UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

**Tipo de familia y problemas de conducta escolar en estudiantes de primaria de
un centro educativo estatal de Lima**

TESIS

Para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

AUTOR

Salas Pinedo, Silvana (0000-0001-5758-0833)

ASESOR

Reyes Bossio, Mario Alexander (0000-0003-4655-1927)

Lima, 19 de mayo del 2020

DEDICATORIA

A Dios y mis padres quienes confiaron en mí y me apoyaron en todo tiempo.

RESUMEN

Se estudió la relación entre los tipos de familia y los problemas de conducta escolar en una muestra de 105 niños entre 7 y 9 años pertenecientes a un centro educativo estatal de Lima. Para lograr el objetivo del presente estudio correlacional-causal se administró el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta (Bravo, 1976) y la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico (Cerdeira, 1995). Ambos evidenciaron óptimas propiedades psicométricas (validez de constructo y confiabilidad). Los resultados mostraron una correlación significativa entre el tipo de familia insegura y los problemas de conducta escolar; así como, una correlación no significativa entre el tipo de familia segura y los problemas de conducta escolar, lo que indica que se acepta la hipótesis planteada en la presente investigación.

Palabras Clave: Tipos de Familia; Problemas de Conducta Escolar; centro educativo estatal; familia insegura.

Type of family and school behavior problems in elementary students of an educational center in Lima

ABSTRACT

The relationship between family types and school behavioral problems was studied in a sample of 105 children between 7 and 9 years old that attend a public educational center in Lima. In order to achieve the objective of the present correlationalh-causal study, the Questionnaire for the Evaluation of Behavioral Problems (Bravo, 1976) and the Family Type Scale (Cerdeira, 1995) was administered according to psychopedagogical criteria. Both showed optimal psychometric properties (construct validity and reliability). The results showed a significant correlation between the insecure family type and school behavioral problems; as well as, a non-significant correlation between the safe family type and school behavioral problems, which indicates that the hypothesis proposed in the present investigation is accepted.

Keywords: Family Types; School Behavioral Problems; public educational center; insecure family.

Introducción

En la sociedad actual, un tema para detenerse a mirar de cerca es el de la familia y su repercusión en la infancia. A lo largo del tiempo, ésta viene atravesando cambios sociales como: el ingreso de la mujer al mercado laboral, la búsqueda de cuidadoras que estén a cargo de los niños, el matrimonio igualitario en algunos países como Argentina, etc. (Cano, 2017; Cienfuegos, 2014; De la Cruz, 2018; Gómez-Urrutia & Jiménez-Figueroa, 2015; Losada, 2015; Moreno, 2013; Páez-Martínez, 2016; Trends, 2013).

Hasta mediados del siglo pasado, encontrar una definición de *familia* era relativamente fácil. Se consideraba que estaba conformada por la unión más o menos duradera y socialmente aprobada de un hombre, una mujer y sus hijos. Sin embargo, esta definición ha dejado de ser totalmente aceptada y en la versión original del documento preparado por las Naciones Unidas, se habla de otras uniones, cualquiera fuera su forma o situación. En nuestros días, existen diversos modelos como: familias reconstituidas, familias adoptivas, familias creadas a partir de técnicas de reproducción humana asistida, familias monoparentales, familias homoparentales, etc. (Abril & Peinado, 2018; Araujo, 2017; Estévez, 2016; Golombok, 2016; Martínez, 2015; Santibañez, Flores & Alba, 2018).

Estas familias, al ser diversas, desarrollan su propio estilo de crianza y formas de vincularse con sus hijos. Algunas tienden a rechazar a sus hijos, otras son indiferentes, pero también se encuentran las que brindan seguridad y afecto a sus menores. Con todo ello, se encuentran con la compleja tarea de acompañarlos en su crecimiento y darles bienestar. (Corominas, 2014; Jordán, 2015; López, González, Valdez, González & Robles, 2013; Winnicott, 1995).

En vista de lo descrito anteriormente, resalta de manera evidente cómo estas familias se convierten en el primer grupo en el que la persona inicia sus relaciones humanas y tiene la responsabilidad de la socialización primaria. Para diversos autores, la familia, la conciben como “la primera escuela de aprendizaje emocional” (Álvarez & Jurado, 2017; Demarchi, 2016; Losada, 2015; Serret, 2018; Urbino & Bernedo, 2016; Winnicott, 1998). Es decir, el entorno donde es imprescindible que se dé el desarrollo emocional es en la familia. Los primeros lazos e interacciones se dan entre padres e hijos haciendo inevitable el aprendizaje. Se ha demostrado que las relaciones en la familia son uno de los factores predictivos del bienestar emocional o causas principales de conflicto y malestar. (García, 2012).

Tipos de Familia

Familia Rechazante

Los padres rechazantes se caracterizan por esquivar cualquier cariño que sus hijos quieran manifestar. Es decir, no existe interés para ofrecer estímulo, apoyo y afecto. Se encuentran tan abrumados por sus propias tensiones psicológicas que no tienen mucho tiempo ni energía para dedicarse a la crianza. Son figuras que impiden a sus hijos la primera necesidad psicológica básica: la necesidad de afecto, de sentirse queridos y valorados (Febbraio, 2015; Kokoulina & Fernández, 2016).

La distancia emocional y el rechazo activo, crean relaciones dolorosas para los niños, que luego, se convertirán en adultos marcados por esas experiencias. Uno de los contenidos principales de dolor que vivencian, es la frustración que sienten cuando manifiestan sus necesidades de contactos emocionales y de comunicación (Barudy & Dantagnan, 2013; Paniagua, Palacios, Moreno, Román & Rivera, 2016; Rohner & Carrasco, 2014).

Así mismo, estos padres tienden a desdeñar continuamente al hijo por cualquier motivo, no reconocerles ninguna cualidad positiva, culparlos de su fracaso y descalificarlos; trayendo consecuencias como tendencia a la impulsividad, dificultades en el rendimiento académico y poca capacidad de regulación emocional (Pari & Peralta, 2018).

Familia Indiferente

La familia con estas condiciones presenta un ambiente de frialdad, lazos escasos entre los miembros, falta de límites, poca preocupación por el niño, padres excesivamente intelectuales y poca permanencia de los mismos en el hogar. Este tipo de cuidadores, a menudo reciben el calificativo de *descuidados*; ya que, están poco enterados de lo que hacen sus hijos e intentan minimizar el tiempo dedicado a actividades de su cuidado. Su desapego influye no sólo en el comportamiento inmediato del niño, sino también en sus relaciones interpersonales futuras (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Pinheiro & Mena, 2014; Richaud & Bei, 2013).

Este tipo de familia no tiene conciencia de esposos, ni de padres. Consideran que la única responsabilidad y función de la paternidad se refiere a un aporte económico. Los padres niegan a los hijos el afecto, el cariño y, por ende, los priva de una figura de identificación y protección (Paolicchi, Pennella, Colombres, Nuñez, Olivera, Abreu, Botana, Bozzalla, Maffezzoli & Sorgen, 2013).

Los niños cuyas figuras parentales son indiferentes, en tanto no presentan una conducta de cuidado estable, pueden desarrollar comportamientos ambivalentes que oscilan entre conductas de rabia y agresividad con conductas de tímida vulnerabilidad y deseo de apoyo. Además, no tienen certeza respecto de la disponibilidad de sus cuidadores, o dudan de la

efectividad de la respuesta de éstos (Arango, Convers & Moreno, 2014; Barrios, 2016; Muñoz, 2017).

Diferentes investigaciones han dejado claro que el estilo parental menos exitoso es el que muestran los padres y madres no implicados, un enfoque en extremo laxo y sin exigencias exhibidas por padres y madres que son indiferentes con sus hijos (Marshall, Baston & Hall, 2018; Valdés, 2016).

Familia de Aceptación

En este tipo de familia, los padres brindan cuidado y atención a las necesidades emocionales del niño, generando en éste una sensación de saberse protegido y comprendido (Amar, 2015; Bowlby, 1989; Esplín, 2013; Fonagy & Lorenzini, 2014; Muñoz, Sánchez, Arroyo, Figueroa, Soto & Corona, 2018).

Además, el infante percibe la disponibilidad del cuidador para ayudarlo y tiene la percepción de una relación basada en la contención, siendo uno de los mayores recursos con los que cuenta el niño y de gran importancia para su crecimiento y adquisición de la autorregulación (Amar, Abello & Tirado, 2014; Cortés, Cantón & Cantón, 2014; González & Almeida, 2016; Muñoz, 2017).

Estudios han demostrado que las madres que muestran conductas maternas competentes, tales como responder a las señales del bebé, dar aliento y estímulo, e interpretar las dificultades de su hijo; está estrechamente relacionado con una mejor salud y desarrollo para él a lo largo de su vida (Álvarez & Esparza, 2015; Carrera, Jiménez-Morago, Román, León & Viedma, 2016; Magagna & Juárez, 2014; Urizar, 2015; Winnicot, 1972).

Problemas de Conducta en el Contexto Escolar

Para empezar, se va delimitar y definir el concepto de *conducta*, se entiende como el conjunto de comportamientos y las características de éstos, con los que un individuo establece relaciones consigo mismo o con su entorno. Además, es la expresión del modo en que la persona se gobierna o conduce a sí misma (Dewey, 2014; Saavedra, 2018; Sánchez, 2017).

Se considera que existe un problema de conducta, cuando el comportamiento de un sujeto tiene repercusiones negativas para él y el contexto en el que desarrolla su vida por romper las normas de convivencia. En la escuela, tiene que ver con el proceder que influye negativamente en el proceso docente y supone una movilización para el normal desarrollo de la vida escolar generando conflictos en el aula. Aquellos comportamientos interrumpen las actividades en marcha, distorsionan el avance normal de las tareas y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo (Álvarez, Castro, González-González, Álvarez & Campo, 2016; Gordillo, Rivera-Calcina & Gamero, 2014; Simón, Gómez & Alonso-Tapia 2013; Tirado & Conde, 2015).

Además, si la conducta comienza a ser desviada, por ausencia o sobrepasando los límites de la normalidad establecidos para vivir o convivir en sociedad y afecta al ámbito personal, familiar y social del individuo, estaremos hablando ya de un problema conductual que puede derivar en edades posteriores en trastornos de personalidad. (Oldham, Skodol & Bender, 2007).

Cabe resaltar que, no todos los problemas de conducta, en el contexto escolar, corresponden a la existencia de una conducta patológica. Es decir, los niños en crecimiento y desarrollo van a irse adaptando a su medio y establecer una interrelación dinámica con el

mismo, por lo que pueden aparecer desajustes y episodios problemáticos cuya superación va contribuir al proceso de maduración del menor; es decir, son expresión de su proceso de desarrollo (Jordán, 2014; López, 2017; Martín, 2017; Samaniego & Vázquez, 2016).

Tipología de los Problemas de Conducta en el Contexto Escolar

Inquietud

Desde una mirada neurobiológica, la conducta está relacionada con la dificultad de autorregulación. Dependiendo de las circunstancias puede manifestarse como saltar y correr sin rumbo fijo, imposibilidad de permanecer sentado cuando es necesario, dificultad para concentrarse, escasa modulación de los afectos, descontrol de los impulsos, etc. (American Psychiatric Association, 2013; Céspedes, 2013).

Los niños inquietos, en algunos casos, logran controlar los problemas de comportamiento a lo largo de su desarrollo, pero otros pueden tener síntomas persistentes hasta la edad adulta. En la escuela se pueden observar conductas como: inhabilidad para obedecer, seguir instrucciones, esperar turnos en los juegos y filas, prestar atención, hablar constantemente en el aula, interrumpir y molestar (Ferri, 2018; Letosa, 2018; Ubieto & Pérez, 2018).

Flojera-Pasividad

Implica indiferencia y falta de fuerza en la persona. Se presenta un estado de ánimo impasible que se refleja en la ausencia de ganas o entusiasmo para realizar las tareas cotidianas. Es decir, el niño muestra desgano y falta de interés en sus actividades o las hace con muy poca energía (Salas, 2018).

Los menores con estas conductas suelen fingir estar enfermos para no ir a la escuela y se niegan constantemente a asistir a ésta. Además, se menciona que el estar poco estimulado,

genera pasividad, aburrimiento y fatiga. Los niños tienen la apariencia de ser “tranquilos”, sus reacciones son imprevisibles y los resultados, en gran medida, mediocres. (Herrerias, 2017).

Rebeldía

La característica esencial de esta conducta es la persistencia desafiante y hostil que se dirige a las figuras de autoridad. Es decir, pueden ser los padres o personas que representen mando, se niegan a obedecer sus demandas y seguir las normas (Contreras, 2013).

Implica manifestaciones oposicionistas y desafiantes. También se le puede llamar: resistencia, desobediencia y obstinación. En la escuela, estas conductas rompen con el ritmo habitual y armonioso de la rutina. Por ejemplo: conversar con los compañeros ignorando al profesor o molestar directamente a otros (Gonzales, Acharya & Infante, 2018).

El menor busca romper las reglas y no seguir órdenes; además, los comportamientos pueden aparecer con un grado de agresividad. Esta conducta rebelde puede ser la expresión de un entorno familiar amenazante e inestable, afectándolo emocionalmente (Gómez & Da Resurrección, 2017).

Agresión

Es una conducta reconocible en la observación directa, y con propiedades físicas y accesibles al observador; es una respuesta violenta ante una situación determinada. Incluye, en sus grados más extremos, violaciones de las normas mayores de las que serían aceptables para el carácter, la edad del individuo y las características de la sociedad en la que vive (Sotelo & Sotelo, 2017; Vázquez, 2018).

La agresión puede deducirse a partir del comportamiento en general. Se manifiesta mediante los movimientos, la mímica y los gestos; así como, en señales sonoras como gritos, amenazas, insultos, etc. Por lo tanto se puede entender como una conducta motora o verbal que lastima física y mentalmente a otras personas, a otros seres vivos, objetos o bienes de manera intencionada (Moreno, 2017; Varona, 2013).

Así mismo, es considerada una expresión de inestabilidad de poder entre pares; es decir, un desequilibrio que perturba, con sujetos que ostentan rasgos diferenciales con respecto al grupo. En la escuela se puede evidenciar en conductas como: pegar, empujar, gritar, lanzar o destruir objetos (Antepara, 2018; Trejo, 2014; Zavaleta, 2014).

Sensibilidad

Cuando se habla de “sensible”, se hace referencia a sentir, y ese sentir tiene que ver con los sentidos. Es decir, la persona con sensibilidad tienen una mayor receptividad ante los estímulos y éstos influyen en su estado emocional. Además, en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra “sensibilidad” hace referencia a la delicadeza de una persona (Sohst, 2017; Zegers, 2016).

Es típica la presencia de temor y preocupación inconsolables, que surgen por dar muchas vueltas a las cosas y rumiarlas. Además, el niño presenta una emoción displacentera y malestar como: miedos, inhibición, inseguridad, frustración, tristeza, angustia, vergüenza y culpa. Tales conductas se manifiestan ante estímulos negativos o estresores (Toro, Beltrán, Gonzáles, Sabogal, Reyes & Guerrero, 2017).

Ansiedad

Se puede definir como un sentimiento de miedo en donde se presentan sensaciones de incertidumbre, desamparo y excitación fisiológica. La ansiedad es una respuesta normal y

adaptativa ante amenazas reales que prepara al organismo para reaccionar ante una situación de peligro. Sin embargo, cuando el miedo es desproporcionado, no específico de la edad, de larga duración, que está más allá del control voluntario e interfiere en la vida cotidiana del niño se puede decir que hay un *problema de ansiedad* (Maldonado & Sánchez, 2017; Rojas, 2014).

En la escuela, se puede evidenciar, cuando los niños presentan fenómenos como: comerse las uñas, los lapiceros, el pelo, incapacidad para exponerse a los demás, dificultad para mantener la atención, manifestaciones somáticas (dolor de estómago, de cabeza, etc.) y miedo excesivo a fallar. Incluye temor a la separación de individuos con los que el niño está vinculado. Preocupación injustificada a posibles daños, desagrado o rechazo persistente a ir al colegio por el temor a la separación (Gonzáles, Guevara, Jiménez, Alcázar, 2018).

Por otra parte, El DSM V, Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, describe la ansiedad asociada a síntomas tales como: la inquietud o impaciencia, la dificultad para concentrarse o tener la mente en blanco, la tensión muscular, las alteraciones del sueño, etc. Es importante mencionar que para definir este diagnóstico en los niños se necesita que alguno de estos síntomas persista por más de 6 meses. Además, científicamente es catalogada como respuesta de pelea o huida con 3 canales de manifestación: el pensamiento (ideas, imaginación, etc.) lo fisiológico (sudoración, mareo, aumento del ritmo cardíaco) y la parte motriz (evitación, huida, escape) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013; Meneses, 2018).

Relación entre las variables: Tipos de Familia y Problemas de Conducta Escolar

Los tipos de familias y los problemas de conducta escolar son de las variables más interesantes y difíciles de estudiar; ya que, se pueden hacer afirmaciones sobre las mismas

pero ello va a depender de las condiciones de cada una y su contexto. Sin embargo, de acuerdo a los estudios realizados se puede decir que el entorno familiar y el desarrollo de conductas en el niño están sumamente relacionados (Guerrero & Santillana, 2018; López, Barreto, Mendoza & del Saltos, 2015; Ministerio de Educación MINEDUC CHILE, 2015).

Jhon Bowlby (1986), reconocido autor de la teoría del apego, afirma que los seres humanos tienen la tendencia a crear vínculos afectivos sólidos con personas significativas a través de la vida. La experiencia del niño con sus padres será la que influya en su capacidad posterior para establecerlos en otros contextos, como es el más inmediato, la escuela (Bowlby, 1989; Galan, 2016; Giraldo, Castañeda & Mazo, 2017; Loizaga, 2016; Mantini, 2015; Ramirez, 2015).

Las investigaciones realizadas desde la psicología y neuropsiquiatría concuerdan en señalar que las experiencias tempranas ofrecen al niño una base sobre la que construirá su personalidad y su manera de relacionarse con el mundo. Es decir, en la relación con los cuidadores, el bebé aprende cosas muy esenciales y concretas para su vida posterior. Descubren cómo funciona el mundo, qué se espera de ellos como personas, a relacionarse con los demás, a conocer sus emociones y saber cómo regularlas (Avellón, 2015; Gonzáles-Serrano, Aldasoro, Panera & Tapia, 2013; Moneta, 2014).

La primera escuela del niño es la casa, sus primeros modelos sus padres y sus experiencias iniciales las que vive en las relaciones con éstos. Cuando el niño ingresa a la escuela, trae consigo una serie de hábitos y modos de conducta que ha adquirido en la vida familiar. Necesitará ser capaz de formar parte de un grupo, lo que supone saber compartir y cumplir las reglas, poder relacionarse de manera adecuada con una figura adulta distinta a la de los padres, posponer sus deseos e interesarse por tareas de aprendizaje (Garibay, 2013; Martínez, 2016; Ramos & Gonzáles, 2017; Valenzuela, Ibarra, Zubarew & Loreto, 2013).

Entonces, el tipo de familia del infante va a influir en su desarrollo y comportamiento en la escuela. Así mismo, para que el proceso educativo sea positivo y adecuado en el niño, es importante la actitud de los padres frente a ello; ya que, eso determinará la socialización infantil, facilitando su adaptación en el proceso de escolarización. Los problemas de conducta van a surgir cuando se presente un desequilibrio en algún elemento que forma parte de su entorno y que trascienden en su conducta, volviéndose indeseable (Amblard, 2018; León, 2013; Medranda & Romero, 2018; Pintor, 2016).

Mediante una serie de estudios, Freud consiguió demostrar que la mayoría de problemas de conducta del niño tiene su origen inmediato en los conflictos que surgen entre éste y el ambiente en el que se desarrolla. Por esta razón, los psicólogos creen indispensable observar el desarrollo del niño en relación con el espacio en el que crece y con el que interactúa, de esa manera pueden comprender los trastornos que presenta (Knobel, 2014; Sátor, 2015).

En vista de lo descrito anteriormente, resalta en gran manera, cómo el provenir de un determinado tipo de familia afecta a los hijos en el proceso de desarrollo y crecimiento, y va tener repercusión en su conducta en otros medios de desenvolvimiento del menor (Barudy & Dantagnan, 2005). Entonces, los problemas de conducta escolar van a estar relacionados con la otra variable de estudio: tipos de familia, por lo cual se considera importante profundizar en ello.

Desde el punto de vista teórico, se van a brindar aportes y nuevos conocimientos en los temas que ya han sido desarrollados sobre las dos variables de estudio. Lo cual va enriquecer y alcanzar nuevos caminos antes situaciones similares que se planteen y presenten.

Así mismo, se plantea que haciendo una investigación de este tema se va mejorar el abordaje en niños con problemas de conducta escolar; así como, prevenir futuros problemas, lo cual sería un aporte que beneficiaría a las partes involucradas: padres, docentes y niños.

Entonces, en base a todo lo descrito, se considera lo más pertinente, plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre los tipos de familia y los problemas de conducta escolar en un grupo de estudiantes de primaria de un centro educativo estatal de Lima?

Metodología

Participantes

La muestra está constituida por 105 niños entre siete y nueve años pertenecientes a un centro educativo estatal de la ciudad de Lima, quienes cursan el segundo y tercer grado de primaria. Se evaluó a los docentes y padres de los mismos para obtener la información.

La muestra estuvo integrada principalmente por mujeres, siendo el 57.1%. Los hombres constituyen el 42.9%. Respecto a la edad, el mayor porcentaje tiene ocho años, siendo el 41.9%. En segundo lugar se encuentran los niños de nueve años con el 29.5% y luego, se ubican los niños de siete años siendo su porcentaje de 28.6%. Además, se encontró que los niños han nacido en Lima en su mayoría, siendo el 86.7%. En provincia el 12.4% y en el extranjero el 1.0%. Con respecto al grado escolar de los niños, se ha encontrado que la mayoría pertenece al tercer grado de primaria siendo su porcentaje de 62.9% y la menor parte de los niños pertenecen a segundo grado de primaria con un porcentaje de 37.1%. En cuanto a la posición ordinal entre hermanos se encontró que el 31.4% es el menor de los

hermanos; en segundo lugar, el 30.5% es el mayor de los hermanos; luego, se encuentra el mediano y el hijo único con el mismo porcentaje de 19%. En relación a nivel académico se ha visto que el 40.0% es alto y promedio y el 20.0% es bajo. Esto se obtuvo mediante la información obtenida en la ficha de datos sociodemográficos (nivel académico de cada alumno de la muestra). En relación a la repitencia el 97.1% no se ha presentado en los niños y un 2.9% si ha repetido el año escolar; es decir la minoría. Los niños en su mayoría viven con sus padres siendo el porcentaje de 60.0%; en segundo lugar, los que viven sólo con la madre con un 22.9%; en tercer lugar, los que viven sólo con el padre con un 9.5% y, por último, los que viven con otros familiares con un 7.6%. Entre los criterios de inclusión, se consideró que su participación fuera voluntaria y anónima.

El centro educativo fue seleccionado de acuerdo a la accesibilidad, la seguridad y garantías que ofrecía para una adecuada recogida de datos. Se consideró el compromiso de la directora de la institución; así como del personal docente.

El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional en donde, la elección de los participantes no dependió de la probabilidad sino de las características de la investigación (Kerlinger & Lee, 2002).

Instrumentos

Para la investigación se utilizaron tres instrumentos. Para conocer los datos de los participantes se utilizó la ficha de datos sociodemográficos. Para evaluar la variable problemas de conducta escolar se empleó el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta y para los vínculos parentales la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico.

Ficha de Datos Sociodemográficos

El instrumento fue creado para recoger los datos más pertinentes y relevantes en cuanto a las variables de estudio: vínculos parentales y problemas de conducta escolar. En este sentido, se recogió información sobre los datos de filiación y otros específicos de los niños: grado escolar, nivel académico, repitencia y si está presente o ausente el problema de conducta escolar. Se presenta un ejemplar en el Apéndice B.

Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta (C.E.P.CO)

El instrumento fue adaptado por Luis Bravo Valdivieso psicólogo y profesor titular de la Facultad de Educación y de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1976), está conformado por 27 ítems que contienen una lista de actitudes y comportamientos que se pueden observar en los niños durante su estancia en la escuela. La aplicación fue realizada a los docentes de los niños que cursaban segundo y tercer grado de primaria, en donde respondieron de acuerdo a su conocimiento acerca del menor. El C.E.P.CO es una prueba de lápiz y papel y los ítems son de tipo Likert que incluyen 3 opciones de respuesta que van desde: “no se observa”, “se observa a veces” y “se observa habitualmente”. El puntaje máximo se encuentra en el rango 43-52 y el mínimo entre 1-11. La escala evalúa los problemas conductuales que presenta el niño en el salón de clases y las actitudes comunes que se pueden observar en los alumnos. El cuestionario es de naturaleza descriptiva, provee información sobre la percepción del profesor sobre el niño y permite dejar constancia de algunas conductas del sujeto. En el capítulo 3 se presentarán las propiedades psicométricas de la prueba luego de ser evaluada y aprobada por los jueces. Se presenta un ejemplar en el Apéndice C.

Tabla 2 *Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta*

Área	Ítems	# de Ítems
Inquietud	1,7,11,16	4
Flojera-Pasividad	2,14,26	3
Rebeldía-Agresión	3,4,5,6,9,15,19.20.25	9
Sensibilidad	8,10,12,17,24	5
Ansiedad	13,18,21,22,23	5

Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico” (T.F.P)

La Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico” fue creada por Ximena Cerda e Isabel Dominguez (1995), del Grupo Seminaristas Universidad Educares, con el fin de determinar el tipo de familia en la que se encuentra el niño, ya sea rechazante, indiferente o de aceptación. Es decir, se busca conocer los vínculos que tienen los padres con el niño; así como, sus actitudes hacia los mismos. Es una prueba de lápiz y papel que está conformada por 50 ítems que cuentan con una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta: muy de acuerdo, acuerdo, indeciso, desacuerdo y muy en desacuerdo. El puntaje máximo se encuentra entre 4 y 2.6 otorgado a la Familia Rechazante, el rango menor entre 1 y 0 que es otorgado a la Familia Indiferente y, por último, el rango medio entre 2.5 y 1.1 que corresponde a la Familia de Aceptación. En el capítulo 3 se presentarán las propiedades psicométricas de la prueba luego de pasar por el criterio de jueces. Se presenta un ejemplar en el Apéndice D.

Tabla 3 Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico”

Área	Ítems	# de Ítems
Rechazante	1, 2, 3, 9, 10, 19, 20, 21, 31, 36, 47	11
Indiferente	14,15, 16, 24, 25,33, 37, 38, 41, 42,43,44	12
Aceptación	4, 5,6,7,8,11,12,13, 17,18,22,23,26,27, 28,29,30,32,34,35,39,40,45,46,48,49,50	27

Procedimiento

Inicialmente se contactó con la institución educativa y se requirió una carta de presentación de la Facultad de Psicología de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, para solicitar el permiso a la Directora de la institución donde se realizó la investigación.

Luego, se trabajó la validez de contenido, de ambas pruebas, con la participación de nueve especialistas en el tema entre licenciados, doctores y docentes. Así mismo, los participantes fueron informados del estudio y fueron aplicados los instrumentos C.E.P.CO a los docentes de segundo y tercero de primaria. Cada tutor llenó la prueba por cada uno de sus alumnos. La Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico” fue desarrollada por los padres de los alumnos de cada aula, y la ficha de datos sociodemográficos llenada por los tutores de cada niño, siguiendo los procedimientos estandarizados para la administración de instrumentos psicológicos. Se resguardó el anonimato, la privacidad y la confidencialidad de los participantes.

El consentimiento informado fue dirigido a los maestros y padres participantes. Se obtuvo mediante una consulta por escrito, firmando y fechando el formulario. El lenguaje fue comprensible y se buscó explicar los objetivos y finalidad de la investigación; así como

la participación que se requería. Se les informó que podían declinar su participación o interrumpir la misma en cualquier momento de la administración de los instrumentos. Se presenta ejemplar en el Apéndice A.

Luego de la aceptación voluntaria de los participantes maestros y padres, se dio inicio a la administración de los instrumentos psicológicos, los cuales fueron guiados por la autora de la investigación.

Al finalizar la aplicación de las pruebas, toda la información fue ingresada a una base de datos para el respectivo análisis estadístico con el programa IBM SPSS statistics 23, versión en español.

Resultados

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos mediante los análisis realizados. Se empezará mostrando los resultados de la validez de contenido de los instrumentos Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta y la Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico”. Luego, se continuará con la presentación de las características psicométricas de los instrumentos utilizados, en donde se indicara la validez de los mismos. Así mismo, se mostrará la confiabilidad de los instrumentos mediante la consistencia interna a partir del coeficiente de Alfa de Cronbach. El coeficiente de consistencia interna debe ser al menos .70 para ser considerado aceptable (Aiken, 1996).

Luego, se presentarán los resultados descriptivos de los dos cuestionarios y los análisis principales en donde se incluyen las correlaciones correspondientes.

Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta

A continuación se presentan los datos tanto de validez de contenido como de constructo para este instrumento. De la misma manera se indica lo correspondiente a la confiabilidad.

La validez de contenido se llevó a cabo a través del criterio de jueces, para de esa manera, asegurar que la prueba constituya una muestra adecuada del contenido que se evaluó. Se realizó este procedimiento para juzgar el contenido de los ítems de la prueba. Los expertos, quienes fueron los encargados de juzgarlo, realizaron calificaciones de cada ítem en donde debían señalar si estaban de acuerdo o en desacuerdo y, a su vez, podían hacer recomendaciones. Luego de obtener la información se utilizó la V de Aiken para conocer el porcentaje de aprobación de la prueba. Inicialmente se tuvo contacto con siete jueces los cuáles juzgaron la prueba y se observó que en los ítems seis y once no se obtuvo el porcentaje mínimo para considerar el ítem aprobado. A continuación, se presenta la tabla 4 con dichos resultados:

Tabla 4

Validez de Contenido del Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta

Dominios (Áreas)		V. de	
Ítems	Ítem	Aiken	
<i>Inquietud</i>			
Muy inquieto casi nunca está tranquilo.	1	1	
Se inquieta sin causa justificada.	7	0.9	
Tiene movimientos exagerados. Constantes gestos en la cara y el cuerpo.	11	0.7	
<i>Flojera-Pasividad</i>			
Se cansa rápidamente.	16	1	
Tiende a faltar al colegio sin causa justificada.	2	1	
Desinteresado por aprender.	14	1	
<i>Rebeldía-Agresión</i>			
Reclama por todo, no se conforma.	26	1	
Es desobediente.	3	1	
Miente mucho.	15	1	
Destruye sus pertenencias o las ajenas.	19	1	

Pelea constantemente con otros niños.	4	1
No es querido por los otros niños o le tienen temor.	5	0.9
Irritable, rabioso.	6	0.9
Ha tomado cosas ajenas en algunas ocasiones.	9	1
Presenta brusquedad.	20	1
<i>Sensibilidad</i>		
Tiene tendencia a trabajar solo. Le cuesta trabajar en grupo.	25	1
Se le observa triste y lloroso. Deprimido.	8	0.9
A menudo se chupa el pulgar o los dedos.	10	1
Tiende a ser miedoso ante las cosas o situaciones nuevas.	12	0.9
Le cuesta expresarse con fluidez cuando habla.	17	1
<i>Ansiedad</i>		
A menudo se muerde las uñas o dedos.	24	1
Es minucioso y muy escrupuloso. Se preocupa si todo no lo hace muy bien.	13	1
Durante este año se ha mojado o ensuciado en el colegio o en la casa.	18	1
Con frecuencia se queja de dolores y de malestares.	21	1
Ha llorado al entrar al colegio o se ha negado a entrar en él, en el transcurso de este año. Miedo al maestro o al colegio.	22	1

Posteriormente, se realizaron las modificaciones sugeridas por los jueces, para poder obtener la validez de la prueba. Para ello, se contactó con nueve jueces para que puedan responder si estaban de acuerdo o en desacuerdo y, de la misma manera, dar sugerencias si fuera necesario. Al final, se obtuvo el porcentaje de aprobación total aceptado para la prueba. A continuación, se presenta la tabla 5 con los resultados:

Tabla 5

Validez de Contenido del Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta

Dominios (Áreas)	V. de	
Ítems	Ítem	Aiken
<i>Inquietud</i>		
Muy inquieto casi nunca está tranquilo.	1	1
Se inquieta sin causa justificada.	7	0.9
Tiene movimientos exagerados. Constantes gestos en la cara y el cuerpo.	11	0.9
<i>Flojera-Pasividad</i>		
Se cansa rápidamente.	16	1
Tiende a faltar al colegio sin causa justificada.	2	1

Desinteresado por aprender.	14	1
<i>Rebeldía-Agresión</i>		
Reclama por todo, no se conforma.	26	1
Es desobediente.	3	1
Miente mucho.	15	1
Destruye sus pertenencias o las ajenas.	19	1
Pelea constantemente con otros niños.	4	1
No es querido por los otros niños o le tienen temor.	5	0.9
Irritable, rabioso.	6	0.9
Ha tomado cosas ajenas en algunas ocasiones.	9	1
Presenta brusquedad.	20	1
<i>Sensibilidad</i>		
Tiene tendencia a trabajar solo. Le cuesta trabajar en grupo.	25	1
Se le observa triste y lloroso. Deprimido.	8	0.9
A menudo se chupa el pulgar o los dedos.	10	1
Tiende a ser miedoso ante las cosas o situaciones nuevas.	12	0.9
Le cuesta expresarse con fluidez cuando habla.	17	1
<i>Ansiedad</i>		
A menudo se muerde las uñas o dedos.	24	1
Es minucioso y muy escrupuloso. Se preocupa si todo no lo hace muy bien.	13	1
Durante este año se ha mojado o ensuciado en el colegio o en la casa.	18	1
Con frecuencia se queja de dolores y de malestares.	21	1
Ha llorado al entrar al colegio o se ha negado a entrar en él, en el transcurso de este año. Miedo al maestro o al colegio.	22	1

Respecto a la validez de constructo, se obtuvo una medida de adecuación muestral de .854, la cual es mayor a .5, lo que indica que la prueba es válida para ser utilizada. Lo mismo indica la prueba de esfericidad de Bartlett que fue significativa ($p < 0.000$), lo que indica que es pertinente el uso del análisis factorial.

Luego del análisis realizado se obtuvieron cinco componentes principales en la prueba. Tales componentes explican un 77.20% de la varianza total. El primer componente obtuvo un auto valor de 13.79 lo que explicó el 53.03% de la varianza. El segundo componente obtuvo un auto valor de 2.21, lo que explicó el 61.54% de la varianza adicional. El tercer componente obtuvo un auto valor de 1.56, lo que explicó el 67.55% de la varianza adicional. El cuarto componente obtuvo un auto valor de 1.39, lo que explicó el 72.89% de

la varianza adicional. El quinto componente obtuvo un auto valor de 1.12, el cual explicó el 77.20% de la varianza adicional. (Ver tabla 6).

Tabla 6

Análisis de componentes principales (5 componentes)

Componente	Autovalor	% Acumulado
1	13.79	53.03
2	2.21	61.54
3	1.56	67.55
4	1.39	72.89
5	1.12	77.20

Con los resultados obtenidos en el análisis exploratorio, el modelo se ajusta a lo planteado en el cuestionario; ya que se plantean cinco componentes. Los cuales son: flojera-pasividad, rebeldía-agresión, sensibilidad, ansiedad e inquietud. Entonces, se puede afirmar que mediante el análisis y las personas evaluadas el cuestionario reúne los requisitos para ser utilizado en la investigación.

En cuanto a la confiabilidad se obtuvo mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. En el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta se obtuvo un porcentaje de .962, lo cual indica que la prueba es confiable en un nivel alto; ya que, se acerca a .1.

Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico

A continuación se presentan los datos tanto de validez de contenido como de constructo para este instrumento. De la misma manera se indica lo correspondiente a la confiabilidad.

La validez de contenido se llevó a cabo a través del criterio de jueces, para de esa manera, asegurar que la prueba constituya una muestra adecuada del contenido que se evaluó. Se realizó este procedimiento para juzgar el contenido de los ítems de la prueba. Los expertos, quienes fueron los encargados de juzgarlo, realizaron calificaciones de cada ítem en donde debían señalar si estaban de acuerdo o en desacuerdo y, a su vez, podían hacer recomendaciones. Luego de obtener la información se utilizó la V de Aiken para conocer el porcentaje de aprobación de la prueba. Inicialmente se tuvo contacto con siete jueces los cuáles juzgaron la prueba y se observó que en los ítems cinco, nueve, diecinueve, veintiuno, veintitrés y treinta y uno no cumplían con el porcentaje mínimo para ser aprobados. A continuación, se presenta la tabla 7 con dichos resultados:

Tabla 7

Validez de Contenido de la Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico”

Dominios (Áreas)		V. de	
Ítems	Ítem	Aiken	

<i>Rechazante</i>		
Pienso que mi hijo debe seguir mis consejos confiando plenamente en mí.	1	0.9
No comprendo los problemas que tiene mi hijo.	2	1
Los castigos otorgados a mi hijo son eficaces por su firmeza y rigidez.	3	1
No me gusta que mi hijo opine sobre ciertos temas.	9	0.7
Mi hijo tiene muy claras nuestras normas y no se le permite transgredirlas.	10	1
Cuando mi pareja y yo tenemos problemas me descargo con mi hijo.	19	0.7
He notado que nos angustiamos fácilmente ante una situación problemática.	20	1
Los permisos otorgados a mi hijo son rígidos.	21	0.7
Permito que en la casa se descalifique al niño.	31	0.7
Pienso que las dificultades de aprendizaje de mi hijo se deben a la mala metodología del profesor.	36	1
Produce tensión dentro de los miembros de la familia que alguno presente dificultades de aprendizaje.	47	1
<i>Indiferente</i>		
Las dificultades que mi hijo presenta son exclusivamente por flojera.	14	1
Cuando estamos reunidos conversamos sobre temas propios de la familia.	15	0.9
Mi hijo grita para hacerse oír.	16	1
Llego tan cansado(a) del trabajo que no tengo ánimo de compartir con mi hijo.	24	1
Ante la insistencia desenfrenada de mi hijo termino cediendo.	25	1
Cuando mi hijo se saca una mala nota en el colegio suele esconderla.	33	1
Me desanimo fácilmente al saber que mi hijo presenta dificultades para aprender.	37	0.9
Paso la mayor parte del día en el trabajo, por lo cual no dedico el tiempo necesario a mi hijo.	38	1
Mi hijo prefiere juntarse con sus amigos comúnmente en la casa de ellos antes que en la nuestra.	41	1
Pienso que no tengo tiempo para darle la atención necesaria a mi hijo.	42	1
Mi pareja a veces me desautoriza frente a mi hijo.	43	1
Sospecho que mi hijo en algún momento del día sufre de angustia.	44	0.9
<i>Aceptación</i>		
Para ir de vacaciones consulto con mi hijo el lugar a donde ir.	4	1
Mi hijo es obediente ante las determinaciones nuestras.	5	0.7
Soy accesible ante las dudas escolares de mi hijo.	6	1
En mi familia existen horarios en que estamos todos juntos.	7	1
Frente a una decisión de disciplina, ésta es tomada junto con mi hijo.	8	1
Le demuestro cariño a mi hijo en forma física.	11	0.9

Los castigos son decididos en común acuerdo con mi hijo.	12	1
Respeto las opiniones de mi hijo.	13	1
Soy capaz de cambiar de opiniones frente a argumentos dados por mi hijo.	17	1
Participo activamente en actividades y reuniones organizadas por el colegio.	18	1
Dejo a un lado el diario o la televisión ante una interrupción de mi hijo.	22	1
Soy capaz de cambiar horarios establecidos frente a una situación determinada.	23	0.7
Ante una situación problemática en mi familia acudo a un especialista.	26	1
Ante la pataleta de mi hijo sé reaccionar adecuadamente para calmarlo.	27	1
Mi hijo expresa sus emociones libremente.	28	1
Nos sentimos seguros ante las decisiones importantes que tomamos.	29	1
Acepta que mi hijo pueda tener problemas de aprendizaje.	30	1
Cuando mi hijo se saca una mala nota en el colegio suele esconderla.	32	1
Si mi hijo tiene un problema afectivo tiende con confianza a comunicármelo.	34	1
Confío en la ayuda de un profesional frente a las dificultades de aprendizaje de mi hijo.	35	1
Fomento la participación de los miembros de la familia en la superación de las dificultades del niño.	39	1
A mi hijo le gusta hacer paseos en familia.	40	1
Confío que mi hijo puede superar su dificultad de aprendizaje	45	1
Entre mis hijos existe amistad.	46	1
Me preocupo por mantener una permanente comunicación con el profesor de mi hijo.	48	1
Le digo a mi hijo frecuentemente que lo quiero.	49	1
En mi casa las discusiones son calmadas y relajadas.	50	0.9

Posteriormente, se realizaron las modificaciones sugeridas por los jueces, para poder obtener la validez de la prueba. Para ello, se contactó con nueve jueces para que puedan responder si estaban de acuerdo o en desacuerdo y, de la misma manera, dar sugerencias si fuera necesario. Al final, se obtuvo el porcentaje de aprobación total aceptado para la prueba. A continuación, se presenta la tabla 8 con los resultados:

Tabla 8

Validez de Contenido de la Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico”

Dominios (Áreas)		V. de
Ítems	Ítem	Aiken
<i>Rechazante</i>		
Pienso que mi hijo debe seguir mis consejos confiando plenamente en mí.	1	0.9
No comprendo los problemas que tiene mi hijo.	2	1
Los castigos otorgados a mi hijo son eficaces por su firmeza y rigidez.	3	1
No me gusta que mi hijo opine sobre ciertos temas.	9	0.9
Mi hijo tiene muy claras nuestras normas y no se le permite transgredirlas.	10	1
Cuando mi pareja y yo tenemos problemas me descargo con mi hijo.	19	0.9
He notado que nos angustiamos fácilmente ante una situación problemática.	20	1
Los permisos otorgados a mi hijo son rígidos.	21	0.9
Permito que en la casa se descalifique al niño.	31	0.9
Pienso que las dificultades de aprendizaje de mi hijo se deben a la mala metodología del profesor.	36	1
Produce tensión dentro de los miembros de la familia que alguno presente dificultades de aprendizaje.	47	1
<i>Indiferente</i>		
Las dificultades que mi hijo presenta son exclusivamente por flojera.	14	1
Cuando estamos reunidos conversamos sobre temas propios de la familia.	15	0.9
Mi hijo grita para hacerse oír.	16	1
Llego tan cansado(a) del trabajo que no tengo ánimo de compartir con mi hijo.	24	1
Ante la insistencia desenfrenada de mi hijo termino cediendo.	25 33	1 1
Cuando mi hijo se saca una mala nota en el colegio suele esconderla.	37	0.9
Me desanimo fácilmente al saber que mi hijo presenta dificultades para aprender.	38	1
Paso la mayor parte del día en el trabajo, por lo cual no dedico el tiempo necesario a mi hijo.	41	1
Mi hijo prefiere juntarse con sus amigos comúnmente en la casa de ellos antes que en la nuestra.	42	1
Pienso que no tengo tiempo para darle la atención necesaria a mi hijo.	43	1

Mi pareja a veces me desautoriza frente a mi hijo.	44	0.9
Sospecho que mi hijo en algún momento del día sufre de angustia.		
<i>Aceptación</i>	4	1
Para ir de vacaciones consulto con mi hijo el lugar a donde ir.	5	0.9
	6	1
Mi hijo es obediente ante las determinaciones nuestras.	7	1
Soy accesible ante las dudas escolares de mi hijo.	8	1
En mi familia existen horarios en que estamos todos juntos.		
Frente a una decisión de disciplina, ésta es tomada junto con mi hijo.	11	0.9
	12	1
Le demuestro cariño a mi hijo en forma física.	13	1
Los castigos son decididos en común acuerdo con mi hijo.	17	1
Respeto las opiniones de mi hijo.		
Soy capaz de cambiar de opiniones frente a argumentos dados por mi hijo.	18	1
Participo activamente en actividades y reuniones organizadas por el colegio.	22	1
Dejo a un lado el diario o la televisión ante una interrupción de mi hijo.	23	1
Soy capaz de cambiar horarios establecidos frente a una situación determinada.	26	1
Ante una situación problemática en mi familia acudo a un especialista.	27	1
Ante la pataleta de mi hijo sé reaccionar adecuadamente para calmarlo.	28	1
	29	1
Mi hijo expresa sus emociones libremente.		
Nos sentimos seguros ante las decisiones importantes que tomamos.	30	1
	32	1
Acepta que mi hijo pueda tener problemas de aprendizaje.		
Cuando mi hijo se saca una mala nota en el colegio suele esconderla.	34	1
Si mi hijo tiene un problema afectivo tiende con confianza a comunicármelo.	35	1
Confío en la ayuda de un profesional frente a las dificultades de aprendizaje de mi hijo.	39	1
Fomento la participación de los miembros de la familia en la superación de las dificultades del niño.	40	1
	45	1
A mi hijo le gusta hacer paseos en familia.	46	1
Confío que mi hijo puede superar su dificultad de aprendizaje	48	1
Entre mis hijos existe amistad.	49	1
Me preocupo por mantener una permanente comunicación con el profesor de mi hijo.	50	0.9
Le digo a mi hijo frecuentemente que lo quiero.		
En mi casa las discusiones son calmadas y relajadas.		

Respecto a la validez de constructo, se realizó el análisis para la Escala “Tipo de Familia según criterio psicopedagógico” y se obtuvo una medida de adecuación muestral de .672, la cual es mayor a .5, lo que indica que la prueba es válida para ser utilizada. Lo mismo indica la prueba de esfericidad de Bartlett que fue significativa ($p < 0.000$), lo que indica que es pertinente el uso del análisis factorial.

Al finalizar el análisis exploratorio se obtuvieron doce componentes principales en la prueba. Tales componentes explican un 75.75% de la varianza total. El primer componente obtuvo un auto valor de 18.89 lo que explicó el 37.78% de la varianza. El segundo componente obtuvo un auto valor de 3.31, lo que explicó el 44.39% de la varianza adicional. El tercer componente obtuvo un auto valor de 2.66, lo que explicó el 49.70% de la varianza adicional. El cuarto componente obtuvo un auto valor de 2.02, lo que explicó el 53.74% de la varianza adicional. El quinto componente obtuvo un auto valor de 1.81, el cual explicó el 57.37% de la varianza adicional. El sexto componente obtuvo un auto valor de 1.70, lo que explicó el 60.77% de la varianza adicional. El séptimo componente obtuvo un auto valor de 1.51, el cual explicó el 63.79 de la varianza adicional. El octavo componente obtuvo un auto valor de 1.38, lo que explicó el 66.55% de la varianza adicional. El noveno componente obtuvo un auto valor de 1.25, lo que explicó el 69.06% de la varianza adicional. El décimo componente obtuvo un auto valor de 1.18, lo que explicó el 71.42% de la varianza adicional. El onceavo componente obtuvo un auto valor de 1.14, lo que explicó el 73.69% de la varianza adicional. El doceavo componente obtuvo un auto valor de 1.03, lo que explicó el 75.75% de la varianza adicional (Ver tabla 9).

Tabla 9

Análisis Exploratorio de componentes principales (12 componentes)

Componente	Autovalor	%Acumulado
------------	-----------	------------

1	18.89	37.78
2	3.31	44.39
3	2.66	49.70
4	2.02	53.70
5	1.81	57.37
6	1.70	60.77
7	1.51	63.79
8	1.38	66.55
9	1.25	69.06
10	1.18	71.42
11	1.14	73.69
12	1.03	77.67

Con los resultados obtenidos en el análisis exploratorio, el modelo no se ajusta a lo planteado en el cuestionario; ya que se plantean doce componentes. Por ello, se realizó el análisis factorial confirmatorio para tres componentes extraídos y no se agruparon los ítems en los componentes según lo esperado, por ello, se prosiguió a utilizar el análisis factorial mediante la remoción de cluster con baja carga factorial, menor a 0.3. Así mismo, se realizó el análisis factorial confirmatorio para dos componentes principales utilizando la rotación Varimax, con el resultado se consideró pertinente eliminar los ítems 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 18, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49 y 50. Para la reducción propuesta también se consideró el análisis desde el punto de vista teórico; ya que, los ítems no reflejaban la estructura y tipología del tipo de familia planteado. Al final, se decidió agrupar los ítems del tipo de familia rechazante e indiferente y darle una nueva denominación: familia de vínculos inseguros que integra los ítems 2, 3, 9, 13, 14, 16, 21, 24, 25, 31, 37, 38, 41 y 42. De la misma manera, el tipo de familia de aceptación se le dio la denominación de: familia de vínculos seguros que integra los ítems 5, 15, 29, 30, 35, 39 y 45.

En la tabla 10 se presenta la nueva estructura de la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico con dos componentes principales: familia de vínculos inseguros y familia de vínculos seguros.

Tabla 10

Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico (2 componentes)

	Componente	
	Familia de vínculos seguros	Familia de vínculos inseguros
TF2	.720	
TF3	.679	
TF5		-.445
TF9	.671	
TF13	-.642	
TF14	.622	
TF15		.639
TF16	.570	
TF19	.676	
TF21	.779	
TF24	.825	
TF25	.668	
TF29		.543
TF30		.794
TF31	.609	
TF35		.828
TF37	.595	
TF38	.876	
TF39		.506
TF41	.835	
TF42	.852	
TF45		.698

En cuanto a la confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach. En primer lugar, se realizó el análisis de confiabilidad para los componentes planteados. En el de *familia de vínculos inseguros* se obtuvo .911 y en el de *familia de vínculos seguros* se obtuvo una confiabilidad de .656. Al final, se realizó el análisis de toda la prueba *Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico* y se obtuvo un porcentaje de .823, lo cual indica que la prueba es confiable; ya que, se acerca a .1

Resultados descriptivos de los instrumentos

En el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta, en el análisis descriptivo se encontraron las medias y desviaciones estándares de la muestra. La media más alta se encuentra en el área rebeldía-agresión con .5554, lo que indica que es el área donde se presenta mayor problema en los niños. En segundo lugar, la sensibilidad que tiene una media de .2920. Posteriormente, se encuentra la inquietud que tiene una media de .2838. Por último, el constructo ansiedad y flojera pasividad con una media de .2535 y .2040, respectivamente (Ver tabla 11).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta

Constructos	Media	Des. Estándar
FlojeraPasividad	.2040	.0932
Rebeldía-Agresión	.5554	.2385
Sensibilidad	.2920	.1082
Ansiedad	.2535	.0622
Inquietud	.2838	.1225

En la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico se observó en los resultados que la muestra tiene una media más alta en la familia de vínculos inseguros con 48.1524, en relación de la familia de vínculos seguros que tiene una media de 17.3048 (Ver tabla 12).

Tabla 12

Estadísticos descriptivos Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico

	Media	Des. Estándar
Vínculos inseguros	48.1524	13.77692
Vínculos seguros	17.3048	4.68862

Relación entre tipos de familia y problemas de conducta escolar

Se realizó el análisis de correlación lineal de Pearson para de esa manera encontrar la relación existente entre las variables de estudio. Se encontró que la familia de vínculos inseguros está relacionada con la rebeldía-agresión de forma muy significativa porque .812** se acerca a uno. Luego se encuentra la inquietud que está relacionada de forma significativa; así como, la sensibilidad y flojera-pasividad. De forma moderada se relaciona con la ansiedad.

Tabla 13

Correlación entre variables

		Correlaciones				
		Flojera Pasividad	Rebeldía Agresión	Sensibilidad	Ansiedad	Inquietud
Familia vínculos inseguros	Correlación de Pearson	.444*	.812**	.483**	-.211*	.674**

La familia de vínculos seguros no está relacionada con problemas de conducta escolar. Al realizar el análisis, no se obtuvo nivel de significancia en las correlaciones; ya que, los valores se acercaban a cero.

Tabla 14

Correlación entre variables

		Correlaciones				
		Flojera Pasividad	Rebeldía Agresión	Sensibilidad	Ansiedad	Inquietud
Familia vínculos seguros	Correlación de Pearson	.052	.005	.023	.015	.009

Discusión

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre los tipos de familia y los problemas de conducta escolar en un grupo de estudiantes de primaria de un centro educativo estatal de Lima. Los instrumentos aplicados fueron la ficha de datos sociodemográficos, con el fin de conocer los datos de los participantes. Para evaluar la variable problemas de conducta escolar se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta y para la variable vínculos parentales la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico. Se aplicaron 105 evaluaciones de la ficha de datos sociodemográficos, del Cuestionario de Evaluación de Problemas de Conducta y de la Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico. Para realizar la investigación, se trabajó la validez de contenido con la participación de nueve especialistas en el tema entre licenciados, doctores y docentes. Luego, se contactó con la institución educativa y los participantes fueron informados del estudio y se siguieron los procedimientos estandarizados para la administración de instrumentos psicológicos. Se resguardó el anonimato, la privacidad y la confidencialidad de los participantes. Al finalizar la aplicación de las pruebas, toda la información fue ingresada a una base de datos para el respectivo análisis estadístico con el programa SPSS 20, versión en español.

Dentro de los hallazgos se ha encontrado que el problema de conducta que causa mayor dificultad en los niños es el de rebeldía-agresión. Esto puede deberse a que los adultos, dentro de la casa y la escuela, muestran mayor preocupación por comportamientos disruptivos en los niños; ya que, son los que saltan a la vista y se convierten en un problema que los perjudica socialmente (López 2018). Además, en relación al desarrollo infantil en la etapa de siete a nueve años, edades de los participantes de la muestra, se espera que configuren diversas conductas según su proceso de desarrollo. Se observa un aumento de las

conductas agresivas como de las prosociales en la interacción con otros (Lara & Rojas, 2018).

Se obtuvo, que la familia de vínculos inseguros está relacionada de forma muy significativa con esta conducta. Esta manifestación confirma que el provenir de una familia estresante, poco estimulante, con disciplina severa, falta de calidez y de apoyo, etc va afectar el comportamiento del infante; ya que, están en un proceso de desarrollo en donde simbolizan e imitan. Es decir, desde la postura de aprendizaje social ellos reproducen conductas agresivas observadas en las figuras parentales y las desarrollan en la relación con sus pares (Anteparra, 2018; Bandura, 2011; Chuez & Vera, 2018; Papalia, 2012; Salud, Cerebro y Neurociencia, 2017).

Así mismo, se encontró que los niños en su mayoría viven con sus padres en un 60.6%, lo cual puede indicar que ello ha influido en la aparición de problemas de conducta; ya que, en relación al aspecto del tiempo, hay una característica que es común en las familias de la muestra: el lapso de convivencia es reducido debido a las necesidades de la vida moderna (Lecannelier, 2018). Las docentes informaron que los padres trabajan hasta altas horas de la noche, lo que impide que puedan tener tiempo con sus hijos y participar en su vida cotidiana de manera cercana.

Es probable, que el nivel socioeconómico de la muestra, influya en que ambas figuras parentales trabajen para mantener el hogar y satisfacer las necesidades básicas de la familia. Se tiende a sostener, en la actualidad, que los padres dedican poco tiempo a sus hijos y que abundan los niños *con la llave*; porque, cuando salen del colegio y vuelven a casa, no se encuentran con ninguno que se haga cargo de su cuidado y atención (Campos & Saldaña, 2018).

Además, estos padres, pueden volverse permisivos y no mostrar límites claros en los menores, por culpabilidad, debido a la ausencia en el hogar, generando en ellos efectos socializadores negativos en cuanto a conductas agresivas y logros de independencia. Se pueden desarrollar altos niveles de rebeldía y bajos niveles de madurez y éxito personal (León del Barco, Felipe, Polo del Río & Fajardo, 2015).

También, es probable que, al permanecer ocho horas o más tiempo en el ambiente laboral, y en condiciones desfavorables, con un clima hostil y con un sueldo mínimo, al llegar a casa, suelen sentirse irritados, agotados, con frustración y ansiedad, por lo que tienden a descargarse con sus hijos (Arruabarrena & Joaquín De, 2015).

Entonces, se puede afirmar que, para evitar la rebeldía-agresividad en los niños los padres deben ser un buen modelo para ayudar a sus hijos para regular sus conductas, el clima familiar debe estar basado en el afecto, el cuidado y la consistencia de las normas. Es importante demostrar afecto a los hijos de diferentes maneras, mediante expresiones de aceptación hacia el niño, comunicación verbal-no verbal y búsqueda de espacios compartidos (Clavijo, Palacios, Mora, Villavicencio, Arpi & Conforme, 2017; Rohner & Carrasco, 2014).

Por otro lado, otro factor que puede estar influyendo en la presencia de estos problemas de conducta son los medios de comunicación como: televisión, celular, videojuegos e internet. Éstos pueden ser beneficiosos, porque estimulan la capacidad de aprendizaje y acceso de información, pero también, pueden ser nocivos si se les da un mal uso porque pueden generar y estimular comportamientos, actitudes y valores no favorables. Se afirma que está altamente relacionado con el comportamiento agresivo y la rebeldía en los niños porque aprenden por medio de la exposición a modelos de comportamiento; es decir, si observan programas o tienen acceso a juegos violentos, es probable que copien este

tipo de conductas (Cachán, 2015; International Telecommunication Union, 2017; Rea, 2018).

El investigador, Huesmann demostró que observar grandes cantidades de violencia en los medios de comunicación permite predecir que, se desplegarán comportamientos agresivos de adultos. Realizó experimentos en New York, Finlandia, Polonia, Israel y Australia en donde los resultados fueron los mismos. Concluyó que los medios con programas violentos afecta sobre la conducta de los niños; es decir, les enseña a ser violentos (García, 2010; Gladkova, 2013).

Otro de los hallazgos encontrados en la muestra es que presentan, en su mayoría, vínculos parentales inseguros en comparación de los vínculos parentales seguros. Ello se sustenta, de acuerdo al modelo teórico del instrumento que midió la variable de estudio vínculos parentales. Se observa en la escala que los padres no comprenden la conducta de sus hijos y pueden reaccionar de tal forma que impiden la espontaneidad del niño y el desarrollo de su autonomía. Además, pueden tener conductas rígidas y duras para con sus hijos, de tal forma que pueden llegar a descalificarlos (Santos, 2015).

Se conoce que las funciones del vínculo son mantener la proximidad del cuidador principal, procurar el sentimiento de seguridad que promueva la exploración, regular las emociones, dar estrategias para hacer frente al estrés y favorecer la sociabilidad. Además, en el vínculo seguro el niño, durante la ausencia de la madre, la reclama, pero se deja tranquilizar por el extraño. En el retorno de la figura parental el menor busca su consuelo y se siente reconfortado, luego retoma el juego y la conducta exploratoria en un estado emocional positivo (Urizar, 2012).

El primer vínculo que se forma durante la vida de todo ser humano es el del bebé con la persona que lo cuida o alimenta (generalmente la madre). Este vínculo repercute en toda la vida posterior del niño, no sólo para el potencial desarrollo personal; sino en forma global

en el comportamiento posterior de la persona. Así mismo, los descubrimientos de la neurociencia demuestran que el cerebro está cableado para resonar con los estados emocionales de otra persona. Es decir, desde el nacimiento, conectarnos emocionalmente con otros seres humanos (García, 2017; Rodríguez & Morell, 2013).

Igualmente, permite a la persona conseguir con facilidad proximidad, confianza y reciprocidad en las relaciones, favoreciéndose así un funcionamiento psicosocial saludable (Castillo & Merino, 2018). Los niños en los que predomina un apego *seguro* tienden a ser más abiertos, autónomos y socialmente aceptados, presentan menos sintomatología depresiva, menos conductas transgresoras y, en general, niveles más bajos de psicopatología (Camps, Castillo-Garayoa & Cifre, 2014).

Entonces, cuanto más riesgo vivencien los sujetos en sus primeros años, peores serán sus resultados durante el desarrollo y mayores serán las probabilidades de sufrir malestar psicológico o un trastorno mental (Santos, 2015). Por el contrario, cuanto más oportunidades se tenga en la infancia para experimentar y acumular los efectos positivos de factores protectores, más probabilidades se tendrá de mantener la salud mental y el bienestar en la vida posterior (Servili, 2018).

En cuanto a lo encontrado en torno a la relación entre vínculos parentales y problemas de conducta escolar. Los niños que vienen de familias con vínculos inseguros están propensos a desarrollar problemas de conducta en la escuela. Los problemas que se pueden observar pueden variar dependiendo del temperamento, contexto y momento en el que el menor vivenció las dificultades en sus vínculos más cercanos (Dishion, Forgatch, Chamberlain & Pelham, 2016).

Conjuntamente, se ha encontrado, que una muestra de rechazo, lo es también, tener un control excesivo sobre los hijos, en donde, existe una expresa desaprobación respecto de

su independencia y autonomía. Autores han encontrado que los niños rechazados desarrollan timidez, inquietud, impulsividad, son peleadores y emocionalmente inmaduros. El rechazo, es un elemento contraproducente para el ser humano; ya que, provoca distorsiones en las actitudes, valores y objetivos, que, a su vez, generan relaciones patológicas con los demás (Farrington, 2015).

Así mismo, en la actualidad, el castigo, el reto, la disciplina excesiva, el semiabandono de los niños y muchas otras creencias inadecuadas sobre la infancia, son algo natural en muchas familias (Aguirre & Villavicencio, 2017; Rosero & Córdova, 2018). En estos casos se puede escuchar justificaciones como: “mis padres nos pegaban correazos, pero no me afectó, ya que soy profesional y muy exitoso” (Lecannelier, 2018).

En relación a la función de la escuela, es importante conocer que es la primera institución que le requiere al niño la adquisición de conocimientos y normas dentro de un espacio. El ingreso a la ésta hace que el niño se encuentre con un mundo nuevo, que requiere del desarrollo de ciertas exigencias por parte del entorno (Pizzo, 2016).

Así mismo, es esencial conocer y valorar el papel del maestro como figura de apego; ya que, el espacio escolar es un entorno privilegiado de expresión y vinculación afectiva, en donde los niños pasan gran parte del tiempo. También, esta institución tiene como función formar personas, transmitir valores y reafirmar las relaciones de poder; es decir, es un agente socializador que no sólo se encarga de la formación intelectual y científica de los sujetos (Torres & Montalvan, 2017; Segura, 2012; Torres, 2018).

Igualmente, en estudios se ha encontrado que los comportamientos agresivos que se visibilizan en el contexto escolar, tienen su origen, en gran magnitud, en la familia. Por ello,

es básico intervenir y trabajar con los niños, la familia y maestros (Gallego, 2014; García & Cruz, 2018).

Además, es importante vincular el contexto familiar y escolar, reconociendo la influencia que tiene el clima y funcionamiento del hogar en el desarrollo en la escuela. Así mismo, la percepción y conducta de los padres, como su compromiso e implicación en la educación de sus hijos (Álvarez & Martínez, 2016; Cordero, Manchón y Simancas, 2014; Gabela, 2017; López, Barreto, Mendoza & del Saltos, 2015).

En definitiva, la familia y la escuela son dos sistemas que están en constante interacción y deben actuar como aliados para el desarrollo del niño. Debe existir entre ambos: comunicación, cooperación y entendimiento en pro del éxito sociopersonal y académico de los hijos/estudiantes (Abad & Espinosa, 2018; Symeou, Martínez-González & Álvarez, 2012).

Dentro de las limitaciones de la investigación, se encuentra las propias de las características de la realidad, caracterización de la muestra, en donde el mayor grupo de niños fue de sexo femenino; así mismo, en torno a la edad la mayoría tiene 8 años, en comparación de los niños de 9 y 7 años.

Con respecto a los instrumentos utilizados, no se posee una escala de mentira en donde se pueda medir si los participantes están dando respuestas sinceras o lo han hecho de acuerdo a la deseabilidad social. Además, se presentó limitaciones porque no se contaba con la validez y confiabilidad de los instrumentos en el Perú y; además, no se encontró la información sobre este aspecto en su país de origen, Chile. Por ello, se decidió realizar la validez de contenido, a través del criterio de jueces (utilizando la V de Aiken) y los análisis respectivos para poder darle validez y confiabilidad a los instrumentos: Cuestionario de

Evaluación de Problemas de Conducta y Escala Tipo de Familia según criterio psicopedagógico. Además, en la recolección de datos hubo restricciones; ya que, algunos de los docentes, de la institución educativa donde se realizó la investigación, se negaron a colaborar y, por ello, el tamaño de la muestra fue menor a lo programado. La muestra es representativa pero se hubiera preferido contar con un mayor número de participantes.

Se recomienda continuar con la investigación y seguir profundizando en la relación existente entre vínculos parentales y problemas de conducta, se podría seguir estudiando las variables pero ya no sólo en el contexto escolar sino en otros ambientes del desarrollo humano como: centros laborales, instituciones de estudio superior como universidades.

Además, sería pertinente poner mayor énfasis en conocer los vínculos parentales de los menores y realizar investigaciones con estudios cualitativos, en donde se realicen entrevistas estructuradas a los padres para conocer a mayor profundidad los vínculos entre padres e hijos e identificar la influencia en que se presente o no problemas de conducta en los niños, ya sea en el ámbito escolar o en otros espacios.

Así mismo, con esta investigación se busca que las escuelas promuevan programas y espacios de orientación a los padres, con el fin de empoderarlos y enseñarles su rol protagónico en el desarrollo integral de sus hijos. Estos programas de prevención se enfocarían en distintos niveles inicial-primaria y secundaria con el fin de focalizar y desarrollar objetivos específicos de abordaje. De esta manera, se puede trabajar en la aparición de problemas de conducta y tener un compromiso interdisciplinario entre familia y escuela. De la misma forma, en este espacio escolar se pueden desarrollar redes de apoyo a los padres en donde se acompañen e intercambien experiencias con otros adultos que tengan hijos en edades similares.

Referencias

- Abad, M. & Espinosa, M.E. (2018). La integración de la escuela, la familia y la comunidad en la educación en valores. *Revista Atlante, Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/escuela-familia-comunidad.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1804escuela-familia-comunidad>
- Abril, A. & Peinado, M. (2018). Nuevos horizontes familiares: Una reflexión en la formación inicial del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1).
- Aguirre, E. & Villavicencio, C. (2017). Estilos de crianza en adolescentes con conductas agresivas. *Conference Proceedings UTMACH*, 1(1). Recuperado de <http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/article/view/48>
- Aiken, L.R. (1996). *Test psicológicos y evaluación*. México D.F.: Prentice Hall.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall. S. (1978). *Patterns of attachment*. New Yersey: Lawrence Erlbam Associates.
- Álvarez, A. & Esparza, P. (2015). Parentalidad Positiva. Grupo psicoeducativo de madres y padres de bebés de 0 a 12 meses. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y Adolescente*, (60), 39-44.

- Álvarez, L. & Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 175-192.
- Álvarez, M. & Jurado, C. (2017). *Desarrollo socio-afectivo e intervención con familias*. Málaga: IC.
- Álvarez, M., Castro, P., González-González, C., Álvarez, E. & Campo, M.A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Revista Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- Amar, J., Abello, R. & Tirado, D. (2014). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Amblard, S. (2018). *Aquello de la crianza que no debe cambiar: Un libro para padres y docentes*. Villa María: Eduvim.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. United States of America: Arlington.
- Anteparra, E. (2018). *Análisis de la dinámica familiar desde la atención psicológica a niños de 5 a 6 años por comportamiento agresivo*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/26775>

- Arango, L., Convers, A. & Moreno, J. (2014). Factores de riesgo psicosocial asociados al maltrato infantil. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(1), 67-76.
- Araujo, C. (2017). La ley aplicable a las sucesiones internacionales ante la multiculturalidad y los nuevos modelos de familia. *Revista Ars Boni.indb*, 13(2), 35-70.
- Arruabarrena, M., & Joaquín De, P. (2015). *Maltrato a los niños en la infancia evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV*. Barcelona: Masson S.A.
- Avellón, M. (2015). Bonds, identity and psychic development. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, (59), 25-30.
- Bandura, A. (2011). *Tipos de entornos sociofamiliares*. Colombia: Ediciones Perla.
- Barrios, M. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1).
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2013). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Cachán, C. (2015). “La naturaleza de la TV dificulta la comunicación de calidad”. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 263-286.

- Campos, C. & Saldaña, L. (2018). Relaciones de género y arreglos en parejas de profesionales: ejecución v/s responsabilización. *Revista Estudios Feministas*, 26(2).
- Camps-Pons, S., Castillo-Garayoa, J. & Cifre, I. (2014). Apego y psicopatología en adolescentes y jóvenes que han sufrido maltrato: implicaciones clínicas. *Revista Clínica y Salud*, 25(1).
- Cano, T. 2017. "Tiempo y desigualdad en las dinámicas laborales y familiares". *Revista Internacional de Sociología*, 75(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.1.16.183>
- Carrera, P., Jiménez-Morago, J., Román, M., León, E. & Viedma, I. (2016). La investigación en acogimiento familiar: de la descripción a los procesos de adaptación y desarrollo. *Apuntes Psicológicos*, 34(2/3), 291-300.
- Castillo, S. & Merino, Z. (2018). La desintegración familiar: Impacto en el desarrollo emocional de los niños. *Journal of Science and Research*, 3(9), 10-18.
- Chuez, I. & Vera, Z. (2018). *El ambiente social familiar y su influencia en el comportamiento de los estudiantes de octavo año de básica superior de la unidad educativa "Augusto Mendoza Moreira Cantón": elaboración de talleres con enfoque socio humanista para docentes, representantes legales y estudiantes*. (Tesis de Grado). Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Guayaquil.
- Cerda et.al. (1995). *Escala "Tipo de Familia según criterio psicopedagógico"*. Chile: Educared.

- Céspedes, A. (2013). *Déficit Atencional en Niños y Adolescentes*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Cienfuegos, J. (2014). *Notas de población año XLI N° 99, Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Clavijo, R., Palacios, M., Mora, C. Villavicencio, F., Arpi, N. & Conforme, G. (2017). Aceptación-rechazo de padres y madres cuencanos relacionados a las características personales de los hijos entre 5 y 12 años. *Revista Científica Maskana*, 8, 1-11.
- Contreras, R. (2013). *Mi rebelde con-sentido: padres deficientes-hijos desafiantes*. United States of America: WestBow Press.
- Cordero, J., Manchón, C. & Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicinantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37.
- Corominas, F. (2014). *Educación Hoy. Bases educativas eficaces y metodologías de éxito para los padres de la sociedad actual*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Cortés, M., Cantón, J. & Cantón, D. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Granada-Cádiz: Alianza Editorial.
- De la Cruz, N. (2018). El mundo actual: Valores y cambios. La psicología y sus respuestas. *Revista INFAD de Psicología “International of Developmental and Educational Psychology”*, 1(1).
- Demarchi, G., Aguirre, M. Yela, N. & Viveron, E. (2016). *Sobre la dinámica familiar*. Revisión Fundamental: Cultura Educación y Sociedad.

- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta: Introducción a la psicología social*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Dishion, T.J., Forgatch, M., Chamberlain, P., & Pelham, W.E. (2016). The Oregon model of behavior family therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior therapy*, 47(6), 812-837.
- Estévez, E. (2016). *Intervención psicoeducativa en familia. En Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario Colección: Didáctica y Desarrollo*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Farrington, D.P. (2015). The Developmental Evidence Base: Psychosocial Research. En: Crighton, D.A., & Towl, G.J. (Eds.), *Forensic psychology*, 161-181.
- Febbraio, A. (2015). La evaluación psicológica de las fallas en las competencias parentales en padres maltratadores. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(1), 93-108.
- Ferri, F. (2018). *Ferri's Clinical Advisor*. Philadelphia: Elsevier Health Sciences.
- Fonagy, P. & Lorenzini, N. (2014). Apego y trastornos de la personalidad: breve revisión. *Revista Mentalización*, 44. Recuperado de http://revistamentalizacion.com/ultimonumero/apago_y_trastornos_de_la_personalidad_breve_revision.pdf
- Gabela, B. (2018). *Análisis de la comunicación entre padres e hijos de 6 a 10 años de edad y su influencia en el desarrollo integral y educativo en el sector sur oeste del suburbio de Guayaquil en el año 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.

- Galan, A. (2016). La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(129), 45-61.
- Gallego, M. (2014). La agresividad infantil, propuesta de intervención referente a mejorar los niveles de asertividad. *Psicothema*, 7(2), 436-453.
- García, E. (2012). Educar con inteligencia emocional en la familia. VI Cuaderno Faros: ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.
- García, L. (2010). Cultura de caricaturas y su violencia en su contenido. Recuperado de <https://violenciaenlatv.blogspot.com/>
- García, G. & Cruz, O. (2018). *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos*. México D.F.: Manual Moderno.
- García, M.T (2017). *No hay niño malo. Doce mitos sobre la infancia*. México D.F.: Grupo Planeta.
- Garibay, R.S. (2013). *Enfoque sistémico: Una traducción a la psicoterapia familiar* (2.^a ed.). Jalisco: El Manual Moderno.
- Giraldo, I., Casañeda, H. & Mazo, H. (2017). Factores demográficos relacionados con el apego materno infantil. *Universidad y Salud*, 19(2), 197-206.
- Gladkova, A. (2013). "The role of television in cultivating the values of pluralism and cultural diversity in children". *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(1).

- Golombok, S. (2016). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de familia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gómez, M.&C., Da Resurrección, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educación por escrito*, 8(2), 278-293.
- Gómez-Urrutia, V. & Jiménez-Figueroa, A. (2015). El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 137-150.
- González, C., Acharya, A. & Infante, J.M. (2018). Bullying y la violencia contra los adolescentes en la familia y su impacto en la agresión en la escuela: Caso de estudio de las preparatorias técnicas en Nuevo León, México. *Revistas Electrónicas*, 18.
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D. & Alcázar, R.J. (2018). Relación entre Asertividad, Rendimiento Académico y Ansiedad en una Muestra de Estudiantes Mexicanos de Secundaria. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127.
- González, S. & Almeida, E. (2016). De la patología vincular al trastorno de inestabilidad emocional. De cómo el niño se convirtió en erizo. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, 61(1), 11-16.
- González-Serrano, F., Aldasoro, T., Panera, C. & Tapia, X. (2013). The influence of early parental-baby interactions on psychopathology. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil*, 56, 59-66.

- Gordillo, E., Rivera-Calcina, R. & Gamero, G. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Revista Educación y educadores*, 17(3), 427- 443.
- Guerrero, M. & Santillana, H. (2018). *Estrategias cooperativas para atender problemas emocionales transitorios en niños de preescolar*. Debates en Evaluación y Currículum. Congreso Internacional de Educación Currículum 2017, 3(3).
- Herreras, R. (2017). Depresión infantil e imagen corporal. *Revista Helios*, 1(1).
- International Telecommunication Union (2017). *The world in 2017. ICT facts and figures*. Geneva: International Telecommunication Union.
- Jordán, B. (2014). *Tu hijo de 6 a 7 años: Ámbitos educativos, características y problemas cotidianos de los niños en esta etapa*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Jordán, V. (2015). Recién nacidos prematuros y sus padres ¿La crianza destinada al maltrato? *Revista Psicología Científica.com*, 17(10). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/recien-nacidos-prematuros-padres-maltrato>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento, Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México D.F.:McGrawHill.
- Knobel, J. (2014). *El reto de ser padres*. Barcelona: Penguin Random House.
- Kokoulina, E. & Fernández, R. (2016). Parental care in childhood and borderline personality disorder. *Revista Psicología Conductual*, 24(2), 237-252.

- Lara, C. & Rojas, K. (2018). *El maltrato físico infantil y su influencia en la conducta dentro del aula de los niños de 6to. año de educación básica de la escuela fiscal Unidad Nacional de la Ciudad de Ambato*. (Tesis de Grado). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud, Ambato.
- Lecannelier, F. (2018). *El trauma oculto en la infancia*. Santiago de Chile: Penguin Random House Grupo Editorial.
- León, B. (2013). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas de sexto grado de educación general básica del centro escolar experimentado N° 1 “Eloy Alfaro”.(Tesis de Grado). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Quito.
- León del Barco, B., Felipe, E., Polo del Río, M. & Fajardo, F. (2015). Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606.
- Letosa, A. (2018). *Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención en Niños mediante entornos virtuales*. United States of América: Independently Published.
- Loizaga, F. (2016). *Evaluación del apego-attachment y los vínculos familiares: instrumentos para el diagnóstico familiar en la infancia y adolescencia*. United States of América: CCS.
- López, A. (2017). “Teoría de sistemas dinámicos y desarrollo infantil. Una perspectiva desde la filosofía de las ciencias cognitivas”. *Revista de Estudiosos en Movimiento*, 4 (2).

- López, P., Barreto, A., Mendoza, E., & del Saltos, M. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Revista Medisan*, 19(9).
- López, P., Gonzáles, N.I., Valdez, J.L, Gonzáles, S. & Robles, E. (2013). Relaciones intrafamiliares en madres e hijos. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 15(2).
- López, S. (2018). Los juegos en la prevención de la agresividad como trastorno de conducta en niños de 7 y 8 años. *Olimpia, Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(48).
- Losada, A.V. (2015). *Familia y Psicología*. Buenos Aires: Dunken.
- Magagna, J. & Juárez, C. (2014). *El método Esther Bick de la Clínica Tavistock*. España: Grupo Planeta.
- Maldonado, K. & Sánchez, M. (2017). Niveles de ansiedad en los alumnos de quinto a séptimo año de educación básica de la unidad educativa “Mercedes de Jesús Molina” Cantón Gualaceo Periodo 2016-2017. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3).
- Mantini, L. (2015). *Teoría de apego y relaciones de pareja*. Buenos Aires: Dunken.
- Marshall, J., Baston, H. & Hall, J. (2018). *Guías de enfermería obstétrica y materno-infantil*. Barcelona: Elsevier.
- Martínez, H. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista Médica Electrónica*, 37(5).

- Martínez, J. (2016). La familia y sus funciones como célula fundamental de la sociedad. *Revista Médica Electrónica*, 38(3). Disponible en: <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1831/3051>
- Medranda, R. & Romero, S. (2018). “Los problemas familiares y el rendimiento académico de los y las estudiantes de 3er. nivel de la carrera de trabajo social de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales”. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/estudiantes-trabajo-social.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1805estudiantes-trabajo-social>
- Meneses, E. (2018). *La ansiedad en niños en edad preescolar, una mirada desde el psicoanálisis* (Tesis de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Educación, MINEDUC CHILE (2015). La educación como pilar fundamental del desarrollo familiar. *Ministerio de Educación*, 13-15.
- Moneta, M.E. (2014). *Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v85n3/art01.pdf>
- Moreno, F. (2017). *Interpretación y manejo de la inteligencia emocional para motivar el aprendizaje autónomo en el grado sexto de la Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz*. (Especialización en Pedagogía). Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Escuela Ciencias de la Educación, Antioquia.
- Moreno, N.D. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Revista Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177-209.

- Muñoz, P., Sánchez, M., Arroyo, L., Figueroa, M., Soto, F. & Corona, K. (2018). *Manual de orientación para padres: Desarrollo y cuidado integral temprano del niño con pérdida visual*. México D.F.: Manual Moderno.
- Muñoz-Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 807-821.
- Oldham, J. M.; Skodol, A. E. & Bender, D. S. (2007). Tratado de los trastornos de la personalidad. Barcelona: MASSON.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS 1992). *CIE-10 Trastornos mentales y de comportamiento*. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- Páez-Martínez, R. M. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 261-272.
- Paniagua, C., Palacios, J., Moreno, C., Román, M. & Rivera, F. (2016). Reconocimiento de emociones en menores con adversidad familiar temprana. *Apuntes Psicológicos*, 34(2/3), 321-330.
- Pari, S. & Peralta, K. (2018). *Estilos de apego y prototipos de personalidad en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Lima*. (Tesis de Grado). Universidad Peruana Unión, Facultad de Ciencias de la Salud, Lima.

- Paolicchi, G., Pennella, M., Colombres, R., Nuñez, A., Olivera, C., Abreu, L., Botana, H., Bozzalla, L., Maffezzoli, M. & Sorgen, E. (2013). La construcción de los lazos entre generaciones: transmisión, apego y juego. *Anuario de investigaciones*, 20(2), 257-267.
- Papalia, D. (2012). *Psicología del Desarrollo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Pinheiro, C. & Mena, P. (2014). Parents, teachers and peers: contributions to self-esteem and coping in adolescents. *Journal Annals of Psychology*, 30(2).
- Pintor, G. (2016). *Incidencia de los problemas familiares, en el rendimiento académico de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Instituto de Promoción Social; sede Carlos Lleras Restrepo del Municipio de Villetam Cundinamarca*. (Tesis de Grado). Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Bogotá.
- Pizzo, M.E. (2016). *Desarrollo de los niños en edad escolar*. Recuperado de <http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia>
- Ramirez, S. (2015). *Crianza con Apego: De la Teoría a la Práctica*. United States of América: Illustrated Kindle Edition.
- Ramos, Y. & Gonzáles, M.A. (2017). Un acercamiento a la función educativa de la familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 33(1).
- Rea, S. (2018). *Análisis semiótico de los dibujos animados con contenidos violentos y su incidencia en el comportamiento de niños de 7mo año de la Escuela de Educación Básica Fiscal Manuel Gómez Abad 2017-2018, de la ciudad de Durán*. (Tesis de Grado). Universidad de Guayaquil, Facultad de Comunicación Social, Guayaquil.

- Resnik, P. & Cascardo, E. (2016). *Ansiedad, estrés, pánico y fobias*. Buenos Aires: Penguin Random House-Grupo Editorial Argentina.
- Richaud, M.C. & Bei, E. (2013). Construction of a scale for assessing family context from the perspective of parents. *Revista Interdisciplinaria*, 30(2).
- Rodríguez, M. & Morell, P. (2013). *Un hogar para cada niño. Programa de formación y apoyo para familias acogedoras (Primera ed.)*. Madrid: Publicaciones Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rohner, R. & Carrasco, M. (2014). Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory): theoretical bases, method and empirical evidence. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26.
- Rojas, E. (2014). *Cómo superar la ansiedad: la obra definitiva para vencer el estrés, las fobias y las obsesiones*. Barcelona: Planeta S.A.
- Rosero, E. & Córdova, G. (2018). *Estilo de crianza familiar en los roles de género en niños y niñas de la modalidad creciendo con nuestros hijos*. (Tesis de Maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ambato.
- Saavedra, L.A. (2018). *Importancia de una adecuada evaluación diagnóstica en niños de 6 a 10 años con problemas conductuales atendidos en el CDID*. (Tesis de Titulación). Universidad de Guayaquil, Guayaquil.
- Salas, I.Y. (2018). Abordaje del estrés escolar infantil y su representación a través de la técnica de la caja de arena. *Eurythmie*, 4(2), 48-63.
- Salazar, L. (2017). *Autonomía personal y salud infantil*. Málaga: IC Editorial.

- Salud, Cerebro & Neurociencia (2017). *Albert Bandura y su teoría de aprendizaje social (TAS). Implicaciones educativas*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/albert-bandurateoria-de-aprendizaje-social-timplicaciones-educativas/>
- Samaniego, V. & Vázquez, N. (2016). *Salud psíquica en la etapa preescolar, aspectos parentales y familiares asociados. Resultados preliminares*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Buenos Aires.
- Sánchez, A. (2017). *Las conductas de los hijos*. United States of America: Incorporated.
- Santibañez, R., Flores, N. & Alba, M. (2018). Familia monoparental y riesgo de exclusión social. *Revista de Género e Igualdad*, 1, 123-144.
- Santos, M. (2015). *Estilos de crianza de los padres de familia de los alumnos de 5to. Grado de educación primaria del colegio Santa Margarita de Lima*. (Tesis de Maestría). Universidad de Piura, Piura.
- Sátir, V. (2015). *Relaciones Humanas en el núcleo familiar, sexta edición*. México D.F: PAX.
- Segura, C. (2012). *La autoestima y el desarrollo personal en el ámbito educativo*. México D.F.: FCE.
- Serret, C. (2018). *Intervención con familias y atención a menores*. Madrid: Editex.
- Servili, CH. (2018). Organización y prestación de servicios de salud mental infantil y adolescente (Irrarazaval, M., Martin, A. eds. Prieto-Tagle, F., Rodríguez, M.I, ed).

- En Rey JM (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines.
- Simón, C., Gómez, P. & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Revista Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Sohst, K. (2017). *El poder de la sensibilidad: Cómo identificar a las personas altamente sensibles y qué podemos aprender de ellas*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Sotelo, M. & Sotelo, M. (2017). *Relación entre conductas agresivas y condición económica familiar de estudiantes de educación*. (Tesis de Grado). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Facultad de Humanidades, Trujillo.
- Symeou, L., Martínez-González, R.A & Álvarez, L. (2012). Dropping out of high school in Cyprus: Do parents and the family matter? *International Journal of Adolescence and Youth*, 17(4), 1-19.
- Tirado, R. & Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 75- 89.
- Trejo, M.C. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *Revista El Cotidiano*, 35-44.
- Trends, C. (2013). *Mapa Mundial de la familia 2013. Cambios en la familia y su impacto en el bienestar de la niñez*. Traducción de Universidad de Piura. Recuperado de:

http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2013/05/Mapa_mundial_familia_2013.pdf

- Torres, C. & Montalvan, E. (2017). *La agresividad en los juegos durante el recreo escolar de los estudiantes del cuarto grado de primaria, municipio de Curumaní del departamento de Cesar-Colombia*. (Especialización en Educación, Cultura y Política). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Curumaní.
- Torres, Y. (2018). La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16).
- Toro, R.A., Beltrán, K., González, L., Sabogal, A., Reyes, K. & Guerrero, L. (2018). Variables transdiagnósticas como predictoras de los problemas emocionales y afectivos en una muestra colombiana. *Revista Duazary*, 15(2), 143-155.
- Ubieto, J. & Pérez, M. (2018). *Niños hiper: Infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas*. Barcelona: NED Ediciones.
- Urbino, A. & Bernedo, I.M. (2016). Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1). 14-30.
- Urizar, M. (2012). *Vínculo afectivo y sus trastornos*. Bilbao: CSMIJ.
- Urizar, M. (2015). Psicoterapia en la primera infancia. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y adolescente*, 60, 107-110.

- Valdés, C. (2016). Desarrollo de la Empatía desde una mirada integrativa. *Actualizaciones en Piscoterapia Integrativa*, 9, 122-134.
- Valenzuela, M.T., Ibarra, A.N., Zubarew, G. & Loreto, M. (2013). Prevention of Adolescent risk behaviors: Role of the family. *Index de Enfermería*, 22 (1-2), 50-54.
- Varona, C. (2013). *Psicología general*. Ebrary.
- Vázquez, H. (2018). *Incidencia del bullying en las relaciones interpersonales en alumnos de secundaria. El caso de la secundaria "Jesús Reyes Heróles"*. (Tesis de Maestría). Universidad Veracruzana Instituto de Investigaciones en Educación, Veracruz.
- Winnicott, D. (1972). *Objetos transicionales y fenómenos transicionales*. Buenos Aires: Galerna.
- Winnicott, D. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Lumen/Hormé.
- Winnicot, D. (1998). *Acerca de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Zavaleta, J. A. (2014). *La gestión de la violencia en las escuelas de educación básica en Veracruz*. México: Universidad Veracruzana.
- Zegers, K. (2016). *Personas altamente sensibles: Descubre si lo eres y aprende a gestionar el día a día en tus relaciones, trabajo y con tus hijos*. Madrid: La esfera de los libros.