p> <p>d) “Ni modo fue un accidente”</p> <p>e) No haces nada y lo ignoras</p> | <p>24. Accidentalmente te das un golpe en la cabeza. Un niño(a) o un adulto dice ¿Estás bien? Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “¡Estoy bien, déjame en paz!”</p> <p>b) No dices nada y lo ignoras</p> <p>c) “¡A ti qué te importa!”</p> <p>d) “Me pegué, me dolió, pero estoy bien, gracias”</p> <p>e) “No me paso nada, estoy bien”</p> |
| <p>25. Cometes un error y otro niño(a) es culpado(a) por tu error. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) No dices nada</p> <p>b) Le echarías la culpa” ¡Es su error!”</p> <p>c) Dirías que tú fuiste “Fue mi error”</p> <p>d) Dirías que tal vez ese niño(a) no fue, pero no dices quién lo hizo</p> <p>e) Dirías “¡Eso es mala suerte!”</p> | <p>26. Te sientes insultado por algo que dijo un niño(a) o un adulto sobre ti. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) Te alejas de quien lo dijo, te sientes molesto, pero no le dices</p> <p>b) Le pides que no lo vuelva a hacer</p> <p>c) No le dices nada, aunque te sientas insultado</p> <p>d) Te defiendes y lo insultas</p> <p>e) Le dices que no te gusta lo que dijo y le pides que no lo vuelva a hacer</p> |
| <p>27. Un niño(a) o un adulto interrumpe a cada rato cuando estás hablando. Lo que normalmente dirías es:</p> <p>a) “Disculpa, pero quiero terminar de decir lo que estaba diciendo”</p> <p>b) “Esto no es justo ¡No me dejas hablar!”</p> <p>c) Empiezas a hablar otra vez e interrumpes a la otra persona</p> <p>d) No dices nada y dejas que la persona continué hablando</p> <p>e) “¡Cállate, estoy hablando!”</p> | |

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

(Adaptación Miranda, J.B.; Miranda, J.F. & Enríquez, A. 2010)

Instrucciones: marca con una “x” la frecuencia con la que habitualmente sientes cada una de las siguientes declaraciones:

| | Ítem | Si | No |
|-----|--|----|----|
| 1. | Paso mucho tiempo soñando despierto. | | |
| 2. | Estoy seguro de mí mismo. | | |
| 3. | Deseo frecuentemente ser otra persona. | | |
| 4. | Soy simpático. | | |
| 5. | Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos. | | |
| 6. | Regularmente me preocupo por todo | | |
| 7. | Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar | | |
| 8. | Desearía tener mayor edad | | |
| 9. | Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera | | |
| 10. | Puedo tomar decisiones fácilmente | | |
| 11. | Mis amigos se divierten cuando están conmigo | | |
| 12. | Me incomodo en casa fácilmente | | |
| 13. | Siempre hago lo correcto | | |
| 14. | Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula | | |
| 15. | Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer | | |
| 16. | Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas | | |
| 17. | Frecuentemente, me arrepiento de las cosas que hago | | |
| 18. | Soy popular entre mis compañeros de mi misma edad | | |
| 19. | Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos | | |
| 20. | Frecuentemente estoy triste | | |
| 21. | Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo | | |
| 22. | Me doy por vencido fácilmente | | |
| 23. | Usualmente, puedo cuidarme de mí mismo | | |
| 24. | Me siento suficientemente feliz | | |
| 25. | Preferiría jugar con niños menores que yo | | |
| 26. | Mis padres esperan demasiado de mí | | |
| 27. | Me gustan todas las personas que conozco | | |
| 28. | Me gusta que el profesor me pregunte en clases | | |
| 29. | Me entiendo a mí mismo | | |

| | | | |
|-----|---|--|--|
| 30. | Me cuesta comportarme como en realidad soy | | |
| 31. | Las cosas en mi vida están muy complicadas | | |
| 32. | Los demás niños casi siempre siguen mis ideas | | |
| 33. | Nadie me presta mucha atención en casa | | |
| 34. | Me regañan seguido | | |
| 35. | En la escuela progreso como me gustaría | | |
| 36. | Puedo tomar decisiones y cumplirlas | | |
| 37. | Realmente me gusta ser niño (a) | | |
| 38. | Tengo una opinión positiva de mí mismo | | |
| 39. | Me gusta estar con otra gente | | |
| 40. | Muchas veces me gustaría irme de casa | | |
| 41. | Soy tímido | | |
| 42. | Frecuentemente, me incomoda la escuela | | |
| 43. | Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo | | |
| 44. | Me considero guapo (a) | | |
| 45. | Si tengo algo que decir, habitualmente lo digo | | |
| 46. | A los demás les gusta pelear conmigo | | |
| 47. | Mis padres me entienden | | |
| 48. | Siempre digo la verdad | | |
| 49. | Mi profesor me hace sentir que soy una gran persona | | |
| 50. | A mí me importa lo que me pasa | | |
| 51. | Soy un niño exitoso en lo que hago | | |
| 52. | Me incomodo fácilmente cuando me regañan | | |
| 53. | Las otras personas son más agradables que yo | | |
| 54. | Habitualmente, siento que mis padres esperan más de mí | | |
| 55. | Siempre sé qué decir a otras personas | | |
| 56. | Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela | | |
| 57. | Generalmente, me interesan las cosas que pasan | | |
| 58. | Soy una persona confiable como para que otros crean en mí | | |